

La competencia comunicativa intercultural de los estudiantes sinohablantes de español con fines específicos: el ámbito del turismo.



TESIS DE DOCTORADO EN ESTUDIOS FILOLÓGICOS

YuXi Qin

Directores: Juan Manuel García Platero y Juan Pablo Mora Gutiérrez

Tutor: Juan Manuel García Platero

Universidad de Sevilla

Septiembre 2022

Departamento de Lingüística aplicada del español: descripciones,
enseñanza/aprendizaje y traducción

Facultad de Filología



Resumen

Esta tesis defiende la importancia de cultivar la competencia comunicativa intercultural en el dominio del español de los estudiantes universitarios en el ámbito turístico, que es el objetivo de aprendizaje del español del turismo (cursos de español con fines específicos) o la capacitación del módulo de habilidades. A través de una investigación empírica, analiza los requisitos que los profesionales del sector deben tener para una comunicación intercultural exitosa. Además, se desarrolla un cuestionario (que incluye una escala) para evaluar la capacidad de comunicación intercultural de los estudiantes universitarios chinos. Posteriormente, se han realizado las siguientes pruebas: análisis factorial exploratorio en la escala, análisis de confiabilidad y análisis de validez. Los resultados de la investigación muestran que la escala tiene buena confiabilidad y validez. Los ítems pueden reflejar el modelo teórico, construido por la escala, y usarse como una herramienta para evaluar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes universitarios chinos. Además, se confirmó que las subcompetencias de la competencia comunicativa intercultural y las dimensiones de la competencia intercultural se correlacionaron positivamente. En las variables (curso, frecuencia de comunicación con personas de países de habla hispana, frecuencia visionada de información de países de habla hispana fuera de clase y voluntad de participar de ocupaciones relacionadas con el turismo idiomático) afecta el nivel de competencia comunicativa intercultural de los estudiantes.

Los resultados de la investigación muestran que la competencia comunicativa intercultural general de los estudiantes universitarios chinos está en el nivel medio (el promedio es de 119,67 puntos). Del mismo modo, entre las cuatro subcompetencias, la intercultural es la más alta y la discursiva la más baja, por lo que es necesario mejorar las habilidades de los alumnos en



estos aspectos.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural, competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia intercultural, competencia discursiva, ELE, EFE, estudiantes chinos, diferencia cultural, actividad comunicativa intercultural, estado de la investigación

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE23e00061639866

CSV

GEISER-cc0c-eafb-8121-4fd6-84aa-a486-5837-2b56

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

14/09/2023 17:12:36 Horario peninsular



Agradecimientos

Quisiera expresar mi más sincero y sentido agradecimiento a todas las personas que me han apoyado durante este proceso de investigación.

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a los profesores que me ayudaron a distribuir los cuestionarios a sus alumnos los movilizaron activamente para que cooperaran con mi estudio: Ra Ji (Universidad Unión de Beijing), Nabin Mao (Universidad de Idiomas Extranjeros de Guangxi), Dong Liu (Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang), Rong Luo (Instituto de Estudios Extranjeros de Chongqing), Fuhua Zeng (Instituto Chengdu Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan), Caiyan Fu (Shandong Women's University) y Lin Lin y Xiaolan Zhang (Universidad de Turismo de Guilin). Por lo que respecta a las entrevistas, Jing Cheng (exgerente de Guilin China Servicio Internacional de Viajes Co., Ltd.) es una de mis informantes, que también ha tenido un papel importante para contactar con otras personas. Cabe mencionar también a todos los estudiantes y profesionales del turismo que participaron en esta encuesta.

Gracias a todos mis compañeros de la Universidad de Sevilla: Jiahui Yang, Fan Yu, Jiayu Liang y Malena Rodríguez, que estudian el doctorado en Latinoamérica. Hemos un clima de trabajo agradable, en el que fomentamos las ganas de aprender, así como compartimos nuestras alegrías y adversidades. Recibí a mi querida amiga, María Carrillo Rivas, y a su familia con amabilidad y entusiasmo. Ella también es mi guía, tanto en la investigación como en la vida.

Durante este período, me he sentido afortunada por asistir a las clases de Juan Pablo Mora Gutiérrez y Raquel Benítez Burraco, relacionadas con la interculturalidad, en las que se combinaba la teoría con la práctica. La gran variedad de métodos de enseñanza permitieron a los estudiantes comprender el encanto único de los diferentes mundos culturales. También participé en el curso de Investigación Cuantitativa del profesor Vicente Manzano-Arrondo.



Tuve la ocasión de discutir los problemas del método de investigación de mi tesis y sus comentarios constructivos ampliaron mis ideas de estudio.

Quiero dar un agradecimiento especial a mi tutor, Juan Manuel García Platero, quien me guio y corrigió paso a paso. Desde la selección del tema, la recopilación de datos, la encuesta del cuestionario, hasta la redacción del contenido. A mi otro director, Juan Pablo Mora Gutiérrez, por su inestimable ayuda, pues me facilitó diversos recursos y oportunidades de aprendizaje. Con paciencia, me orientó y me brindó valiosas sugerencias, que me permitieron superar muchas dificultades y, finalmente, completar mi tesis.

En último lugar, gracias a mi familia. A mi madre, que me apoyó desde lejos, en mi ciudad natal, y me dio consuelo y aliento cuando surgieron los contratiempos. A mi padre, a quien echo de menos con frecuencia desde que está en el cielo, pero que me dejó como legado su filosofía de vida. A mi marido, que también realizó un doctorado contra viento y marea conmigo. Y, por supuesto, a mi amado hijo.



Índice

Resumen	ii
Agradecimientos	iv
1. Introducción	1
1.1. Investigación sobre los antecedentes	1
1.2. Ideas y métodos de investigación: revisión de la literatura y construcción de la teoría de la competencia de comunicación intercultural en turismo	2
2. La enseñanza del español en China	5
2.1. Una breve historia comercial entre China y España	5
2.2. Intercambios comerciales entre China y otros países de habla hispana	10
2.3. Evolución de la enseñanza de ELE en China	12
2.4. Metodología usada en la enseñanza de español en China	17
3. La enseñanza con fines específicos	21
3.1. El desarrollo de la enseñanza con fines específicos	21
3.2. Enseñanza de EFE	25
3.3. El español del turismo	27
3.4. El diseño del curso	29
3.5. Análisis de tres libros empleados en la clase	31
4. Cultura, lenguaje y comunicación	44
4.1. Las definiciones y las características de cultura	44
4.2. Características de la cultura	46
4.3. Lenguaje y competencia comunicativa	51
5. El origen y desarrollo histórico de la competencia comunicativa intercultural	56
5.1. La evolución del término de CCI	56
5.2. La definición de CCI	60
5.3. Modelo de CCI	65
6. La importancia de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de EFE	78
6.1. Como objetivo de las carreras de español	78
6.1.1. Según la comunicación del guía turístico	78
6.1.2. Según el idioma del guía turístico: conceptos y características	80
6.2. Ayudar a mejorar los métodos de enseñanza	82
6.2.1. Modelo de enseñanza centrado en el profesor	82



6.2.2. Modelo de enseñanza centrado en el estudiante	83
6.3. Mejorar la conciencia intercultural de los estudiantes.	85
6.3.1. Interacción entre guías turísticos y turistas: típicas actividades interculturales	86
6.3.2. Diferentes valores culturales	87
7. Diseño de la investigación	93
7.1. Objeto de investigación	93
7.2. Objetivos de la investigación	94
7.3. Metodología	95
7.4. Técnica de recogida de la información	98
8. Análisis y resultados de las entrevistas	108
8.1. Competencia lingüística	108
8.2. Competencia sociolingüística	112
8.3. Competencia discursiva	115
8.4. Varias dimensiones de la competencia intercultural (conocimientos, actitudes y habilidades de comunicación)	116
9. Producción de Escala de Competencia Comunicativa Intercultural (Turismo) .	122
9.1. Generar un grupo de preguntas (ítems)	122
9.2. Elección de un sistema de calificación y formato de respuesta	123
9.3. Prueba previa	124
9.4. Análisis de confiabilidad y validez	126
9.5. Resumen	136
10. Resultados del cuestionario	138
10.1. La situación actual de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes	138
10.2. Prueba de hipótesis y discusión de resultados	142
10.3. Hipótesis y discusión de resultados	143
10.4. Limitaciones del estudio	176
11. Conclusión	178
11.1. Conclusión del estudio de la entrevista	178
11.2. Conclusión de verificación de escala	178
11.3. Conclusión del cuestionario	179
12. Referencias bibliográficas	184
13. Listado de tablas, figuras e imágenes	197



14.Anexo	200
----------------	-----

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE23e00061639866

CSV

GEISER-cc0c-eafb-8121-4fd6-84aa-a486-5837-2b56

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

14/09/2023 17:12:36 Horario peninsular



1. Introducción

1.1. Investigación sobre los antecedentes

Gracias al conocimiento de los antecedentes de la enseñanza del español en China (lengua y enseñanza del español con fines específicos, lengua extranjera para el turismo y enseñanza del español para el turismo en China) se puede lograr una visión completa de la situación actual. Se observa que con la aceleración de la globalización, los intercambios económicos y culturales entre países se producen continuamente. La política de reforma y apertura de China ha avanzado y, además, las actividades de recepción, relacionadas con otros países, han aumentado. La integración global y la multicultural también han presentado nuevos requisitos para los profesionales del turismo, que deben poseer competencias de idiomas extranjeros para satisfacer las necesidades de la sociedad. Con la intensificación de la comunicación internacional, el papel de la enseñanza del español es cada vez más importante. Se ha convertido en parte del sistema de enseñanza de las carreras de español en la educación vocacional terciaria en China. Y, además, es cada vez más relevante en la educación de pregrado. Sin embargo, la situación actual de enseñanza del español enfocada al turismo en China es preocupante. La orientación docente, los objetivos y contenidos didácticos, el modo de enseñanza, entre otros aspectos, no son suficientes para afrontar el desarrollo de la ciencia lingüística y las nuevas necesidades sociales. Por lo tanto, debemos llevar a cabo la reforma de la enseñanza del español con este fin y apuntar a cultivar talentos con competencias de comunicación intercultural para el turismo. El objetivo es poder desempeñar con éxito la labor de recepción de turistas extranjeros en un contexto intercultural.

Después de analizar la situación actual de la enseñanza del español para el turismo, hay que destacar la importancia de la competencia comunicativa intercultural de los guías. Es necesario cultivar esta competencia comunicativa



en los estudiantes para las diversas situaciones turísticas como objetivo de aprendizaje. Y sobre la base de las teorías relevantes de la competencia comunicativa intercultural de diferentes países y las características comunicativas y lingüísticas de los guías turísticos, se propone un modelo de competencia comunicativa intercultural para el estos profesionales, de modo que pueda enriquecer las teorías relacionadas de la competencia comunicativa intercultural en los colegios y universidades. Al mismo tiempo, el análisis de la evaluación de la competencia comunicativa intercultural en este trabajo se basa en la teoría interdisciplinar de la lingüística y el turismo para resolver los problemas de enseñanza de las carreras de español, así como también enriquece la aplicación de las teorías curriculares y didácticas en múltiples disciplinas.

El objetivo final es cultivar la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes en situaciones turísticas. Este trabajo propone un método factible y efectivo para ponerlo en práctica en las aulas de español. La investigación sobre la competencia comunicativa intercultural destaca las características de la combinación de teoría y aplicación. Además, proporciona una referencia para la futura enseñanza del español del turismo.

1.2. Ideas y métodos de investigación: revisión de la literatura y construcción de la teoría de la competencia de comunicación intercultural en turismo

Con el análisis de la bibliografía sobre este tema, pretendemos analizar la situación actual de la enseñanza del idioma español en China, así como aplicado al ámbito turístico, y el origen y desarrollo de la EFP y la enseñanza de EFP. Nos centraremos en las aportaciones más relevantes, que involucran la relación entre el lenguaje, la cultura y la comunicación, así como los conceptos de comunicación intercultural, competencia comunicativa y



competencia lingüística. Esto nos ayudará, además, a aclarar los resultados preliminares de la investigación de temas relacionados con esta tesis, para partir de un referente en el que apoyarnos, y sentar una base teórica consistente.

Utilizamos el método analítico-sintético para realizar una investigación profunda sobre la teoría de las habilidades de comunicación intercultural en el país nativo y en el extranjero. Realizamos una lectura exhaustiva y un análisis general de trabajos relacionados con la comunicación de los guías y el impacto de los diferentes valores culturales en las opiniones tanto de los profesionales como de los turistas. Estudiamos también las características del lenguaje y la comunicación que definen los escenarios turísticos para la comunicación intercultural. Mediante un análisis especulativo, se analiza la construcción del modelo de competencia de comunicación intercultural turística y sus elementos constitutivos, apoyándonos en la investigación de conceptos y teorías relacionados. Analizamos los componentes del modelo de competencia de comunicación intercultural turística y sus elementos constitutivos. El cometido es asentar una base científica de apoyo y referencia para esta investigación, a fin de proporcionar un fundamento sólido.

Investigación cualitativa y análisis de validez de la escala

Para este estudio se ha empleado una metodología mixta, que combina la perspectiva cualitativa y cuantitativa. En primer lugar, a partir de la compilación bibliográfica, se ha propuesto un marco teórico que sintetiza diversas teorías y describe sus componentes y factores específicos. En segundo lugar, se realizaron entrevistas a guías turísticos de habla hispana, profesores de español de turismo (con experiencia en el sector) y profesionales relacionados con el esta actividad, con el propósito de diseñar la escala de competencia de comunicación intercultural en este ámbito. Finalmente, se analizaron y revisaron las opiniones de expertos, peers, los



comentarios de los estudiantes. Para comprobar la fiabilidad y validez de los datos recogidos se ha recurrido al programa SPSS.

Investigación cuantitativa, la herramienta para evaluar a los estudiantes

Mediante un cuestionario, se ha determinado que la capacidad de comunicación intercultural de los estudiantes españoles de turismo es insuficiente. Se entiende que existen dificultades que se deben superar en relación con la capacidad de comunicativa intercultural en la docencia. Sucede lo mismo con la conexión entre la indicada competencia y las diversas dimensiones de la competencia intercultural, así como otras variables.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE23e00061639866

CSV

GEISER-cc0c-eafb-8121-4fd6-84aa-a486-5837-2b56

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

14/09/2023 17:12:36 Horario peninsular



2.La enseñanza del español en China

2.1. Una breve historia comercial entre China y España

Que las relaciones entre China y España tengan una larga y fecundísima historia es una realidad que a veces se olvida. Desde muy pronto estaban unidos por la famosa Ruta de la Seda, nacida en el extremo oriental de Asia, hacían llegar al extremo occidental de Europa un producto muy valorado que traían comerciantes de todas las regiones intermedias para unir dos extremos del que, en el fondo, constituye un solo continente. Del final de esta ruta del precioso tejido quedan recuerdos en Murcia, Granada y la mismísima Cádiz (Osuna Sanz, García Espinós, 2000: 13-15).

Bian (2017) señaló en su día que la relación más antigua entre China y América Latina se remonta a la dinastía Ming (la segunda etapa del siglo XVI). A finales de este siglo, durante la colonización española de Filipinas, los barcos mercantes de China y España hacían intercambios con frecuencia, para aprovechar las relaciones mercantiles existentes entre el país asiático y Filipinas. La ruta de las actividades comerciales iba desde Manila¹ hasta la zona costera de Fujian² de China, principalmente. Los mercaderes españoles también importaron a España, y a los países colonizados de América Latina, productos chinos de alta calidad, como telas y cerámica, muy populares en el mercado de Manila (Zhang, 1984).

¹ Manila (filipino: Lungsod ng Maynila) es la capital de Filipinas.

² La provincia de Fujian, conocida como "闽" para abreviar, es una región administrativa a nivel provincial de la República Popular China. La zona costera de la provincia de Fujian incluye dos regiones: el este de Fujian (闽东) y el sur de Fujian (闽南).



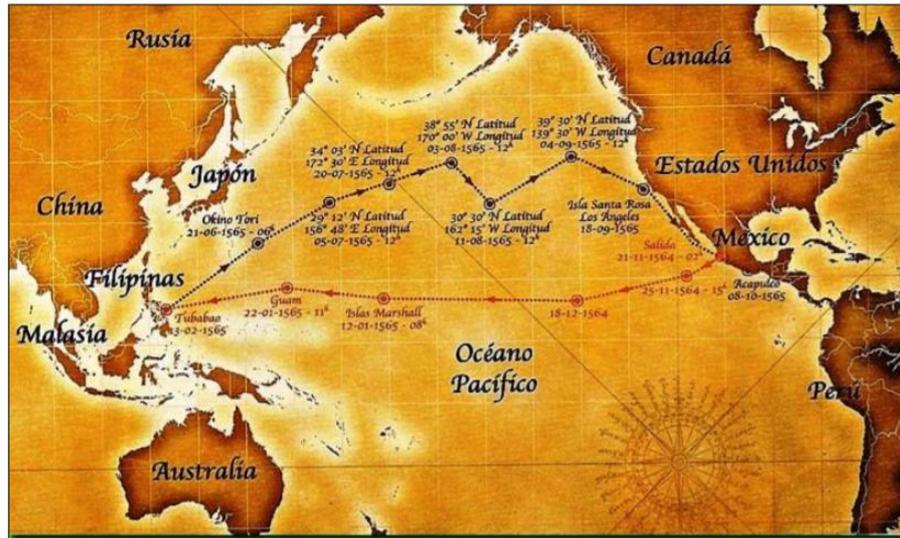


Figura 1. Ruta del Galeón Manila³

Se diferencian dos largas etapas: la época de la Ruta de la Seda Marítima entre China y España (siglos VI-XV) y el comercio multilateral de la Ruta China-Filipinas-México-España.

Por otra parte, China y España fueron los países más afectadas por el fascismo. La Guerra Antijaponesa en China (1931-1945) y la Guerra Civil Española (1936-1939) fue un combate contra el régimen. Después de la Segunda Guerra Mundial, España siguió una política exterior "occidental" para resaltar sus atributos nacionales europeos. Tras la fundación de la República Popular China (1949), los dos países establecieron relaciones diplomáticas formalmente en 1973. Desde entonces, los intercambios económicos, comerciales y culturales han alcanzado un desarrollo sin precedentes. España también ha prestado atención a esta relación entre ambos territorios, ya que en junio de 1978, el rey Juan Carlos I de España visitó China.

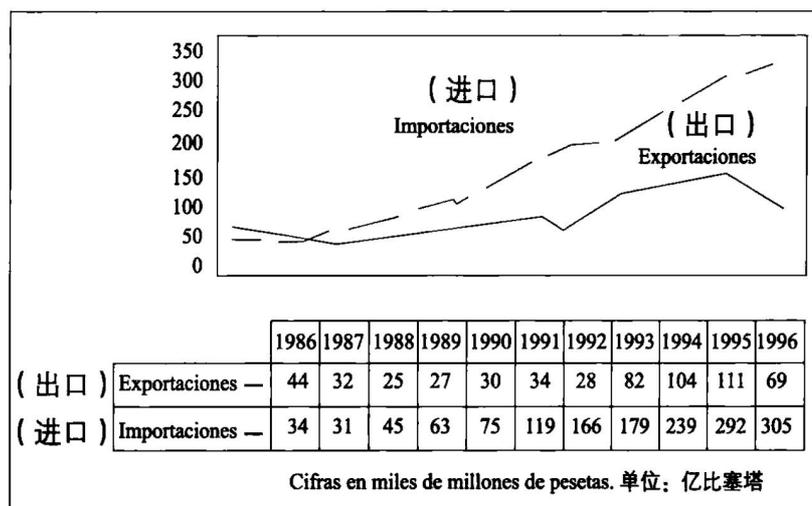
En la década de 1980, la situación internacional experimentó cambios importantes y surgió un patrón mundial multipolar. Cada país está obligado, a partir de los intereses fundamentales de su propia nación, a reajustar su política exterior para promover el desarrollo de las relaciones económicas y

³ Fuente: Bañuelos (2013: 151-163).



comerciales. Las naciones de la UE se adhieren a los principios de estabilidad, seguridad, libertad y solidaridad para fomentar el desarrollo de las relaciones diplomáticas. Durante este periodo, España promovió activamente las relaciones como respuesta a los continuos cambios en la situación internacional. Finalmente, el préstamo del gobierno español a China y la visita amistosa del ministro de Asuntos Exteriores español al país asiático, consiguieron acabar con las sanciones impuestas por algunos países occidentales sobre China.

En la figura 2 (estadística española) se puede observar que las exportaciones españolas a China, que en 1988 fueron de 25 000 millones de pesetas, aumentaron hasta los 111 000 millones de pesetas en 1995, cuadruplicándose. Las importaciones españolas desde China, de 34 000 millones de pesetas en 1986, ascendieron a 305 000 millones entre 1986 y 1996, diez años de crecimiento nóuplo.



西班牙与中国贸易

Figura 2. Comercio entre España y China⁴

A finales de los años 80 y principios de los 90, la situación internacional

⁴ Tomado de Zhang (2003: 320).



experimentó grandes cambios históricos. Los gobiernos chino y español, conscientes del desarrollo de la situación política internacional, abrigaron el deseo de promover las relaciones de amistad entre ambos países (Zhang, 2003: 322). Gracias a los esfuerzos conjuntos del embajador chino en España, Yuan Tao, y del embajador español en China, Eugenio Bregolat, se hizo realidad la concesión española de créditos gubernamentales a China. Todo ello sucedió al mismo tiempo que la visita del ministro español de Asuntos Exteriores a este país, lo que acabó con las sanciones aplicadas en aquel momento por parte de los países occidentales. Por otra parte, los empresarios españoles adoptaron nuevas medidas en la estrategia inversora. Una de ellas consistió en seleccionar la ciudad de Tianjin como el lugar prioritario de la inversión por haber conseguido la mayor cantidad de créditos gubernamentales españoles. Desde esta ciudad se prevé avanzar hacia otras zonas con la experiencia acumulada:

El éxito de la empresa Técnicas Reunidas en el proyecto de etileno de Tianjin, así como los experimentos fructíferos hechos por la compañía Nutrexpa, con sede en Tianjin, al entrar en el mercado chino con los productos de Cola Cao, han dado confianza a las empresas españolas para concentrar sus inversiones en esa ciudad. Al mismo tiempo, mediante la cooperación económica, comercial y tecnológica, se ha ido estableciendo en China una imagen moderna de España, de esta forma, el nivel industrial y tecnológico español ha sido reconocido por las empresas chinas, esto ha servido de base para un mayor intercambio económico, comercial y de cooperación tecnológica en la zona de Tianjin (Zhang, 2013: 401).

Entre finales de la década de 1980 y principios de la de 1990, los chinos emigraron a España a gran escala. En primer lugar, porque la situación económica española había sufrido cambios fundamentales. El nivel de vida de los españoles mejoraba día a día, por lo que los chinos de ultramar anhelaban ir a España en busca de oportunidades de desarrollo. En segundo lugar, el



gobierno español adoptó una política relativamente laxa respecto a la inmigración, por lo que se estableció una base sólida para el desarrollo de relaciones amistosas entre estos dos países.

Se puede decir desde finales de la década de 1980 las condiciones políticas y económicas crearon un entorno favorable para el desarrollo de las relaciones económicas y comerciales bilaterales. En general, hay una tendencia al alza. Ambos gobiernos reconocen la importancia del otro y buscan oportunidades de cooperación.

La crisis financiera de 2008 causó grandes pérdidas en la economía mundial. Para hacer frente a esta difícil situación, se asentó una base relativamente sólida para la cooperación económica y comercial entre China y Occidente. Las exportaciones de España a China aumentaron un 55,7 % en 2011. Ese mismo año, el volumen de comercio bilateral alcanzó los 27 300 millones de dólares estadounidenses, un 11,7 % más que en el mismo período del año anterior. Es decir, el comercio entre China y España volvió básicamente al nivel anterior a la crisis financiera (Brian, 2017: 73).



Figura 3. Sectores más interesantes y de más oportunidades para España en China (16 de mayo de 2016)

Según las estadísticas de la figura 7 (información de ICEX), el sector potencial para el comercio bilateral se basa en el hecho de que los productos



industriales, los productos agrícolas, los artículos de lujo y los sectores de servicios son los más interesantes de España en el comercio con China.

2.2. Intercambios comerciales entre China y otros países de habla hispana

Dado que la mayoría de los países de habla hispana se concentran en América Latina. Como se ha mencionado más arriba, China y América Latina tuvieron intercambios comerciales en la década de 1670, como se mencionó anteriormente. El comercio marítimo masivo durante este período abrió un nuevo capítulo en las relaciones entre China y América Latina.

Desde el año 1949, los líderes de China buscaron desarrollar relaciones económicas más estrechas con América Latina. En 1952 se firmó un tratado de comercio con Chile, que puede considerarse como el primer acuerdo económico sinolatinoamericano desde el establecimiento de la República Popular China. En todo caso, muchos países de América Latina, sujetos a la estructura bipolar de la era de la Guerra Fría, siguieron los pasos de Estados Unidos y mantuvieron relaciones diplomáticas con las autoridades taiwanesas. Por lo tanto, las relaciones con estos países se estancaron. En esta situación, el mayor obstáculo para el desarrollo de los vínculos entre China y América Latina no se eliminó hasta 1970. No fue hasta principios de la década de 1970 cuando China y los Estados Unidos decidieron normalizar sus relaciones bilaterales y reparar el desarrollo de la comunicación entre China y América Latina. La República Popular de China ha establecido relaciones diplomáticas con más de una docena de países de América Latina, incluidos Chile, Perú, México y Argentina.

Los vínculos económicos se reforzaron a partir de 1978, cuando China inició sus políticas reformistas. Las reformas financieras dieron lugar a una actitud más cooperativa y activa hacia la política exterior de los países en desarrollo. Por un lado, la atracción de América Latina a China proviene de



sus únicos recursos naturales y el mercado de consumo. América Latina no solo considera a China como un comprador de productos básicos, una fuente de financiación e inversión en infraestructura, sino también como un socio y una comunidad en el aprendizaje de la tecnología. Por otro lado, bajo la presión política de los Estados Unidos, China busca el comercio multilateral.

Como indica la figura 4, las cifras del comercio bilateral crecieron desde apenas 1300 millones de dólares en 1980 hasta casi 13 000 millones en 2000.

Comercio sino-latinoamericano (en millones de dólares)					
1950	1,9	1980	1.331	2000	12.600
1955	7,3	1985	2.572	2001	14.938
1960	31,3	1990	2.294	2002	17.826
1965	343,1	1995	6.114	2003	26.806
1970	145,8	1998	8.312	2004	40.027
1975	475,7	1999	8.260	2005	50.457

Fuente: *Zhonguo haiguan tongji* (Estadísticas de la aduana china) y <www.moftec.gov.cn>.

Figura 4. Estadísticas de la aduana china (1)⁵

Balanza comercial entre China y América Latina (en millones de dólares)						
Año	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Exportaciones chinas a América Latina	7.200	8.200	9.490	11.900	18.200	23.700
Importaciones chinas de América Latina	5.400	6.700	8.330	14.900	21.800	26.800
Saldo	1.800	1.500	1.160	-3.000	-3.600	-3.100

Fuente: *Zhonguo haiguan tongji* (Estadísticas de la aduana china) y <www.moftec.gov.cn>.

Figura 5. Estadísticas de la aduana china (2)⁶

La crisis económica mundial de 2008 llevó a China a buscar un nuevo camino. América Latina es una región importante para la diversificación económica de China. En 2010, la inversión de China en América Latina fue de

⁵ Citado de Shixue, J. (2006).

⁶ Citado en Shixue (2006).



30 000 millones de dólares, casi el total acumulado en 2009. En 2017 se llegaron a alcanzar los 230 000 000 millones de dólares. En 2008, el comercio ascendió a 143 000 millones de USD. Para 2017, el total había aumentado a más de 250 000 millones de USD. El volumen comercial aumenta con una tasa de crecimiento anual cercana al 15 % que, de seguir así, convertiría al mercado latinoamericano en un socio importante en el comercio mundial de China en los próximos diez años.

En el período transcurrido entre 2013-2018, se firmaron muchos planes de cooperación y se fundaron conversaciones regionales. En 2014, el presidente Xi visitó Cuba y firmó veintinueve acuerdos de cooperación entre los dos países. En el mismo año, en su visita a Brasil, propuso el esquema 1+3+6, que se refiere a “un plan, tres motores y seis campos”⁷. Además, en enero de 2015, se celebró en Beijing la Primera y la Segunda Reunión Ministerial del Foro China-CELAC⁸; y en enero de 2018, en Santiago de Chile, se adoptaron planes para la cooperación con muchas propuestas en ocho áreas.

2.3. Evolución de la enseñanza de ELE en China

El español es el segundo idioma más utilizado como lengua materna, después del chino, y su número de hablantes aumenta sin cesar. Es la lengua empleada principalmente en España e Hispanoamérica. También es el idioma de trabajo de organizaciones internacionales como las Naciones Unidas, la Unión Europea y la Unión Africana.

Después de la fundación de la República Popular de China (1949), se creó el primer departamento de español en la Universidad de Estudios

⁷ Es el Plan de Cooperación entre China y América Latina y el Caribe, sostenido en los motores del comercio, las inversiones y las finanzas, y con seis campos de acción (energía, infraestructura, agricultura, manufactura, innovación y tecnologías de la información), apuntando a 500 000 millones de dólares en comercio durante los próximos diez años.

⁸ La Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) es un mecanismo intergubernamental de diálogo y concertación política, que incluye a los 33 países de América Latina y el Caribe.



Extranjeros de Beijing en 1952. Muchos de los primeros graduados fueron profesores, instruidos por otros docentes superiores, para promover la enseñanza de la lengua extranjera en China. Después, poco a poco comenzaron cursos de lengua española en otras instituciones, como la Universidad de Economía y Comercio de Beijing (1954), el Instituto de Lenguas Extranjeras de la Universidad Normal de la Capital, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (1960) y el Instituto de Lenguas Extranjeras de Luoyang, que abrieron sus departamentos de español.

Durante la Revolución Cultural (1966-1976) se rompieron las buenas relaciones con Rusia. Este acontecimiento dio lugar a un período en el que todo lo extranjero se consideraba sospechoso, capitalista o enemigo del régimen y, por tanto, se le adjudicaba una etiqueta negativa: “aprender lenguas extranjeras es igual que rendir culto a lo extranjero”, “el idioma extranjero es inútil”. Las escuelas suspenden sus clases y una parte de los alumnos y profesores encuentran una vía de escape en el trabajo en las granjas, esperando la “reasignación” del gobierno. Justamente, se desechó el primero de los manuales con el nombre de español. Fue creado por el departamento de español del Instituto de Lenguas de Beijing y significaba la primera sistematización del idioma en China. En este período no se produjo ningún avance en lo que a enseñanza de lenguas extranjeras se refiere. Lo que se pretendía era conocer la lengua extranjera, pero sin incurrir en las ideas foráneas.

La Revolución Cultural finalizó a finales de los años 70 del siglo pasado. se establecieron relaciones diplomáticas con España en 1973. Anteriormente se hizo con muchos otros países, como Italia, Canadá y Chile en 1970; con Austria, Bélgica, Turquía, Irán y Perú en 1971; con Japón, Inglaterra, Alemania Federal, México y con Nueva Zelanda, Australia y Estados Unidos en 1972, etc. Sin embargo, no supuso, en un principio, avances importantes en lo que a la enseñanza del español se refiere. Fueron conscientes de la gravedad del problema, la necesidad urgente de personal profesional de idiomas



extranjeros, la restauración de las operaciones escolares y la inscripción de estudiantes de primer año, para que tanto los alumnos como los profesores pudieran trabajar y estudiar.

Bajo el mandato de Deng Xiaoping, comenzó la era de la apertura en China. En 1978, se llevó a cabo la Conferencia Nacional de Idiomas Extranjeros de China para promover la recuperación de la educación de idiomas extranjeros en las universidades y prestar atención al desarrollo del multilingüismo, la formación de docentes, los materiales didácticos y los métodos de enseñanza. Desde que el sucesor de Deng Xiaoping, Jiang Zemin, colocó a China en el camino del liberalismo económico, ha habido un importante intercambio cultural y educativo.

Debido a la historia del desarrollo, la escala de enseñanza, las necesidades de empleo y otras razones, la sociedad china generalmente considera el español como "lengua minoritaria".

La Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, sección de español, en 1998 publicó con la Editorial de Educación de Lenguas Extranjeras de Shanghái (SFLEP) el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores en China* (高校西班牙语专业基础阶段教学大纲). De manera similar, en 2000 se promulgó e implementó otro plan de estudios importante: el "Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores en China" (高校西班牙语专业高年级教学大纲). Es una idea básica, que ofrece los principios y los requisitos para organizar el conocimiento a los estudiantes universitarios, compilar libros de texto, verificar la calidad de la enseñanza y realizar la evaluación docente. Los dos documentos sirven de guía para la realización de la labor de los profesores y, además, sientan las bases para la implementación de la prueba nacional unificada de suficiencia de los estudiantes.



El diseño y contenido de los dos importantes exámenes nacionales (China) relacionados con el español se basan en los dos planes de estudio mencionados. En 1999, el Comité Directivo de Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación organizó el primer examen (Examen para Estudiantes del Español como Especialidad Nivel 4, denominado EEE 4), una prueba de nivel profesional de español 4, con solo 123 participantes en el país. La prueba (Examen para Estudiantes del Español como Especialidad Nivel 8, en lo sucesivo EEE 8) comenzó en 2005. En los diez años transcurridos hasta 2015, la enseñanza del español en institutos y universidades se ha desarrollado rápidamente, y el número de unidades didácticas ha aumentado a más de 80. La cifra de alumnos que realizan la prueba EEE 8 aumentó de 258 a 1593, es decir, experimentó un incremento del 617 %. Los alumnos chinos están obligados a superar el examen Nacional de Español, convocado por el Ministerio de Educación chino, si quieren que su dominio del español sea reconocido oficialmente.

Con el ingreso de China en la OMC (Organización Mundial del Comercio), las relaciones políticas, económicas y culturales con otros países del mundo, incluidos los de habla hispana, se desarrollan día a día. Los intercambios de personal son cada vez más frecuentes y la demanda social de talentos de habla hispana va aumentando año tras año.

Con el nuevo siglo, la educación en español en China ha mantenido una tendencia de rápido desarrollo. De 12 institutos y universidades en 1999, casi 70 han abierto especializaciones en español, y el número de estudiantes ha ido creciendo.

En la figura figura 6 se perciben diversos datos de interés (Li, 2018) :

- En el inicio (1997) de la carrera universitaria de español de China había 136 alumnos admitidos.
- Desde 1997 hasta 2006 creció el número de alumnos, porque durante este transcurso de tiempo más universidades abrieron sus



departamentos de español.

- Hubo un aumento significativo de 2005 a 2006, casi duplicándose. China y América Latina también participan activamente en la inversión en infraestructura y la cooperación técnica en el mercado, aumentando la demanda de graduados de habla hispana. De igual forma, afecta el despliegue de estudiantes que planean matricularse.

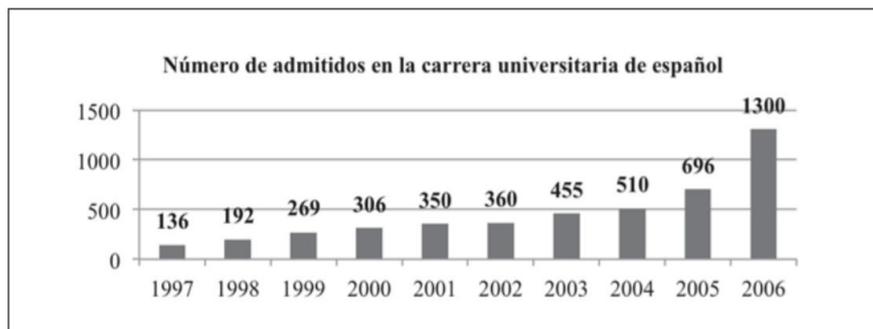


Figura 6. Número de admitidos en la carrera universitaria de español en China (1997-2006).

Lu (2007) distinguió varias etapas en el desarrollo del español en China. La enseñanza de español como una carrera se estableció en las universidades chinas en 1952. En la primera mitad de la década de 1960, tras el éxito de la Revolución Cubana, China y Cuba establecieron relaciones diplomáticas y hubo un pequeño repunte en el desarrollo de la enseñanza del idioma español. En la década de 1970, debido al establecimiento de relaciones diplomáticas entre China y España y muchos países de habla hispana en América Latina, catorce universidades abrieron carreras en español, y hubo un pequeño aumento en un pequeño clímax del aprendizaje del español. A fines de la década de 1970, la escala de la enseñanza del español en China había caído en picado. En 1982, el Departamento de Educación Superior del Ministerio de Educación celebró el Simposio Nacional



sobre la Educación Española en las universidades, y planteó el plan de ajuste y reforma para "controlar la escala de matrícula, reducir el número de carreras, mejorar la calidad de formación, el fortalecimiento de la labor investigadora y el fortalecimiento de la formación docente". Se reduce el número de centros educativos de once a siete.

Desde 1980 se puede hablar de una recuperación gradual, por más que la escala de las especialidades de español en China siempre ha sido pequeña, y el número de estudiantes total ha aumentado de 116 (1982) a 643 (1997). Como se dijo más arriba, una vez entrado el siglo XXI, los intercambios entre China y los países de habla hispana han experimentado un rápido crecimiento y la enseñanza del español se ha ampliado a muchas universidades.

2.4. Metodología usada en la enseñanza de español en China

Tras la primera escuela formal de Idiomas Jingshi Tongwenguan (京 师 同 文 馆) en Beijing, junto con el establecimiento para llegar a la meta de traducción, lógicamente, surgieron nuevas formas de estudiar: los métodos. Como indica, Álvarez Baz (2012), "en un primer momento el método utilizado fue el método de gramática-traducción, también llamado método tradicional". Dicha pedagogía proviene de la enseñanza del latín y otras lenguas clásicas. En el siglo XIX en Europa, se utiliza a menudo en la enseñanza del francés y del inglés. De igual forma con el latín, la llamada "lengua muerta". Debido a esta perspectiva, se enfatizan la interpretación de las reglas gramaticales, la recitación de vocabulario (por lo general, dicho aprendizaje no presta atención al contexto), la traducción escrita y las aplicaciones prácticas de comunicación oral, e incluso el uso de diccionarios bilingües como manuales para la enseñanza. El método, más efectivo para los objetivos de enseñanza de la traducción, es muy propio del entorno de aprendizaje de idiomas extranjeros



en China. Es bien sabido que todavía está en uso (Sánchez Griñán, 2008). Lu (2000, citado por Santos Rovira⁹, 2011: 64), señaló que “el único camino para llegar a la meta propuesta es hacer ejercicios intensivos y estructurales, muchas veces repetitivos e incluso monótonos, pero siempre con mucha fuerza”.

En definitiva, los rasgos que definen el método de gramática-traducción han caracterizado la forma de enseñar y aprender las lenguas extranjeras en China, desde su aparición hasta la actualidad. En palabras de Ming Yao (2006, citado por Santos Rovira, 2010: 65):

Durante mucho tiempo, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha fijado en la gramática, cuyo papel es prioritario a todos los demás elementos. Esta sigue en su posición indiscutible en muchos centros docentes de China. Por ejemplo, en la Universidad de Estudios extranjeros de Tianjing se enseña el español a través de textos literarios, y las actividades consisten principalmente en ejercicios como la memorización de reglas y vocabulario, o en práctica de traducción. Este método favorece el aprendizaje y el manejo de la gramática, pero no del uso de la lengua en la comunicación real.

El método tradicional reside en la configuración del sistema de exámenes: las pruebas de ingreso a la universidad nacional (高考; gāokǎo¹⁰) y para para la obtención de diplomas, bien expedidos por universidades chinas o bien por instituciones extranjeras. Debido a que los estudiantes se centran en entrenar sus habilidades de escritura, vocabulario y gramática para aprobar el examen, ignoran por completo las habilidades orales y comunicativas del idioma.

⁹ Santos Rovira, J. M. (2010). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Axac (Tesis doctoral, Universitat d'Alacant-Universidad de Alicante)

¹⁰ En 1952, China estableció un sistema nacional de admisiones unificadas para instituciones generales de educación superior. Es un examen de ingreso a la universidad estandarizado que se realiza anualmente en la China continental.



También hay que aludir al método audiolingual, empleado entre 1960 y 1966, que se nutre de la lingüística aplicada que tenía lugar en Estados Unidos y con el que pretendía reforzar la formación en la lengua oral. Surge de la combinación de la teoría estructuralista el análisis comparativo y la práctica de escucha y habla. Durante los primeros años de la Revolución Cultural (1966-1976), la enseñanza de idiomas se paraliza por completo, hasta la década de 1970 que se reanuda. Los métodos utilizados son diferentes, pero en general es una mezcla del audiolingual basado en la traducción gramatical (Sánchez Griñán, 2008: 88). La razón para usarlos es la imposibilidad de traer profesores nativos de habla hispana, la mayoría de los cuales son profesores nativos de chino. De esta manera, la evaluación docente de los estudiantes es relativamente objetiva y justa.

No fue hasta el período de apertura política, que comenzó en 1978, cuando se produce una apertura educativa. El contenido político de los manuales de idiomas extranjeros desapareció gradualmente y se centró en el intercambio cultural. Tanto el método de gramática-traducción como el método audiolingual se usaban en las clases de chino en ese momento, pero se le daba más importancia al primero (Álvarez Baz (2012)). Es decir, aunque se incorpora un nuevo método de enseñanza, los tradicionales prevalecen.

A finales del siglo XX surge y se populariza en el mundo occidental el método comunicativo, que también es gradualmente absorbido y aceptado por las universidades chinas. A finales de la década de 1990, se llevaron a cabo una serie de reformas en la enseñanza de lenguas extranjeras en estos centros (Yao, 2006). En cuanto a los conceptos educativos, la idea tradicional del dominio absoluto del docente se ha transformado y ahora el foco se centra en el estudiante. Por otra parte, se han utilizado nuevos métodos de enseñanza multimedia como la radio, el video, la televisión por satélite, el DVD e Internet (Yao, 2006).

Se cree que, para los cursos de licenciatura, en la metodología didáctica, los sistemas tradicionales de gramática y traducción son efectivos y aplicables



a una asignatura determinada. Es decir, uno u otro método específico es efectivo y aplicable, mientras que en el conjunto de asignaturas se pueden utilizar diferentes métodos. Combinarlos supone amplificar las ventajas, pues se subsanan las deficiencias para lograr un desempeño óptimo. Asimismo, se debe buscar la asignación y aplicación racional de las disciplinas. Se Unen los modernos métodos audio-oral, estructural, comunicativo y nociofuncional con los tradicionales, gramática y traducción, dando lugar a un “método integral” (Jingsheng, 2008: 9).

En definitiva, de 1953 a 1964, la educación superior china utilizó el método tradicional gramática-traducción. Desde 1964 hasta mediados de la década de 1970, dominó el método audio-oral y desde finales de la década de 1970 hasta mediados de la de 1980, se comenzó a introducir los métodos de enseñanza extranjeros; mientras que, desde mediados de la década de 1980 hasta la actualidad, el criterio de combinación se ha asentado. Se mantiene una actitud abierta y se combinan elementos de diferentes métodos de otros países. En el aula, los profesores emplean varias fórmulas para enseñar el español a los estudiantes y lograr los mejores resultados (Liu Yongxin y Cen Chulan, 2003, citado por Álvarez Baz, 2012).



3. La enseñanza con fines específicos

3.1. El desarrollo de la enseñanza con fines específicos

El origen de la enseñanza con fines específicos surgió después de la Segunda Guerra Mundial. Conocemos la definición de Hutchinson y Waters (Correas González, 2015: 73) como el enfoque de la enseñanza de lenguas que tiene como meta satisfacer las necesidades de comunicación de un grupo concreto de aprendices.

Con el fin de fomentar los intercambios internacionales, cada vez más frecuentes, se produce un rápido desarrollo de la ciencia y la tecnología en los países occidentales, al igual que aumentan las actividades económicas. Mientras tanto, en Estados Unidos y Reino Unido, que son potencias económicas y tecnológicas mundiales, el inglés se convierte en un idioma internacional de comunicación por su gran influencia.

La crisis del petróleo de la década de 1970 amplió aún más el uso del inglés, ya que se invirtió una gran cantidad de capital y tecnología occidental en algunos países con ricos recursos petroleros. Durante este período, el propósito de la enseñanza del inglés cambia: debe adaptarse a las exigencias del mercado, enfocarse en el objetivo de las actividades comerciales y considerar el propósito y la eficiencia del curso (Hutchinson y Waters, 1992: 7).

Aguirre, citado por Correas González (2015: 73) menciona que al principio la enseñanza de idiomas con fines específicos no fue bien vista por muchos lingüistas, ya que le achacaron la falta de un marco teórico, modelos de análisis y metodología propia. Pese a estas críticas iniciales, más tarde, coenzó a brillar con luz propia, abriendo líneas de investigación y perspectivas que han influido en la enseñanza generalista de la lengua.

Sabemos que el método tradicional está basado en el estudio de las gramáticas y la aplicación de sus reglas, pero no basta para completar la



formación necesaria en este tipo de materias, por lo que era conveniente plantear un curso profesional para las situaciones especiales que surgen en los entornos laborales.

El *English for Specific-Purpose* (ESP) se considera una rama de la enseñanza del idioma inglés (ELT), y también es un tema popular en el campo de la lingüística aplicada (Santos de la Rosal, 2017: 43).

Tras esos inicios se establecen las denominaciones que todavía hoy se mantienen:

EAP (*English for Academic Purposes*).

EST (*English for Science y Technology*).

EOP (*English for Occupational Purposes*).

ESP (*English for Specific Purposes*).

Hutchinson y Waters, A. (1992: 9-14) resumen las cinco etapas en la enseñanza ESP:

a. Desde la década de 1960 hasta principios de 1970 muchos académicos investigaron el concepto de "análisis de registros". Algunos de ellos fueron Streens (1964), Hallyday y McIntosh (1964), Ewer y Latorre (1969) y Ewer y Hughes-David (1971), y creían que en diferentes registros (como el inglés general, el inglés académico), se podían usar rasgos gramaticales y léxicos únicos, como el programa provisional *syllabus*. Pero en realidad, no se revela nada especial sobre el inglés científico y el inglés general.

b. En la segunda etapa, el foco de la investigación se desplaza al nivel por encima de la oración, la retórica o el análisis del discurso. Se cree que el modo retórico de organización del texto tiene diferencias significativas entre las diferentes especializaciones, por lo que determinar el modo de organización en el texto y, posteriormente, determinar los medios lingüísticos de estos modos puede formar el programa provisional.



c. Período de madurez ESP: lo más importante deberían ser las necesidades de aprendizaje de los alumnos, permitiendo que la enseñanza original sea más sistemática. Se cree que el plan de estudios debe permitir a los alumnos completar la tarea en la situación objetivo, por lo que primero se deben examinar necesidades, es decir, el "análisis de la situación objetivo", y luego se deben analizar las rasgos de características lingüísticas de la situación objetivo. En último lugar, se debe determinar el plan del currículo.

d. La cuarta etapa (década de los ochenta) desarrolla habilidades potenciales de comprensión e interpretación al entrenar las competencias de lectura y comprensión auditiva. Se cree que comprender la naturaleza del lenguaje requiere comprender el proceso de pensamiento detrás del uso del lenguaje, más que el lenguaje en sí mismo. Las investigaciones realizadas en este período por Grellet (1981), Nuttal (1982), Alderson y Urquharth (1984) brindan apoyo bibliográfico a este punto de vista.

e. En la quinta etapa, se considera muy importante la metodología y la manera de adquirir conocimientos, y se propone un enfoque centrado en el aprendizaje.

Beltrán (2012: 13) hace referencia a la denominación de Español con Fines Profesionales (EFP). Podemos entenderlo a través de su orientación:

El enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la comunicación y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión, expresión, interacción o mediación que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en un determinado campo de actividad profesional (Aguirre, 2000).



No será hasta finales del siglo XX, y siguiendo la estela del inglés con fines específicos, como veremos en el siguiente apartado, cuando podemos hablar abiertamente de un desarrollo de las lenguas de especialidad en español. Del mismo modo, se distinguirá sistemática y conscientemente entre la enseñanza de idiomas y la enseñanza con fines específicos.

Aunque resulta complejo verificar la fecha concreta del origen del español para fines específicos, podemos fijarnos en las condiciones de desarrollo del inglés en este caso.

La década de 1980 fue el inicio del desarrollo de EFE, en cuyos orígenes tuvo una gran importancia la adhesión de España a la Unión Europea (Comunidad Económica Europea) en 1986. Posteriormente, bajo la política de enseñanza de idiomas, iniciada por la Comisión Europea, se fomenta claramente la enseñanza de idiomas para el aprendizaje de otros idiomas europeos. Obviamente, el desarrollo de la enseñanza ha favorecido también la libre circulación de profesionales de los diferentes países de la UE.

En 1980, se celebraron las jornadas inaugurales con el español como lengua y con los materiales didácticos profesionales con el fin de una primera investigación. A partir de este año, tuvieron lugar congresos e investigaciones en español como lengua profesional (y las primeras a propósito de estudio). Al comienzo del material (materiales didácticos), estableceremos una sección separada para este objetivo, ya que la conferencia de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), celebrada en estos años, es la más representativa.

En 1986, la demanda de enseñanza del español para fines específicos estaba en auge. Especialmente, en el sector empresarial y en el ámbito de la industria para la prestación de servicios (jurídico, sanitario, turístico, etc.), así como en los ámbitos académicos de servicios, con origen en la UE, y en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para el intercambio de profesor-alumno.



En 1987, se celebró el V Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada, cuyo tema central fue la enseñanza de lenguas con fines específicos en España (especialmente el inglés) y la búsqueda de modelos de enseñanza del español. Posteriormente, en la década de 1990, hubo un gran aumento en la investigación y en la producción de materiales y enseñanza relacionados con (EFP).

Desde la adhesión de España a la Unión Europea hasta principios del siglo XXI (1986-2006) se puede hablar de un período muy positivo, pues la economía española y el producto interior bruto (PIB) en 2005 superaron los 930 000 millones de euros. El número total de turistas se ha duplicó tras su entrada en la UE, de 33 a 66 millones al año¹¹. Esto ha permitido al país consolidarse como el segundo destino turístico del mundo después de Francia. España pasó de ser una Europa periférica subdesarrollada a ser el centro político europeo más influyente, completando el proceso de modernización política, económica y social, y convirtiéndose en un modelo de éxito histórico.

Respecto a las Américas, la creciente economía de América del Sur y el número de contactos con otros países en aumento, sitúa a la comunidad hispana en los Estados Unidos en un lugar importante. Como afirma Aguirre Beltrán (2000: 1), “el auge del español en la comunicación profesional supondrá la integración del continente americano y el mercado americano con nuevas dimensiones económicas y de comercio electrónico, así como la inmigración”. La demanda de talentos EFE tiene como objetivo satisfacer las necesidades económicas del nuevo orden mundial, afecta al crecimiento de un cierto aprendizaje de idiomas y muestra la tendencia de la demanda educativa.

3.2. Enseñanza de EFE

¹¹ Cfr. *Economía: 20 datos para 20 años*, Real Instituto Elcano Recuperado de <https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2021/11/piedrafita-steinberg-torreblanca-20ano sespanaeuropa-economia.pdf>



Respecto al Español para Fines Específicos, o EFE, Calvi (2006) señala que es muy limitado considerar el lenguaje turístico únicamente a partir de la consideración que le dan los diccionarios, dada la importancia de los temas comunicativos. Por lo tanto, el concepto de discurso es indispensable, es decir, también es necesario considerar la función del discurso como centro del comportamiento comunicativo y de los factores situacionales. De lo anterior se desprende que el lenguaje del turismo se considera EFE en la medida en que aborda diferentes temas y tareas en situaciones turísticas. Aunque el EFE no está lejos de ser un idioma estándar, tiene un atributo de propósito específico que lo distingue de la enseñanza de idiomas ordinarios y es tan valioso como cualquier otra.

El enfoque de la investigación ha de ser el de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, por lo que es necesario profundizar en las motivaciones sociales, políticas y económicas. Al mismo tiempo, también necesitamos comprender las razones que hay detrás de los diferentes estándares de los cursos. Por otro lado, como hemos mostrado anteriormente, por varias razones, es imposible realizar estudios estadísticos cuantitativos precisos sobre el número de estudiantes en diferentes cursos de especialización y estos cursos. No solo necesitamos realizar análisis teóricos e introducciones más detalladas a los "cursos tradicionales", sino también incluir los tipos de cursos que se han agregado posteriormente, así como cursos profesionales con menos referencias. De esta manera contaremos con toda la información a nuestro alcance y trataremos de ser lo más objetivos posible.

El Español con Fines Específicos se concibe como una herramienta de comunicación laboral utilizada en diferentes puestos de trabajo y en diversos sectores de actividad profesional (comercial, turismo, hostelería, servicios sanitarios, etc.). Se trata del proceso didáctico de simulación de las necesidades de comunicación del conocimiento y la información en la



sociedad. Merino y Ávila, D. (2015) aluden a la impartición de diferentes tipos de cursos de EFE:

- I) EFA o Español con Fines Académicos.
- II) EFP o Español con Fines Profesionales.
 - a) Español de los Negocios/de la Economía/del comercio.
 - b) Español Jurídico.
 - c) Español del Turismo.
 - d) En medios de comunicación y Español con Fines Específicos (Romero Gualda,2012).
 - e) El español de la publicidad (Robles Ávila, 2012).

3.3. El español del turismo

España se conocía por ser uno de los destinos turísticos más visitados, y la industria era una de sus fuentes de ingresos más importantes. Además, impresionaba a los turistas que provienen de todo el mundo por sus rasgos mediterráneos. Para satisfacer a los visitantes, surgieron diferentes tipos de turismo: rural, religioso, gastronómico, etc.

En esta industria existen dos formas para servir a los turistas: comunicaciones y producciones textuales:

El discurso entre especialistas, que atañe a la práctica profesional de los distintos sectores (hostelería, restauración, agencia de viajes, transportes, ferias y congresos sectoriales, etc.); el discurso para el público, que consiste sobre todo en presentar las características de los destinos, rutas e instalaciones turísticas. El emisor puede ser una empresa comercial (agencias de viajes, hotel, etc.), una entidad pública (gobierno regional o nacional), un periodista, una redacción de periódico, un experto en viajes, etc.

1.Textos que atañen a los aspectos organizativos del turismo (gestión): reservas, billetes, facturas, bonos, contratos, normativas de turismo; interacciones orales entre los profesionales o entre los



profesionales y el público...

2. Textos que describen el lugar turístico: guías (el papel y otros soportes), reportajes, folletos, catálogos, anuncios comerciales e institucionales (los difundidos por las instituciones públicas, como estados, comunidades autónomas, ayuntamientos, etc.). (Calvi, 2009: 202).

Calvi (2009: 202) señala que estos textos tienen tres funciones básicas: informativa, persuasiva y directiva. Anteriormente, esta autora (2006:54) realizó un análisis de género (función principal y tipología de texto), junto con los formatos de medios y las etapas del viaje. Considera que, debido a la diversidad del contenido del texto, habría que distinguir tres tipos de especialización en el léxico relativo al turismo:

- Los términos centrales en la industria turística corresponden a conocimientos o conceptos creados por los gestores turísticos, de acuerdo a las necesidades de la industria como: términos de hotel (motel, hotel, albergue de carretera, etc.).
- Unidades de terminología, derivadas de otras disciplinas o actividades humanas, como el arte, el deporte o la geografía.
- Vocabulario general, adjetivos que quieran persuadir y transmitir valores por su especial función en situaciones turísticas, tales como: *magnífico, lujoso, espléndido*.

Antes de 1978, la industria turística de China se encontraba en un momento en el que el país aún no se había abierto al mundo exterior. Después de la década de 1990, el turismo formó parte de las negociaciones de adhesión a la OMC (Organización Mundial del Comercio). Este evento y los compromisos alcanzados tuvieron un profundo impacto en el sector. Desde entonces, la apertura del turismo ha entrado en un período de acción y promoción combinada de fuerzas internas y externas. Del mismo modo, su velocidad, alcance y profundidad han aumentado significativamente. La



integración en la OMT (Organización Mundial del Turismo) ha sido un punto de inflexión estratégico para que China se abriera al mundo exterior. En los últimos años, con la mejora continua del nivel de desarrollo económico del país y los diversos recursos turísticos, se aprecia un gran potencial para la expansión en este ámbito. La Academia de Turismo de China publicó el "Informe de Desarrollo del Turismo Receptor de China 2019". El documento muestra que, en 2018, este país recibió 62,9 millones de turistas que pernoctaron y 30,54 millones de turistas extranjeros. Europa y América fueron el segundo y tercer mercado emisor de turistas más importantes, el 12,5 % y el 7,9 % del total.

Obviamente, el desarrollo del turismo es una herramienta y un puente importante para la comunicación cultural y el intercambio de información. Del mismo modo, tiene un papel importante en la promoción del progreso social de todos los países del mundo. El turismo receptor es de gran importancia para promover e impulsar el nivel general de la industria turística de China. Al mismo tiempo, brinda nuevas oportunidades para el desarrollo del sector y promueve la cooperación entre países. Por lo tanto, las empresas de turismo y los departamentos funcionales del gobierno necesitan personal con conocimientos turísticos profesionales y con dominio de idiomas para asumir la responsabilidad de estos nuevos tiempos.

3.4. El diseño del curso

Para comenzar un curso de español del turismo es necesario fijar los objetivos de los requisitos, habilidades y conocimientos. Ajustarse a las necesidades específicas de los alumnos asegurará el éxito. Brown (1989) considera que el análisis de estas necesidades requiere de la recopilación y el estudio tanto de la información objetiva como subjetiva y su finalidad es identificar objetivos curriculares razonables para satisfacer las exigencias de aprendizaje de idiomas de los estudiantes en una determinada situación de enseñanza.



Moreno y Tuts (2004) hablan de siete pautas derivadas del análisis de necesidades (Pinilla, 2012: 189):

Poner en relación los conocimientos previos del alumnado –su región, sus costumbres– con lo que se va a enseñar.

Centrarse en situaciones concretas con sus recursos adecuados.

Valerse de dramatizaciones o simulaciones, tanto para la práctica oral como para la escrita.

Primar el aprender haciendo.

Integrar destrezas destacándolas en función del sector en el que se vaya a trabajar.

Trabajar la gramática y el vocabulario en el contexto de las situaciones.

Presentar modelos de lengua que correspondan con el tipo de público al que se va a dirigir el futuro profesional: visitantes, proveedores, colegas de trabajo, etcétera.

Después es necesario realizar un análisis de necesidades del estado de aprendizaje, que permitirá elaborar un programa provisional (Aguirre Beltrán, Sánchez Lobato y Santo Gargallo, 2012: 29), que “consiste en un plan de trabajo en el que se describen los objetivos, los contenidos y las actividades y se especifican la metodología y forma de evaluación”. Estos autores (2012: 30-31) consideran que en el planteamiento de la planificación de clase hay que responder a un proceso de organización de varias fases:

Las competencias compuestas por el conjunto de habilidades, estrategias, conocimientos, valores y actitudes que tienen los seres humanos.

El objetivo de habilidad que el alumno quiere lograr.

Los contenidos lingüísticos pragmático-funcionales, socioculturales y profesionales.

El enfoque o enfoques metodológico basado en un análisis de necesidades y del contexto educativo.

Los materiales y recursos didácticos que se van a utilizar.

Las actividades, tipos de práctica y agrupamientos de los alumnos (individual, parejas, grupo completo).

La secuencia de las actividades y previsión del tiempo necesario para realizarlas.

La previsión de instrumentos y formas de evaluación que va a adoptar.



Una vez establecido un programa provisional, hay que acudir a un enfoque. Reflexionar sobre una actividad es decantarse por una orientación metodológica que la sustente. No existen metodologías mejores ni peores, pues lo importante es que cumplan con el propósito de desarrollar las competencias, las estrategias, los conocimientos y requisitos de la situación laboral del futuro.

3.5. Análisis de tres libros empleados en la clase

Título	<i>DZK</i> 西班牙语 ¹²	<i>Interpretación de español</i>	<i>Interpretación de español</i>
Autor/es	Sun JiaKun (editor en jefe) Departamento de Educación Humana de Administración Nacional de Turismo de China	ShengLi	Chang Shi Ru
Año de publicación	1990	1989	2007
Datos editoriales	Tourism Education Press	Tourism Education Press	Foreign Language Teaching and Research Press

Tabla 1. Comparación externa del manual

El nombre del primer libro es muy especial. *DZK* es la abreviatura de *Chinese Pinyin* (la prueba de calificación para guías turísticos), y no es el nombre completo, que sería: caracteres chinos más abreviaturas de pinyin,

¹² Nombre traducido: español (DZK)



que tampoco se traduce en español para los extranjeros. Para un español sería difícil de entender, e incluso un chino que no sea un turista profesional de habla hispana no podría saber de inmediato el significado de la abreviatura, pues necesitaría una explicación (o deletrear todo el pinyin). En segundo lugar, el libro de ShengLi, *Interpretación de español*, no tiene el título en español, sino solo en chino. En tercer lugar, el libro *Interpretación de español*, de profesor Chang Shi Ru, tiene nombres en chino y español.

A través de estas obras podemos juzgar vagamente el contenido o los materiales relacionados con los cursos de turismo. Aunque están escritos por especialistas chinos, todos están corregidos por investigadores extranjeros que provienen de diferentes países de habla hispana. La finalidad es que se puedan comprender mejor las expresiones en español en diferentes países y enriquecer los materiales lingüísticos.

Estas tres obras fueron publicados por diferentes editoriales. La Prensa de Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras fue fundada por la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing en 1979. En 2010, completó la reestructuración corporativa y cambió su nombre a Foreign Language Teaching and Research Publishing House Co., Ltd. Es el grupo editorial universitario más grande de educación integral en los campos de la publicación general y la publicación infantil. Igualmente, es la organización en lengua extranjera con mayor presencia en China. La Tourism Education Press se estableció en 1987 y está afiliada a la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing (nombre actual), y es uno de los centros de publicación de libros de texto de educación vocacional del Ministerio de Educación.

Estos tres manuales solo están disponibles en formato impreso y carecen de enseñanza multimedia. Todos se centran en los métodos de enseñanza de la traducción y la gramática.

La portada



Aparte de las informaciones básicas de estos libros, las portadas son poco atractivas, por eso consideramos necesario analizar su diseños y sus cambios. Las portadas de las dos versiones son las siguientes:

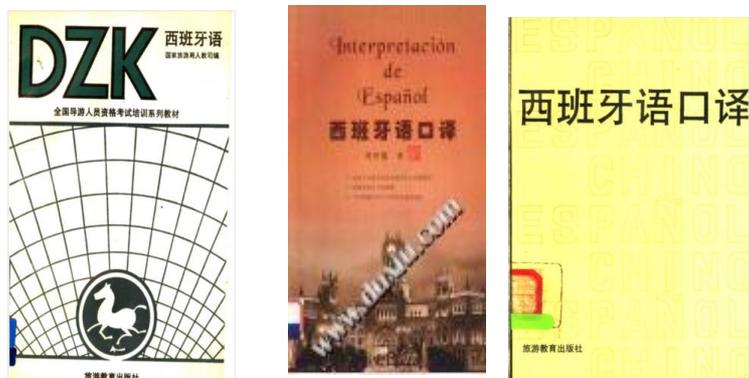


Imagen 1. El prólogo o notas de publicación

DZK 西班牙语:

- **Objeto:** rendir el examen de habilitación de guía de turismo, personal de formación de puestos de guía y estudiantes profesionales relevantes de academias de turismo.
- **Los antecedentes para la compilación de materiales didácticos:** "Reglamento Provisional sobre la Gestión de Guías Turísticas" [Implementación del Examen Nacional de Calificación de Guía Turístico. El primer examen se realizó en 1989]. La implementación de documentos de política para la gestión estándar de los guías demostró claramente el requerimiento de un certificado de calificación, así como la normatividad y la necesidad de estándares profesionales.
- **Objetivo:** mejorar el nivel del personal turístico.

Interpretación de español (ShengLi):

- **Objeto (nivel):** utilizado en los cursos de interpretación de



tercer y cuarto grado de las carreras de español en colegios y universidades.

➤ **Introducción a la estructura del libro:** hay 32 lecciones en total, 29 lecciones son sobre cultura china y 3 lecciones son sobre ciudades y perfiles en América Latina y España. El formato incluye textos, ejercicios y explicaciones de habilidades de traducción.

➤ **Objetivo:** aumentar el conocimiento de los estudiantes (el contenido de la interpretación real) y la capacidad de los estudiantes para adaptarse y mejorar las habilidades de traducción.

Interpretación de español (Chang ShiRu)

➤ **Objeto (nivel):** impartición de cursos de interpretación para estudiantes de grado y posgrado.

➤ **Los antecedentes de escritura del libro de texto:** los diez años de investigación teórica y el tiempo de enseñanza del autor como profesor de interpretación. Además, incluye un resumen de décadas de experiencia laboral en interpretación.

➤ **Objetivo:** desarrollar habilidades de traducción.

SUMARIO	
Lección 1 El turismo	1
Unidad 1 El turismo en China	1
Unidad 2 La política y la riqueza turística de México	14
Lección 2 Bienvenida y despedida	26
Unidad 1 Bienvenida	26
Unidad 2 Despedida	38

INDICE	
LECCION	
1. La ciudad de Beijing	(1)
2. El Palacio Imperial	(10)
3. La Gran Muralla	(18)
4. La pintura tradicional china	(25)
5. La danza y música nacionales de China	(33)



		目录 INDICE
1	LECCION 1: BEIJING 第一课: 北京	
15	LECCION 2: EL PALACIO IMPERIAL 第二课: 故宫	
30	LECCION 3: LAS TUMBAS MING 第三课: 十三陵	
43	LECCION 4: LA GRAN MURALLA 第四课: 长城	

Imagen 2. El índice de los libros

Podemos ver que la estructura de los tres libros es diferente: uno consta de una sola lección y los otros dos constan de una lección con dos unidades, es decir. Esta idea se debe a los diferentes propósitos de los libros: uno se basa en el tema de los viajes y el otro se centra en los fines de interpretación. Son diferentes escenarios de trabajo.

Los libros sobre interpretación están diseñados con ensayos o diálogos independientes que no están agrupados. También hay un libro bilingüe, necesario para que los estudiantes hagan una comparación entre ambas lenguas.

Clasificación de temas	Área escénica	Cultura (China y países de habla hispana)		Otros
DZK 西班牙语 (discursos para el público)	Reliquias históricas	Gastronomía	La política y la riqueza	Compra
	Parques y pagodas	Educación	turística de México	Bienvenida y despedida
	Lugares pintorescos	Arte		
Interpretación de español	La Gran Muralla	Folclore		
		Ópera de Beijing	México y su cultura	Aeropuerto



(ShengLi)	El Imperial	La danza y música nacional de China	Ciudades de América Latina y España	Restaurante
	El Templo de Confucio, etc.	El cloisonné y la artesanía, etc.		Comercio Programa de visita, etc.
Interpretación de español (Chang ShiRu) Diálogo	El palacio imperial	Deporte		Aeropuerto
	Las Tumbas Ming	Ópera de Pekín		Medios de transporte públicos (avión y tren)
	La Gran Muralla	Pintura tradicional china		Banco Correos
	El palacio de Verano	Caligrafía Acupuntura, etc.		Hospital, etc.
El templo del Lama, etc.				

Tabla 2. Tema de texto (divido los temas en tres categorías: lugares escénicos, categorías culturales y otras categorías).

Nombre de libro	DZK 西班牙语 ¹³	Interpretación de español (ShengLi)	Interpretación de español (Chang Shi Ru)
	Notas de publicación	Prólogo	Prólogo
	Sumario	Índice	Índice

¹³ Nombre traducido: español (DZK)



Estructura de libro	Lecciones: 12 (24 unidades)	Lecciones: 32	Lecciones: 40 (incluye los ejercicios y clave)
	Clave de los ejercicios	Apéndice (diálogos en aeropuerto, hotel, banquetes...)	Apéndice (experiencia en la enseñanza del autor en la clase de Interpretación de español)
	Apéndice (vocabulario más frecuente, tablas...)	Clave de los ejercicios	

Tabla 3. La estructura de libro.

Podemos comparar que la estructura de estos tres libros es similar: prefacio, índice, ejercicios, respuestas y apéndice. Sin embargo, se puede ver claramente que existe una gran diferencia en la longitud de horas de clase entre ellos. *Interpretación de español* (Chang Shi Ru) presenta en su apéndice sugerencias y experiencia docente después de la clase.

Nombre de libro	DZK 西班牙语 14	<i>Interpretación de español</i> (ShengLi)	<i>Interpretación de español</i> (Chang Shi Ru)
Estructura de lección	Textos	Diálogo (en dos idiomas)	Diálogo (en dos idiomas)
	Notas	Análisis de traducción	Vocabulario
	Léxico	Ejercicios	Palabras relacionadas
	Notas de gramática	Parte complementaria (algunas unidades)	Observaciones para la traducción
	Ejercicios		Ejercicios
	Aplicación de		Soluciones de ejercicios



	vocábulos		
--	-----------	--	--

Tabla 4. La estructura de cada lección o unidad

Como nos indican las tablas 3 y 4, se tratan de los tres manuales modulares.

- **DZK:** hay seis bloques de cada unidad, y dos de ellas se combinan en una lección, lo que supone un total de doce lecciones. Cada una se centra en un tema: la primera, en turismo; la segunda, en la bienvenida y la despedida; la tercera, en China y su capital, etc.

- **Interpretación de español (ShengLi):** consta de cuatro bloques en cada lección, con un total de cuarenta lecciones. Algunos títulos son: Beijing, El palacio Imperial, La Tumba Ming... Las que dependen de temas de otro nivel se incluyen en el apéndice. Los textos son contrastivos, es decir, español-chino.

- **Interpretación de español (Chang Shi Ru):** tiene seis bloques en cada lección, formando un total de treinta y dos lecciones. Mencionaremos algunos títulos como: Ciudad de Beijing, El Palacio Imperial, la Gran Muralla... Las que dependen de temas de otro nivel se colocan en el apéndice. Los textos son de lenguaje contrastivo español-chino. Es el único que aporta soluciones de ejercicios dentro de cada unidad, lo que resulta muy interesante para los estudiantes y profesores.

Los tres libros incluyen lugares famosos y temas de folclore, arte y arquitectura con características chinas. Estos temas son los que se utilizan con más frecuencia en los escenarios de trabajo real de los guías turísticos e intérpretes. Dos de los libros de interpretación agregan varios temas sobre la



interacción social diaria o el comercio, todos ellos en forma de diálogo. Los profesores pueden elegir lo que necesitan como contenido de clase y dejar que los estudiantes aprendan y se complementen entre sí.

1. DZK 西班牙语:

Lección 1 El turismo

Unidad 1 El turismo en China

Como una nueva rama industrial, el turismo apareció en el mundo desde fines del siglo XIX y a comienzos del XX. Después de la Segunda Guerra Mundial y, sobre todo, en los años cincuenta, el turismo a escala mundial¹ alcanzó un rápido desarrollo y constituyó en muchos países una de las más importantes industrias de la economía nacional.

En comparación con los países turísticamente avanzados, China se encuentra aún en la etapa inicial de desarrollo, aunque dispone de excepcionales ventajas para promover el turismo, a saber², entre otras³, gran extensión territorial, larga historia, magnífica belleza natural, innumerables lugares pintorescos y monumentos históricos.

Imagen 3. Un texto de la Unidad 1 del manual DZK 西班牙语

El texto está íntegramente en español, sin traducción al chino. Solo se utiliza la parte de las notas para explicar las dificultades, como el significado de las abreviaturas o el uso de palabras y oraciones, además del empleo de expresiones, la mayoría de las cuales necesitan ser consultadas por los propios estudiantes en el diccionario o apoyarse en la explicación del profesor. La siguiente parte del léxico tiene algunos verbos y oraciones de ejemplo. Igualmente, se aprecia que una gran parte de la ampliación de vocabulario no es apropiada para el nivel de los alumnos.



- I Tradúzcanse al español las siguientes oraciones;
- 1) 中国拥有丰富的旅游资源。
 - 2) 中国民航在一般情况下不允许怀孕 35 周以上的妇女和不满 10 天的婴儿乘机旅行。
 - 3) 各旅行社及其分社尽力向游客提供各种方便。
- II Sustitúyanse los puntos suspensivos por el artículo correspondiente
- 10

donde haga falta;

En...vida moderna...hombre viaja a todas...partes del mundo. Hay muchos medios de transporte según...distintas necesidades o posibilidades económicas. Para... viajes rápidos tenemos... avión.

- III Sustitúyanse los puntos suspensivos por las preposiciones adecuadas o un artículo contracto según convenga;
- 1) ...la actualidad, ...muchos lugares...mundo hay numerosas agencias...viajes y...ellas se hacen los trámites...visitar los lugares más

IV Pógase el infinitivo en el tiempo y la persona correspondientes;

- 1) Mi hermano(estudiar)inglés desde hace tres años.
- 2) La luna(girar)alrededor de la tierra.
- 3) Mi padre(ir)al trabajo en bicicleta, pero yo, a pie.

V Tradúzcase al español el siguiente pasaje;

中国国际旅行社创建于 1954 年,是中国规模最大的全国性的国际旅行社,负责接待外国旅游者。它的宗旨是:通过旅游,促进中国人民和各国人民之间往来,广交朋友,传播文化,加深了解,增进友谊。迄今,它已同世界上几十个国家和地区的五百多家旅行社、友好组织、航空航远公司建立了业务联系。

VI Tradúzcase al chino el siguiente pasaje;

La Agencia General de Turismo Internacional de China presta a los turistas extranjeros los siguientes servicios;

a. guía-intérprete



VI Contéstense las siguientes preguntas :

- 1) ¿ Cuáles son las principales ventajas que posee China para desarrollar el turismo?
- 2) ¿ Cómo se llaman las importantes agencias turísticas de China a nivel nacional?

Imagen 4. Tipos de ejercicio

Los ejercicios tienen un enfoque totalmente tradicional: traducir las oraciones y los pasajes desde una lengua hasta la otra (con especial atención a los ejercicios del chino al español), sustituir los puntos suspensivos por el artículo, las preposiciones adecuadas y el infinitivo en forma correcta. Además, se añaden preguntas sobre el texto principal. De las cuatro habilidades del lenguaje (comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral) se le da especial importancia a las dos primeras, a través de ejercicios destinados a aprender las reglas gramaticales y recordar el vocabulario asignado a cada lección.

2. Interpretación de español (ShengLi)

Lección 1

La ciudad de Beijing

- 早上好! 拉米雷斯先生。
[¡Buenos días, señor Ramírez!]
- ¡Muy buenos días, Liu! Ya lo esperaba con impaciencia para que me lleve a ver la ciudad. ¿Podría hablarme un poco de ella mientras esperamos el coche?
[早上好! 刘先生。我正急着, 等您领我去城里看看。趁车还没来, 您能跟我简单地介绍一下北京吗?]
- 当然可以。可是从哪儿说起呢? 我们先看一看北京地图好吗?
[Por supuesto. Pero, ¿por dónde empezamos? ¿Le parece que veamos primero el plano de Beijing?]
- Muy bien.
[很好。]



练习

1. 一御花园面积7000平方米，园中一些树木有几百年的历史。
—En verdad que todos estos pabellones, plantas y montículo artificial de rocas forman un conjunto muy armonioso. Me gusta mucho el arte arquitectónico de China y me fascinan sobre todo los pabellones que embellecen tanto los paisajes del país. Pero quisiera saber para que servían tales pabellones.
—一般来讲是为装饰花园而修的，但是一些宫殿、庙宇也有类似的建筑，有的是为遮盖水井，有些是钟楼、鼓楼。
—¿Desde cuándo datan los primeros pabellones?
—根据历史记载，最早的亭阁修于隋朝，有1500年的历史。
—¡Es increíble! Pienso que las formas y estilos de los pabellones varían mucho, ¿verdad?

Imagen 5. Un texto de la Lección 1 de *Interpretación de español* (ShengLi)

Los textos tienen forma de diálogo y son bilingües. Además, incluye análisis y explicaciones acerca de las dificultades de traducción. Sin embargo, los ejercicios son relativamente simples. De acuerdo con el tema de esta unidad, se proponen traducciones al chino y al español. Hay oraciones, pasajes o formas de diálogo como se muestra en la imagen de arriba (el hablante A usa español y el hablante B usa chino, lo que desarrolla competencias en traducción y mejorar las habilidades). En algunos casos se incluye material complementario en la unidad para ayudar a los estudiantes a ampliar algunos conocimientos previos relevantes. Se agrega un apéndice al reverso de los 32 textos, sobre el contenido de negociación, entretenimiento y etiqueta que se encuentran a menudo en el trabajo de interpretación. No hay listas de vocabulario ni ejercicios sobre los mismos, así como tampoco ejercicios de explicación gramatical, etc.

3. Interpretación de español (Chang Shi Ru)



LECCION 1: BEIJING

第一课：北京

Guía: 欢迎你们到北京来！我是旅行社的导游，很高兴认识大家。我非常乐于向你们介绍我的城市，中国的首都—北京。

(¡Bienvenidos a Beijing! Soy el guía de la agencia de viajes. Estoy encantado de conocerles. Para mí es un placer enseñarles mi ciudad, Beijing, que es la capital de China.)

Turistas: ¿Por qué le llama Beijing y no Pekín? ¿Cuándo le han cambiado el nombre?

(为什么叫 Beijing 而不是 Pekín 呢？什么时候改的名称？)

Guía: 实际上，中文的名称没有改过。我们一直都说“北京”。为了统一中国地名的译法，现在各种语言都用汉语拼音 Beijing。

Imagen 6. Interpretación de español (Chang Shi Ru)

Todas las lecciones tienen forma de diálogo y son bilingües. Constan de un análisis independiente y la explicación de las dificultades de traducción junto con observaciones. Los ejercicios se enfocan en la traducción del chino al español, la lista de vocabulario y la expansión del léxico relacionado. Como inconveniente, hay que señalar que no incluye ninguna parte práctica, lo que requiere que los estudiantes memoricen repetidamente.



4. Cultura, lenguaje y comunicación

4.1. Las definiciones y las características de cultura

La cultura es un concepto extremadamente importante en la comunicación intercultural, por tanto, es necesario reparar en la definición de este término. La palabra procede del latín (*cultūra*), que significa ‘cuidado de los campos o del ganado’. Cuche y Mahler (1999: 7-10) señalan que el concepto se relacionaba a una parcela de tierra cultivada. En el Siglo de las Luces el término referido al “cultivo del espíritu” se impone en amplios campos académicos; y, progresivamente, se amplía la utilización de la palabra en el sentido de educación, espíritu, letras, filosofía, ciencias, etc.

Como se ha indicado, en muchos países occidentales este término ha sufrido una evolución semántica. Si nos centramos en el español, el *DLE* (versión 23.6) se incluyen cuatro acepciones (dejando al margen la desusada ‘culto religioso’): a) ‘Cultivo’; b) ‘Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico’; c) ‘Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.’ El *Oxford Learner’s Dictionaries*¹⁵, alude las costumbres y creencias, el arte, el modo de vida y la organización social de un país o grupo en particular; un país, grupo, etc. con sus propias creencias; o bien, arte, música, literatura, etc., pensados como un grupo.

*Ci Hai*¹⁶ es el diccionario general más completo de China, y define la cultura como: a) La suma de la riqueza material y la riqueza espiritual creada en el curso de la práctica social e histórica humana. En sentido estricto, se refiere a la ideología de la sociedad, así como a las instituciones y organizaciones correspondientes; b) El aprendizaje de idioma y el conocimiento general.

¹⁵ https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/culture_1?q=culture

¹⁶ Primera edición en agosto de 1980, sexta edición en agosto de 1985.



Edward T. Hall (2010a: 143-146), el fundador de la comunicación intercultural, señaló que “la cultura es comunicación y la comunicación es cultura; La cultura no es un fenómeno singular, sino más bien una variedad de fenómenos; la cultura es el vínculo entre los contactos y las personas, y el medio de interacción entre las personas; las personas operan en tres niveles culturales: visible, invisible y técnico”. Por su parte, el antropólogo británico Edward Tylor (1995: 29) propone la primera definición etnológica de cultura, una de las más ampliamente aceptadas:

...aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre...

En todo caso, hay quien considera que esta definición no menciona los elementos materiales de la cultura:

(...) pretende ser puramente descriptiva y objetiva, y no normativa. Por otra parte, rompe con las definiciones restrictivas e individualistas de la cultura: para Tylor, la cultura es la expresión de la totalidad de la vida social del hombre. Se caracteriza por su dimensión colectiva. Finalmente, la cultura es adquirida y no se origina en la herencia biológica. No obstante, si bien la cultura es adquirida, su origen y características son, en gran parte, inconscientes. (Denys Cucho, 1999: 13)

En 1952 Kroeber y Kluckhohn, recopilaron una lista de 164 definiciones de cultura. y plantearon la suya:

La cultura se compone de dos modos distintos de comportamiento:



explícito e implícito, adquirido y transmitido a través de símbolos; no es solo la manifestación de los logros extraordinarios de los grupos humanos, sino también su manifestación en objetos hechos por el hombre; las ideas tradicionales son culturales. El núcleo de la cultura se refleja en los valores que aporta; la cultura puede guiar las actitudes y comportamientos de las personas hacia los demás, e incluso considerar la cultura como un modelo para el comportamiento de las personas. El sistema cultural es el producto de la actividad, y el otro es el factor decisivo para la actividad posterior. (citado por Yan Ming, 2009: 2-3).

Es especialmente reseñable, en todo caso, la visión de Wenzhong (2004: 45):

La cultura debe adquirirse a través del aprendizaje, no de manera innata; consiste no solo en conocimientos, creencias, costumbres, hábitos, sino también en objetos y herramientas; es patrimonio de la sociedad y necesita ser producido durante un largo período de tiempo; puede resolver problemas de las personas y servir de guía en sus acciones; lo más importante en la cultura son los valores que pueden distinguir unas de otras.

4.2. Características de la cultura

- **La singularidad humana no es innata, sino adquirida¹⁷**

La cultura es exclusiva de los seres humanos y es el símbolo principal que los distingue de los animales. Su la especie humana y la cultura y en sí misma esta constituida por los ideales y los esfuerzos humanos que trascienden los atributos naturales. No es, por tanto, un instinto innato, sino

¹⁷ Esta característica se une a los planteamientos de Yan (2009: 3-4), Hu (1999: 44-45) y Hu y Gao. (1997: 10).



que se adquiere. Si bien los fenómenos fisiológicos como comer o beber, por ejemplo, son instintos humanos, la cultura incide en estos comportamientos. En algunas civilizaciones existen diferentes visiones y comportamientos que pueden reflejar sus propias actividades o estados mentales, por ejemplo: qué tipo de comida les gusta y cómo la cocinan es algo heredado de la propia cultura social. Un caso cercano es la celebración del Año Nuevo en España en el que comer doce uvas significa atraer la buena suerte; en China, durante la Fiesta del Medio Otoño, el pastel de luna representa el reencuentro familiar, que es un anhelo y deseo.

Es posible adquirir hábitos alimenticios y desarrollar gustos culinarios, por eso la comida que una nación odia, puede ser el manjar para otra. Por ejemplo, a los chinos, generalmente, no les gusta comer queso; sin embargo es un alimento habitual de los europeos. Asimismo, el hábito de beber no solo busca saciar la sed, sino que también tiene un significado social y cultural. En China, una invitación para tomar té o vino no tiene el propósito de beber en sí mismo, sino en las actividades sociales organizadas con algún fin comunicativo.

En otro aspecto, las posturas y movimientos de muchas personas están relacionados con la cultura. Por ejemplo, los japoneses hacen una reverencia cuando se encuentran, los estadounidenses se abrazan y en los países occidentales se dan dos besos para presentar sus respetos. También es cierto que algunas acciones fisiológicas parecen no tener nada que ver con la cultura. Por ejemplo, el hecho de estornudar. Existe la costumbre de decir: *Dios te bendiga*, entre británicos y estadounidenses. Los alemanes dicen *Gesundheit*, y en los países de habla hispana dicen *Salud* o *Jesús*.

Es consabido que el tipo de cultura que tiene un individuo no depende de su raza o color de piel, sino del entorno cultural en el que vive. Las posturas, movimientos y comportamientos de muchas personas se ven afectados por el entorno cultural. Por ejemplo, los japoneses de segunda generación, nacidos y criados en Estados Unidos, muestran un gesto de encogimiento de hombros



característico. Kluckhohn puso el ejemplo de un estadounidense que creció en China, que no regresó Estados Unidos hasta su edad adulta, y no era en apariencia un norteamericano. Todas sus acciones remitían a comportamientos típicos chinos, por lo que la mayoría de ellas eran el resultado del aprendizaje adquirido.

- **La herencia de los símbolos¹⁸**

Las personas utilizan símbolos para expresar cosas concretas o conceptos abstractos. El lenguaje, el texto, los gráficos, los rituales religiosos se expresan mediante los símbolos. Las personas transmiten sus experiencias, conocimientos, creencias e ideas de generación en generación a través del idioma, y muchas culturas se basan en símbolos escritos.

La cultura es una colección de información compartida por un grupo. Las personas no obtienen conocimientos a través de la genética, sino que necesitan adquirirlos mediante el aprendizaje y la práctica. Se puede decir que la cultura ha sido creada por los seres humanos en el proceso de desarrollo para satisfacer ciertas necesidades. Su existencia y su transmisión hereditaria en la población es importante y debe mantenerse. El requisito previo es garantizar que su información clave pueda propagarse de generación en generación, es decir, que se conserven las características básicas y los valores fundamentales. El conocimiento cultural puede ser fruto de la educación escolar formal o de observar y reflejar prácticas de la vida cotidiana. Las personas obtienen conocimientos culturales a partir del proceso de comunicación social, y por eso decimos que la cultura es la herencia de la sociedad.

- **Variabilidad¹⁹**

¹⁸ Esta característica se une a las ideas principales de Yan (2009: 3-4)

¹⁹ Esta característica se une a las ideas principales de Yan. (2009: 4), Hu (1999: 44-45), Hu y Gao, Y. H. (1997: 19-22), Ge (2001) y Chen (2009: 27-28).



La cultura es el resultado de que el ser humano satisfaga sus propias necesidades con las características de adaptabilidad y cambio. En primer lugar, puede variar por el desarrollo de la política, la economía o el impacto de la cultura extranjera que ha cambiado la cultura en varios períodos. Se trata de unos cambios inevitables, pues están constantemente sujetos al impacto de ideas y conceptos externos. Por ejemplo: la expansión del catolicismo en Europa o el auge del Renacimiento, entre otros. Estos comportamientos representativos, fenómenos o corrientes de pensamiento reflejan las características del cambio cultural. En la antigua China, existía una señal de respeto o veneración humilde (chino: kē tóu, 磕头) y hacer una reverencia con las manos dobladas al frente (chino: zuò yī, 作揖). Se continuó haciendo reverencia (chino: jū gōng 鞠躬) hasta que la mayoría de la gente aceptó el apretón de manos como una acción de cortesía internacional. En segundo lugar, la innovación de la cultura. La causa del cambio cultural puede ser el desarrollo de la tecnología y la aparición de nuevos inventos. Por ejemplo, los aviones, trenes y barcos han cambiado los métodos de transporte de las personas, junto con la aparición de teléfonos, ordenadores e Internet, que cambió la forma de pensamiento y comunicación. Y en último lugar, el proceso de globalización que acelera la penetración cultural. Para facilitar la comunicación, las personas necesitan reglas unificadas, como las leyes, los protocolos internacionales y las diversas normas de la industria. En el proceso de aprendizaje individual y mutuo, varias culturas étnicas han cambiado la cultura original modelo dando como resultado una fusión. Los ropajes, los estilos de vida, los idiomas, las costumbres o ideologías de personas de distintas nacionalidades han sufrido profundos cambios, lo que demuestra que las tradiciones tienen las características de cada época.

- **Etnocentrismo**

Samovar (2000: 38-47), Qi Yu Cun (1994), Chen Guoming (2009: 26), entre otros, consideran que la cultura es nacional:



La cultura nacional es una de las manifestaciones de una nación. Es creada y desarrollada por cada nación en el curso del desarrollo histórico a largo plazo. Es una cultura con sus propias características nacionales. La nacionalidad de la cultura se refleja principalmente a través de su "visión del mundo". los puntos de vista, formas de pensar y valores que los humanos observan varían de una nación a otra. (Xiao Shiqiong, 2010: 6).

El etnocentrismo suele implicar la creencia de que el grupo étnico propio es el más importante, o bien que algunos o todos los aspectos de la cultura propia sean superiores al resto. Los antropólogos han descubierto que existe cierto grado de etnocentrismo en todas las culturas, así como también es un sesgo cognitivo bien descrito en la psicología social. En el proceso de comunicación transcultural, la gente está acostumbrada a usar su propia cultura como criterio o estándar para evaluar el comportamiento de los demás, lo que lleva a errores de comunicación o conflictos culturales.

Muchos estudiosos creen que es natural que las personas vean el mundo desde su propia perspectiva cultural. Si no son extremos, el etnocentrismo tendrá un impacto positivo; pero cuando hay un conflicto entre la cultura nativa y la cultura extranjera, el sentimiento de "solo la propia es correcta y razonable" impregna todos los aspectos de la cultura. En este momento, la tendencia al etnocentrismo tiene un gran efecto negativo. Algunos antropólogos como Franz Boas y Bronsław Malinowski creen que toda ciencia debe trascender el etnocentrismo de un solo científico.

- **La cultura guía nuestras acciones²⁰**

Según las diferentes culturas (entorno humano, entorno geográfico, etc.) las personas hacen sus propios ajustes, es decir, la cultura domina sus

²⁰ Esta característica se une a las ideas principales de Hu. (1999: 49-50), Ruan, (2017: 4) y Chen (2014: 28).



acciones. Nuestra comida, ropa, vivienda y transporte se mantienen dentro de las limitaciones culturales. Debido a que la cultura es el resultado de las actividades humanas, que son compartidas por un grupo —sin importar cuál sea o de qué sociedad o cultura provenga—, todos tienen la capacidad de aprender y pensar. Cuando las personas se reúnen, pueden formarse y estudiar, comparar culturas, ser capaz de vivir con mayor fluidez en diferentes entornos al interactuar con el resto de la sociedad y la naturaleza de una manera adecuada. La influencia cultural es profunda y extensa, y sus tentáculos se han extendido a todos los rincones de la vida humana, lo cual es una necesidad de nuestras vidas. Hoy en día, se ha convertido en el principal medio para satisfacer las necesidades básicas de los seres humanos (la alimentación, la seguridad personal...), las necesidades derivadas (la organización del trabajo, la producción...) y las necesidades integrales (seguridad psicológica, metas en la vida, etc.). Como las personas pertenecen a culturas diferentes, las formas y los medios para satisfacer estas necesidades pueden variar. Sin embargo, las razones de la cultura son las mismas, lo que les ayuda a sobrevivir de manera normal y saludable en los aspectos psicológicos y fisiológicos.

4.3. Lenguaje y competencia comunicativa

Definición y características del lenguaje

Los lingüistas tienen diferentes puntos de vista sobre la definición de lenguaje. Ferdinand de Saussure, conocido como el padre de la lingüística moderna (cree que el lenguaje se usa para expresar ideas y está compuesto de la fonética, la gramática y el vocabulario. El lenguaje es un sistema de símbolos formado por “la relación entre los propios signos (sintaxis), la relación entre signos y sus referentes (semántica) y la relación entre signos y usuarios del lenguaje (pragmática)” (Brooks, 1968). Saussure considera que su característica esencial es el sistema de conocimiento del lenguaje como



estructura del sistema interno, más que el estado de aplicación del lenguaje como manifestación externa. Por lo tanto, enfatiza en que el estudio del lenguaje debe abordar la estructura gramatical, en lugar de la situación pragmática, una de las ideas centrales de la lingüística estructural. Sus definiciones también muestran las opiniones de los estructuralistas del lenguaje.

El lingüista estadounidense Sapir opinaba que el lenguaje es exclusivo de los seres humanos y requiere el uso de símbolos creados espontáneamente para hacer circular pensamientos, expresar emociones y deseos. Chomsky expresó en *Estructuras sintácticas* que el lenguaje es un conjunto de oraciones (limitadas o infinitas), cada oración tiene una longitud limitada y está compuesta de componentes limitados. Los lingüistas tienen diferentes definiciones del lenguaje en términos de expresión, pero todas parten de la perspectiva de la esencia del lenguaje. La opinión de la mayoría de ellos es que es un sistema simbólico utilizado para la comunicación (Yan Ming, 2009), que es la idea fundamental del instrumentalismo, mientras que el significado del lenguaje radica en la comunicación. En definitiva, es una herramienta comunicativa.

Chen Guoming (2009: 93-94) considera que las características del lenguaje incluyen la representación simbólica, la regularidad, el significado del hablante y la variabilidad, específicamente. Es decir: el lenguaje es un signo y un indicador de sustancia; en la estructura de cualquier idioma está sujeto a un conjunto de reglas. Por tanto, la gramática es la regla del lenguaje. Las diferencias en estas normas producirán resultados impredecibles en el proceso de comunicación intercultural. El significado se divide en significado lingüístico y significado del hablante, los cuales no dependen del significado superficial del lenguaje, sino de la decisión de las personas.

Son muy conocidas las características expuestas por el lingüista estadounidense Charles Hockett: 1) La arbitrariedad: en cualquier idioma, hay pocos fenómenos que se puedan explicar. También conocido como la relación



entre sonido de morfema y significado; 2) La dualidad de la estructura: se refiere a la doble estructura del lenguaje que se encuentra en la investigación del mismo; 3) La creatividad: podemos comprender y crear un número infinito de oraciones en nuestro idioma nativo e incluir expresiones que nunca se han escuchado; 4) El lenguaje no está restringido por el tiempo y el espacio; 5) La transmisión cultural: el sistema debe adquirirse mediante el aprendizaje.

Por lo tanto, el lenguaje es la herramienta de comunicación, de pensamiento y de información más importante para los seres humanos. Es el portador de la cultura y el medio por el que se integran los seres humanos y la sociedad. Se trata de un sistema simbólico con características comunicativas, regulares y de variabilidad, y sus características tienen comunicación, pensamiento, funciones culturales y sociales. Su origen está en la cultura, y su formación y desarrollo son inseparables de ella, de manera que también lo restringe.

El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por primera vez por el sociolingüista estadounidense Hymes (1972), que considera que la competencia comunicativa personal incluye la gramática (legitimidad), la psicología (factible), la cultura social (apropiada) y la probabilidad (aparición real). Asimismo, menciona los siguientes cuatro parámetros:

1. Grado de posibilidad. Algo que puede existir en un determinado sistema lingüístico. Conocimientos tales como fonética, gramática, sintaxis, vocabulario, semántica, pragmática, etc.
2. Grado de viabilidad. La capacidad lingüística de la psicología personal del usuario del lenguaje, por ejemplo: la memoria personal y la facultad cognitiva.
3. Grado de adecuación. Si la expresión de los actos de habla en la comunicación es apropiada, por ejemplo: una consideración razonable de factores como los antecedentes de la comunicación, el propósito, las rutinas y los participantes.
4. Grado de desempeño. Si el acto de habla puede ocurrir (Hymes,



1972: 270-288) .

Por otro lado, Canale y Swain (1980) y Canale (1983), al integral el modelo de competencia comunicativa, proponen uno nuevo, basado en el original de Hymes (1972), que incluye cuatro componentes: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Pero es el modelo de Bachman (1990) es el que ha tenido mayor influencia en el estudio de este ámbito. Bachman (1990: 84) afirma que "la competencia comunicativa lingüística es la capacidad de combinar el conocimiento lingüístico y las características contextuales del lenguaje para crear y explicar el significado" y divide la competencia comunicativa lingüística en tres componentes principales: competencia lingüística (*language competence*), competencia estratégica (*strategic competence*) y mecanismo psicofisiológico (*psychophysiological mechanism*). Entre ellos, la habilidad del lenguaje debe estar compuesta por dos subhabilidades principales: la habilidad de organización del idioma, que incluye la habilidad gramatical y la habilidad de texto; y la habilidad pragmática, que abarca la habilidad ilocucionaria y la habilidad de lenguaje social.

En Europa, con el fin de formar un sistema de marco de referencia más completo y unificado para el programa de estudios de idiomas, el plan de estudios, la compilación de libros de texto y la evaluación de pruebas, así como para que los países tengan un estándar equivalente para las pruebas de competencia lingüística, el Parlamento Europeo aprobó en 2001 el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El MCER propone un modelo de competencia lingüística comunicativa que establece que "[p]ara lograr el propósito de la comunicación, los usuarios/estudiantes deben combinar su propia competencia general con la competencia comunicativa relacionada con el lenguaje, y [este marco] define la competencia comunicativa como tres componentes: competencia lingüística (*linguistic competences*), competencias sociolingüísticas (*sociolinguistic competences*) y



competencias pragmáticas (*pragmatic competences*)". (Council of Europe, 2001: 108).

La definición de competencia comunicativa siempre se ha realizado desde dos dimensiones: eficacia y adecuación. La eficacia se refiere a la capacidad de un individuo para producir el efecto esperado en la interacción con el medioambiente. Esta capacidad se considera la necesidad básica que se adquiere a través del aprendizaje en el proceso de socialización humana. (Foote, 1968: 503-510).

Una característica de la competencia comunicativa es que no es constante, sino que está sujeta al contexto cultural. Los diversos contextos culturales pueden conducir a diferentes competencias comunicativas, entendidas como la capacidad de comunicarse de manera adecuada y eficaz. Esta capacidad implica el reconocimiento correcto del contexto, el uso adecuado del lenguaje y la comprensión apropiada de las reglas culturales.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE23e00061639866

CSV

GEISER-cc0c-eafb-8121-4fd6-84aa-a486-5837-2b56

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

14/09/2023 17:12:36 Horario peninsular



5. El origen y desarrollo histórico de la competencia comunicativa intercultural

5.1. La evolución del término de CCI

Hay bastantes conceptos que son similares o están relacionados con la competencia comunicativa intercultural. Los que más se han discutido hasta ahora son: la competencia comunicativa intercultural (*intercultural communication competence*), la competencia intercultural (*intercultural competence*) y la competencia comunicativa transcultural (*cross-cultural communicative competence*). Los académicos nacionales y extranjeros tienen diferentes definiciones para estos conceptos. Entre ellos, el tercer término se usó más al principio, mientras que los dos primeros se usan más en los últimos años.

¿ Existe alguna diferencia entre la competencia de comunicación intercultural (*intercultural communication competence*) y la competencia intercultural (*intercultural competence*)? Dadas las diversas aportaciones por parte de los estudiosos, se pueden diferenciar tres escuelas principales de CCI: la teoría equivalente, la teoría mayor y la teoría menor.

Algunos investigadores equiparan la competencia comunicativa intercultural con la competencia intercultural como si fueran un mismo concepto. La teoría equivalente está representada por Myron Lustig y Chen Guo Ming, quienes creen que la competencia comunicativa intercultural y la competencia intercultural pueden usarse indistintamente (Zhuang Enping, 2006). Spitzberg (1994: 347-349) también consideraba que estos dos términos son equivalentes, y usó los indistintamente (Gao Yongchen, 2014). Lo mismo se percibe en los trabajos de Fantini (2000: 26-27), Yun Kim (2001: 98) y Spitzberg y Changnon (2009), entre otros. En ese sentido, Ying y Enping (2007: 16) creen que "equiparar la competencia comunicativa intercultural a la competencia intercultural conduce a liberar nuestros conceptos de la visión



estrecha de la comunicación lingüística, de modo que podamos centrarnos en el lenguaje en el proceso de formación de la competencia comunicativa intercultural y al mismo tiempo veamos la importancia de la conciencia intercultural, las habilidades de pensamiento, la comunicación no verbal y las estrategias de comunicación”. En contraposición, hay estudiosos que no piensan que la competencia comunicativa intercultural y la competencia intercultural sean lo mismo y los diferencian, es decir, estamos hablando de una teoría mayor. Lo que vienen a decir es que la competencia intercultural es solo un componente de la competencia comunicativa intercultural. Sus principales representantes son Byram y Wen Qiufang (Gao Yongchen, 2014). Por un lado, Byram (1997: 70-73) considera que la competencia intercultural consiste en conocimientos, actitudes, habilidades y conciencia cultural crítica. Además, para poseer una competencia comunicativa intercultural, más allá de la competencia intercultural, también se requiere una competencia lingüística, una competencia sociolingüística y una competencia textual. Por otra parte, Wen Qiufang (1999: 9) discutió la competencia comunicativa intercultural desde la perspectiva de la competencia comunicativa oral intercultural. Defiende que la competencia comunicativa intercultural consiste en la suma de competencia comunicativa y competencia intercultural. En su cuadro de competencia comunicativa intercultural, la competencia comunicativa incluye la competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia de adaptación; la competencia intercultural incluye la sensibilidad, la tolerancia a las diferencias culturales y la flexibilidad para lidiar con las diferencias culturales (Wen, 2004: 175). La teoría menor indica que la competencia intercultural contiene la competencia comunicativa intercultural. Sus representantes, Kotthoff y Spencer-Oatey (2009: 465), creen que la competencia intercultural comprende muchos elementos y la competencia comunicativa intercultural es solo uno de ellos (Gao Yongchen, 2014).

La siguiente tabla resume la relación entre CI y CCI:



	CCI=CI	CCI>CI	CCI<CI
CLASIFICACIÓN	Teoría equivalente	Teoría mayor	Teoría menor
Académicos/as	Myron Lustig Chen Guo Ming Spitzberg (1994) Spitzberg y Changnon (2009) Fantini (2000) Young Yun Kim (2001) Yang Ying y Zhuang Enping (2007)	Byram (1997) Wen QiuFang (1999)	Kotthoff H & Spencer-Oatey H
Causas	1, Existe una brecha entre los académicos de diferentes países en su comprensión de la connotación de ICC, por lo que han elegido diferentes redacciones. 2. Estudiosos de diferentes países han adoptado diferentes formas de expresar un mismo concepto que es sustancialmente igual o similar según sus campos de investigación, objetos y propósitos. Los académicos extranjeros, generalmente, usan estos dos conceptos indiscriminadamente, es decir, dos términos	1. Se establece claramente que CCI y CI son conceptos diferentes. 2. La competencia comunicativa intercultural incluye a la competencia intercultural	1. Se establece claramente que CCI y CI son conceptos diferentes. 2. La competencia intercultural cubre la competencia comunicativa intercultural



	son un concepto.		
--	------------------	--	--

Tabla 5. Las teorías de la relación entre CI y CCI

En Estados Unidos, Deardorff (2006) utilizó el método de investigación Delphi (también conocido como el método de integración de opiniones de expertos) para enviar invitaciones de investigación a los administradores de 73 universidades estadounidenses y 37 académicos, reconocidos en el campo de los estudios interculturales. Al final, 24 administradores universitarios y 23 destacados académicos aceptaron y participaron en todo el proceso. Los resultados de esta investigación de Deardorff (2006) se centran principalmente en dos aspectos. En primer lugar, los administradores universitarios prefieren definir la CCI de manera más amplia e integral. Byram, considera que comprende la habilidad de interpretar y relacionar, el conocimiento de uno mismo y del otro, los conocimientos de interacción (conocimiento individual y societaleducación), la educación política, criticocultural de conciencia, las actitudes relativizadoras de la valoración de los demás y las habilidades de descubrir y/o interactuar (1997: 34). En segundo lugar, la definición de CCI más popular entre los académicos interculturales como Deardorff (2004: 194) es la competencia de comunicarse de manera efectiva y apropiada, como se demuestra en la práctica de la comunicación intercultural, basada en el conocimiento, las habilidades y las actitudes interculturales de un individuo.

Para Yang Ying y Zhuang, 2007: 14) en China estos dos conceptos se han de entender manera diferente y consideran que algunos estudiosos chinos los malinterpretan otorgándoles una falsa equivalencia. Otros términos similares a competencia comunicativa intercultural en China son la competencia de comunicación intercultural, la competencia de conversación intercultural, la competencia intercultural, etc., que a veces se usan



indistintamente. Pero el término *competencia comunicativa intercultural* se suele utilizar en los círculos de idiomas extranjeros chinos más que la competencia intercultural. Una de las razones es que muchos académicos piensan que la competencia comunicativa intercultural es la extensión de la competencia comunicativa (Lasar, 2007).

La inconsistencia en el uso de los términos es un fenómeno común en la etapa inicial del desarrollo de una disciplina, especialmente en las intersectoriales como la comunicación intercultural. Hasta el momento, la comunidad académica no ha llegado a una opinión generalmente consensuada sobre la definición de competencia comunicativa intercultural. Las diferencias provienen, principalmente, de las diversas perspectivas y de una redacción específica en cada una de ellas.

Para investigar la CCI de los estudiantes chinos que estudian cursos de turismo en español, en primer lugar, es necesario explicar claramente la competencia comunicativa intercultural que debe cultivarse durante la formación.

5.2. La definición de CCI

China ha introducido investigaciones relacionadas con la comunicación intercultural de Occidente desde la década de 1980 Wenzhong (2005: 324; Wenhong, 2013). El estudio sobre la competencia comunicativa intercultural comenzó a mediados de la década de 1990, aunque su origen se estima aproximadamente en la década de 1950, y dividió la investigación occidental en tres épocas: la etapa inicial, antes de la década de 1980, la etapa próspera de la década de 1980 al 2000 y la nueva etapa de desarrollo después del siglo XXI (Huang Wenhong, 2013).

Durante el desarrollo de China en más de medio siglo, los expertos y académicos de varios países han tenido puntos de vista diferentes. La competencia comunicativa intercultural es extremadamente compleja y se



pueden formar distintas interpretaciones desde diferentes disciplinas y perspectivas (como los estudios culturales, la psicología, la sociología, la gestión, la enseñanza de lenguas extranjeras, etc.). Por esa razón, no hay una definición universalmente aceptada en el mismo campo hasta el momento.

Yuxin (1997), en relación con la idea de sintetizar diferentes teorías de la competencia comunicativa intercultural, propuso que esta incluye cuatro tipos de sistemas de competencia comunicativa: sistema de competencia comunicativa básica, sistema de competencia emocional y relacional, sistema de competencia argumental y sistema de competencia estratégica.

La teoría de Gao Yihong (1998) se combinó con el pensamiento filosófico oriental tradicional y presentó: "Dao" y "Qi" (道和器)²¹ de la competencia comunicativa transcultural. Gao Yihong (2000) cree que "la competencia de comunicación intercultural se refiere a la habilidad o calidad requerida para una comunicación intercultural exitosa". La comunicación es una actividad que persigue un objetivo específico, mientras que la competencia de comunicación intercultural se define mediante la "validez" o el resultado efectivo que logra el objetivo de la comunicación. Por su parte, Jiwan (1998) indicó que "la competencia comunicativa intercultural es una competencia integral de la competencia lingüística, la competencia no verbal, la competencia de comprensión intercultural y la adaptabilidad de la comunicación intercultural". Por su parte, Chen Junsen, Fan Weiwei (2006) propusieron que "la competencia comunicativa intercultural enfatiza la competencia comunicativa efectiva y apropiada con personas de diferentes orígenes culturales".

Los estudiantes van más allá de los límites de la lengua materna y la lengua de destino y su cultura específica correspondiente. Entienden los diferentes modos de pensamiento y los estilos de vida, abren sus horizontes y

²¹ 道和器 (dào y qi) son un par de categorías importantes en la antigua filosofía china. El primero es intangible e invisible, y refleja la unidad de las cosas; el segundo es "físico" y refleja la diversidad de las cosas. Los dos tienen una relación de unidad dialéctica y no pueden separarse. El primero es una abstracción del Segundo, mientras que el Segundo es una manifestación concreta del primero. Cfr. https://www.chinesethought.cn/EN/shuyu_show.aspx?shuyu_id=4518.



son aptos para la competencia comunicativa en una variedad de entornos socioculturales. En primer lugar, la competencia comunicativa con lenguas extranjeras es una parte importante de la competencia comunicativa intercultural, además de ser la base para fomentarla. En segundo lugar, el objetivo de cultivarla solo puede lograrse mediante la exploración y el dominio de la cultura general (*general-culture*) y la comunicación con diferentes grupos culturales (Zhang Hongling, 2007: 79).

Gao Jiayong (2008) piensa que la competencia comunicativa intercultural (que él denomina habilidades interculturales) se refiere a la competencia integral de los individuos para resolver problemas de comunicación con personas de diferentes orígenes culturales. Subraya que era muy importante para los que vivían y trabajaban en el extranjero, al ser la condición previa necesaria para que pudieran adaptarse y mejorar el rendimiento intercultural. Minru (2011) también considera que la causa de la interculturalidad son las diferencias culturales, en la medida en que se pueden entender los efectos negativos de la interculturalidad de antemano, es decir, la incompreensión y el conflicto causado por la diversidad cultural. Al mismo tiempo, la similitud entre varias culturas es una premisa importante para evitar, desactivar y eliminar la influencia negativa de la interculturalidad. En ese sentido, quien realmente puede promover el intercambio y la comunicación entre diferentes culturas es la persona con competencia transcultural, es decir, quien puede captar las diferencias y similitudes entre culturas y ser creativo basándose en ellas. Esta competencia se resume en cuatro aspectos: la competencia de detectar obstáculos, la competencia de analizar las causas de dichos obstáculos, la competencia de crear interculturalidad y la competencia de estimar la aceptación intercultural del otro comunicador. Por su parte, Wiseman (2001, 2003) definió la competencia comunicativa intercultural como “los conocimientos, la motivación y las habilidades necesarias para comunicarse de manera adecuada y válida con miembros de otras culturas”. Se cree que los conocimientos, la motivación y las habilidades son los componentes



fundamentales de la competencia comunicativa intercultural. La ausencia de cualquiera de ellos puede reducir significativamente el nivel de competencia comunicativa intercultural de los comunicadores. Por otro lado, Spitzberg (2000: 357) la define como “la impresión de que puede entenderse en un sentido amplio como la impresión de que el comportamiento es apropiado y efectivo en un contexto particular”, mientras que para Samovar y Porter (2004: 374-379) consistiría en “tener la capacidad de interactuar de manera efectiva y apropiada con miembros de otro trasfondo lingüístico-cultural en sus términos”. Sercu (2005: 3) considera que es una extensión de la competencia comunicativa y Dodd (2006) se refiere a la competencia de producir resultados interculturales efectivos en un contexto intercultural.

Guoming (2009: 220) señaló que “el conocimiento también debe ser considerado como uno de los elementos de la competencia comunicativa intercultural (CCI)”. Esta definición indica que los comunicadores con competencia comunicativa intercultural no solo deben comunicarse de manera adecuada y efectiva, sino también obtener la respuesta esperada a través de estas habilidades y lograr su propósito comunicativo. La competencia intercultural se define como “la capacidad de un interactor para negociar significados culturales y utilizar comportamientos de comunicación efectivos según corresponda en un contexto particular para reconocer múltiples identidades de ambas partes” (Chen y Starosta, 1996, pp. 358-359).

Byram (1997: 34) afirma que “el conocimiento de otra cultura; el conocimiento de mi cultura; las habilidades de interpretación y conexión; las habilidades de descubrimiento y/o interacción; el juicio sobre los valores, creencias y comportamientos de los demás y las actitudes reservadas sobre sí mismo. La competencia lingüística desempeña un papel fundamental en él”.

Con respecto a la definición de competencia comunicativa intercultural, los académicos tienen visiones diferentes. La percepción de los investigadores anteriores sobre la competencia intercultural de algunos académicos enfatiza la superación de las diferencias culturales. El punto de



partida es que esas diferencias conducirán a conflictos interculturales. Además, hacen hincapié en la eficacia y la idoneidad de la CCI, muestran que la idoneidad y la eficacia de la competencia de comunicación intercultural están relacionadas con el contexto específico. Asimismo, la idoneidad en la comunicación intercultural debe ser coordinada y construida por ambas partes, de acuerdo con el contexto específico de la situación comunicativa. Los comunicadores interculturales competentes pueden intercambiar información de manera efectiva y apropiada con miembros de otras culturas. Junto con la eficacia y la idoneidad, también resaltan la calidad interna de los comunicadores. Han tratado de explicar las cualidades requeridas en la comunicación intercultural mediante el estudio de las características de personalidad de los comunicadores interculturales exitosos, tales como internos y externos, orientación externa, apertura, tolerancia, etc. Tal vez algunos rasgos de personalidad sean útiles en la comunicación intercultural bajo ciertas circunstancias, pero ninguna personalidad puede hacer que el comunicador funcione bien en todas las situaciones. Incluso si el comunicador tiene las cualidades que conducen a la comunicación intercultural, debe probarse en un entorno específico si tiene buenas habilidades en este ámbito.

Pese a las diferencias conceptuales de los estudiosos respecto a la competencia comunicativa intercultural, existen ciertos puntos en común como el carácter intercultural de los escenarios comunicativos, la idoneidad y validez del comportamiento comunicativo (YunPeng, 2012: 19). La llamada “idoneidad” implica que la conducta comunicativa es razonable y adecuada, en línea con las expectativas de una cultura, una situación comunicativa y una relación específica entre comunicadores. La validez significa que la conducta comunicativa ha obtenido los resultados esperados (Lusting y Koester, 1996). Consideremos que la competencia comunicativa intercultural es la habilidad que los comunicadores con diferentes antecedentes culturales e idiomas necesitan para transmitir información de manera efectiva y adecuada, así



como negociar para lograr un propósito común.

5.3. Modelo de CCI

Yuxin (1997: 480-502) sintetizó las teorías de Hymes, Gudykunst, Ruben y Samovar en el libro *Comunicación Intercultural*. En esta obra, podemos apreciar el resumen que hizo respecto a la competencia de comunicación intercultural en: el sistema de competencia de comunicación básica, el sistema de competencia emocional y relacional, el sistema de competencia de trama y el sistema de estrategia de comunicación. Describió la connotación de la competencia comunicativa intercultural, subdividió cada sistema y enumeró y analizó estas subcompetencias en detalle. Sin embargo, para cultivar la competencia intercultural de los estudiantes de idiomas extranjeros, estas subcompetencias son demasiado complejas y no resultan prácticas (Pan Yaling, 2016; Yang Ying, Zhuang Enping, 2007).

Competencia comunicativa intercultural

sistema de competencia de comunicación básica	sistema de competencia emocional y relacional	sistema de competencia de trama	sistema de estrategia de comunicación
a. competencia lingüística y no lingüística	a. competencia emocional	a. valor esperado	a. estrategia de cambio de código lingüístico
b. competencia cultural	b. competencia relacional	b. lograr el propósito comunicativo	b. estrategia de lenguas aproximadas
c. competencia de interacción	c. reglas de interacción		c. estrategia de cooperación
d. competencia cognitiva	d. escena temática		d. estrategia no lingüística

Figura 7. Modelo de competencia de comunicación intercultural de Jia Yuxin (cuatro sistemas)

Deardorff propuso un modelo piramidal de competencia intercultural en 2006. Como se mencionó anteriormente, se invitó a dos grupos de expertos a participar en la encuesta, y los administradores y expertos seleccionaron dos definiciones diferentes de CCI. Este estudio adoptó el método de investigación



empírica. En su CCI, discutió dos relaciones importantes entre los conocimientos y las habilidades, al igual que la teoría y la práctica en la comunicación intercultural(Jiang Jin, 2013) . Deardorff dedujeron y resumieron los conceptos y teorías sobre la competencia intercultural. Finalmente, adoptaron el método inductivo para construir un modelo basado en el consenso. Se agruparon los datos finales sin procesar en dos modelos para su visualización. Deardorff (2006; 2009) ordenó los diversos elementos de la competencia comunicativa intercultural, según la pirámide, y en cuya base se encuentran las actitudes necesarias: respeto, apertura, curiosidad y descubrimiento. En el segundo nivel se sitúan los conocimientos y la comprensión, y que las relaciones entre ambos habilidades se promuevan mutuamente. Cuanto más profunda sea la comprensión sobre la conciencia cultural, los conocimientos culturales, la sociolingüística..., más rápido mejorarán las habilidades interculturales. El tercer nivel es el resultado interior ideal. Se pueden alcanzar los resultados externos ideales en la parte superior de la pirámide con adaptabilidad, flexibilidad, visión relativa de la cultura nacional y empatía. De esta manera, se llevará a cabo una comunicación intercultural efectiva y decente.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE23e00061639866

CSV

GEISER-cc0c-eafb-8121-4fd6-84aa-a486-5837-2b56

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

14/09/2023 17:12:36 Horario peninsular



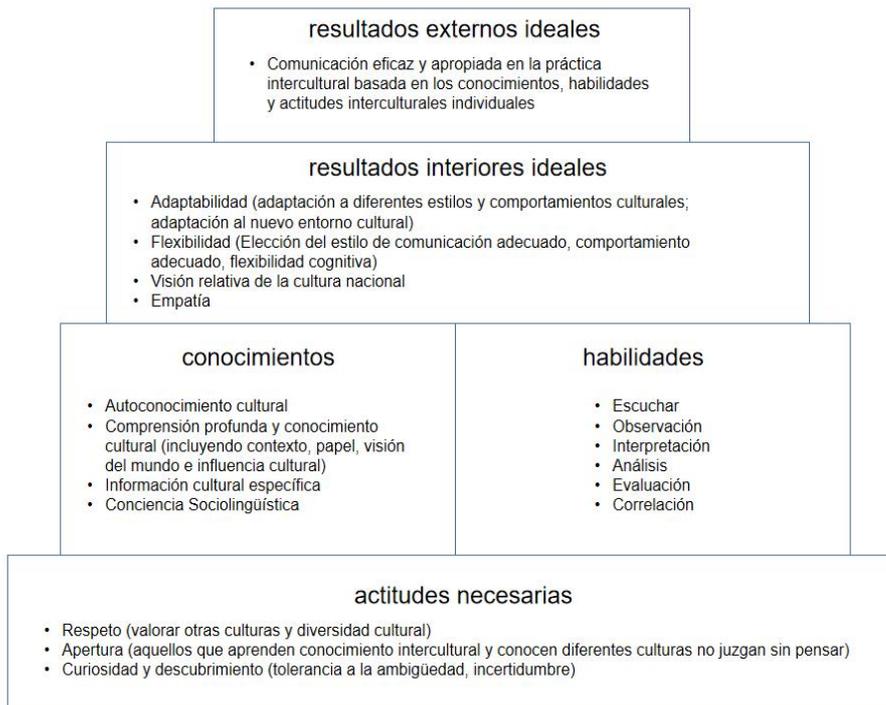


Figura 8. Un modelo piramidal de competencia intercultural de Deardorff

El Modelo de la Pirámide de Competencias Interculturales intenta aplicar los resultados externos finales de la interacción intercultural efectiva para visualizar el orden interno del concepto de elementos básicos de la competencia intercultural. Yeray González Plasencia (2019: 249) afirma que las tres dimensiones son la emoción, la cognición y la acción, en el nivel inferior y medio apoyan al nivel superior (resultados internos y externos). Estos últimos se refieren a que no solo la eficacia y adecuación se necesitan en la comunicación mutua (resultados internos); sino también los aspectos educativos y morales, respeto por otros pueblos y culturas, y la capacidad de empatizar con los demás (resultados externos). El modelo propuesto tiene en cuenta el desarrollo dinámico de la competencia intercultural, pero su descripción sobre cada etapa de desarrollo es en su mayoría simple. Del mismo modo, la relación entre ellos no es suficientemente completa y detallada, y carece de operatividad.

Chen y Starosta (1996) propuso una de las primeras teorías que



analizaba la competencia comunicativa intercultural a partir del proceso de desarrollo dinámico desde tres aspectos básicos: la emoción, la cognición y el comportamiento. Aunque la teoría, en general, sigue el camino de la investigación anterior y utiliza cuatro conceptos básicos: competencia intercultural, proceso afectivo, proceso cognitivo y proceso conductual. Su innovación radica en la exposición más detallada y completa de estas cuatro nociones importantes. Chen y Starosta (1996) creen que en el contexto de la globalización, se deben tener en cuenta los siguientes dos puntos al definir la competencia comunicativa intercultural: (1) Además de mostrar el potencial integral del comunicador, se debe también analizar el proceso de construcción de su múltiples identidad culturales; (2) La competencia comunicativa intercultural incluye tanto la decencia y la eficacia, así como el respeto por la identidad cultural de los demás. Por lo tanto, la competencia comunicativa intercultural puede interpretarse como: la competencia de los comunicadores para discutir significados culturales e identificar identidades culturales en situaciones específicas, y para comunicarse de manera efectiva y adecuada. La competencia comunicativa intercultural se construye mediante un proceso de desarrollo y mejora continua de tres aspectos: la emoción, la cognición y el comportamiento (Dai Xiaodong, 2018: 60-63).

Chen y Starosta (1996: 358) explicaron la competencia comunicativa intercultural de la siguiente manera: ambas partes logran un comportamiento comunicativo intercultural eficaz y apropiado mediante la construcción de múltiples identidades sociales y culturales; la competencia comunicativa intercultural puede, en diferentes contextos culturales, cruzar la identidad cultural de ambas partes en la comunicación y, por lo tanto, lograr de manera efectiva y apropiada el comportamiento comunicativo. Esta competencia comunicativa intercultural consta de tres componentes significativos: la sensibilidad intercultural (emoción), la conciencia intercultural (cognición) y las habilidades interculturales (comportamiento). Estas tres dimensiones tienen la misma importancia, están interconectadas y son inseparables. En conjunto,



promueven el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

(1) La capacidad de sensibilidad intercultural es la capacidad emocional, que se refiere a la comprensión y aceptación en los cambios emocionales o sentimientos causados por las diferencias culturales de un individuo en una situación específica. (2) La conciencia intercultural es la capacidad cognitiva, que incluye la comprensión del conocimiento cultural relevante y convenciones culturales, etc. (3) Las habilidades interculturales son la aptitudes para comportarse apropiadamente, es decir, completar tareas comunicativas y lograr objetivos comunicativos en un contexto intercultural (figura 9).

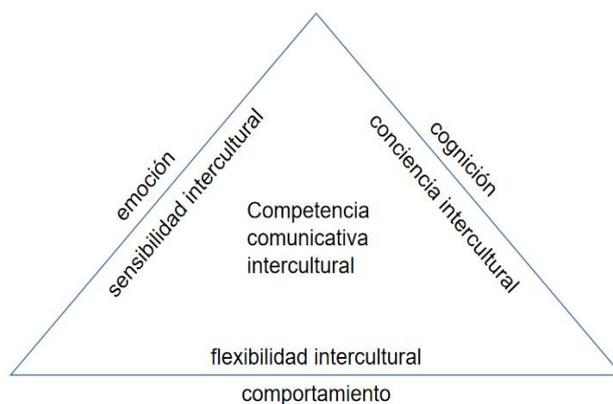


Figura 9. Modelo de competencias integrales de comunicación intercultural



Figura 10. La teoría triangular de competencias de comunicación intercultural de Chen y Starosta

En el campo de la enseñanza de idiomas en el extranjero, el erudito británico Byram (1997: 73), cuyo modelo de competencia comunicativa



intercultural estaba influenciado por la teoría de Hymes, Caneale y Swain, Van Ek y Trim y otros, propuso uno de los más influyentes modelos de competencia comunicativa intercultural en la investigación del mismo.

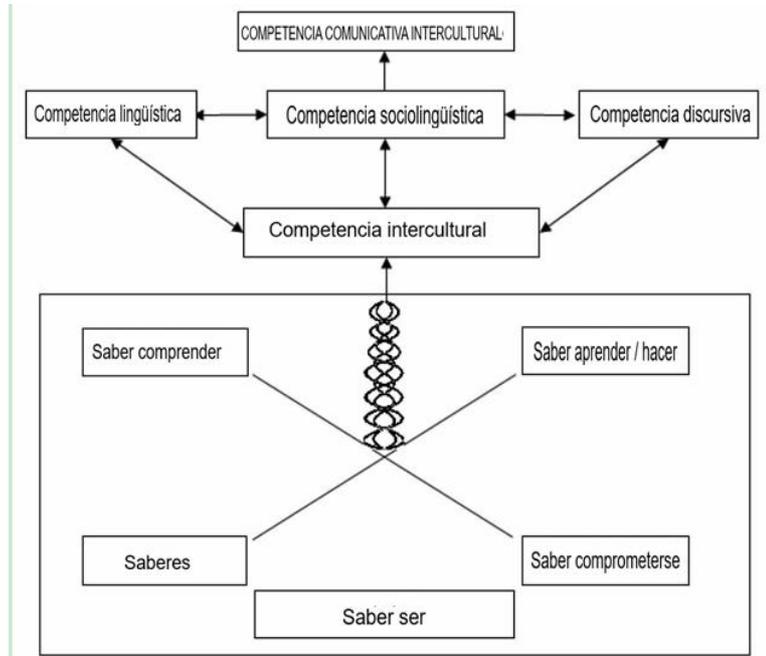


Figura 11. La teoría de competencia comunicativa intercultural de Byram

Modelo de la competencia intercultural

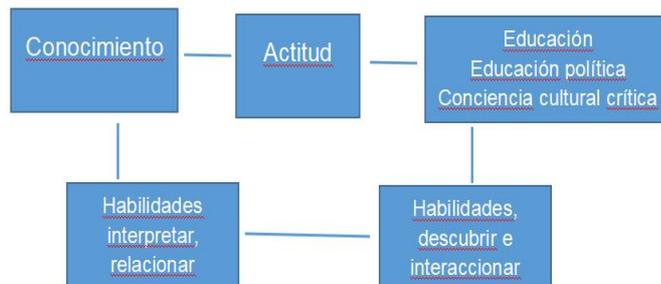


Figura 12. Modelo de competencia intercultural de Byram

Byram (1997, 2009, 2014) enfatizó la integralidad al definir la competencia comunicativa intercultural. Pensaba que había diferencias entre



los conceptos de competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural (como se muestra en la figura 11). El autor se centra en el lenguaje (competencia lingüística) e incorpora la identidad cultural y la comprensión cultural en su definición, enfatizando no solo ciertos factores como el contexto social y la comunicación no verbal, sino también el modelo de cinco elementos de la competencia comunicativa intercultural: las habilidades, las actitudes y los conocimientos; la formación de la competencia comunicativa intercultural y ciertas competencias lingüísticas, textuales y sociolingüísticas. Es decir, la competencia comunicativa intercultural se compone de cinco subcompetencias, que son la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia intercultural. Asimismo, la competencia intercultural incluye cuatro dimensiones o habilidades (habilidades de interpretación/asociación y habilidades de descubrimiento/interacción), conocimientos, actitudes y 5 subcompetencias de la competencia de conciencia cultural crítica (figura 12):

1. Conocimiento: del propio país y de otros países, de interacción, de individuos y sociedades, de los grupos sociales, los productos y costumbres en el propio país y en el de los interlocutores, de procesos generales de interacción personal, etc.
2. Habilidades de interpretación y asociación: la competencia de interpretar un documento o evento en otra cultura, comprenderlo y relacionarlo con un documento o evento de la propia.
3. Habilidades de descubrimiento e interacción: la competencia para adquirir nuevos conocimientos de una cultura y sus costumbres, así como de aplicar nociones, actitudes y habilidades en el contexto de la comunicación e interacción en tiempo real.



4. Actitud: valorar a los demás, tener curiosidad y predisposición de apertura, tolerancia y aceptación de otras culturas, en lugar de solo apreciar ciegamente la cultura propia.

5. Conciencia cultural crítica/educación política: la competencia de evaluar las costumbres y los productos de la propia cultura, así como de otras culturas y países, basándose en un claro punto de vista estándar. Entre los cinco elementos, la actitud es fundamental.

Qiufang (1999: 9) propuso el modelo más influyente de la competencia comunicativa transcultural en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en China. Considera que el dominio de un idioma diferente al nativo no es igual a la competencia comunicativa en la enseñanza de una lengua extranjera. La autora opina que el proceso de comunicación con idiomas extranjeros es diferente a cuando se emplean idiomas maternos y, a menudo, hay diferencias culturales entre las partes comunicativas. Por lo tanto, la enseñanza de idiomas extranjeros no solo debe cultivar las "habilidades de comunicación" de los estudiantes, sino también permitir que sepan lidiar con las diferencias culturales. Es decir, se debe cultivar la "competencia comunicativa intercultural" comprensiva de los alumnos. Por ello, el nuevo modelo se basa en el estudio teórico de la competencia comunicativa de los predecesores, agregando la competencia intercultural. A continuación, se expone el modelo de competencia comunicativa intercultural propuesto por Wen Qiufang (figura 13):





Figura 13. Modelo de competencia comunicativa intercultural de Wen Qiufang

En este modelo, la competencia comunicativa intercultural incluye dos partes: la competencia comunicativa y la competencia intercultural. La primera consta de tres subcompetencias: competencia lingüística, competencia pragmática y competencia estratégica. Y la segunda se refiere a tres niveles, que son la sensibilidad y la tolerancia a las diferencias culturales, además de la flexibilidad para lidiar con las mismas. Existe una relación jerárquica entre estas tres partes desde el nivel inferior al superior (figura 14):



Figura 14. Modelo jerárquico dentro de la competencia intercultural de Wen

1. Sensibilidad a las diferencias culturales

Pertenece al alcance de competencia y tiene transferibilidad. La sensibilidad a las diferencias culturales puede cruzar las fronteras nacionales.



Mientras el comunicador posea esta facultad, podrá descubrir fácilmente las profundas diferencias culturales entre las dos partes y no solo aprender la cultura del país del idioma de destino. Esta competencia debe cultivarse por parte de los estudiantes mediante la comparación de diferentes culturas. Comprender y dominar el conocimiento de los modos de vida y costumbres de otros lugares es un medio para lograr y mejorar la sensibilidad a la diversidad cultural.

2. Tolerancia a las diferencias culturales

¿Cuál es la actitud hacia las diferencias culturales? ¿Debe ser comprensiva, respetuosa o de rechazo? Hay quienes tienen un sentido de superioridad hacia su propia cultura y piensan que es la más civilizada. Una vez que tengan contacto con una cultura extranjera, reaccionarán con incompreensión o aversión al considerarlas ignorantes y atrasadas, y generarán un sentimiento de oposición y disgusto. Por lo tanto, es muy importante establecer un concepto correcto: no se realizan clasificaciones entre los idiomas y las culturas. De esta forma entendemos mejor las diferencias culturales entre los países, podemos considerar el problema desde la perspectiva del otro, y acutar desde la comprensión y la tolerancia.

3. Flexibilidad para lidiar con las diferencias culturales

Está determinada por dos habilidades: (a) La habilidad del comunicador para ajustar flexiblemente su comportamiento comunicativo, de acuerdo con los antecedentes culturales de ambas partes, de modo que la comunicación pueda lograr los resultados esperados; (b) La facultad para tratar con el conflicto comunicativo provocado por las diferencias culturales.

Una vez resumidos y comparados estos modelos de competencia comunicativa intercultural, se aprecia que los propuestas tienen similitudes y



diferencias, perspectivas propias y diferentes subcompetencias. En primer lugar, sobre si la competencia comunicativa intercultural y la competencia intercultural son iguales y se pueden aunar en un mismo concepto, Jia Yuxin (1997: 480-502), Wen Qiufang (1999: 9) y Byram (1997: 73) definieron estos términos y los distinguieron. Como resultado, todos creen que la competencia comunicativa intercultural incluye a la competencia intercultural; Chen y Starosta (1996), Deardorff (2006; 2009) consideran que los dos son conceptos equivalentes. En segundo lugar, sobre si se enfatiza la importancia del dominio de un idioma extranjero en la competencia comunicativa intercultural y si la competencia comunicativa es una de las subcompetencias importantes de CCI, Yuxin y Qiufang mencionan claramente la competencia comunicativa (sistema de competencia comunicativa). No obstante, aunque Byram no lo haga de forma explícita, las tres competencias (lingüística, sociolingüística y discursiva) de su modelo coinciden con las competencias comunicativas (sistema de competencia comunicativa) del modelo de Wen Qiufang (1999) y Jia Yuxin (1997). Pero en el modelo de Chen y Starosta y Deardorff (2006; 2009) no se mencionan el IC y el nivel de lengua extranjera. En tercer lugar, reflexionamos sobre si la competencia intercultural es una de las subcompetencias importantes de la CCI. La competencia intercultural es parte del modelo de Wen Qiufang (1999) y Byram (1997; 2009, 2014), pero hay diferencias en los subelementos de CC. Por una parte, el modelo de competencia intercultural de Wen Qiufang distingue tres niveles diferentes desde el punto de vista del cultivo de la competencia intercultural: la sensibilidad, la tolerancia y la flexibilidad. Por otra parte, la competencia intercultural en el modelo de Byram incluye cuatro aspectos: conocimiento, actitud, conciencia y habilidad (habilidad de explicación/relevancia, habilidad de descubrimiento/interacción). En cuarto lugar, una determinada competencia en dos modelos distintos, debido a la división jerárquica diferente, sus relaciones verticales y horizontales con otras competencias también difieren. Starosta y Deardorff directamente dividen el CCI en tres dimensiones:



emoción, cognición y comportamiento. La actitud (emoción) está en el segundo nivel (nivel inferior). Byram (1997; 2009, 2014) cree que la habilidad, la actitud y el conocimiento son los tres elementos básicos de CC, es decir, la actitud (emoción) está en el tercer nivel. En quinto lugar, la mayoría de los eruditos, en la construcción del modelo, piensan que la evaluación y la medida de CCI es multinivel y multidimensional.

Respecto al análisis y la comparación anteriores, encontramos que la investigación de Yuxin (1997), Byram (1997; 2009, 2014), QiufangWen Qiufang (1999) sobre la competencia comunicativa intercultural comienza principalmente desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras. Se centran en la fuerte pertinencia del propósito comunicativo específico que la comunicación lingüística debe lograr. Deardorff y otros expertos en la competencia comunicativa intercultural ha hecho aportaciones desde las perspectivas de la sociología, la psicología y la comunicación

Defendemos que las universidades chinas deben prestar atención a los siguientes puntos en el modelo de competencia comunicativa intercultural en el curso de turismo en español:

1. Resaltar la importancia del dominio de un idioma extranjero en la competencia comunicativa intercultural. La competencia comunicativa es una de las subcompetencias importantes de CCI.

2. En el proceso de enseñanza, muchos documentos a menudo confunden CCI y CC, y las definiciones son ambiguas. Esta investigación debe demostrar la relación conceptual entre CCI y CC en el modelo y aclarar la relación entre los dos conceptos;

3. La CCI es multinivel y multidimensional, y los componentes internos tienen diferente importancia y relación. Basándonos en el análisis anterior, este trabajo adopta el modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997: 73) y considera que la competencia comunicativa intercultural incluye la competencia comunicativa (competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia discursiva) y la competencia intercultural



(habilidades, actitudes y conocimiento).

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE23e00061639866

CSV

GEISER-cc0c-eafb-8121-4fd6-84aa-a486-5837-2b56

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

14/09/2023 17:12:36 Horario peninsular



6. La importancia de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de EFE

6.1. Como objetivo de las carreras de español

No es fácil interpretar la competencia comunicativa intercultural. Creemos que es un compendio del uso del idioma y los conocimientos junto a las habilidades del turismo. Además, simula situaciones conversacionales reales en la práctica docente. Implica aprender idiomas, comprenderlos y saber utilizarlos en el contexto de abandonar el concepto de transferencia de conocimientos lingüísticos de forma aislada. Por supuesto, la síntesis no agrega mucho conocimiento del idioma y del turismo relacionado con este, sino que es una especie de pensamiento de adición mecánica.

En esencia, la exploración del uso del contexto en la enseñanza del español con un propósito especial es una forma integral de pensar, un método de enseñanza que evita gradualmente el aislamiento de las tres dimensiones del idioma, el contexto turístico y el contexto cultural. Los estudiantes necesitan aprender del idioma su fonética, vocabulario, gramática, función y tema, etc., pero también desarrollar habilidades de aplicación, que están estrechamente relacionadas con el contexto de la lengua. El objetivo final es tener buenas habilidades de comunicación interpersonal (tanto en chino como en otros idiomas), habilidades de comunicación, autonomía, capacidad de aprendizaje, de pensamiento e innovación, de adaptación social y de servicio, y aptitudes para dedicarse al trabajo turístico.

6.1.1. Según la comunicación del guía turístico

El estudio de la comunicación de los guías turísticos implica: turismo, lingüística, sociología, etc. Hay muchas maneras de comunicarse con los guías y actualmente destacan cuatro formas principales: guías turísticos



escritos, guías turísticos de audio, guías turísticos de video (diapositivas, proyecciones, fotos, videos, CD, películas, etc.) y guías turísticos presenciales (Han, 2000). La definición comunicativa de guía turístico es la siguiente:

Para llevar a cabo las actividades de recepción sin problemas y lograr buenos resultados de trabajo, los guías turísticos contactan e interactúan con el personal u organizaciones relevantes en el proceso de liderar el grupo. Por lo tanto, para proporcionar a los turistas un servicio de guías turísticos de alta calidad, los guías turísticos deben lidiar con la relación con los turistas, los grupos de servicios de guías turísticos y otros vínculos relacionados, cultivar y mejorar continuamente sus habilidades de comunicación de guías turísticos y luego usar de manera flexible las habilidades de comunicación correspondientes según el tiempo, la ocasión y objeto. (Lu, et al., 2015)

Lihua (2000: 3) considera, por su parte, que “la actividad de información e intercambios emocionales entre guías turísticos y turistas en el trabajo es la comunicación, que es un tipo de comunicación verbal activa con roles comunicativos fijados de antemano y el propósito básico de ser beneficioso para los turistas”.

La comunicación del guía turístico debe tener al menos las siguientes tres características:

- (1) Los roles de comunicación se fijan de antemano.
- (2) El propósito básico de la comunicación debe ser beneficioso para los turistas.
- (3) La comunicación del guía turístico es un tipo de comunicación activa.

La comunicación del guía turístico se refiere a las reglas de turismo promulgadas por el gobierno chino y las agencias de viajes regulares, las atracciones turísticas, grandes y medianas, y las actividades relacionadas.



Sus actividades turísticas también se refieren a tareas generales y diarias, y no incluyen actividades individuales y especiales. En comparación con la comunicación del día a día, el guía turístico tiene una relación de rol fijo entre los sujetos de la comunicación. La relación entre los profesionales turísticos y los turistas se desarrolla en un entorno de comunicación específico y un propósito de comunicación concreto, es decir, proporcionar y disfrutar de los servicios turísticos.

6.1.2. Según el idioma del guía turístico: conceptos y características

El importante papel del idioma en el turismo es obvio y el estudio interdisciplinario de este sector, desde la perspectiva de la lingüística, debería ser un fenómeno relativamente nuevo. Se debe prestar atención al factor histórico, ya que el auge del turismo es relativamente moderno. En general, se considera que se desarrolló después de la Segunda Guerra Mundial, mientras que la industria del turismo de China surgió en la década de 1980. Después de la década de 1990, el sector participó en las negociaciones de adhesión a la OMC (Organización Mundial del Comercio) y se abre al mundo exterior.

Además de los factores de desarrollo disciplinario, con el vigoroso avance de la interdisciplinariedad, hace que las especialidades del turismo y el idioma sean integrales y complejas. El turismo abarca muchas materias como la geografía, la economía, la sociología y la psicología. Asimismo, el idioma involucra el turismo, la estética, la psicología, la geografía, la historia, la cultura, la literatura, el arte y la religión. Los académicos tienen diferentes explicaciones para el concepto de lenguaje turístico que se pueden dividir en sentidos estrictos y amplios. Podemos considerar que los guías turísticos emplean un lenguaje oral, ricamente expresivo y claro que se utiliza para conducir a los turistas, fomentar el intercambio de pensamientos y sentimientos, dirigir recorridos y explicar y difundir la cultura. También podríamos concebir que el lenguaje del guía turístico se refiere a la suma total



de todos los sistemas simbólicos, que tienen un significado determinado y pueden provocar una interacción, y que el guía debe dominar y utilizar en el desempeño de su trabajo (Zhao, X. J., 2002).

Desde un punto de vista limitado, el lenguaje del guía turístico es un lenguaje oral y elocuente que explica, difunde conocimientos, comunica e intercambia ideas con los turistas. Todos los símbolos que tienen un cierto significado y pueden lograr el propósito de la comunicación deben ser dominados y utilizados con soltura en el proceso del servicio de guía turístico. "Todos" aquí significa que, además del lenguaje oral, también se incluye el situacional, el escrito y el paralenguaje. "Los símbolos" se refieren a un medio con un significado determinado, una forma de lenguaje especializado que se expresa al prestar servicios; "contiene un cierto significado" quiere decir que puede transmitir cierta información o expresar un pensamiento y un sentimiento. La llamada "interacción causante" se refiere a la respuesta de los turistas al percibir el lenguaje y el comportamiento del guía turístico. Por ejemplo, cuando un guía sonríe y ayuda a subir al autobús a un turista mayor, el lenguaje situacional (sonrisa y lenguaje de acción) despertará la interacción de los turistas. El turista anciano dirá "gracias", y los turistas de los alrededores emitirán su aprobación. El llamado "símbolo" es un medio significativo para guiar el proceso del recorrido (Tang, 2003, Xie et al., 2015).

El idioma del guía turístico es una herramienta para la comunicación y juega un papel importante en sus actividades. Se puede decir que, sin la herramienta del idioma del guía, la comunicación no se puede llevar a cabo normalmente. El lenguaje de los guías profesionales puede ser amplio y estrecho. El lenguaje amplio debe incluir todos los idiomas relacionados con las actividades turísticas. Se divide en dos categorías: una es un lenguaje relativamente estático, como el discurso escrito, la guía de viaje, el paisaje, la introducción especial del lugar, etc. El segundo es el discurso funcional dinámico en el proceso de comunicación, que debe incluir el discurso en todos los aspectos del proceso de comunicación del guía turístico, como la dirección,



el saludo, la conversación, la duda, la respuesta, el rechazo, la orientación, la explicación, la despedida, etc. El lenguaje de los guías turísticos en un sentido estricto se dedica a los discursos de estos profesionales, incluidos los escritos y los orales. En sus intervenciones emplean un lenguaje explicativo para guiar a los turistas en la visita (Han, 2000). Lu et al. (2015) añaden que el lenguaje del guía turístico cuenta con unas características profesionales que se han formado gradualmente a través de la práctica social a largo plazo. Por su parte, Ding (2008) considera que el idioma es una herramienta importante y una forma básica del servicio de guía turístico, pues su expresión es la habilidad básica fundamental en su profesión. Cuanto más rico sea el conocimiento del idioma que tengan, mayor será la capacidad de controlarlo, el uso del lenguaje será mejor, a los turistas les resultará más fácil comprenderlo, habrá menos barreras en la transmisión de información y mayor será el efecto que tienen.

6.2. Ayudar a mejorar los métodos de enseñanza

El método de enseñanza del español con fines especiales en China se ha mencionado anteriormente. Sin embargo, debido a que los tiempos han cambiado, y con ellos también las necesidades, el método original debe adaptarse y buscar cambios.

6.2.1. Modelo de enseñanza centrado en el profesor

En la actualidad, la enseñanza de lenguas extranjeras en la mayoría de los colegios y universidades de China está básicamente centrada en el profesor. Los docentes explican el texto la mayor parte del tiempo, complementado con algunas actividades lingüísticas comunicativas, y la tarea principal de los estudiantes es escuchar las conferencias y tomar notas. Este método presta más atención a la transferencia de conocimientos lingüísticos que al cultivo de la competencia comunicativa de los alumnos. Hay muchas razones para cambiar este enfoque centrado en el maestro, como el hecho de



que los estudiantes reprobados en las clases de composición y oratoria pueden tener falta de práctica. Y el formato de los exámenes en general y universitarios en particular. Dado que el examen nacional de idiomas para español (Examen para Estudiantes del Español como Especialidad Nivel 4, denominado EEE 4) y la prueba (Examen para Estudiantes del Español como Especialidad Nivel 8, en lo sucesivo EEE 8)²² incluyen ejercicios de comprensión de lectura y escritura, los maestros explican la gramática o explican el contenido del texto. Como resultado, los estudiantes se concentran solo en la gramática y el vocabulario. La mayor parte del tiempo en clase, los estudiantes están acostumbrados a simplemente escuchar, enfocándose en las preguntas correctas e incorrectas, en lugar de comunicarse e interactuar. Cuando los profesores, ocasionalmente, hacen preguntas a los estudiantes, pocos se arriesgan a expresar sus opiniones o dudas. En general, los alumnos tienen habilidades orales débiles y carecen de habilidades de comunicación.

6.2.2. Modelo de enseñanza centrado en el estudiante

El modelo de enseñanza centrado en el estudiante respeta el desarrollo de la personalidad del mismo y, además, formula metas y métodos de aprendizaje basados en sus propias necesidades: “The learners themselves should exercise their own responsibility in the choice of learning objectives, content and methods as well as in determining the means used to assess their performance” (Brindley, 1984: 15). En el aula, cuando se aplica este modelo de enseñanza, el alumno se dará cuenta de quién es realmente y qué debe hacer en el proceso de aprendizaje. Permite que los estudiantes avancen y se beneficien, por ejemplo, de asumir más responsabilidad por su propio aprendizaje. Como dice el Rogers (Siliceo, 2010):

²² Organizado por el Comité Directivo de Enseñanza de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de China.



Cuando una persona funciona en su globalidad y vive en paz con todos sus sentimientos y reacciones, es capaz de llegar a ser lo que ya es en potencia; su existencia es un proceso de ser y llegar a ser él mismo. Una persona que vive en su globalidad, en el conocimiento de sí mismo, está totalmente abierta a sus vivencias, no vive a la defensiva y está continuamente creándose a sí misma de nuevo, en cada momento y en cada acción que realiza y en cada decisión que toma.

El Aprendizaje Centrado en el Alumno (ACA) es un modelo que ubica al estudiante en el centro de su propio proceso de aprendizaje. La idea de este método es una tendencia reciente en la educación superior global. Su propósito es romper con el modelo tradicional original, centrado en el maestro, acabar con el monopolio de la experiencia en el proceso de enseñanza e incorporar las voces de los estudiantes. No obstante, no se trata de poner al alumno por encima del profesor. En el proceso de enseñanza y evaluación docente, se evita enfatizar comportamientos que elevan el estatus de los estudiantes. Tanto unos como otros deben formarse con respeto y cariño mutuo, con un estatus educativo igualitario, para que la calidad de la educación pueda crecer de manera constante.

También vale la pena señalar que, a veces, es muy difícil para algunos estudiantes, especialmente para los jóvenes, tomar sus propias decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Las negociaciones entre profesores y alumnos sobre cómo desarrollar un programa de idiomas no consiste en todo o nada, sino que debe considerarse que los niveles y grados varían entre sí dependiendo de las características de los alumnos. Entonces, los maestros deben ser flexibles y saber adaptarse, contar con una amplia gama de materiales de aprendizaje y metodologías de enseñanza. Los programas escolares, sin embargo, requieren ser ricos en recursos para lograr un éxito



del currículo del alumnado y que pueda ajustarse a una amplia gama de necesidades de los estudiantes.

El profesor debe ofrecer oportunidades a los alumnos para que ellos sean los que generen conocimiento, teniendo en cuenta su lengua materna y su capacidad de asociar y vincular el idioma L2. Esto implica que el alumno use su capacidad cognoscitiva y tome riesgos para proponer o crear una nueva forma de estudiar y aplicarla.

6.3. Mejorar la conciencia intercultural de los estudiantes.

En general, los estudiantes en el aula absorben el conocimiento de forma pasiva. Sin embargo, cuando tienen aptitudes para participar en la comunicación, la situación cambia. En términos de factores emocionales, las personas con habilidades de comunicación intercultural pueden mostrar emociones positivas antes, durante y después de las actividades de comunicación intercultural. Reconocen la existencia de diferencias culturales, las respetan y poseen una sensibilidad intercultural alta. Al mismo tiempo, tienen un conocimiento objetivo y racional de sí mismos, pueden superar el nerviosismo en la comunicación, están dispuestos a expresarse abierta y honestamente y a ser oyentes leales que presten atención a las opiniones de los demás. El factor cognitivo de la competencia comunicativa intercultural enfatiza los cambios en la cognición de las personas sobre el mundo que los rodea, formado por el entendimiento de su propia cultura y la de otras personas, que es la conciencia intercultural. En este sentido, se pone un énfasis especial en la preparación y los desafíos que conlleva hacer que los estudiantes comprendan las diferencias culturales que enfrentan los trabajos reales de guía turístico.



6.3.1. Interacción entre guías turísticos y turistas: típicas actividades interculturales²³

Reconocemos que el turismo es la actividad que realizan las personas que dejan su residencia de larga duración para viajar a un lugar vacacional. La migración de turistas acompaña la interacción entre el destino turístico y el origen de los visitantes en términos de material, información, cultura y relaciones económicas. Por lo tanto, conducirá inevitablemente a la conexión entre la fuente y el destino turístico en la relación espacial. El turismo no solo afecta a la vida y al medio ambiente del lugar de origen y de destino, sino también al desarrollo social, económico y cultural de la fuente de turistas. El destino, el turista y la fuente turística son tres elementos independientes e inevitablemente ocurrirá una colisión entre culturas. Por lo tanto, la esencia de la cultura turística es la comunicación intercultural.

El contacto entre el turista y el anfitrión puede darse de diferentes maneras: una transacción en una tienda, una consulta en un centro de servicios de información turística o en la recepción de un hotel, o simplemente un saludo amistoso en la calle. En conclusión, la posibilidad de interacción social entre turistas y anfitriones, así como la efectividad de su comunicación, dependen del conocimiento cultural que tengan entre ellos. Cuanto más dominio cultural tienen las personas, más saben acerca de otros grupos culturales y mejor pueden predecir el comportamiento de los demás (Honeycutt et al., 1983, citado por Turner, Lindsay y Reisinger, 2014). Como resultado obtenemos un acceso más fácil a las relaciones sociales.

En las culturas heterogéneas, aquellos que poseen grandes habilidades interpersonales se adaptan y cambian rápidamente. Esta capacidad se

²³ La mayor idea de este parte está tomada del libro de Turner, Lindsay y Reisinger, traducido por Zhu Luping (2004). *Cross-cultural behaviour in tourism: concepts and analysis*. Tianjin: Nankai University Press.



manifiesta principalmente en cuatro aspectos. En primer lugar, la destreza y los conocimientos necesarios para la comunicación (lenguaje, la habilidad cognitiva no verbal y el conocimiento de las costumbres y hábitos). En segundo lugar, tienen la facultad de procesar la información que reciben en una variedad de formas de pensamiento y valores. Esta clase de personas son de mente abierta y se adaptan con facilidad. En tercer lugar, una emotividad en sintonía con la cultura del destino, es decir, tienen buena voluntad y están dispuestos a respetar y experimentar la cultura local. Y, por último, hay que conocer la perspectiva cultural en la que el viajero encuadrará los lugares, la gastronomía, el arte y el resto de actividades.

6.3.2. Diferentes valores culturales

Cada cultura es única y tiene su propio sistema de valores en los que se incluye la filosofía de vida, los estándares morales y las normas de comportamiento. Debido a que los valores afectan profundamente el comportamiento comunicativo de las personas, las diferencias respecto a ellos pueden provocar malentendidos e, incluso, conflictos en la comunicación intercultural. Además, no conocer los antecedentes culturales de los comunicadores nos hace posiblemente predecir, interpretar y juzgar sus comportamientos comunicativos de manera incorrecta.

La teoría de los valores culturales

El modelo del iceberg cultural

El antropólogo Edward Hall (1976) desarrolló un modelo en el que comparaba la cultura a un iceberg. Afirmaba que la esencia de la cultura se encuentra oculta en su interior, y no a simple vista, como ocurre con los grandes bloques de hielo que flotan en el mar. Estas partes internas solo pueden sospecharse, imaginarse o intuirse (que denominó cultura intangible): creencias, valores, normas y patrones de pensamiento.



Asimismo, los elementos conscientes son como icebergs, ocupan una pequeña parte de la cultura y se perciben fácilmente desde fuera (cultura superficial): lengua, vestimenta, folclore, rituales, costumbres y tradiciones, etc. En contraposición, los valores y creencias de una organización, es decir la cultura profunda, no es fácil de percibir. A menudo, los componentes que forman la base de una cultura sólida se pierden (los aspectos culturales ocultos de los valores y comportamientos centrales) y solo se pueden comprender si profundizamos en los elementos superficiales. De este modo, seremos capaces de advertir un mayor número de matices culturales.

El modelo del iceberg cultural sostiene que la parte recesiva de la cultura se muestra a través de la parte dominante, pero la base recesiva que sustenta la parte dominante no se puede encontrar inmediatamente. Por ejemplo, podemos observar que alguien usa un símbolo religioso familiar y que evita ciertos alimentos; entonces podemos relacionarlo con que tiene ver con sus creencias. Pero si no hay otras pistas culturales, podríamos pensar que a esta persona no le gusta la carne y es vegetariana.

La mayoría de las veces, esta teoría nos ayuda a entender las culturas como modelos complejos y de múltiples capas, por lo que puede ser difícil comprender aquellas que son diferentes a la nuestra. Porque cuando queremos entender una cultura en particular, tenemos que ver no solo la parte visible y consciente del iceberg por encima de la línea de flotación, sino también la parte más grande e invisible. No podemos decir qué aspectos son más importantes en particular, sino que todos son igualmente importantes. Necesitamos ser conscientes de la estrecha relación entre las partes visibles e invisibles del iceberg cultural, por ejemplo: en muchos casos, diferentes grupos culturales comparten valores centrales similares (como la honestidad, el respeto o la familia), pero estos pueden tener interpretaciones distintas según el contexto, pues están íntimamente relacionados con la vida diaria.

Teoría de la dimensión cultural de Hofstede



Hofstede fue el primer erudito en utilizar una gran cantidad de datos estadísticos para estudiar los valores (Zu, 2015). El psicólogo social holandés publicó el influyente libro *Culture 's Consequences* en la década de 1980. Hofstede (1987) identificó cuatro dimensiones del sistema de valores dominantes en el libro: (1) Individualismo y colectivismo; (2) Distancia del poder; (3) Cultura masculina y cultura femenina; (4) Evitación de la incertidumbre.

En su investigación se basa en los valores relevantes de más de 110 000 empleados de 40 países y regiones en una empresa multinacional. Unos años más tarde, Hofstede (2001) analiza cinco dimensiones, una más que antes: orientación a largo plazo frente a corto plazo.

Individualismo y colectivismo

El individualismo-colectivismo es una de las dimensiones de valor de Hofstede y también es la teoría central para comparar la cultura china con la occidental. Hofstede (1987) sostiene que esta dimensión describe las relaciones entre individuos y grupos que prevalecen en una sociedad determinada. Refleja la forma en la que las personas entienden lo que es la vida y el valor que se les da. En una cultura, por ejemplo, desean y persiguen una forma de vivir (gran familia o tribu), pero en otra puede ser lo contrario y que anhelan una familia nuclear (individualismo). Esta diferencia se debe a la cultura individualista enfatiza el logro personal y considera al individuo como miembro del colectivo. En ella destacan los derechos individuales, la independencia, la autorrealización, la iniciativa y la privacidad. Los sujetos piensan que es suficiente cuidarse a sí mismos y a su familia inmediata, que las personas dentro y fuera del círculo social deben ser tratadas por igual, y el grado de interdependencia es débil. Sin embargo, los miembros de la cultura colectivista sienten que los individuos pertenecen al grupo y, en ocasiones, sacrifican sus propios intereses en beneficio de la comunidad; enfatizan la pertenencia, la integración y la lealtad del individuo al grupo, así como la



protección y el apoyo colectivo. Por lo general, los miembros de la cultura colectivista solo tienen algunas asociaciones ordinarias como el trabajo, la escuela, la familia, etc. En la cultura colectivista de Asia, estas organizaciones tienen una gran influencia en los miembros que pertenecen a ellas. En cambio, tienden a usar diferentes estándares para tratar a las personas dentro y fuera del círculo. Son más exclusivos, también en diferentes culturas colectivistas, pues el orden de importancia de varias organizaciones es bastante diferente. Por ejemplo: el grupo más importante en Japón es la corporación; en China y América Latina es la familia; y en África es la tribu.

La teoría de la comunicación de alto contexto y la comunicación de bajo contexto (Low-Context and High-Context Communication)

El antropólogo estadounidense Edward T. Hall discutió la relación entre la comunicación y el entorno en su libro *Beyond Culture*, en el que destaca la importancia del contexto en la cultura. Este es un ejemplo del libro (Hall, 1976) en el que el gobierno de los EE. UU. invirtió mucho tiempo, dinero y medios profesionales para desarrollar un sistema de traducción automática de idiomas extranjeros que, finalmente, fracasó. De esto se extrae una reflexión importante: el traductor más rápido es una persona que está familiarizada con el idioma y el tema o campo, y no una máquina. Los humanos también tienen en cuenta factores como el paralenguaje, el tono y la entonación al traducir idiomas, que proporciona al mensaje un sentido diferente a su significado literal. Edward T. H. concluyó que no fue un éxito porque el mensaje carece de contexto, la narración se convierte en un solo evento y la comprensión de los códigos del lenguaje es solo una parte del mensaje, no completa en sí misma. Hall también enfatizó que el significado y el contexto son inseparables (1976: 91): "China tiene una cultura compleja, en el extremo del contexto alto. Esto se nota especialmente en el lenguaje escrito de China, que tiene años de historia, y ha cambiado muy poco en los últimos 3.000 años". Para entender chino, uno necesita estar familiarizado con el idioma y saber cómo se



pronuncian las palabras para captar los cuatro tonos, cada uno con un significado diferente, y poder conversar sobre la historia china. En resumen, se necesita comprender el contexto del mensaje para transmitir el significado previsto y no el literal.

De manera similar, Hall (1976) también propuso los siguientes conceptos: cultura de bajo contexto y cultura de alto contexto. La finalidad era comprender sus diferencias básicas en los estilos de comunicación y las cuestiones culturales. El autor cree que Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Suecia, Alemania y algunos países del norte de Europa están cerca de culturas de bajo contexto; otros países europeos, como Francia, España, y los continentes como América del Sur, Asia o África están cerca de culturas de alto contexto.

Hall considera que en el contexto alto, la mayor parte de la información se almacena en el entorno material o se internaliza en el comunicador. Aquella que necesita ser codificada, explícita y transmitida es escasa, pues el lenguaje corporal, el lenguaje ambiental o la cualidad de la persona juegan un papel importante. Como consecuencia, podemos deducir que las personas en culturas de alto contexto son más sensibles a las señales ambientales circundantes. El hablante es eufemístico e implícito, o sea no expresa directamente su verdadero significado. En muchos casos, el receptor necesita adivinar lo que el emisor realmente quiere expresar en función del contexto, por lo tanto, se requiere que esté familiarizado con las circunstancias y tenga información de fondo.

La comunicación de bajo contexto es todo lo contrario, pues la mayor parte de la información se realiza mediante un lenguaje codificado explícitamente. Solo una pequeña parte del mensaje se encuentra en el entorno implícito. En otras palabras, no es necesario que el oyente adivine, sino que el hablante expresa directamente sus propias ideas y pone las cartas sobre la mesa. En la mayoría de los acuerdos occidentales, la razón triunfa sobre la emoción. Para el oyente, esta forma de comunicación es muy clara y



eficaz.

Zu (2015: 65) resumió la teoría de Edward T. Hall y afirmó que el estilo de comunicación de lenguaje directo de la comunicación de bajo contexto incluye cuatro aspectos:

1. No enfatiza particularmente la situación o el contexto.
2. La información importante generalmente se transmite mediante un lenguaje claro.
3. Se valoran la autoexpresión, el lenguaje fluido y el habla elocuente.
4. La opinión se expresa directamente y se pretende persuadir a los demás para que acepten el propio punto de vista.

La comunicación de la cultura de alto contexto tiene las siguientes características:

1. No enfatiza la información en lenguaje claro.
2. La información importante generalmente se transmite mediante claves contextuales (ubicación, tiempo, contexto, relación)
3. Abogan por la armonía de las relaciones interpersonales, se tiende a utilizar un lenguaje ambiguo y guardar silencio en la comunicación.
4. Los individuos tratan de hablar de manera indirecta y evita decir "no" directamente a los demás.



7. Diseño de la investigación

7.1. Objeto de investigación

China cuenta entre sus abundantes recursos turísticos sus paisajes naturales, arquitectónicos y culturales y sus costumbres tradicionales. Con el desarrollo del mercado turístico, recibe una gran cantidad de visitantes nacionales y extranjeros cada año. Debido a tales condiciones, la demanda de guías turísticos con conocimientos idiomáticos también está aumentando. Se crearon departamentos de español en muchas universidades de varias provincias de China. Uno de los objetivos era formar a talentos profesionales, relacionados con el turismo de habla hispana, con una perspectiva internacional. Se han desarrollado cursos o módulos de capacitación para mejorar las habilidades en este sector. Los cursos de español turístico, cuya enseñanza es diferente a la de los cursos de español general, pertenecen al ámbito de la EFP. Las asignaturas establecidas desde el principio son: español comprensivo básico, lección de oratoria, lección de comprensión auditiva, lectura, etc. Hasta el segundo curso no se incluirán materias relacionadas con el turismo con orientación y características profesionales. Cabría preguntarse si los estudiantes podrán asumir tales trabajos en el futuro y si mejoraría el currículo actual con tales propuestas. En el capítulo anterior, la competencia comunicativa intercultural, se ha explicado su concepto e importancia. Entonces, la cuestión es si el nivel de competencia comunicativa intercultural de los estudiantes es bajo y si se solucionarán las carencias, si los alumnos desarrollarán la capacidad práctica y y si se promoverá el desarrollo del nivel de los estudiantes a través de la mejora en el plan de estudios. Por tanto, los perfiles para nuestra encuesta contamos con: guías turísticos de habla hispana con muchos años de experiencia laboral y estudiantes españoles en los cursos 2-4 de 7 universidades chinas (no obstante, debido a los requisitos de los sujetos de este estudio, no se usaron



todos los datos de la encuesta). Los estudiantes elegibles para esta investigación eran de estas seis escuelas: Universidad Unión de Beijing, Universidad de Turismo de Guilin, Universidad de Idiomas Extranjeros de Guangxi, Instituto de Estudios Extranjeros de Chongqing, Instituto Chengdu de la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, Universidad de Estudios Internacionales de Zhejiang.

7.2. Objetivos de la investigación

Si se desea mejorar el método de enseñanza del curso, se deben investigar algunas necesidades. En primer lugar, hay que plantearse si ciertas competencias se requerirían en la situación comunicativa intercultural exitosa como guía turístico. En otras palabras, si cuando se superan algunas dificultades o malentendidos de la otra parte, además de conocer los aspectos esenciales de la cultura, se puede alcanzar una comunicación fluida con los turistas de habla hispana. Otra cuestión sería si los estudiantes podrían hacer frente a los problemas que los guías turísticos habían encontrado en su trabajo. En caso de que hubiera carencias, buscar el modo de formarlos adecuadamente en el aula. Por tanto, necesitamos desarrollar una herramienta de medición para evaluar la capacidad de los estudiantes actuales. Y en cuanto a las consideraciones anteriores, planteamos nuestro objetivo general y los específicos:

OBJETIVO GENERAL:

Evaluar el nivel de competencia comunicativa intercultural en turismo de los sinohablantes.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

1. Analizar y revisar la literatura sobre la competencia comunicativa intercultural: identificar las principales habilidades que la componen.
2. Concretar las habilidades específicas que se necesitan en el ámbito del



turismo.

3. Evaluar un cuestionario para medir niveles de las habilidades de los estudiantes.

4. Indagar el nivel de los estudiantes según las competencias de las universidades chinas.

5. Investigar si hay relaciones entre las habilidades de la competencia comunicativa intercultural.

6. Analizar otras variables que pueden incidir en el desarrollo de las habilidades de la competencia comunicativa intercultural: sexo, curso, frecuencia de comunicación, frecuencia de visionado de noticias, planes de viajar al extranjero y disposición a dedicarse a ocupaciones relacionadas con el turismo en español.

7. Verificar que la autoevaluación del alumno coincida con la verdad.

7.3. Metodología

Este estudio utiliza la investigación cuantitativa y cualitativa. En varios trabajos (Bryman, 2006; Yvonne Felzer, 2010) a la hora de a combinar ambas metodologías se ha puesto de relieve la base de los paradigmas positivistas. Además, se ha defendido que no es el método de investigación el que determina el objetivo, sino al contrario, que el objetivo elige el método de investigación apropiada. Igualmente, lo más importante son los resultados. Por lo tanto, según los objetivos de nuestro trabajo, podemos utilizar respectivamente el método cualitativo y cuantitativo.

El propósito de la investigación cualitativa es formar hipótesis comprobables para el siguiente paso del estudio. Es necesario determinar las variables de nuestro trabajo a través de este proceso, que generalmente se usa para la investigación exploratoria; mientras que la investigación cuantitativa se basa en el estudio de la literatura científica. La prueba de varias hipótesis sobre estas variables se utiliza principalmente para confirmar



los resultados de análisis anteriores (Wen Qiufang, Yu Hongliang, Zhou Weijie, 2004: 63-64).

Este punto de vista explica la selección y el uso de los objetivos y métodos de investigación, así como puede ayudar a establecer el tipo de habilidad que se requiere para llevar a cabo con éxito la comunicación intercultural como guía turístico. Después de revisar las fuentes bibliográficas, creemos que la competencia comunicativa intercultural se refiere a la comunicación efectiva y adecuada entre personas de diferentes orígenes culturales e idiomas y a la negociación para lograr un propósito común. Por lo tanto, recopilamos información de primera mano de los guías turísticos. Aplicamos un método razonable para comprender los problemas o los malentendidos de la comunicación intercultural que encuentran en su trabajo real. Para ello, partimos de una suposición: si los profesionales resolvieran o superaran los problemas de comunicación en su trabajo, podrían comunicarse exitosamente con los turistas de habla hispana. Entonces, la catalogación de estas dificultades nos brinda una visión específica de las capacidades y requisitos del trabajo turístico. Posteriormente, se usa para desarrollar herramientas y estándares de evaluación, así como también para probar el nivel y la situación de las habilidades de los estudiantes. De este modo podremos comprender las deficiencias de los estudiantes actuales para convertirse en profesionales. Asimismo, pueden ayudarnos a buscar mejoras de la enseñanza en el aula, por lo que se proponen algunas recomendaciones y medidas concretas.

Para decidir entre el análisis cuantitativo y el análisis cualitativo, según el tipo de datos que queramos obtener, es recomendable recordar una cita de García Hoz (1994: 229) que, al referirse a los análisis cuantitativo y cualitativo, señala lo siguiente:

El análisis cualitativo expresa, ordena, describe, analiza e interpreta los datos mediante conceptos, razonamientos y palabras; el cuantitativo,



mediante conceptos y razonamientos apoyados en números y estructuras matemáticas.

Punch (1998) defiende el mismo punto de vista que García Hoz. Considera que ambas investigaciones son empíricas, pero la forma de presentar los datos difiere. Por lo tanto, la manera más sencilla y eficaz de seleccionar estudios cualitativos y cuantitativos es verificar que los datos recopilados estén en forma numérica. (Wen, Yu y Zhou, 2004: 62-63) En este estudio, pretendemos recopilar los datos cualitativos de los guías turísticos y hacer un análisis de texto; y, posteriormente, medir la competencia comunicativa intercultural actual de los estudiantes a través de medidas instrumentales, estadísticas y análisis numérico.

Pasos del diseño del método de investigación

De acuerdo con el análisis anterior, este estudio también debe tener en cuenta el orden de recopilación de datos, pues la base que debemos construir es un estudio mixto exploratorio. Los pasos principales en el diseño de este método de investigación se planean indagando en el proceso principal del diseño secuencial:

- 1) Investigación cualitativa, recopilación y análisis de datos.
- 2) La etapa mixta es también un eslabón intermedio entre las etapas cualitativa y cuantitativa; es decir, a partir de los resultados de la investigación cualitativa anterior, se desarrollan las herramientas de recolección de datos para la etapa cuantitativa posterior.
- 3) En la fase cuantitativa, los investigadores utilizan las herramientas y métodos establecidos. En primer lugar, se debe recolectar los datos de los guías turísticos a través de entrevistas, es decir, de una investigación cualitativa. Los resultados se obtienen a través del análisis y luego se utilizan para guiar la investigación cuantitativa posterior, que consiste en una prueba



del nivel de los estudiantes. El propósito es llevar a cabo un estudio cuantitativo a gran escala. En la etapa inicial, es difícil encontrar un instrumento que coincida exactamente con el propio estudio. En este momento, se puede seleccionar una pequeña cantidad de objetos de investigación para el examen cualitativo con el fin de descubrir los factores clave involucrados en el análisis. En general, Creswell y Clark (2011) consideran que, en la etapa de investigación cualitativa, a través de la recopilación y el análisis de datos, se puede explorar en profundidad un determinado fenómeno (Zhang Pei, 2017: 48-49).

El diseño de la secuencia de indagación tiene como propósito realizar una investigación cualitativa, basada en unas guías en la primera fase, para luego utilizar estos factores clave como tema del cuestionario. A partir de los resultados de la investigación, se elaboró una herramienta para la posterior cuantificación. Los datos recogidos de las entrevistas fueron las respuestas de los guías turísticos. Tras analizarlas, se clasificaron en la subcapacidad correspondiente como factores de la consulta. Los cuestionarios se pueden utilizar para realizar investigaciones cuantitativas sobre poblaciones de estudiantes. Con base en los resultados de la indagación en la fase cualitativa, los investigadores llevaron a cabo la etapa cuantitativa, con el fin de verificar o promocionar la aplicación de la primera fase.

7.4. Técnica de recogida de la información

La base de nuestra escala de fabricación se divide en:

1. Teoría (Byram, 1997, 2009, 2014 y Consejo de Europa, 2001)
2. Dos instrumentos usados en China: Intercultural Communicative Competence Self-Report Scale (ICCSRS) e Intercultural Communicative Competence Assessment Scale (ICCAS)
3. Entrevista con seis guías turísticas chinas²⁴ para conocer sus experiencias. Recogemos errores o malentendidos lingüísticos o culturales en

²⁴ Ver anexo.



las comunicaciones con los turistas, así como ciertas habilidades laborales importantes.

Los componentes principales

Byram (1997, 2009, 2014) afirmó que la competencia comunicativa intercultural es una integralidad compuesta por diferentes habilidades. Asimismo, creía que había diferencias entre la competencia intercultural y la competencia comunicativa intercultural. Esta última incluye en la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia comunicativa intercultural (conocimiento, cognición, actitud y habilidades comunicativa y cognitiva). Para explicar nuestro segundo objetivo de investigación (conocer el nivel de los estudiantes según los componentes), debemos explicar estos conceptos.

Según Byram (1997, 2009, 2014) la competencia lingüística se refiere al conocimiento de usar un lenguaje estándar (las reglas y el uso del lenguaje) para expresarse de forma oral o escrita. Otras descripciones de este término se refieren a la competencia lingüística como: “knowledge of, and ability to use, the formal resources from which well-formed, meaningful messages may be assembled and formulated” (Consejo de Europa, 2001: 109)²⁵. Podemos entenderlo como el conocimiento de la lengua y la capacidad lingüística de utilizar los recursos para formar mensajes bien estructurados. Como la teoría puede proporcionar una base fidedigna para la práctica, existen descripciones y clasificaciones más específicas que se pueden dividir en seis categorías²⁶:

²⁵ *Common European Framework of Reference for Languages : learning, teaching, assessment* (12th printing) (2011). Cambridge University Press.

²⁶ Se puede saber más detalles de las clasificaciones de texto: De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, 106-107.



1. La competencia léxica: el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales (Consejo de Europa, 2001: 108).

a) Las unidades fraseológicas, especialmente las locuciones y los enunciados fraseológicos.

b) Polisemia: una palabra puede tener distintos sentidos. Estas palabras incluyen miembros en conjuntos léxicos cerrados. Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos.

2. La competencia gramatical se puede definir como la capacidad de dominar los conocimientos gramaticales de un idioma y utilizar sus recursos. Además la organización gramatical supone la especificación de: elementos, categorías, clases, estructuras, procesos (descriptivos) y relaciones (Consejo de Europa, 2001: 110-111).

3. La competencia semántica (Consejo de Europa, 2001: 112-113): "comprende la conciencia y el control de la organización del significado" (semántica léxica, gramatical y pragmática).

4. La competencia fonológica (Consejo de Europa, 2001: 113-114): "supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción" sobre las unidades de sonido (fonemas), los rasgos fonéticos que distinguen fonemas, la composición fonética de las palabras, etc.

5. La competencia ortográfica: "supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos que componen los textos escritos" (Consejo de Europa, 2001: 113-114).



6. La competencia ortoépica: “leer en alto un texto preparado o utilizar en el habla palabras que han aprendido en su forma escrita, necesitan saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita” (Consejo de Europa, 2001: 115).

Byram (1997: 48) considera lo siguiente: “*sociolinguistic competence: the ability to give to the language produced by an interlocutor whether native speaker or not meanings which are taken for granted by the interlocutor or which are negotiated and made explicit with the interlocutor*”. En el texto “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”, las competencias enfatizadas se basan principalmente en los atributos sociales del lenguaje. El enfoque está en una encarnación específica del uso del lenguaje en un contexto social. Piensa que es importante tener el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Esta habilidad incluye: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento. En cuanto a la competencia discursiva, se explica así (Byram, 1997: 48): “the ability to use, discover and negotiate strategies for the production and interpretation of monologue or dialogue texts which follow the conventions of the culture of an interlocutor or are negotiated as intercultural texts for particular purposes”. Por su parte, el Consejo de Europa (2001: 120) considera que es una capacidad que posee el estudiante de “ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua”. En ese sentido, defiende la necesidad de dominar dos aspectos básicos:

(1) La capacidad de relacionar varias oraciones, conectarlas en secuencias y expresar diferentes temas o puntos de vista, basados en relaciones causales y lógicas cotidianas. Al mismo tiempo, ser capaz de ordenar y cambiar lógicamente las estrategias retóricas según el tema, el estilo y el registro, siguiendo principios cooperativos.



(2) Para lograr un propósito específico de comunicación, organizar la información en un campo determinado y, en general, para formar un texto. No solo el uso de plantillas y la aplicación de las reglas.

La competencia intercultural de Byram se divide en cinco aspectos:

- Conocimiento: tanto del propio país como de otros diferentes, tener nociones sobre interacción, individuos y sociedades, grupos sociales, productos y costumbres en el propio país y en el de los interlocutores, procesos generales de interacción personal, etc.
- Habilidades de interpretación y asociación, es decir, la competencia de comprender un documento o evento de otra cultura y relacionarlo con otro familiar.
- Competencias de descubrimiento e interacción, es decir, la adquirir nuevos conocimientos y costumbres en una cultura, así como saber incorporarlos, junto a otras aptitudes y habilidades, en el contexto de la comunicación e interacción en tiempo real.
- Actitud: valorar a los demás, tener curiosidad, apertura, tolerancia y aceptación de otras culturas, en lugar de solo apreciar ciegamente la cultura propia.
- Conciencia cultural crítica/educación política: la competencia de evaluar críticamente las costumbres y los productos de la propia cultura y la de otros lugares con base en un claro punto de vista estándar. Entre los cinco elementos, la actitud es fundamental.

Escalas de CCI y CI

Intercultural Communicative Competence Self-Report Scale (ICCSRS)²⁷

²⁷ Zhong H., Bai Q., & Fan W. W. (2013). Un estudio piloto sobre la construcción de una escala de autoevaluación para la competencia comunicativa intercultural de estudiantes universitarios chinos. *Lenguas extranjeras (03)*, 47-56.



La escala se compila sobre las siguientes bases: (1) Los dos modelos de Byram (1997: 73) y Wen Qiufang (1999: 9), junto a la literatura relacionada nacional y extranjera de muchos otros académicos, para redefinir cada subcompetencia en la comunicación intercultural; (2) Entrevistas abiertas a estudiantes chinos sobre "dificultades y obstáculos en la comunicación intercultural", cuyos resultados se usaron como una fuente importante de ítems; (3) En referencia a la Escala de Sensibilidad Intercultural (ISS) (Chen y Starosta, 2000); (4) Cada ítem de la escala fue probado por diez participantes expertos. Después de una discusión cuidadosa con los estudiantes de posgrado, y la revisión repetida de la escala, se obtuvo una buena confiabilidad y validez.

Intercultural Communicative Competence Assessment Scale (ICCAS)²⁸

El diseño de la escala de evaluación de este estudio se basa en: (1) El modelo multidimensional de competencia intercultural (CCI) (conocimientos, habilidades, conciencia y actitud), propuesto por Byram (1997), y teniendo en cuenta que esta escala trata la sección de competencias interculturales y no incluye las competencias comunicativas que necesitamos; (2) Dos instrumentos referenciados a la evaluación de competencias interculturales, escala compilada por Fantini (2000, 2006) (A YOGA FORMA, con cuatro dimensiones, 22 ítems de descripción) y Federal International Life Experience (FEIL), Research Project Intercultural Competence Assessment Scale (AIC, con cuatro dimensiones y 43 ítems); (3) Combinación de la situación real de la comunicación intercultural de los estudiantes universitarios chinos para obtener los ítems con cuatro dimensiones. Se invitó a tres expertos, que

²⁸ Cfr. Wu, Fan y Peng R. Z. (2013). Análisis de la escala de evaluación y la dimensión de competencia intercultural de estudiantes universitarios chinos. Enseñanza e investigación de lenguas extranjeras (04), 581-592.



habían estado involucrados en investigaciones transculturales durante muchos años, a participar en la discusión y revisar la nueva escala.

Entrevistas en profundidad

Se considera que las entrevistas son los métodos de recopilación de datos más abiertos y flexibles. Además, los encuestados tienen tiempo y espacio para responder a las preguntas. A través de una serie de preguntas se pueden entender los pensamientos de los entrevistados, los patrones de explicación de ciertos comportamientos y recopilar datos reales y confiables. Esta investigación necesita comprender la composición, las dificultades y la importancia de la comunicación intercultural para los guías turísticos en los escenarios de trabajo; saber cómo estos profesionales se comunican con los visitantes en escenarios reales y las habilidades que deben tener en el proceso de comunicación, a fin de mejorar la eficiencia. Antes de realizar la entrevista, el investigador diseñará un esquema con las preguntas, de acuerdo con el propósito del estudio, y las cuestiones a investigar como guía para la entrevista²⁹. El tipo de entrevista que se utilizará en el proceso es la semiestructurada: el investigador usa el esquema preparado como base para guiar la realización de la misma. El formulario de preguntas o método de discusión se lleva a cabo de una manera más flexible, lo que permite profundizar en la información. Al realizar entrevistas, los investigadores o sus asistentes tienen que formular preguntas prefijadas y, además, pueden adaptarse a cada situación y hacer preguntas en el orden deseado. Seis trabajadores con experiencia laboral senior en turismo participaron en estos encuentros, que se realizaron a distancia a través del *software* de mensajería instantánea Wechat. Cada persona realizó dos entrevistas (100 minutos en total) de 50 minutos cada una.

²⁹ Consulte el esquema de la entrevista.



Cuestionario

La realización de cuestionarios es una de las técnicas más utilizadas en la investigación científica. Se trata de un método de encuesta en el que el investigador emplea unas preguntas, diseñadas uniformemente, para conocer la situación o buscar opiniones de los encuestados seleccionados. Los investigadores realizaron un cuestionario inicial sobre los ítems de la encuesta, durante el cual debían pasar un test de prueba para 10 estudiantes españoles de turismo, y un test previo para 15 estudiantes chinos de español. Finalmente, cinco expertos españoles lo revisaron y propusieron observaciones. Después de probar la confiabilidad y validez del esquema, y cuando la confiabilidad sea estable, finaliza la prueba previa. Utilizando la red para formar un cuestionario electrónico, se realizó una encuesta de los estudiantes de segundo grado en adelante (con cierto nivel de español, sobre A2-B1) en siete universidades. El análisis estadístico de los datos se realizó utilizando el *software* estadístico SPSS. El propósito es comprender objetivamente el nivel de habilidad actual de los sujetos de investigación para los estudiantes.

Test de conocimiento de cultura

En los capítulos anteriores hemos mencionado que el conocimiento cultural de otros países (países de habla hispana) está incluido en la competencia intercultural. En este momento, diseñamos una pequeña prueba parcial, que compararemos con las preguntas de autoevaluación anteriores, la de otras culturas (relativamente subjetivo). No es consistente con el resultado de la selección del mismo contenido de la prueba anterior. Para juzgar si los estudiantes realmente entienden su nivel o si sus opciones son serias. Para las preguntas del test, nos remitimos al Plan curricular del Instituto Cervantes, y seleccionamos varios aspectos del apartado «Conocimientos generales de los países hispanos»:



- Climas (3)
Estaciones
Particularidades geográficas
- Gobierno y política (2)
Sistemas de gobierno
Símbolos, bandera, himnos nacional
- Capitales, ciudades y pueblos (3)
- Literatura (3)
- Danza y música (2)

Se ha elaborado un test compuesto por 13 preguntas culturales pertenecientes al nivel básico y limitadas al ámbito de los países de habla hispana. Son el resultado de una adaptación del libro *Cultura en el mundo hispanohablante*³⁰ y consta de preguntas con una respuesta única.

La parte empírica del proceso de investigación se resume de la siguiente manera:

1. Estudio preliminar
2. Recogida de información por entrevista
3. Recoger impresiones y experiencias de guías turísticos que trabajan en el sector donde supuestamente trabajarán los estudiantes.
4. Cuestionario
 - 4.1. Primera versión del cuestionario
 - 4.2. Depuración del cuestionario
- A. Depuración de experto

³⁰ Balea, A (2018). *Cultura mundial española*, Beijing: Commercial Press, 2018.07.



-
- B. Información de jueces
 - C. Estudio piloto
 - D. Cuestionario definitivo
 - 5. Depuración del cuestionario
 - 6. Procedimiento sobre distribución formal y devolución de cuestionarios
 - 7. Resultados

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE23e00061639866

CSV

GEISER-cc0c-eafb-8121-4fd6-84aa-a486-5837-2b56

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

14/09/2023 17:12:36 Horario peninsular



8. Análisis y resultados de las entrevistas

A raíz de las entrevistas con los guías turísticos, apreciamos que encontraron diversos obstáculos y dificultades respecto al idioma, la cultura social, los valores, las habilidades de comunicación, etc. Consiguieron superarlo gracias al aprendizaje de nuevos conocimientos y ejercicios prácticos, mejorando así la capacidad de trabajar con diferentes culturas. En combinación con la investigación y el análisis de datos relevantes, este capítulo utiliza métodos de investigación cualitativos, a través de entrevistas en profundidad con guías turísticos experimentados del español. Gracias a sus aportaciones desde distintas perspectivas podemos comprender las dificultades que encuentran los profesionales del turismo en la comunicación intercultural, sus dudas y soluciones, en busca de un método para explorar las causas de estos problemas, y finalmente, de acuerdo con el modelo teórico anterior, transcribir la grabación, resumir y clasificar las respuestas de los guías turísticos.

8.1. Competencia lingüística

Durante la entrevista se constató que las barreras de comunicación se manifiestan principalmente en: errores de pronunciación, cambios en pares que en ocasiones no están claros, como es el caso de /l/, /n/, /r/; /b/, /p/, /v/; /t/, /d/; y /k/, /g/; barreras de comunicación (o errores); almacenamiento insuficiente de vocabulario, causado por la incapacidad de reconocer la pronunciación de turistas; fallos de comunicación, producidos por palabras incomprensibles o que no están presentes en la cultura española. Los guías turísticos chinos, a menudo, cometen errores gramaticales como el tiempo verbal y la voz (diátesis) cuando se comunican con los visitantes. A continuación, se resumen algunas de las principales dificultades y problemas:



a. Problemas de vocabulario

En las entrevistas, los guías turísticos dijeron que la falta de vocabulario profesional es un problema común. Estas palabras aparecen en situaciones especiales y rara vez se usan en la vida diaria. En segundo lugar, no existe un concepto o vocabulario correspondiente en la [otra cultura], que requiere habilidades de traducción por parte del guía turístico. Finalmente, debido a que el trabajo del guía no es solo presentar lugares pintorescos, sino también comunicarse con las personas —y el vocabulario involucrado es muy amplio— necesita [un léxico variado].

“Creo que el vocabulario es muy importante, porque cuando trabajamos, si no tienes el suficiente, no podemos [comunicar] lo que quieres expresar en un idioma extranjero. Al mismo tiempo, los temas que intervienen en el trabajo del guía turístico son muy ricos, y creo que esto les pasa a todos”. (Entrevistada 1)

“Cuando llevamos turistas de visita, pasamos por algunos lugares que venden productos especiales, como 荸荠 (biji), 罗汉果 (luóhàn guǒ) y 黄皮果 (huáng pí guǒ), cuyo nombre en español es castaña de agua, siraitia grosvenorii y wampi chino/fruta de piel amarilla. Los turistas españoles o latinoamericanos nunca los han visto. Sin embargo, después de decirles el nombre, sacuden la cabeza o se parecen confundidos, por lo que también lo explico en español para describir el sabor y el gusto, o la función, para [que lo entiendan]”. (Entrevistada 2)

“Al pedir comida en China, los turistas extranjeros también pueden tener dificultades para entender los nombres de los platos. Por ejemplo: hormigas suben al árbol (Mǎyǐ shàng shù, 蚂蚁上树), pulmones de parejas (Fūqī fèi piàn,



夫妻肺片), etc., así que no podemos simplemente traducir literalmente el nombre del plato. Realmente [las] hormigas suben al árbol es un plato tradicional de China, que se compone de fideos de soja, salsa de soja y carne de cerdo picada. Las guías ponen otro nombre y [cuentan] el origen del nombre del plato e historias relacionadas. Para los clientes españoles [son] “fideos de soja acompañados de carne” para [que lo entiendan] bien”. (Entrevistada 3)

“Como guía turístico, necesitamos algunas palabras de cultura, geografía, arquitectura, etc., que rara vez se usan. Por ejemplo: secta mahayanista, rosario, estalactitas, bosques de piedra, cubierta de caballete, cubierta de pabellón, viga...”. (Entrevistada 4)

b. Problemas de pronunciación

Algunas palabras con mala pronunciación pueden causar malentendidos entre los turistas. Por ejemplo, cuando un guía turístico recomendó perlas locales especiales a los turistas, dice: “En China, las perras tienen valor medicinal, y la administración oral tiene efectos cosméticos. Podemos ir a una tienda más tarde para ver si hay algunas que quieran comprar”. Los turistas también se sorprendieron mucho [al pensar] que les habían recomendado comer carne de perro. Posteriormente, el guía turístico descubrió el error y les explicó que era un problema de pronunciación. También hubo otras palabras que se malinterpretaron debido a problemas de pronunciación, tales como: Mu[r]o-Mu[l]o, [B]uta—[P]uta, Cu[rr]o-Cu[l]o”. (Entrevistado 6 y Entrevistado 5)

c. Problemas de audición

Una gran parte de los guías turísticos dijeron que el mayor problema con la escucha se debe a: (1) El español en general habla más rápido; (2) El vocabulario no es suficiente, por lo que no entienden el significado; (3) Los



hábitos de pronunciación personales o pronunciación con influencia territorial.

“Los visitantes de habla hispana hablan muy rápido, lo que requiere que repitan o disminuyan la velocidad para comprender[los]”. (Entrevistada 2)

“En ocasiones, no se vocaliza lo suficiente, se juntan los sonidos, se solapan unas palabras con otras, se cambia el acento de las palabras o el tono de voz.”(Entrevistado 6)

“A veces sí conozco las palabras, pero no puedo distinguirlas cuando [nos] comunicamos”. (Entrevistada 3)

“Algunas personas lo pronuncian así: Nos hemos *levantao* a las seis de la mañana. Me pasa muy bien todo el finde”. (Entrevistado 5)

“A veces sí conozco las palabras, es porque falta el vocabulario”. (Entrevistada 1)

d. Cuestiones de gramática

En chino no se conjugan los tiempos verbales, por lo que es fácil confundirlos cuando hablan en español y son similares. Por ejemplo, el uso del tiempo pasado, presente y futuro. O aunque todos indican el pasado, hay diferencias en su uso. A veces se pueden emplear indistintamente; otras, no. Hay más ejemplos como: la consistencia en el género y el número o en la narración. Por esa razón, los chinos necesitan acostumbrarse y mejorar con la práctica.

Se confunden las locuciones preposicionales *junto a* y *junto con*. *Junto a* hace referencia a *cerca de*, mientras que *junto con* es una forma para



expresar *en compañía de*. También se formulan frases incorrectas con el uso de *distinto de* sin diferenciarlo de *distinto a*.

8.2. Competencia sociolingüística

Los guías turísticos deben ajustar el estilo y tono de conversación según las circunstancias y los turistas, así como emplear el lenguaje apropiado para que se sientan cómodos. En términos generales, se regirán por los principios de cortesía y cooperación, y tendrán una actitud positiva. Ocasionalmente, hay que lidiar con los malentendidos y las barreras de comunicación, causadas por la traducción literal, debido al trato con culturas e idiomas diferentes.

El vocativo y la fórmula de tratamiento (según edad, género, identidad, distancia)

Los guías turísticos en China, para dirigirse a los turistas locales, suelen utilizar los siguientes vocativos: apellido + profesión, apellido + título, apellido + (género y edad) y apodos. Algunas fórmulas de tratamiento para el sexo que podrían cumplir esta función genérica son :先生 [xiān shēng] (señor), 女士 [nǚ shì] (señora), 小姐 [xiǎo jiě] (señorita), 太太 [tài tai] (“mujer de”). También se tiene en cuenta la edad y son válidas en cualquier situación como fórmula de cortesía análoga a:

- Apellido + (género y edad)

刘先生 (señor Liu)

张女士 (señora Zhang)

Con el advenimiento de la era del conocimiento, algunas ocupaciones han mejorado gradualmente su estatus social, como la de los maestros y los médicos, a los que se refieren generalmente según sus ocupaciones:



- Apellido + profesión:
刘教授 (profesor/a Liu)
张医生 (doctor/a Zhang)
- Apellido + título:
刘局长 (ministro Liu)
张经理 (gerente Zhang)

Apodos

Los chinos en general se refieren a las personas mayores en general como *abuelo/a*, o agregan un apellido antes, por una cuestión de respeto a los ancianos. Algo similar sucede con las personas de la misma edad que sus padres a quienes pueden llamarlos *tíos/as*. Si los hombres o mujeres son mayores que ellos se llaman: “X 哥、X 姐” apellido+vocativo (según la edad, la familia y social), hermano X y hermana X. Y respecto a los que son menores que los guías turísticos, se les puede llamar solo por sus nombres. Por lo tanto, podemos ver en nuestra entrevista que los guías turísticos de habla hispana aprecian que hay una gran diferencia entre el vocativo y la fórmula de tratamiento de los turistas chinos y los españoles. Es necesario comprender las normas sociales y los hábitos de los diferentes países para tenerlos en cuenta en la práctica:

"Se presta mucha atención a cómo llamar a los turistas. Lo ajustaremos cuando nos enfrentemos a personas de diferentes países de habla hispana. A los turistas en América del Sur les gusta usar *usted/ustedes*, pero los turistas españoles están acostumbrados al *tú, vosotros/as*". (Entrevistada 2)



"Para la gente mayor usamos *usted* o *ustedes* o *señor/ra* para mostrar respeto, pero para la gente joven [si] usa[mos] *usted*, piensan que estás manteniendo la distancia". (Entrevistada 1)

"Creo que hay muchas diferencias entre el chino y el español. No se traduce directamente, especialmente cuando se usan apodos. En los grupos turísticos chinos, los guías suelen usar apodos y honoríficos". (Entrevistado 5)

Expresión de los saludos

"La primera impresión es muy importante, que suele ocurrir en el caso de recoger[los] del avión. El primer encuentro será más formal. Usaré un saludo [como]: *¡Buenos días! ¿Cómo están ustedes?* Pero después de unos días de llevarse bien, puede resultar fácil, y se añadirán algunas otras formas como: *¡Hola!, ¿Qué tal?, ¿Dormiste bien anoche?, ¿Qué pasa?...*". (Entrevistada 6)

"Los turistas, a veces, me enseñan a hablar algunos de sus idiomas locales. Recuerdo a un huésped del área de Cataluña: me enseñó a saludar y a presentarme en catalán. Cuando llegaron turistas de esta zona, usaba su idioma para hacer una presentación muy sencilla, y ellos estaban muy contentos y asombrados". (Entrevistada 4)

Negativa expresa

"Cuando interactuamos con los invitados, algunas situaciones necesitan ser expresadas de manera eufemística, por ejemplo: los invitados se están divirtiendo y quieren invitarte a ir al bar o a cenar por la noche, especialmente [a] algunas guías turísticas jóvenes. Si no quieres ir, puedes decir: *[lo] agradezco, lo siento, estoy muy cansado, [tengo] una cita con mi familia...* Tales razones hacen que la otra parte sienta que ha recibido una buena



[respuesta]”.(Entrevistada 3)

"El regateo también es común en China, así que al traducir para el dueño de [las] tiendas y [a los] turistas, preste atención a la conversión y al uso de términos chinos y occidentales, porque a veces la traducción literal hace que los turistas se sientan [ofendidos]: *No, yo [no] puedo [hacerte] descuento. Si no [me] crees, puedes preguntar [en] la otra tienda*". En realidad, lo que quiere decir el dueño es: *Nuestro precio es igual o más bajo que [el de] otras tiendas, puedes confiar en mí*".

Expresar sugerencia

"Los visitantes no entendieron muy bien el itinerario y se [quejaron]. Por ejemplo, [si] necesitan salir muy temprano [por] la mañana, pero ayer fueron a muchos lugares y [están] muy cansados. Si [se] pierde el tiempo de navegación, el boleto se perderá, será inválido. Todavía necesitamos usar un tono eufemístico y educado para explicar [algo], [en lugar de dar órdenes]: *Deberíamos levantarnos a las 6:30, desayunar y subir al autobús a las 7:30*. Como guía turístico y como un amigo, para dar un consejo [sobre el] tiempo razonable". (Entrevistada 2)

8.3. Competencia discursiva

La capacidad de discurso del guía turístico se refleja principalmente en la escritura y en el habla de los guiones de las atracciones. Generalmente, cuando el profesional no está familiarizado con un lugar pintoresco o un tema, al principio, necesita escribir un texto para saber cómo introducirlo oralmente: sus características estructurales, formas de conectar las diferentes oraciones, el contenido, etc., para mejorar la estandarización y que sea profesional.



“La organización del idioma es muy importante para los guías turísticos, y también considerar los temas que les gustan y les interesan a los turistas, lo que requiere conocimiento y acumulación de experiencia”. (Entrevistada 3)

"No creo que sea fácil escribir y hablar bien. No solo es necesario que el guía turístico tenga un gran conocimiento, sino también que exprese con precisión lo que quiere transmitir a través del lenguaje. El guion del guía turístico no solo puede ser lengua escrita, sino que debe combinarse con el lenguaje oral para que los invitados se sientan relajados. Naturalmente, en lugar de pensar que el guía turístico [se] está respaldando o [leyendo] Wikipedia, debe ser lógico, organizar diferentes partes, pensar en cómo comenzar, cómo organizar el contenido del texto, cómo conectar el contexto, la interacción con los turistas y cómo terminar". (Entrevistada 4)

"Cuando conozcamos el arreglo de la ruta del recorrido a través de la agencia de viajes, crearemos una guía turística completa a través de la exploración en el lugar y la lectura de mucha información sobre las atracciones relacionadas. Por ejemplo, cuando presento Colina del Elefante (象鼻山), el contenido de la introducción incluye: ubicación geográfica, importancia (hitos urbanos), tiempo de formación, leyendas relacionadas con ella, el paisaje en la montaña, arquitectura... Y está escrito de acuerdo con los cambios espaciales del recorrido...". (Entrevistada 1)

"En realidad, hay muchas ocasiones en [las] que las palabras de los guías turísticos en chino y las palabras de los guías turísticos en español tienen muchas diferencias en la expresión de [las] oraciones, el vocabulario y la estructura sintáctica. Necesitamos aprender de ellos y compararlos. A menudo, leo los sitios web oficiales de turismo extranjero en países de habla hispana o una guía de viaje escrita por el autor". (Entrevistada 3)

8.4. Varias dimensiones de la competencia intercultural (conocimientos,



actitudes y habilidades de comunicación)

El conocimiento se refleja en las dificultades y en las manifestaciones más específicas del trabajo de guía turístico: (1) Conocimiento relacionado con China: cultura, geografía, folclore, religión, turismo, etc. (2) Conocimiento de otros países (principalmente la historia, geografía, cultura...).

"Nuestro trabajo no es solo explicar las atracciones a los turistas, sino también tratar muchas cosas. A veces, los invitados se encontrarán con el problema del cambio de moneda [o] la visa, [la] entrada y salida de viajes al extranjero, tipos de seguros...". (Entrevistada 2)

"Tienes que tener algunos conocimientos básicos: la historia, la geografía, la cultura, el clima, las costumbres, la comida, etc., de tu país y usar el idioma extranjero correctamente para transmitirlo a la otra parte". (Entrevistada 3)

"Tenemos que aprender más sobre la cultura que hay detrás de las cosas, aunque seamos nativos. Por ejemplo: una vez, cuando íbamos al campo, los turistas vieron espejos y tijeras colgados en la puerta de cada casa, y se preguntaron por qué pasaba esto. Cada hogar pegaba [en] la puerta las coplas del Festival de Primavera (Chūnlián , 春联), ¿para qué?, ¿qué escribieron y qué significaban?". (Entrevistado 5)

"Creo que, como guía turístico, debemos estar familiarizados con la cultura de fondo del país donde se encuentran los turistas. Ya sea que se trate de presentar lugares pintorescos o comunicarnos. Podemos hacer algunas analogías de personas y cosas relacionadas, como comparar diferentes festivales y hábitos. Al presentar el *zongzi* (粽子) a los mexicanos, a menudo mencionan su tamal, porque la forma y el proceso de producción son similares.



Presentar el arroz frito chino a los españoles también elogiará la deliciosa paella de España, o [explicar] cómo comer el churro chino y español, con chocolate o leche de soja...". (Entrevistada 4)

"Debes entender su cultura, preferencias y hábitos, ya sea para presentar atracciones o comunicar[te], [o] para organizar algunos itinerarios como: saber que los turistas de países de habla hispana tienen un concepto relativamente amplio de la hora de la cita, generalmente. Cuando partamos [serán] las 8:30, [pero] como guía turístico, les daremos un encuentro a las 8:15 con una anticipación, o podemos coordinar las diferencias en la dieta y proporcionarles agua helada, verduras sin calentar, etc." (Entrevistada 1)

- Las actitudes se reflejan en las dificultades y desempeños más específicos del trabajo de guía turístico en la disposición a: (1) Aceptar y respetar las diferentes ideas y valores de los turistas; (2) Comunicarse activamente con extranjeros; (3) Servir con integridad en el sector del turismo.

"En el trabajo de guía turístico, no solo presentamos los lugares que visitamos, sino que también tratamos con los turistas. Eso significa que debemos prestar atención y comprender[los], ya sea [porque] tengan problemas con el alojamiento o que estén satisfechos con nuestros servicios, etc.". (Entrevistado 5)

"La industria de servicios inevitablemente necesita comunicarse con los turistas, por lo que tendrán muchos problemas, que pueden deberse a diferentes ideas y perspectivas, causadas por [las] diferentes culturas. La mayoría de las veces, encontrarán un guía turístico para resolverlo. Si [en] el recorrido guía tiene una actitud contundente, o no están dispuestos a responder y no pueden resolver algunas preguntas en el momento oportuno,



entonces, por la mala comunicación o no pueden entender, habrá quejas".
(Entrevistada 2)

"A menudo se encuentran retrasos en los vuelos durante el viaje, o sucedieron cosas desfavorables en la última ciudad o durante el viaje, lo que afectará al estado de ánimo actual. En este momento, la paciencia y la comprensión del guía turístico son más necesarias". (Entrevistada 3)

- La conciencia se refleja en las dificultades y manifestaciones más específicas del trabajo de guía turístico: (1) Conciencia de las similitudes y diferencias culturales al comunicarse; (2) Saber que el lenguaje positivo tiene buen efecto en las emociones de los visitantes; (3) Evitar el etnocentrismo y la xenofobia.

"Los turistas vienen de diferentes países, y los orígenes y las culturas de sus vidas son muy diferentes. Entonces, cuando me comunique, lo consideraré con anticipación y trataré de evitar tales problemas. Pero, aunque a veces sucede inevitablemente, es indudable volver y comunicar activamente". (Entrevistada 4)

"El idioma es un obstáculo importante para la comunicación, así que intenté mejorar la precisión. Al usar un lenguaje apropiado y decente, los turistas no tendrán demasiados obstáculos auditivos, el efecto de la comunicación será muy bueno, y ambas partes estarán más [satisfechas]".
(Entrevistado 6)

"Muchos turistas vienen a China desde miles de kilómetros de distancia, lo que demuestra que están llenos de expectativas por este viaje, pero hay muchas cosas más allá del alcance humano que no podemos controlar. Podemos hacerlos sentir mejor a través del poder del lenguaje. Por ejemplo, a



todos los invitados les gusta el clima soleado, pero cuando necesitan tomar un barco para ver el paisaje del río Li, [y] por casualidad [llueve], los invitados generalmente [se sienten] muy decepcionados. [Entonces, tienes que disfrutar] del paisaje con ellos desde otro ángulo. Explíqueles que [hay una] pintura de paisaje muy famosa en China, con un tema [que] se llama río Lijiang brumoso y lluvioso, que es una perspectiva única, escrita o pintada, o también puede decirles dichos y proverbios chinos [como]: "El noble se encuentra con la lluvia", [que] significa que los poderosos causarán problemas al salir. El "viento y la lluvia" mencionado aquí no significa el viento y la lluvia en realidad, sino [que] se refiere al gran asunto". (Entrevistada 1)

“Los turistas son de diferentes países como España, México, Argentina, etc. (...) Me [hacen] sentir diferente en muchos aspectos: cultura, religión, valores y hábitos; si usas una actitud con prejuicios o arrogante, definitivamente no seas capaz de interactuar bien con los invitados, por ejemplo: una vez recibí un grupo turístico especial y me pidieron los turistas una hora y un lugar para la misa los fines de semana. No pude entender esta solicitud al principio, pero a través de la comunicación con el líder de su país, aprendí sobre sus creencias religiosas y me hizo comprender mejor su religión. Después de unificar el trabajo, el descanso y las creencias, planeamos diseñar un plan de viaje especial, que también satisfaga sus demandas, y ambas partes están muy felices con esta experiencia”. (Entrevistada 3)

- Durante las entrevistas, los guías propusieron algunas habilidades comunes de comunicación con los turistas, incluyendo el lenguaje no verbal, las situaciones repentinas y de emergencia, así como la interpretación y coordinación con los turistas.

“Es bastante común que algunos turistas enfermen durante el viaje, debido a [los] cambios [del] clima y del entorno, o porque son mayores. Por lo



tanto, cuando ocurre tal situación, deben acompañar a un guía turístico al hospital para ver a un médico [y que actúe] como su intérprete". (Entrevistado 5)

"A veces, ya me he registrado en el aeropuerto para la salida, y algunos huéspedes se dan cuenta de que sus pertenencias personales se quedaron en el hotel. Esto es muy común. Cuando me entere, llamaré inmediatamente al hotel y le pediré al personal que lo encuentre. Cuando se confirme que está en el hotel, dará retroalimentación a los huéspedes y [se] procederá al siguiente paso para retirar los artículos...". (Entrevistada 4)

"Por lo general, usamos algunas de las formas de cortesía internacionales más comunes para reunirnos con los invitados [como] dar la mano; pero algunos son muy entusiastas y muestran su amistad con abrazos o [con una] ceremonia de besos de su país, así que a veces lo [descubro] más tarde. La forma en que damos la bienvenida a los invitados parece que nos ha acercado más". (Entrevistada 2)

"Descubrí que a algunos invitados les gusta que los acompañen con gestos y movimientos corporales cuando hablan. Después de trabajar durante un tiempo, entiendo algunas de sus expresiones en esta región o país, y las usaré gradualmente. Encuentro que, agregando este lenguaje corporal, la conversación se vuelve más efectiva o natural". (Entrevistada 1)



9. Producción de Escala de Competencia Comunicativa Intercultural (Turismo)

9.1. Generar un grupo de preguntas (ítems)

La generación de grupos de ítems generalmente toma como referencia los libros de texto, las guías, la literatura y las teorías clásicas, combinadas con investigaciones previas o cuestionarios existentes, a través de la evaluación de datos existentes e investigaciones cualitativas (entrevistas con guías turísticos). El objetivo es compilar preguntas sobre las características de cada subhabilidad y dimensión. Por lo tanto, antes de reunir el grupo de entrada de la escala, se debe aclarar la definición de cada dimensión, y se deben recopilar las preguntas que se ajusten a su significado de acuerdo con las definiciones mencionadas. Después de completar el marco teórico y las entrevistas (investigación cualitativa), el investigador crea el grupo de ítems de la dimensión inicial —que explicamos en el capítulo anterior— como generar la escala inicial.

También se deben seguir ciertos principios en el lenguaje del diseño de la escala. Debe ser lo más simple y claro posible, evitando el uso de vocabulario especializado y ajustándose al estilo y hábitos de habla de los encuestados. De esta manera se evitarán confusiones con las preguntas. Además, hay que proteger la privacidad personal y realizar encuestas anónimas para prevenir la resistencia de los encuestados e interferir en la investigación. Asimismo, debemos prestar atención al uso del lenguaje, que debe ajustarse a las normas culturales de la región del sujeto, y adaptarlo si es necesario. En la elaboración inicial del cuestionario, después de completar la formulación del contenido de la escala, se invitó a un profesor de estadística, dos profesores de lingüística española y cuatro doctores en lingüística, a revisar y evaluar repetidamente el lenguaje de la escala, excluyendo los ítems con repetición semántica y ambigüedad para obtener la escala inicial.



9.2. Elección de un sistema de calificación y formato de respuesta

La encuesta con cuestionario es uno de los métodos más utilizados en la investigación científica. El investigador utiliza un cuestionario diseñado uniformemente para conocer la situación o buscar opiniones de los encuestados seleccionados. Compilan formularios sobre los elementos de la encuesta y, posteriormente, los reúnen para la investigación, a fin de comprender las valoraciones de los sujetos sobre un fenómeno o problema, o bien para la autoevaluación. En este método, la producción de herramientas de investigación es muy importante. La calidad del cuestionario juega un papel decisivo en el éxito de la encuesta, pues solo cuando el investigador lo diseña con un alto nivel y calidad, se podrá completar con éxito y se obtendrán datos satisfactorios. La investigación solo puede ser del tipo valor-confiabilidad si el cuestionario está debidamente preparado o seleccionado.

En una escala, la elección del sistema de puntuación a menudo debe establecerse junto con los elementos específicos. Por lo tanto, en la investigación práctica, el más utilizado es el sistema de Likert, como la puntuación de 5 puntos, la puntuación de 7 puntos, la puntuación de 9 puntos, etc. Este estudio utiliza 5 grados: "totalmente en desacuerdo", "algo en desacuerdo", "de acuerdo", "muy de acuerdo" y "totalmente de acuerdo", es decir, 5 puntos. Pero vale la pena señalar que este cuestionario involucra preguntas inversas, y en estos casos, la puntuación debe cambiarse: "totalmente en desacuerdo", "algo en desacuerdo", "de acuerdo", "totalmente de acuerdo" y "totalmente de acuerdo". Estas opciones corresponden a las puntuaciones secuenciales: 5, 4, 3, 2 y 1 punto.

El investigador debe determinar el formato de respuesta para cada pregunta en el grupo de elementos preparados, ya sea para usar una pregunta abierta o una pregunta cerrada. Las preguntas abiertas requieren que los sujetos proporcionen respuestas a cada pregunta, por lo que es más



difícil para los encuestados y los investigadores. Además, las respuestas suelen ser diversas, lo que no conduce a la codificación y puntuación. La ventaja es que pueden proporcionar a los investigadores más ideas y, por lo general, son más adecuadas para los estudios iniciales, en lugar de usarse en una escala formada. Por lo tanto, en el estudio se utilizan más las preguntas cerradas. Estas cuestiones darán opciones específicas, más fáciles de responder para los sujetos, a las que se debe prestar atención en la investigación de diseño a escala.

El cuestionario de este estudio consta de tres partes. La primera se trata de la información básica de los encuestados en la que se incluye una serie de variables independientes. Las preguntas de la prueba tienen respuestas de opción múltiple y se pueden completar los espacios en blanco. La segunda es la escala de competencia de comunicación intercultural, que utiliza los cinco puntos de estilo Likert, para permitir que los encuestados juzguen el grado de conformidad entre su propia situación y la descripción. Los investigadores esperan evaluar la capacidad de comunicación intercultural de los estudiantes actuales a través de la encuesta de este subvolumen. La tercera parte es la prueba de conocimientos culturales de español, que es de opción múltiple. Con el fin de asegurar el carácter científico de esta investigación, se selecciona una dimensión para observar si es consistente con las preguntas de autoevaluación subjetiva anteriores. Después de completar el cuestionario, se llevó a cabo una investigación previa a pequeña escala y se modificaron los contenidos individuales de la encuesta.

9.3. Prueba previa

La prueba previa cualitativa es una etapa crítica en el desarrollo, traducción o revisión de cualquier herramienta de medición de cuestionarios. Se selecciona una pequeña muestra de encuestados para realizar un examen previo a escala reducida. El propósito es verificar si el público objetivo



comprende las preguntas y opciones del ítem, así como evaluar si la expresión del ítem es ambigua desde el punto de vista del encuestado. Se trata de saber si hay problemas en la comprensión semántica y el marco es poco claro. Después de revisar la entrada, se realizó una nueva ronda de pruebas previas hasta que todos los encuestados entendieron el significado de la entrada y el contenido fue aceptable. Los participantes de esta parte fueron 10 estudiantes españoles de turismo y 15 estudiantes chinos de español.

La validez aparente de la escala debe valorarse en el enlace de prueba previa, es decir, si el contenido de la herramienta de evaluación es consistente con el propósito de la evaluación desde la perspectiva de los encuestados, y la validez aparente no es una validez real. En las aplicaciones prácticas, si los contenidos del cuestionario están relacionados con el tema de la escala desde la "superficie", se establece la validez aparente. Por ejemplo, en primer lugar, la investigadora preguntó detalladamente a los entrevistados si estas dificultades se habían presentado en el aula o durante el proceso de aprendizaje de cada tema, en segundo lugar, les pidió que relataran sus experiencias al investigador, además, la investigadora revisó tanto la pregunta como el contenido para asegurarse de que estuvieran más cercanos al entorno de aprendizaje, la experiencia y la forma de expresión del entrevistado, finalmente, la investigadora debía prestar atención a la validez superficial de la escala, ya que una alta validez indicaría que el entrevistado entendía el significado de la pregunta, mientras que una baja validez sugeriría lo contrario, es decir, que los encuestados podrían no entender el significado. En ese momento, la investigadora debería considerar continuar mejorando el tema o eliminarlo por completo; Sin embargo, es necesario tener en cuenta la privacidad personal de los encuestados o el impacto en la imagen social, que podría incitarlos a engañar y ocultar comportamientos a los investigadores. Est repercutiría en una validez superficial excesivamente alta, por lo que la configuración de la validez superficial debe establecerse de acuerdo con el



propósito específico de la investigación.

9.4. Análisis de confiabilidad y validez

Este documento utiliza el *software* SPSS22 para realizar el análisis de prueba de confiabilidad (KMO) y validez (Alfa) en cuestionarios válidos 236. El proceso y los resultados son los siguientes:

Fiabilidad por consistencia interna

El coeficiente de consistencia interna, se refiere al grado de consistencia entre todos los ítems dentro de la prueba. Los investigadores generalmente usan el coeficiente alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de una prueba. El coeficiente alfa es uno de los métodos más utilizados para probar la confiabilidad en la investigación actual. Wu, M. L. (2010: 244-245)³¹ señaló que el coeficiente alfa debería estar preferentemente por encima de 0,80; un rango aceptable estaría entre 0,70~0,80; y la subescala debería estar preferentemente por encima de 0,70. El alfa de Cronbach general de esta escala de investigación es de 0,919, y El alfa de Cronbach de cada subhabilidad y dimensión está entre 0,786 y 0,923, lo que pertenece a la categoría muy buena que piensa Wu Minglong, por lo que este cuestionario tiene un alto nivel de confiabilidad. A su vez, el alfa de Cronbach de la dimensión correspondiente a cualquier ítem eliminado será inferior a 0,919, lo que reducirá la fiabilidad, por lo que no es necesario eliminar ninguna pregunta. En general, demuestra que la escala tiene una buena consistencia interna. Véase la siguiente tabla:

Número de ítems	Alfa de Cronbach si se elimina el	Composición de habilidades	Alfa de Cronbach
-----------------	-----------------------------------	----------------------------	------------------

³¹ Wu, M. L. (2010) *Práctica de análisis estadístico de cuestionarios: operación y aplicación de SPSS* [M]. Chongqing: Chongqing University Press.



elemento (Cronbach's alpha if item deleted)			
S1	0.918		
S2	0.917		
S3	0.917		
S4	0.918		
S5	0.919		
S6	0.918		
S7	0.918	Competencia lingüística	0.906
S8	0.919		
S9	0.918		
S10	0.918		
S11	0.919		
S12	0.918		
S13	0.918		
S14	0.917		
S15	0.917		
S16	0.917		
S17	0.916	Competencia sociolingüística	0.905
S18	0.916		
S19	0.917		
S20	0.915		
S21	0.916		
S22	0.916		
S23	0.917		
S24	0.916	Competencia discursiva	0.923
S25	0.916		
S26	0.916		
S27	0.916		
S28	0.917	Conocimiento de propio país	0.821
S29	0.916		
S30	0.919		
S31	0.917	Conocimiento del mundo hispánico	0.924
S32	0.917		
S33	0.917		
S34	0.918		
S35	0.919	Competencia intercultural	Actitud
S36	0.919		0.923
S37	0.919		
S38	0.918		
S39	0.919	Conciencia	0.908
S40	0.920		



S41	0.918	Habilidad	
S42	0.918	(comunicación)	0.816
S43	0.915		
S44	0.915		
S45	0.917	Habilidad	0.786
S46	0.917	(cognitiva)	
Alfa de Cronbach total			0.919

Tabla 6. Fiabilidad de homogeneidad.

Análisis de validez de constructo

La validez estructural se refiere al grado en que la puntuación de la prueba puede explicar cierta estructura o característica de la teoría; se refiere a la consistencia entre el experimento y la teoría, es decir, si el experimento realmente mide la teoría hipotética (construida). En la investigación empírica, el análisis factorial exploratorio (AFE) tiene como objetivo encontrar la estructura subyacente de la escala y reducir el número de ítems a un conjunto más pequeño de variables que están más correlacionadas entre sí. Wu Minglong (2010: 266-268)³² cree que si se ha determinado la estructura de niveles de la escala en el proceso de compilación y se ha obtenido de acuerdo con los resultados de la exploración teórica, entonces se puede usar directamente el nivel determinado para realizar un análisis factorial exploratorio. Finalmente, de acuerdo con los resultados del análisis factorial en cada nivel, se determina el número de ítems que se deben retener en cada nivel. Este estudio adopta este método para llevar a cabo un análisis factorial exploratorio en 9 módulos respectivamente.

Competencia lingüística

Los resultados de AFE muestran que el coeficiente KMO es 0,847 y, según Qin XiaoQing (2009: 266), el valor KMO no puede ser inferior a 0,6. A

³² Wu (2010). *Práctica de análisis estadístico de cuestionarios: operación y aplicación de SPSS* [M]. Chongqing: Chongqing University Press.



su vez, la probabilidad significativa de la prueba de esfericidad de Bartlett en la tabla es de 0.000 ($P < 0.001$), lo que indica que la matriz de correlación de datos no es matriz de identidad, y existen correlaciones entre ítems. Asimismo, indica que los datos son adecuados para el análisis factorial.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	.847
Prueba de esfericidad de Aprox. Chi-cuadrado	3458.168
Bartlett	gl
	91
	Sig.
	.000

Tabla 7. Prueba de KMO y Bartlett (competencia lingüística)

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de	%	Total	% de	%
		varianza	acumulado		varianza	acumulado
1	6.485	46.321	46.321	6.485	46.321	46.321
2	1.513	10.807	57.129	1.513	10.807	57.129
3	1.082	7.728	64.857	1.082	7.728	64.857

Tabla 8. Varianza total explicada (competencia lingüística)

En la tabla 8, utilizando el análisis de componentes principales para analizar la escala, el análisis factorial muestra que existen tres autovalores mayores que 1, y la tasa de cotización acumulada es de 64,857 %. Se observa que la extracción de estos tres factores comunes puede explicar la mayor parte de la información de las variables originales. La tabla de autovalores y contribución de la varianza aparecen en la Tabla 8.

La rotación de factores se realizó a través del método de rotación ortogonal de máxima varianza (Varimax) para facilitar la interpretación de las variables de los factores. Consulte la Tabla 9.

Componente		
1	2	3



S6	.777		
S10	.738		
S9	.733		
S11	.706		
S4	.689		
S7	.642		
S8	.573	.525	
S5	.561		
S12		.829	
S14		.828	
S13		.721	
S1		.599	
S3			.849
S2			.841

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Tabla 9. Matriz de componente rotadoa (competencia lingüística)

Eliminamos elementos de acuerdo con los siguientes criterios: (1) carga baja: el valor absoluto de la carga del factor es inferior a 0,40; (2) carga doble: el elemento no puede tener la misma carga en dos o más factores al mismo tiempo, y la diferencia entre las dos cargas menos de 0,3. (3) Los elementos orientados positiva y negativamente miden la misma estructura, lo que posiblemente afecte al número de factores comunes. Hay un elemento con doble carga eliminado (S8) y dos elementos con diferentes orientaciones de esta dimensión (S2, S3) que se eliminan. Posteriormente, usamos los elementos restantes para volver a hacer EFA, el coeficiente KMO es 0.879 y el coeficiente Bartlett es 1523 611 (df = 55, P <0.001). Según el análisis de componentes principales, hay dos valores propios mayores que 1 y la tasa de contribución acumulada es del 63,580 %. La carga del proyecto está entre 0,569 y 0,852, no hay carga doble ni carga baja, no se eliminan preguntas y, finalmente, se obtienen once preguntas. Dos factores pertenecen a los ítems



de escucha y comprensión y de habla y expresión respectivamente.

Competencia sociolingüística

En este estudio, se utilizó SPSS 17.0 para realizar el análisis factorial KMO y la prueba esférica de Bartlette para determinar si se podía realizar un análisis factorial en el subelemento de habilidad sociolingüística. El valor de KMO y los resultados de la prueba esférica de Bartlette se muestran en la Tabla 10.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.860
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2244.641
	GI	21
	Sig.	.000

Tabla 10. Prueba de KMO y Bartlett (competencia sociolingüística)

En la tabla se puede ver que el valor de KMO es 0,86. Según Wen Qiufang (2010: 266), el valor de KMO no puede ser inferior a 0,6, lo que indica que los datos son adecuados para el análisis factorial. Al mismo tiempo, el valor estadístico de la prueba de Bartlette esférica en la tabla tiene una probabilidad significativa de 0,000 (menos de 0,01), que muestra que la matriz de correlación de datos no es matriz de identidad, y señala una correlación entre elementos, lo que también indica que los datos estadísticos son adecuados para el análisis factorial.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% de acumulado	Total	% de varianza	% de acumulado
1	4.474	63.918	63.918	4.474	63.918	63.918



2	1.178	16.826	80.744	1.178	16.826	80.744
---	-------	--------	--------	-------	--------	--------

Tabla 11. Varianza total explicada (competencia sociolingüística)

Para el análisis de la escala se utilizó el análisis de componentes principales. El análisis factorial mostró que había dos autovalores mayores que 1, y la tasa de cotización acumulada fue del 80,744 %. Muestra que la extracción de estos dos factores comunes puede explicar la mayor parte de la información de las variables originales. La tabla de autovalores y contribución de la varianza se muestra en la Tabla 11.

En la rotación de factores se empleó el método de rotación ortogonal de máxima varianza (Varimax) para hacer que las variables de los factores fueran interpretables. Véase Tabla 12.

Matriz de componente rotado^a

	Componente	
	1	2
VAR00016	.857	
VAR00017	.840	
VAR00015	.824	
VAR00018	.736	.531
VAR00019		.894
VAR00020		.876
VAR00021		.860

Tabla 12. Matriz de componente rotador (competencia sociolingüística)

Eliminamos elementos de acuerdo con los siguientes criterios: (1) Carga baja: el valor absoluto de la carga del factor es inferior a 0,40; (2) Carga doble: el elemento no puede tener la misma carga en dos o más factores al mismo tiempo, y la diferencia entre las dos cargas menos de 0,3. Hay un elemento para eliminar la carga doble (S18). Luego usamos los elementos restantes para volver a hacer EFA, el coeficiente KMO es 0.807 y el coeficiente Bartlett es 924.127 (df = 15, P <0.001). En el análisis de componentes principales, hay dos valores propios mayores que 1, y la tasa de cotización acumulada es del



81,697 %. La carga del proyecto está entre 0,845 y 0,925, no hay doble carga y carga baja, no se eliminan preguntas y, finalmente, se obtienen seis preguntas. Los dos factores pertenecen al factor social y al principio de cooperación educada respectivamente.

Competencia discursiva

En este estudio, se usó SPSS 17.0 para realizar el análisis factorial KMO y la prueba esférica de Bartlette para determinar si la subevaluación de la habilidad sociolingüística médica podría usarse para el análisis factorial. El valor de KMO y los resultados de la prueba esférica de Bartlette se muestran en la Tabla 13.

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.860
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2244.641
	Gl	21
	Sig.	.000

Tabla 13. Prueba de KMO y Bartlett (competencia discursiva)

Como puede observarse, el valor de KMO es 0,888. Según Wen Qiufang (2010: 266), el valor de KMO no puede ser inferior a 0,6, lo que indica que los datos son adecuados para el análisis factorial. Al mismo tiempo, el valor estadístico de la prueba esférica de Bartlette en la tabla tiene una probabilidad significativa de 0,000 (menor que 0,01), que señala que la matriz de correlación de datos no es matriz de identidad. Además, existen correlaciones entre elementos, que también indica que los datos estadísticos son adecuados para el análisis factorial.

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado



1	4.330	72.165	72.165	4.330	72.165	72.165
---	-------	--------	--------	-------	--------	--------

Tabla 14. Varianza total explicada (competencia discursiva)

Se utilizó el análisis de componentes principales para analizar la escala, y el análisis factorial mostró que había un valor propio mayor que 1, y la tasa de cotización acumulada fue de 72,165 %. Muestra que la extracción de este factor común puede explicar la mayor parte de la información de la variable original. Debido a que su carga factorial está entre 0.770 y 0.910, no hay doble carga y baja carga, no se eliminan preguntas y finalmente se obtienen 6 preguntas (S22-S27). Muestra que cada elemento puede reflejar efectivamente sus constructos factoriales y refleja bien los constructos teóricos de la compilación de la escala.

Competencia Intercultural

La competencia intercultural contiene 6 dimensiones: conocimiento de propio país, conocimiento del mundo hispánico, actitud, conciencia, habilidad (comunicación), habilidad (cognitiva). Véase el siguiente cuadro resumen:

	N	KMO	Chi-cuadrado	df	Sig.	N de factores comunes	Varianza acumulada	cargas factoriales
Conocimiento de propio país	S28-S30	0.622	382.990	3	0.00	1	74.183 %	0.712~0.929
Conocimiento del mundo hispánico	S31-S34	0.807	757.547	6	0.00	1	81.468 %	0.891~0.913
Actitud	S35-S37	0.709	641.367	3	0.00	1	88.234 %	0.913~0.967



Conciencia	S38-S40	0.756	466.517	3	.000	1	84.567 %	0.913~0.925
Habilidad (comunicación)	S41-S43	0.681	257.463	3	0.00	1	73.150 %	0.822~0.901
Habilidad (cognitiva)	S44-S46	0.679	215.212	3	0.00	1	70.153 %	0.780~0.876

Tabla 15. Resumen del análisis de validez de constructo de seis dimensiones de la competencia intercultural

1) Conocimiento del propio país

Los resultados de EFA mostraron que $KMO = 0,622$, y el resultado de la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativo ($Chi-Square = 382,990$, $df = 3$, $p = 0,000 < 0,01$), adecuado para el análisis factorial. El número de factores comunes es 1, la tasa de cotización acumulada es 74,183 %, la carga de ítems está entre 0,712 y 0,929 y se mantienen tres.

2) Conocimiento del mundo hispánico

Los resultados de EFA señalaron que $KMO = 0,807$, y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($Chi-Cuadrado = 757,547$, $df = 6$, $p = 0,000 < 0,01$), adecuada para el análisis factorial. El número de factores comunes es 1, la tasa de cotización acumulada es 81,468 %, la carga de artículos está entre 0,891 y 0,913 y se reservan cuatro.

3) Actitud

Los resultados de EFA indicaron que $KMO = 0,709$, y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($Chi-Cuadrado = 641,367$, $gl = 3$, $p = 0,000 < 0,01$), adecuada para el análisis factorial. El número de factores



comunes es 1, la tasa de cotización acumulada es 88,234 %, la carga de artículos está entre 0,913 y 0,967 y se reservan tres.

4) Conciencia

Los resultados de EFA mostraron que KMO = 0,756, y el resultado de la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativo (Chi-Square = 466,517, df = 3, p = 0,000 < 0,01), adecuado para el análisis factorial. El número de factores comunes es 1, la tasa de cotización acumulada es 84,567 %, la carga de artículos está entre 0,913 y 0,925 y se reservan tres.

5) Habilidades (comunicación)

Los resultados de EFA mostraron que KMO = 0,681, y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa (Chi-Cuadrado = 257,463, gl = 3, p = 0,000 < 0,01), adecuada para el análisis factorial. El número de factores comunes es 1, la tasa de cotización acumulada es 73,150 %, la carga de artículos está entre 0,822 y 0,901 y se reservan tres.

6) Habilidad (cognitiva)

Los resultados de EFA mostraron que KMO = 0,679, y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa (Chi-Square = 215,212, df = 3, p = 0,000 < 0,01), adecuada para el análisis factorial. El número de factores comunes es 1, la tasa de cotización acumulada es 70,153 %, la carga de artículos está entre 0,780 y 0,876 y se reservan tres.

9.5. Resumen

Lo anterior expone todo el proceso y los resultados del análisis factorial exploratorio de la escala. Después de muchas revisiones y eliminaciones, la escala finalmente retuvo 42 ítems, incluidos 11 ítems sobre competencia lingüística, 6 ítems sobre competencia sociolingüística, 6 ítems sobre



competencia discursiva y 19 preguntas sobre competencia intercultural, incluidas 31 cuestiones sobre preguntas positivas, 11 preguntas inversas. El análisis factorial es el método más riguroso para probar la validez estructural de la escala. Los resultados muestran que la mayoría de los ítems de esta escala puede reflejar el modelo teórico, construido por la escala, y tienen buena confiabilidad y validez.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE23e00061639866

CSV

GEISER-cc0c-eafb-8121-4fd6-84aa-a486-5837-2b56

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

14/09/2023 17:12:36 Horario peninsular



10. Resultados del cuestionario

10.1. La situación actual de la competencia comunicativa

intercultural de los estudiantes

De acuerdo con las estadísticas, como se observa en la tabla 16, la competencia comunicativa intercultural (turismo) de los estudiantes tiene una puntuación total máxima de 210 en 42 preguntas (calificación: muy bajo 42, bajo 43-84, medio 85-126, bueno 127-168, excelente 185-210). El promedio de puntuación general obtenida en la muestra de estudiantes es 119.67, que es equivalente al nivel medio.

En general, la competencia intercultural (puntuación media de 3.23 puntos) es mayor que competencia sociolingüística (puntuación media de 2.9 puntos), la lingüística (puntuación media de 2.46 puntos) y la discursiva (puntuación media de 2.44 puntos). En las seis dimensiones de la competencia intercultural se puede observar lo siguiente: actitud 3.92 > cognición 3.90 > habilidades de comunicación 3.51 > habilidades de conciencia 3.13 > conocimiento de países de habla hispana 2.47 > conocimiento de propio país (turismo) 2.44.

Ítems	M (promedio)	Composición de habilidades	M (promedio)
S1	2.43	Competencia lingüística	2.46
S4	2.84		
S5	2.27		
S6	2.83		
S7	2.96		
S9	2.11		
S10	2.13		
S11	2.17		
S12	2.55		
S13	2.42		
S14	2.37		



S15	2.73	Competencia sociolingüística	2.90
S16	2.74		
S17	2.7		
S19	3.16		
S20	2.93		
S21	3.16		
S22	2.37	Competencia discursiva	2.44
S23	2.37		
S24	2.61		
S25	2.35		
S26	2.45		
S27	2.47		
S28	2.6	Conocimiento de propio país	2.44
S29	2.55		
S30	2.17		
S31	2.47	Conocimiento del mundo hispánico	2.47
S32	2.56		
S33	2.49		
S34	2.37		
S35	3.97	Competencia intercultural	3.23
S36	3.9		
S37	3.87		
S38	3.87	Actitud	3.92
S39	3.75		
S40	4.06		
S41	3.78	Conciencia	3.90
S42	3.68		
S43	3.06		
S44	2.94	Habilidad (Comunicación)	3.51
S45	3.24		
S46	3.21		
Competencia comunicativa intercultural (nota total)		119.67	

Tabla 16. Resumen de la Encuesta de Competencia Comunicativa Intercultural

De acuerdo con el siguiente diagrama de caja, observe las cuatro



subhabilidades y seis dimensiones, es decir, las puntuaciones de respuesta de los estudiantes para todas las preguntas. El diagrama de caja puede ver claramente el intervalo de distribución de un conjunto de datos, así como puede revelar el grado de dispersión, los valores atípicos y las diferencias de distribución entre los datos.

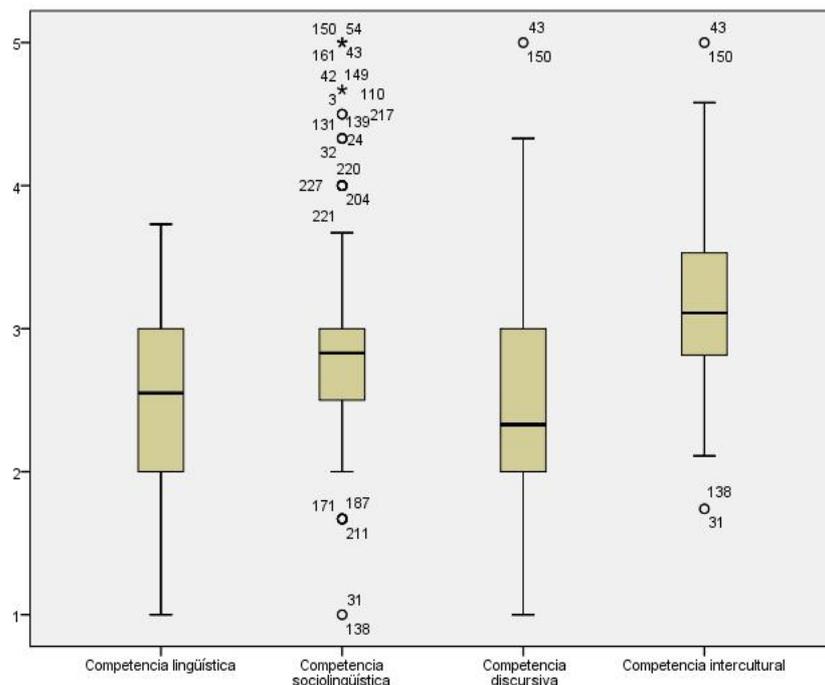


Figura 15. Cuatro subcompetencias de la competencia de comunicación intercultural (diagramas de caja)

Se puede comprobar en la figura que, a excepción de la subhabilidad de la competencia lingüística, existen valores atípicos en las otras tres subcapacidades, y la competencia sociolingüística tiene valores extremos (puntuación alta 5 puntos) y valores atípicos (4.67, 4.33, 4, 1.67, 1 puntos); sobre la competencia discursiva aparecen los valores atípicos altos (5 puntos); hay valores atípicos en las puntuaciones de los estudiantes de competencia intercultural (5 y 1.74 puntos).



Las medianas de los diagramas de caja de las cuatro subhabilidades son (2.55, 2.83, 2.33, 3.11), lo que significa que la puntuación de la competencia intercultural es la más alta. Sin embargo, la competencia discursiva obtiene la más baja.

Los valores de IQR de los cuatro diagramas de caja son (1, 0.5, 1, 0.74). Cuanto menor sea el valor de IQR, menor será la dispersión, lo que significa que las puntuaciones de la habilidad general de la competencia sociolingüística de los estudiantes son más concentradas.

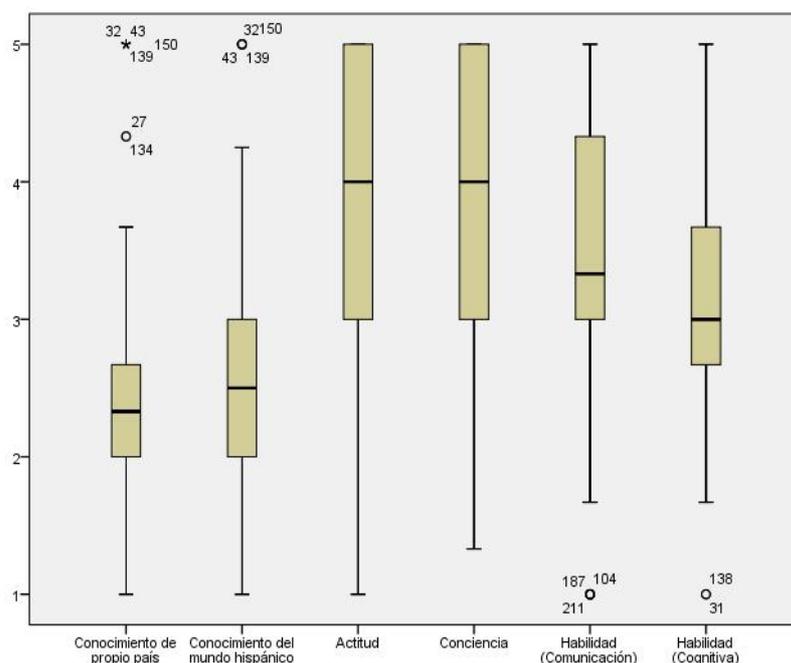


Figura 16. Seis dimensiones de la competencia intercultural (diagramas de caja)

En la figura se puede ver que, salvo en actitud y conciencia, aparecen valores atípicos en las otras cuatro dimensiones. En el conocimiento de propio país (turismo), las puntuaciones de los estudiantes tienen valor extremo (puntuación alta 5 puntos) y valor atípico (4,33 puntos); también hay un valor atípico (5 puntos) en el desempeño de los estudiantes con conocimiento del mundo en español; y un valor atípico bajo (1 punto) apareció tanto en



habilidades comunicativas como cognitivas.

Las medianas de los diagramas de caja de seis dimensiones son (2.33, 2.5, 4, 4, 3.33, 3), respectivamente, lo que significa que las puntuaciones de las dimensiones de actitud y conciencia están en la posición más alta. En definitiva, las puntuaciones de los estudiantes en estas dos dimensiones son generalmente más altas, mientras que el conocimiento de propio país (turismo) obtuvo la puntuación general más bajo.

Los valores de IQR del diagrama de caja de seis dimensiones son (0.67, 1, 2, 2, 1.33, 1), respectivamente. Cuanto menor sea el valor de IQR, menor será la dispersión, lo que significa que las puntuaciones del conocimiento de propio país (turismo) de los estudiantes están más concentradas.

10.2. Prueba de hipótesis y discusión de resultados

Hay un total de 9 hipótesis que debemos probar en este estudio:

a) Verificar que las cuatro subcompetencias de la capacidad comunicativa intercultural puedan comprobarse mediante el análisis de correlación.

b) Contrastar que las seis dimensiones de la competencia intercultural están correlacionadas positivamente entre sí mediante el análisis de correlación.

c) Validar la hipótesis de que el sexo afecta a la competencia comunicativa intercultural en turismo de los estudiantes de español a través del análisis T-test.

d) Comprobar que los cursos afectan a la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes españoles a través del análisis de varianza.

e) Probar la hipótesis de que la frecuencia de comunicación con personas de países de habla hispana afecta la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes a través del análisis de varianza.

f) En cuanto a la capacidad de comunicación intercultural de los estudiantes, estos suelen ver información de países de habla hispana (películas, canciones, noticias) fuera de clase, la cual es significativamente



mayor que la de los estudiantes con baja frecuencia de hábito. La hipótesis se puede verificar a través de la varianza (análisis para estudiar si los hábitos de visualización afectan la competencia comunicativa intercultural).

g) Demostrar que el plan de salida al extranjero intencionalmente afecta la competencia comunicativa intercultural de forma significativa.

h) Comprobar que el aprendizaje es una de las motivaciones para seguir en una carrera relacionada con el turismo español y que afecta a la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes mediante ANOVA de una vía.

i) Verificar si las puntuaciones del test sobre conocimiento de países de habla hispana y la parte de autotest (escala) son consistentes. Así como probar si la evaluación de los estudiantes sobre sí mismos (puntuaciones de la escala) es objetiva.

10.3. Hipótesis y discusión de resultados

a) Análisis de correlación de las cuatro subcompetencias de la competencia de comunicación intercultural de los estudiantes

A través del SPSS 22 realizamos un análisis de correlación de Pearson sobre las cuatro subcompetencias de la competencia comunicativa intercultural. Esta hipótesis permite verificar que existe una correlación entre la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia intercultural. El análisis de correlación es un método de análisis estadístico para probar la relación y el grado de correlación entre variables.

		Correlaciones			
		Competencia lingüística	Competencia sociolingüística	Competencia discursiva	Competencia intercultural
Competencia lingüística	Correlación de Pearson	1	.497**	.473**	.253**
	Sig. (bilateral)		.000	.000	.000



Competencia sociolingüística	Correlación de Pearson	.497**	1	.460**	.405**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000
Competencia discursiva	Correlación de Pearson	.473**	.460**	1	.508**
	Sig. (bilateral)	.000	.000		.000
Competencia intercultural	Correlación de Pearson	.253**	.405**	.508**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	

****.** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Tabla 17. Resultados del análisis de correlación de las cuatro subcompetencias de la competencia comunicativa intercultural

Los resultados del análisis de correlación de Pearson anterior muestran que las cuatro subcompetencias están correlacionadas positivamente y no hay una correlación negativa. De acuerdo con Vicente Manzano (2019), basado en Cohen (1988), desde la perspectiva de la fuerza del coeficiente de correlación, cuando el valor está por encima de 0.5, significa alta correlación; cuando el coeficiente de correlación está entre 0.3 y 0.5 se puede denominar correlación moderada; si el valor absoluto del coeficiente se encuentra entre 0.3 y 0.1 se denomina correlación baja; y cuando el valor es menor o igual a 0.1 se puede denominar irrelevante.

Se comprueba que existe una correlación positiva alta entre la competencia discursiva y la competencia intercultural (r discursiva-intercultural = 0,51, valor de $p < 0,01$); las dos subcompetencias con correlación positiva moderada son: la competencia lingüística y la competencia sociolingüística (r lingüística- sociolingüística=0,50, valor $P < 0.01$), la competencia lingüística y la competencia discursiva (r lingüística-discursiva=0,47, valor $P < 0.01$), la competencia sociolingüística y la competencia discursiva (r sociolingüística-discursiva=0,46, valor $P < 0.01$), la competencia sociolingüística y la competencia intercultural (r sociolingüística-intercultural=0,41, valor de $P < 0.01$); la competencia lingüística e intercultural mostraron una correlación positiva baja (r



lingüística-intercultural=0,25, valor de $P < 0.01$). En general, el coeficiente de correlación entre cada subhabilidad está en el nivel de significación de 0.1, el valor de P es < 0.01 y la prueba de dos colas es significativa. Por lo tanto, el resultado de la prueba de la hipótesis está "establecido", lo que significa que la competencia lingüística, social, discursiva e intercultural de los estudiantes están interrelacionadas y correlacionadas positivamente

b) Análisis de correlación de seis dimensiones de la competencia intercultural de los estudiantes

Se realizó un análisis de correlación de Pearson sobre las seis dimensiones de la competencia intercultural a través del SPSS 22. Esta hipótesis permite verificar que existen diferencias entre las dimensiones: conocimiento de propio país, conocimiento del mundo hispánico, actitud, conciencia, habilidad (comunicación), habilidad (cognitiva). El análisis de correlación es un método de análisis estadístico para probar la relación y el grado de correlación entre variables.



		Conocimiento del propio país	Conocimiento del mundo hispánico	Actitud	Conciencia	Habilidad (comunicación)	Habilidad (cognitiva)
Conocimiento de propio país	Correlación de Pearson	1	0.71**	0.22**	0.33**	0.39**	0.29**
	Sig. (bilateral)		.000	.001	.000	.000	.000
Conocimiento del mundo hispánico	Correlación de Pearson	0.71**	1	0.29**	0.34**	0.51**	0.19**
	Sig. (bilateral)	.000		.000	.000	.000	.003
Actitud	Correlación de Pearson	0.22**	0.29**	1	0.38**	0.39**	0.45**
	Sig. (bilateral)	.001	.000		.000	.000	.000
Conciencia	Correlación de Pearson	0.33**	0.34**	0.38**	1	0.39**	0.37**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000	.000
Habilidad (comunicación)	Correlación de Pearson	0.39**	0.51**	0.39**	0.39**	1	.358**
	Sig.	.000	.000	.000	.000		.000

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE23e00061639866

CSV

GEISER-cc0c-eafb-8121-4fd6-84aa-a486-5837-2b56

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

14/09/2023 17:12:36 Horario peninsular



	(bilateral)						
Habilidad (cognitiva)	Correlación de Pearson	0.29**	0.19**	0.45**	0.37**	0.36**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.003	.000	.000	.000	

**** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).**

Tabla 18. Seis resultados del análisis de correlación de la competencia intercultural



De los resultados en la Tabla 18:

Además, los resultados del análisis de correlación de Pearson anterior muestran que las seis dimensiones de la competencia intercultural están correlacionadas positivamente y no hay una correlación negativa.

A juzgar por la fuerza del coeficiente de correlación, existen correlaciones altamente positivas entre las dimensiones: Conocimiento de propio país y del mundo hispánico (r propio país-mundo hispánico = 0.71, valor $P < 0.01$); conocimiento del mundo hispánico y comunicación (r mundo hispánico-comunicación=0.51, $P < 0.01$). Se mostraron correlaciones moderadamente positivas entre las dos subdimensiones: conocimiento de propio país y conciencia (r propio país-conciencia=0.33, $P < 0.01$), conocimiento de propio país y habilidades de comunicación (r propio país-comunicación=0.39, $P < 0.01$), Conocimiento de propio país y habilidad cognitiva (r propio país-cognitiva=0.29, $P < 0.01$), conocimiento del mundo hispánico y actitudes (r mundo hispánico-actitud=0.29, $P < 0.01$), conocimiento del mundo hispánico y conciencia (r mundo hispánico-conciencia = 0,34, $P < 0.01$), actitud y conciencia (r actitud-conciencia=0,38, $P < 0.01$), actitud y habilidades de comunicación (r actitud-comunicación=0,38, $P < 0.01$), actitud y habilidades cognitiva (r actitud-cognitiva=0.45, $P < 0.01$), conciencia y habilidades de comunicación (r conciencia-comunicación=0.39, $P < 0.01$), conciencia y habilidades cognitivas (r conciencia-cognitiva= 0,37, $P < 0.01$), habilidades de comunicación y habilidades cognitiva (r comunicación-Cognitiva=0,39, $P < 0.01$). Las correlaciones positivas bajas son: conocimiento del mundo hispánico y conciencia (r mundo hispánico-Conciencia=0.19, $P < 0.01$), conocimiento de propio país y actitudes (r propio país-actitud=0.22, $P < 0.01$).

Debido a que el coeficiente de correlación entre cada dimensión está en el nivel de significación de 0.1 y su valor de $P < 0.01$, la prueba de dos colas es significativa. Por lo tanto, se supone que el resultado de la prueba de b está "establecido", es decir, las dimensiones están interrelacionadas y



correlacionadas positivamente.

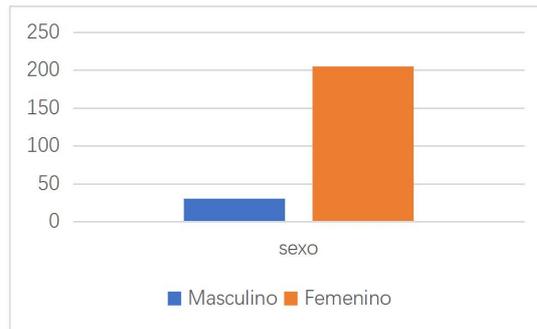
c) Prueba de hipótesis sobre el efecto de sexo en la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes de español

Composición de género de los sujetos

Según las estadísticas de los resultados de la encuesta, entre los 236 cuestionarios válidos, el número de muestras masculinas fue 31, lo que representa el 13.1 %, y el número de muestras femeninas fue 205, lo que representa el 86.9 %.

	N	Porcentaje
Hombre	31	13.1
Mujer	205	86.9
Total	236	100

Tabla 19. Composición de género de los sujetos



El *statu quo* de la competencia comunicativa intercultural de estudiantes de diferentes géneros:



Para estudiar la competencia comunicativa intercultural de estudiantes de diferentes géneros, se utilizó la prueba T de muestra independiente para probar las diferencias de la puntuación total y las puntuaciones de las cuatro subhabilidades. Como se muestra en la siguiente tabla:

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (bilateral)	r	REL
CCI	mujer	205	119.58	21.02	-0.21	0.84	-0.02	No
	hombre	31	120.39	16.33				
Competencia lingüística	mujer	205	27.07	7.80	0.07	0.94	0.01	No
	hombre	31	26.97	6.74				
Competencia sociolingüística	mujer	205	17.39	4.15	-0.36	0.73	-0.02	No
	hombre	31	17.68	4.32				
Competencia discursiva	mujer	205	14.73	4.27	0.96	0.35	0.06	No
	hombre	31	13.94	4.40				
Competencia intercultural	mujer	205	60.39	11.02	-0.68	0.50	-0.05	No
	hombre	31	61.81	9.80				
Conocimiento de propio país	mujer	205	7.33	2.10	0.18	0.86	0.01	No
	hombre	31	7.26	1.97				
Conocimiento del mundo hispánico	mujer	205	9.84	2.99	-0.51	0.61	-0.04	No
	hombre	31	10.13	2.33				
Actitud	mujer	205	11.85	2.72	1.19	0.34	0.08	No
	hombre	31	11.19	3.65				
Conciencia	mujer	205	11.62	2.70	-0.90	0.39	-0.06	No
	hombre	31	12.10	2.87				
Habilidad comunicativa	mujer	205	10.39	2.78	-2.08	0.04	-0.15	No
	hombre	31	11.48	2.49				
Habilidad cognitiva	mujer	205	9.35	2.34	-0.65	0.52	-0.04	No
	hombre	31	9.65	2.55				

Tabla 20. La comparación de estudiantes masculinos y femeninos en CCI



A juzgar por los datos de la tabla anterior, el valor medio de la competencia comunicativa intercultural de los hombres es 120,39, mientras que el valor medio de las mujeres es 119,57, lo que muestra que la diferencia entre los dos en la capacidad de comunicación intercultural no es grande. A continuación, se utilizó la prueba T de muestras independientes para verificar si había una diferencia significativa entre hombres y mujeres.

Como se observa en la tabla anterior, se realizó un análisis de género sobre la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes, además de una prueba T de muestras independientes sobre las puntuaciones totales de los estudiantes masculinos y femeninos. Los resultados mostraron que no había una diferencia significativa entre hombres y mujeres ($t=-0.21$, $p>0.05$).

Posteriormente, se realizó un análisis de género en las cuatro subhabilidades con los siguientes resultados: competencia lingüística ($t=0.07$, $p>0.05$), competencia sociolingüística ($t=-0.36$, $p>0.05$) y competencia discursiva ($t=0.96$, $p>0.05$). No hubo diferencia significativa entre estudiantes masculinos y femeninos en competencia intercultural ($t=-0.68$, $p>0.05$).

Más allá de las seis dimensiones de la competencia intercultural, conocimiento de propio país ($t=0.18$, $p>0.05$), conocimiento de propio país (turismo) ($t=-0.51$, $p>0.05$), actitud ($t=1.19$, $p>0.05$), conciencia ($t=-0.90$, $p>0.05$), habilidad (comunicación) ($t=-2.08$, $p>0.05$), habilidad (cognitiva) ($t=-0.65$, $p>0.05$), no hubo diferencia significativa en las puntuaciones entre alumnos y alumnas. También muestra que la hipótesis no es válida, pero puede que la pequeña proporción de hombres en este estudio haya afectado a los resultados.

d) Una prueba de hipótesis sobre el efecto de los cursos en la competencia de comunicación intercultural de estudiantes españoles

***Statu quo* de la competencia de comunicación intercultural de los estudiantes en diferentes cursos**



Según los resultados de la encuesta, entre los 236 cuestionarios válidos, hay 56 muestras de Curso 2, que representan el 23.7 %; 98 muestras de Curso 3, que representan el 41.5 %; y 82 muestras de Curso 4, que representan el 34.8 %.

	N	Porcentaje
Curso 2	56	23.7
Curso 3	98	41.5
Curso 4	82	34.8
Total	236	100

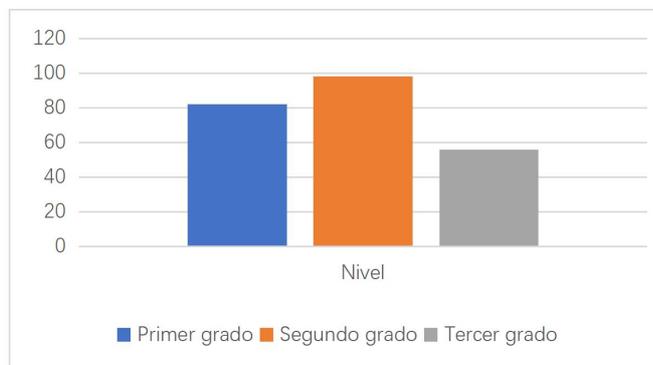


Tabla 21. Composición de curso de los sujetos

Curso	N	Media	Desviación estándar	F	η	Sig.	Rel
CCI	2	110.66	17.43	19.12	0.38	0.00	Sí
	3	116.44	17.47				
	4	129.71	21.65				
	Total	236	119.68				
Competencia lingüística	2	24.93	7.03	6.79	0.23	0.00	Sí
	3	26.32	7.61				
	4	29.40	7.60				
	Total	236	27.06				
Competencia	2	15.68	3.71	16.97	0.36	0.00	Sí



sociolingüística	3	98	16.80	3.76				
	4	82	19.37	4.18				
	Total	236	17.42	4.17				
Competencia discursiva	2	56	13.20	3.69	12.03	0.31	0.00	Sí
	3	98	13.98	3.84				
	4	82	16.37	4.61				
	Total	236	14.62	4.28				
Competencia intercultural	2	56	56.86	9.36	10.20	0.28	0.00	Sí
	3	98	59.35	9.81				
	4	82	64.57	11.84				
	Total	236	60.57	10.86				
Conocimiento de propio país	2	56	6.80	1.82	4.35	0.19	0.01	Sí
	3	98	7.20	1.84				
	4	82	7.82	2.40				
	Total	236	7.32	2.08				
Conocimiento del mundo hispánico	2	56	9.18	2.64	6.09	0.22	0.00	Sí
	3	98	9.56	2.49				
	4	82	10.74	3.35				
	Total	236	9.88	2.91				
Actitud	2	56	11.34	3.03	2.29	0.14	0.10	No
	3	98	11.56	2.94				
	4	82	12.29	2.58				
	Total	236	11.76	2.86				
Conciencia	2	56	11.29	2.85	2.53	0.15	0.08	No
	3	98	11.47	2.76				
	4	82	12.22	2.51				
	Total	236	11.69	2.72				
Habilidad (comunicación)	2	56	9.74	3.01	5.40	0.21	0.01	Sí
	3	98	10.39	2.52				
	4	82	11.24	2.72				
	Total	236	10.53	2.76				
Habilidad (cognitiva)	2	56	8.52	2.14	10.57	0.29	0.00	Sí
	3	98	9.16	2.27				
	4	82	10.26	2.36				
	Total	236	9.39	2.36				

Tabla 22. El statu quo de cada subcompetencia y dimensión de competencia intercultural de los estudiantes en diferentes grados (cursos)

En la estadística de 236 estudiantes, hay 56 estudiantes de segundo grado, con una media de 110.66 y una desviación estándar de 17.43; hay 98



estudiantes de tercer grado, con una media de 116.44 y una desviación estándar de 17.47; hay 82 estudiantes del cuarto grado, con una media de 129.71 y una desviación estándar de 21.65. Desde el punto de vista medio, el cuarto grado es mejor en la competencia comunicativa intercultural, lo que demuestra que: la habilidad de comunicación intercultural de los estudiantes tiene una relación positiva con la frecuencia de comunicación con personas de países de habla hispana.

La Tabla 22 muestra los resultados del ANOVA de una vía. Además de las diferencias significativas en el nivel general de competencia comunicativa intercultural y eficacia intercultural entre los diferentes grados. También hay diferencias significativas en las cuatro subcompetencias de CCI, así como en las cuatro dimensiones de la competencia intercultural (excepto las dimensiones de actitud y conciencia). En términos de capacidad de comunicación intercultural, significa que la suma de cuadrados entre grupos es 13829.86, la suma de cuadrados dentro de los grupos es 84287.66, la estadística F de toda la prueba es 19.12 y el valor Sig del método de prueba es menor de 0.05. Por tanto, se corrobora la hipótesis, es decir, en la competencia comunicativa intercultural de diversos grados hay diferencias significativas. El siguiente paso es probar el método LSD de prueba post-hoc para probar más a fondo qué diferencias entre grupos emparejados aparecen en el caso de las diferencias.

Variable dependiente	(I) curso	(J) curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.
CCI	2	3	-5.78	3.19	0.17
		4	-19.05	3.3	0.00
	3	2	5.78	3.19	0.17
		4	-13.27	2.85	0.00
	4	2	19.05	3.3	0.00



		3	13.27	2.85	0.00
Competencia lingüística	2	3	-1.39	1.25	0.51
		4	-4.47	1.3	0.00
	3	2	1.39	1.25	0.51
		4	-3.09	1.12	0.02
	4	2	4.47	1.3	0.00
		3	3.09	1.12	0.02
Competencia sociolingüística	2	3	-1.12	0.65	0.21
		4	-3.69	0.68	0.00
	3	2	1.12	0.65	0.21
		4	-2.57	0.58	0.00
	4	2	3.69	0.68	0.00
		3	2.57	0.58	0.00
Competencia discursiva	2	3	-0.78	0.69	0.49
		4	-3.17	0.71	0.00
	3	2	0.78	0.69	0.49
		4	-2.39	0.61	0.00
	4	2	3.17	0.71	0.00
		3	2.39	0.61	0.00
Competencia intercultural	2	3	-2.49	1.75	0.33
		4	-7.72	1.81	0.00
	3	2	2.49	1.75	0.33
		4	-5.23	1.57	0.00
	4	2	7.72	1.81	0.00
		3	5.23	1.57	0.00
Conocimiento de propio país	2	3	-0.4	0.34	0.47
		4	-1.01	0.36	0.01
	3	2	0.4	0.34	0.47
		4	-0.61	0.31	0.12
	4	2	1.01	0.36	0.01
		3	0.61	0.31	0.12
Conocimiento del mundo hispánico	2	3	-0.38	0.48	0.7
		4	-1.57	0.49	0.01
	3	2	0.38	0.48	0.7
		4	-1.18	0.43	0.02
	4	2	1.57	0.49	0.01
		3	1.18	0.43	0.02
	2	3	-0.22	0.48	0.89



Actitud	4		-0.95	0.49	0.49
	3	2	0.22	0.48	0.48
		4	-0.73	0.43	0.43
	4	2	0.95	0.49	0.49
		3	0.73	0.43	0.43
Conciencia	2	3	-0.18	0.45	0.45
		4	-0.93	0.47	0.47
	3	2	0.18	0.45	0.45
		4	-0.75	0.4	0.4
	4	2	0.93	0.47	0.47
Habilidad (comunicación)		3	-0.66	0.45	0.45
		4	-1.51	0.47	0.47
	3	2	0.66	0.45	0.45
		4	-0.86	0.41	0.41
	4	2	1.51	0.47	0.47
Habilidad (cognitiva)		3	-0.65	0.38	0.38
		4	-1.74	0.39	0.39
	3	2	0.65	0.38	0.38
		4	-1.09	0.34	0.34
	4	2	1.74	0.39	0.39
	3	1.09	0.34	0.34	

Tabla 23. El método LSD de prueba post-hoc en diferentes grados (cursos)

De los resultados de comparaciones múltiples, se puede ver en la Tabla 23 que en términos de CCI, el valor de Sig. de Curso 2 y 3 años es mayor que el nivel de significación de 0.05, que no es significativo. Sin embargo, la competencia comunicativa intercultural alcanzó significación en la prueba de diferencia de competencia comunicativa intercultural a Curso 2 y 4 años y a Curso 3 y 4. Por lo tanto, el resultado de la prueba de hipótesis es “establecido”, lo que significa que las calificaciones afectan significativamente a la competencia comunicativa intercultural. Con respecto a los estudiantes de segundo y tercer grado, no existe una diferencia significativa en CCI. Debido a los resultados del análisis anterior, se realizaron entrevistas informales con



algunos profesores. Algunos piensan que puede deberse a que los estudiantes del segundo y tercer están una etapa de aprendizaje en la que el nivel de progreso no es evidente o hay un período de estancamiento. Consideramos que en este momento se pueden mejorar los métodos de enseñanza y las técnicas para ayudarlos.

e) Prueba de hipótesis sobre si la frecuencia de comunicación con personas de países de habla hispana afectará la competencia comunicativa intercultural de estudiantes

Este estudio dividió la frecuencia de comunicación de los estudiantes con los países de habla hispana en cuatro categorías: casi nunca, rara vez, a menudo y siempre. En esta pregunta de investigación se maneja como variable dependiente la competencia comunicativa intercultural, como variable independiente se emplea la frecuencia y se utiliza ANOVA de una vía. Tras el análisis, se constató que ninguno de los alumnos eligió esta opción, por lo que reservamos tres niveles según la situación real de los alumnos: nunca, rara vez, a menudo.

		N	Media	Desviación estándar	F	η	Sig.	Rel
CCI	Casi nunca	39	92.36	15.51	190.95	0.79	0.00	Sí
	Rara vez	113	115.17	7.89				
	A menudo	84	138.43	15.93				
	Total	236	119.68	20.43				
Competencia lingüística	Casi nunca	39	18.74	6.08	76.15	0.63	0.00	Sí
	Rara vez	113	25.81	6.95				
	A menudo	84	32.60	4.27				
	Total	236	27.06	7.66				
Competencia sociolingüística	Casi nunca	39	13.36	3.13	49.69	0.55	0.00	Sí
	Rara vez	113	16.93	3.29				



	A menudo	84	19.98	3.91				
	Total	236	17.42	4.17				
Competencia discursiva	Casi nunca	39	10.46	3.45	56.75	0.57	0.00	Sí
	Rara vez	113	13.94	3.20				
	A menudo	84	17.48	3.96				
	Total	236	14.62	4.28				
Competencia intercultural	Casi nunca	39	49.780	8.25	67.20	0.60	0.00	Sí
	Rara vez	113	58.49	7.93				
	A menudo	84	68.38	9.79				
	Total	236	60.57	10.86				
Conocimiento de propio país	Casi nunca	39	5.69	1.56	24.72	0.42	0.00	Sí
	Rara vez	113	7.19	1.89				
	A menudo	84	8.25	2.04				
	Total	236	7.32	2.08				
Conocimiento del mundo hispánico	Casi nunca	39	7.36	2.29	32.47	0.47	0.00	Sí
	Rara vez	113	9.66	2.29				
	A menudo	84	11.35	3.04				
	Total	236	9.88	2.91				
Actitud	Casi nunca	39	10.33	2.72	22.91	0.41	0.00	Sí
	Rara vez	113	11.13	2.85				
	A menudo	84	13.27	2.24				
	Total	236	11.76	2.86				
Conciencia	Casi nunca	39	10.28	2.86	12.19	0.31	0.00	Sí
	Rara vez	113	11.44	2.48				
	A menudo	84	12.67	2.62				
	Total	236	11.69	2.72				
Habilidad (comunicación)	Casi nunca	39	8.44	2.23	34.21	0.48	0.00	Sí
	Rara vez	113	10.07	2.57				
	A menudo	84	12.12	2.35				
	Total	236	10.53	2.76				
Habilidad (cognitiva)	Casi nunca	39	7.69	2.17	31.77	0.46	0.00	Sí
	Rara vez	113	8.98	2.14				
	A menudo	84	10.73	2.03				
	Total	236	9.39	2.36				

Tabla 24. El statu quo de cada subcompetencia y dimensión de competencia intercultural de los estudiantes sobre la frecuencia de comunicación

Como se muestra en la Tabla 21 de estadísticas descriptivas, entre los



236 estudiantes, hay 84 estudiantes que a menudo se comunican con personas de países de habla hispana, con un valor promedio de 138.43 y una desviación estándar de 15.93; hay 113 estudiantes cuya frecuencia es ocasional, la media es 115.17, la desviación estándar es 7.89, la frecuencia es casi nula; hay 39 personas, la media es 92.36 y la desviación estándar es 15.51. Desde el punto de vista medio, los alumnos cuya frecuencia es “a menudo” son mejores en CCI, lo que demuestra que la competencia comunicativa intercultural de los alumnos tiene una relación positiva con la frecuencia de comunicación con personas de países de habla hispana.

La Tabla 24 muestra los resultados del ANOVA de una vía. No solo se observan las diferencias significativas en la frecuencia de comunicación en el nivel general de competencia de comunicación intercultural, sino también hay diferencias notables en las cuatro subcompetencias de CCI y las seis dimensiones de CI. En términos de competencia comunicativa intercultural, implica que la suma de cuadrados entre grupos es 60938,17, la suma de cuadrados dentro de los grupos es 37179,31, la estadística F de toda la prueba es 190,95 y el valor Sig del método de prueba es menor de 0,05. Como resultado, confirmamos que la hipótesis es válida, es decir, el número de amigos extranjeros está en el campo traviesa. Existen diferencias significativas en CCI.

Al probar el método LSD post-hoc, se puede ver a partir de los resultados de la comparación múltiple que el valor Sig. entre los tres grupos es menor que el nivel de significación de 0,05. Por consiguiente, existen diferencias en estas frecuencias de comunicación en la competencia comunicativa intercultural. El resultado de la prueba de la hipótesis es “establecido”, lo que significa que la frecuencia de comunicación con personas de países de habla hispana afectará considerablemente a la competencia comunicativa intercultural.



f) Prueba de hipótesis de que la frecuencia de visualización de información sobre países de habla hispana fuera del aula afectará a la competencia comunicativa intercultural

Se divide la frecuencia de los hábitos de visualización de los estudiantes de los países de habla hispana en cuatro categorías: nunca, rara vez, a menudo y siempre. En esta pregunta de investigación se utiliza como variable dependiente la competencia comunicativa intercultural, como variable independiente la frecuencia del hábito, y se utiliza ANOVA de una vía.

		N	Media	Desviación estándar	F	η	Sig.	Rel
CCI	Nunca	35	103.83	18.1	21.89	0.47	0.00	Sí
	Rara vez	107	121.53	16.89				
	A menudo	76	118.17	19.11				
	Siempre	18	145.83	21.29				
	Total	236	119.68	20.43				
Competencia lingüística	Nunca	35	21.91	7.96	13.69	0.39	0.00	Sí
	Rara vez	107	28.49	6.69				
	A menudo	76	25.83	7.68				
	Siempre	18	33.78	4.73				
	Total	236	27.06	7.66				
Competencia sociolingüística	Nunca	35	14.83	3.46	13.77	0.39	0.00	Sí
	Rara vez	107	17.69	3.99				
	A menudo	76	17.17	3.66				
	Siempre	18	21.94	4.6				
	Total	236	17.42	4.17				
Competencia discursiva	Nunca	35	12.26	3.74	11.29	0.36	0.00	Sí
	Rara vez	107	15.35	3.96				
	A menudo	76	13.82	4				
	Siempre	18	18.33	4.97				
	Total	236	14.62	4.28				
Competencia intercultural	Nunca	35	54.83	10.2	11.16	0.36	0.00	Sí
	Rara vez	107	60.01	10.18				
	A menudo	76	61.36	10.2				
	Siempre	18	71.78	10.61				
	Total	236	60.57	10.86				



Conocimiento de propio país	Nunca	35	6.4	2.17				
	Rara vez	107	7.5	1.79				
	A menudo	76	7.25	2.12	4.33	0.23	0.00	Sí
	Siempre	18	8.39	2.7				
	Total	236	7.32	2.08				
Conocimiento del mundo hispánico	Nunca	35	8.57	2.7				
	Rara vez	107	10.07	2.65				
	A menudo	76	9.71	2.83	6.18	0.27	0.00	Sí
	Siempre	18	12	3.82				
	Total	236	9.88	2.91				
Actitud	Nunca	35	11.11	2.32				
	Rara vez	107	11.41	3.2				
	A menudo	76	12.11	2.62	4.33	0.23	0.00	Sí
	Siempre	18	13.67	1.53				
	Total	236	11.76	2.86				
Conciencia	Nunca	35	11.06	2.46				
	Rara vez	107	11.36	2.85				
	A menudo	76	11.97	2.48	4.85	0.24	0.00	Sí
	Siempre	18	13.67	2.45				
	Total	236	11.69	2.72				
Habilidad (comunicación)	Nunca	35	9.26	2.63				
	Rara vez	107	10.35	2.85				
	A menudo	76	10.68	2.37	10.54	0.35	0.00	Sí
	Siempre	18	13.44	1.85				
	Total	236	10.53	2.76				
Habilidad (cognitiva)	Nunca	35	8.43	2.52				
	Rara vez	107	9.33	2.25				
	A menudo	76	9.63	2.37	3.97	0.22	0.00	Sí
	Siempre	18	10.61	2.12				
	Total	236	9.39	2.36				

Tabla 25. El statu quo de cada subcompetencia y dimensión de competencia intercultural de los estudiantes sobre la frecuencia de visualización de información

Como se muestra en la tabla de estadísticas anterior, entre los 236 estudiantes, hay 35 estudiantes en el grupo "casi nunca", con una media de 103,83 y una desviación estándar de 18,1; hay 107 estudiantes en el grupo "rara vez", con una media de 121,53 y una desviación estándar de 16,89; el grupo "a menudo" tiene 76 personas con una media de 118,17 y una desviación estándar de 19,11; el grupo "siempre" tiene 18 personas con una



media de 145,83 y una desviación estándar de 21.29. Desde el punto de vista promedio, los estudiantes cuya frecuencia es "siempre" son mejores en la capacidad de comunicación intercultural. Por ende, lo que se muestra es que la competencia de comunicación intercultural de los estudiantes tiene una relación positiva con la frecuencia de navegación de información en los países de habla hispana.

La Tabla 25 muestra los resultados de ANOVA unidireccional, no solo la frecuencia de visualización es significativamente diferente en el nivel general de la capacidad de comunicación intercultural, sino también en las cuatro subcapacidades y las seis dimensiones de CCI. En términos de competencia comunicativa intercultural, la suma de cuadrados entre grupos es 21646,64, la suma de cuadrados dentro de los grupos es 76470,88, la estadística F de toda la prueba es 21,89 y el valor Sig del método de prueba es menor de 0,05. Por lo tanto, existe una diferencia significativa en la capacidad de comunicación intercultural. El siguiente paso es probar el método LSD de prueba post-hoc para examinar más a fondo qué diferencias entre grupos emparejados aparecen.

Variable dependiente	(I)Frecuencia	(J) Frecuencia	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.
CCI	Nunca	Rara vez	-17.7	3.54	0.00
		A menudo	-14.34	3.71	0.00
		Siempre	-42	5.27	0.00
	Rara vez	Nunca	17.7	3.54	0.00
		A menudo	3.36	2.72	0.61
		Siempre	-24.3	4.63	0.00
	A menudo	Nunca	14.34	3.71	0.00
		Rara vez	-3.36	2.72	0.61
		Aiempre	-27.66	4.76	0.00
	Siempre	Nunca	42	5.27	0.00
		Rara vez	24.3	4.63	0.00



		A menudo	27.66	4.76	0.00
Competencia lingüística	Nunca	Rara vez	-6.57	1.38	0.00
		A menudo	-3.91	1.45	0.37
		Siempre	-11.86	2.06	0.00
	Rara vez	Nunca	6.57	1.38	0.00
		A menudo	2.66	1.07	0.64
		Siempre	-5.29	1.81	0.00
	A menudo	Nunca	3.91	1.45	0.37
		Rara vez	-2.66	1.07	0.64
		Siempre	-7.95	1.86	0.00
	Siempre	Nunca	11.86	2.06	0.00
		Rara vez	5.29	1.81	0.20
		A menudo	7.95	1.86	0.00
Competencia sociolingüística	Nunca	Rara vez	-2.86	0.75	0.01
		A menudo	-2.34	0.79	0.17
		Siempre	-7.12	1.12	0.00
	Rara vez	Nunca	2.86	0.75	0.00
		A menudo	0.52	0.58	0.81
		Siempre	-4.25	0.98	0.00
	A menudo	Nunca	2.34	0.79	0.02
		Rara vez	-0.52	0.58	0.81
		Siempre	-4.77	1.01	0.00
	Siempre	Nunca	7.12	1.12	0.00
		Rara vez	4.25	0.98	0.00
		A menudo	4.77	1.01	0.00
Competencia discursiva	Nunca	Rara vez	-3.09	0.78	0.01
		A menudo	-1.56	0.82	0.23
		Siempre	-6.08	1.17	0.00
	Rara vez	Nunca	3.09	0.78	0.00
		A menudo	1.53	0.6	0.06
		Siempre	-2.99	1.03	0.02
	A menudo	Nunca	1.56	0.82	0.23
		Rara vez	-1.53	0.6	0.06
		Siempre	-4.52	1.06	0.00
	Siempre	Nunca	6.08	1.17	0.00
		Rara vez	2.99	1.03	0.02
		A menudo	4.52	1.06	0.00
Competencia intercultural	Nunca	Rara vez	-5.18	1.99	0.05
		A menudo	-6.53	2.09	0.01
		Siempre	-16.95	2.96	0.00



	Rara vez	Nunca	5.18	1.99	0.04
		A menudo	-1.35	1.53	0.82
		Siempre	-11.77	2.6	0.00
	A menudo	Nunca	6.53	2.09	0.01
		Rara vez	1.35	1.53	0.82
		Siempre	-10.42	2.68	.001
	Siempre	Nunca	16.95	2.96	0.00
		Rara vez	11.77	2.6	0.00
		A menudo	10.42	2.68	0.00
Conocimiento de propio país	Nunca	Rara vez	-1.1	0.4	0.03
		A menudo	-0.85	0.42	0.18
		Siempre	-1.99	0.59	0.01
	Rara vez	Nunca	1.1	0.4	0.03
		A menudo	0.25	0.31	0.85
		Siempre	-0.89	0.52	0.31
	A menudo	Nunca	0.85	0.42	0.18
		Rara vez	-0.25	0.31	0.85
		Siempre	-1.14	0.53	0.15
	Siempre	Nunca	1.99	0.59	0.01
		Rara vez	0.89	0.52	0.31
		A menudo	1.14	0.53	0.15
Conocimiento del mundo hispánico	Nunca	Rara vez	-1.5	0.55	0.03
		A menudo	-1.14	0.58	0.20
		Siempre	-3.43	0.82	0.00
	Rara vez	Nunca	1.5	0.55	0.03
		A menudo	0.36	0.42	0.82
		Siempre	-1.93	0.72	0.04
	A menudo	Nunca	1.14	0.58	0.20
		Rara vez	-0.36	0.42	0.82
		Siempre	-2.29	0.74	0.01
	Siempre	Nunca	3.43	0.82	0.00
		Rara vez	1.93	0.72	0.04
		A menudo	2.29	0.74	0.01
Actitud	Nunca	Rara vez	-0.3	0.5	0.99
		A menudo	-0.99	0.49	0.26
		Siempre	-2.55	0.53	0.00
	Rara vez	Nunca	0.3	0.5	0.99
		A menudo	-0.69	0.43	0.5
		Siempre	-2.26	0.48	0.00
	A menudo	Nunca	0.99	0.49	0.26



		Rara vez	0.69	0.43	0.50
		Siempre	-1.56	0.47	0.01
	Siempre	Nunca	2.55	0.53	0.00
		Rara vez	2.26	0.48	0.00
		A menudo	1.56	0.47	0.01
Conciencia	Nunca	Rara vez	-0.3	0.52	0.94
		A menudo	-0.92	0.54	0.33
		Siempre	-2.61	0.77	0.01
	Rara vez	Nunca	0.3	0.52	0.94
		A menudo	-0.62	0.4	0.41
		Siempre	-2.31	0.68	0.00
	A menudo	Nunca	0.92	0.54	0.33
		Rara vez	0.62	0.4	0.41
		Siempre	-1.69	0.7	0.07
	Siempre	Nunca	2.61	0.77	0.01
		Rara vez	2.31	0.68	0.00
		A menudo	1.69	0.7	0.07
Habilidad (comunicación)	Nunca	Rara vez	-1.09	0.51	0.14
		A menudo	-1.43	0.53	0.04
		Siempre	-4.19	0.76	0.00
	Rara vez	Nunca	1.09	0.51	0.14
		A menudo	-0.34	0.39	0.82
		Siempre	-3.1	0.66	0.00
	A menudo	Nunca	1.43	0.53	0.04
		Rara vez	0.34	0.39	0.82
		Siempre	-2.76	0.68	0.00
	Siempre	Nunca	4.19	0.76	0.00
		Rara vez	3.1	0.66	0.00
		A menudo	2.76	0.68	0.00
Habilidad (cognitiva)	Nunca	Rara vez	-0.9	0.45	0.20
		A menudo	-1.2	0.47	0.06
		Siempre	-2.18	0.67	0.01
	Rara vez	Nunca	0.9	0.45	0.20
		A menudo	-0.3	0.35	0.82
		Siempre	-1.28	0.59	0.13
	A menudo	Nunca	1.2	0.47	0.06
		Rara vez	0.3	0.35	0.82
		Siempre	-0.98	0.61	0.37
	Siempre	Nunca	2.18	0.67	0.01
		Rara vez	1.28	0.59	0.13



	A menudo	0.98	0.61	0.37
--	----------	------	------	------

Tabla 26. El método LSD de prueba post-hoc en frecuencia de visualización de información

Se puede ver a partir de los resultados de la comparación múltiple en la tabla que el valor de Sig. entre los tres grupos es menor que el nivel de significación de 0.05 en términos de CCI. Sin embargo, no hay una diferencia significativa en "rara vez" y "a menudo" $P > 0.05$. Con algunos estudiantes realizamos entrevistas informales y descubrimos que una parte de ellos recibieron información para entretenerse en lugar de aprender idiomas, por ejemplo: en el visionado de películas, algunos alumnos prestan más atención a la trama y solo miran las letras chinas, o en el caso de la música, se centran más en la melodía que en el lenguaje. Por lo tanto, la promoción del aprendizaje de idiomas es muy limitada.

g) Prueba de hipótesis de que estudiar o trabajar en el extranjero afectará a la capacidad de comunicación intercultural de los estudiantes

Este análisis divide los planes de los estudiantes para estudiar o trabajar en el extranjero en tres categorías: sí, no y pendiente. En esta pregunta de investigación, se utilizó ANOVA de una vía con la competencia comunicativa intercultural como variable dependiente y el tipo de plan como variable independiente.

		N	Media	Desviación estándar	F		Sig.	Rel
CCI	Sí	70	120.41	24.13	0.07	0.03	0.93	No
	No	38	119.76	17.32				
	Pendiente	128	119.25	19.19				
	Total	236	119.68	20.43				
Competencia lingüística	Sí	70	26.99	8	0.01	0.01	0.99	No



	No	38	26.95	7.28				
	Pendiente	128	27.13	7.63				
	Total	236	27.06	7.66				
Competencia sociolingüística	Sí	70	17.79	4.35	0.38	0.06	0.69	No
	No	38	17.24	3.75				
	Pendiente	128	17.28	4.2				
	Total	236	17.42	4.17				
Competencia discursiva	Sí	70	14.53	4.96	0.03	0.02	0.97	No
	No	38	14.71	3.38				
	Pendiente	128	14.65	4.15				
	Total	236	14.62	4.28				
Competencia intercultural	Sí	70	61.11	12.83	0.18	0.04	0.84	No
	No	38	60.87	10.46				
	Pendiente	128	60.19	9.83				
	Total	236	60.57	10.86				
Conocimiento de propio país	Sí	70	7.44	2.44	0.24	0.05	0.79	No
	No	38	7.16	1.69				
	Pendiente	128	7.3	1.98				
	Total	236	7.32	2.08				
Conocimiento del mundo hispánico	Sí	70	9.93	3.17	0.27	0.05	0.77	No
	No	38	10.16	2.8				
	Pendiente	128	9.77	2.81				
	Total	236	9.88	2.91				
Actitud	Sí	70	12.03	2.8	0.47	0.06	0.63	No
	No	38	11.76	3.25				
	Pendiente	128	11.62	2.78				
	Total	236	11.76	2.86				
Conciencia	Sí	70	11.49	2.88	1.36	0.11	0.26	No
	No	38	12.34	2.37				
	Pendiente	128	11.6	2.71				
	Total	236	11.69	2.72				
Habilidad (comunicación)	Sí	70	10.76	2.83	0.43	0.06	0.65	No
	No	38	10.26	2.69				
	Pendiente	128	10.48	2.76				
	Total	236	10.53	2.76				
Habilidad (cognitiva)	Sí	70	9.47	2.68	0.19	0.04	0.83	No
	No	38	9.18	2.37				
	Pendiente	128	9.41	2.19				



Total	236	9,39	2,36				
-------	-----	------	------	--	--	--	--

Tabla 27. El statu quo de cada subcompetencia y dimensión de competencia intercultural de los estudiantes sobre los planes para estudiar o trabajar en el extranjero

Entre los 236 sujetos, 128 personas aún están indecisas sobre si ir al extranjero en el futuro, la media es 119,76, la desviación estándar es 17,32; 38 personas dicen que no tienen planes de ir al extranjero, la media es 119,76, la desviación estándar es 17,32; 70 personas tienen planes de ir al extranjero, la media es 120,41 y la desviación estándar es 24,13. Desde el punto de vista promedio, los estudiantes del grupo que "planea ir al extranjero" tienen mejor competencia comunicativa intercultural, pero no hay una diferencia significativa en otros grupos.

A partir de los resultados de ANOVA de una vía en la tabla 27, no hay una diferencia notable entre buscar información sobre estudios en el extranjero o la intención de trabajar y la competencia comunicativa intercultural. En términos de CCI, quiere decir que la suma de cuadrados entre grupos es 61,67, la suma de cuadrados dentro de los grupos es 98055,85, el valor F de la prueba general es 0,07 y el valor Sig correspondiente es 0,93, que es mayor que el nivel de significación de 0,05, por lo que la hipótesis nula no se cumple. (Gao Yongchen, 2016) La investigación muestra que los estudiantes que tienen una clara intención de ir al extranjero generalmente están más interesados en las culturas extranjeras que aquellos que no se lo plantean. Sin embargo, debido a los cambios en el entorno general y el impacto de la epidemia, los alumnos también tendrán un impacto en sus elecciones de estudiar o trabajar en otros países en el futuro. Aunque están interesados en la cultura de los países de habla hispana o tienen una buena capacidad intercultural, muchos de ellos optan por esperar y ver si se van al extranjero.

h) Prueba de hipótesis de la motivación de estudio (para dedicarse a ocupaciones relacionadas con el turismo en lengua española) que



afectará a la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes

Se divide la motivación de los estudiantes en tres situaciones: sí, no y por determinar. En esta pregunta de investigación se utiliza como variable dependiente la competencia comunicativa intercultural, además de como variable de control el ideal ocupacional del turismo de habla hispana, y se utiliza un análisis de varianza de una vía.

		N	Media	Desviación estándar	F	r	Sig.	Rel
CCI	Sí	136	126.31	18.14	20.41	0.39	0.00	Sí
	No	63	108.92	18.55				
	Pendiente	37	113.62	22.19				
	Total	236	119.68	20.43				
Competencia lingüística	Sí	136	29.24	6.86	15.43	0.34	0.00	Sí
	No	63	23.37	7.84				
	Pendiente	37	25.35	7.48				
	Total	236	27.06	7.66				
Competencia sociolingüística	Sí	136	18.5	3.94	11.71	0.3	0.00	Sí
	No	63	16.02	3.71				
	Pendiente	37	15.86	4.57				
	Total	236	17.42	4.17				
Competencia discursiva	Sí	136	15.46	4.16	6.37	0.23	0.00	Sí
	No	63	13.43	3.67				
	Pendiente	37	13.59	5.03				
	Total	236	14.62	4.28				
Competencia intercultural	Sí	136	63.12	10.33	10.29	0.28	0.00	Sí
	No	63	56.11	9.89				
	Pendiente	37	58.81	11.78				
	Total	236	60.57	10.86				
Conocimiento de propio país	Sí	136	7.79	2.08	9.27	0.27	0.00	Sí
	No	63	6.54	1.79				
	Pendiente	37	6.92	2.07				
	Total	236	7.32	2.08				
Conocimiento del mundo hispánico	Sí	136	10.53	2.82	10.78	0.29	0.00	Sí
	No	63	8.56	2.48				
	Pendiente	37	9.76	3.18				
	Total	236	9.88	2.91				



Actitud	Sí	136	12.2	2.69	3.89	0.18	0.02	Sí
	No	63	11.25	2.69				
	Pendiente	37	11.03	3.49				
	Total	236	11.76	2.86				
Conciencia	Sí	136	12.06	2.52	4.6	0.19	0.01	Sí
	No	63	10.83	2.91				
	Pendiente	37	11.78	2.83				
	Total	236	11.69	2.72				
Habilidad (comunicación)	Sí	136	10.89	2.81	3.57	0.17	0.03	Sí
	No	63	9.78	2.55				
	Pendiente	37	10.49	2.72				
	Total	236	10.53	2.76				
Habilidad (cognitiva)	Sí	136	9.65	2.23	2.14	0.13	0.12	No
	No	63	9.16	2.32				
	Pendiente	37	8.84	2.8				
	Total	236	9.39	2.36				

Tabla 28. El statu quo de cada subcompetencia y dimensión de competencia intercultural de los estudiantes sobre la motivación de estudio

De los 236 sujetos, 37 expresaron estar indecisos sobre si estarían dispuestos a dedicarse a ocupaciones relacionadas con el turismo de habla hispana en el futuro, con una media de 113,6216 y una desviación estándar de 22,1853; 136 expresaron su disposición, con una media de 126,3088 y una desviación estándar de 18,14122; 63 personas expresaron claramente su renuncia, con una media de 108,9206 y una desviación estándar de 18,5536. Desde el punto de vista medio, los estudiantes del grupo "dispuestos a dedicarse a ocupaciones relacionadas con el turismo en español" tienen mejores habilidades de comunicación intercultural. Estos datos indican que las habilidades de comunicación intercultural de los estudiantes tienen una relación positiva con la frecuencia de querer dedicarse a ocupaciones afines.

La Tabla 28 muestra los resultados de ANOVA de una vía. Si los estudiantes están dispuestos a participar en ocupaciones relacionadas con el turismo en español, no solo son significativamente diferentes en CCI, sino también en las cuatro subcompetencias de capacidad de comunicación



intercultural y las cinco dimensiones de la capacidad transcultural. Hubo una diferencia significativa en el nivel de conciencia, mientras que en la voluntad de carrera en las habilidades de conciencia no se apreciaron discrepancias. En términos de capacidad de comunicación intercultural, significa que la suma de cuadrados entre grupos es 14627,19, la suma de cuadrados dentro de los grupos es 83490,34, la estadística F de toda la prueba es 20,41 y el valor Sig del método de prueba es menor de 0,05. En consecuencia, acepta la hipótesis, es decir, si los estudiantes están dispuestos a participar en ocupaciones occidentales y relevantes tienen diferencias significativas en las habilidades de comunicación intercultural. El siguiente paso es probar el método LSD de prueba post-hoc para probar más a fondo qué distinciones aparecen entre grupos emparejados en el caso de las diferencias.

Variable dependiente	(I) Intención	(J) Intención	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.
CCI	Sí	No	17.39	2.88	0.00
		Pendiente	12.69	3.51	0.00
	No	Sí	-17.39	2.88	0.00
		Pendiente	-4.7	3.92	0.46
	Pendiente	Sí	-12.69	3.51	0.00
		No	4.7	3.92	0.46
Competencia lingüística	Sí	No	5.87	1.1	0.00
		Pendiente	3.88	1.34	0.01
	No	Sí	-5.87	1.1	0.00
		Pendiente	-1.99	1.5	0.38
	Pendiente	Sí	-3.88	1.34	0.01
		No	1.99	1.5	0.38
Competencia sociolingüística	Sí	No	2.48	0.61	0.00
		Pendiente	2.64	0.74	0.00
	No	Sí	-2.48	0.61	0.00
		Pendiente	0.15	0.83	0.98
	Pendiente	Sí	-2.64	0.74	0.00



		No	-0.15	0.83	0.98
Competencia discursiva	Sí	No	2.03	0.64	0.01
		Pendiente	1.86	0.78	0.05
	No	Sí	-2.03	0.64	0.01
		Pendiente	-0.17	0.87	0.98
	Pendiente	Sí	-1.86	0.78	0.05
		No	0.17	0.87	0.98
Competencia intercultural	Sí	No	7.01	1.59	0.00
		Pendiente	4.31	1.94	0.07
	No	Sí	-7.01	1.59	0.00
		Pendiente	-2.7	2.17	0.43
	Pendiente	Sí	-4.31	1.94	0.07
		No	2.7	2.17	0.43
Conocimiento de propio país	Sí	No	1.25	0.31	0.00
		Pendiente	0.88	0.37	0.05
	No	Sí	-1.25	0.31	0.00
		Pendiente	-0.38	0.42	0.63
	Pendiente	Sí	-0.88	0.37	0.05
		No	0.38	0.42	0.63
Conocimiento del mundo hispánico	Sí	No	1.97	0.43	0.00
		Pendiente	0.77	0.52	0.3
	No	Sí	-1.97	0.43	0.00
		Pendiente	-1.2	0.58	0.1
	Pendiente	Sí	-0.77	0.52	0.3
		No	1.2	0.58	0.1
Actitud	Sí	No	0.94	0.43	0.08
		Pendiente	1.17	0.52	0.07
	No	Sí	-0.94	0.43	0.08
		Pendiente	0.23	0.59	0.92
	Pendiente	Sí	-1.17	0.52	0.07
		No	-0.23	0.59	0.92
Conciencia	Sí	No	1.23	0.41	0.01
		Pendiente	0.28	0.5	0.84
	No	Sí	-1.23	0.41	0.01
		Pendiente	-0.96	0.55	0.2
	Pendiente	Sí	-0.28	0.5	0.84
		No	0.96	0.55	0.2
Habilidad (comunicación)	Sí	No	1.11	0.42	0.02
		Pendiente	0.4	0.51	0.71
	No	Sí	-1.11	0.42	0.02



		Pendiente	-0.71	0.57	0.42
	Pendiente	Sí	-0.4	0.51	0.71
		No	0.71	0.57	0.42
Habilidad (cognitiva)	Sí	No	0.49	0.36	0.36
		Pendiente	0.81	0.44	0.15
	No	Sí	-0.49	0.36	0.36
		Pendiente	0.32	0.49	0.79
	Pendiente	Sí	-0.81	0.44	0.15
		No	-0.32	0.49	0.79

Tabla 29. El método LSD de prueba post-hoc en la motivación de estudio

De los resultados de la comparación múltiple en la Tabla 29, podemos ver que, en términos de habilidades de comunicación intercultural, si están dispuestos a participar en una carrera de turismo en español: "sí", "no", "Por determinar", entre los tres grupos de estudiantes, "no" y "no". El valor Sig. entre "por determinar" es mayor que el nivel de significancia de 0.05 y no hay significación. Sin embargo, los valores Sig. de los cuatro grupos de "sí" y "no", "sí" y "por determinar", "no" y "sí", "no" y "sí" son todos inferiores a 0,05, indicando si estos estudiantes están dispuestos a dedicarse a la ocupación del turismo de lengua española. Existen diferencias en CCI. Por lo tanto, el resultado de la prueba de la hipótesis "se mantiene". También es comprensible que los estudiantes con un plan de carrera claro tengan mayor capacidad para promover sus CCI.

i) Prueba para demostrar si las puntuaciones de test sobre conocimiento de países de habla hispana y la parte de autotest (escala) son consistentes y si la evaluación de los estudiantes sobre sí mismos (puntuaciones de la escala) es objetiva.

Hay un total de 13 preguntas de la prueba cultural en este estudio. El siguiente cuadro resume las tasas correctas e incorrectas de las cuestiones planteadas en la prueba cultural:



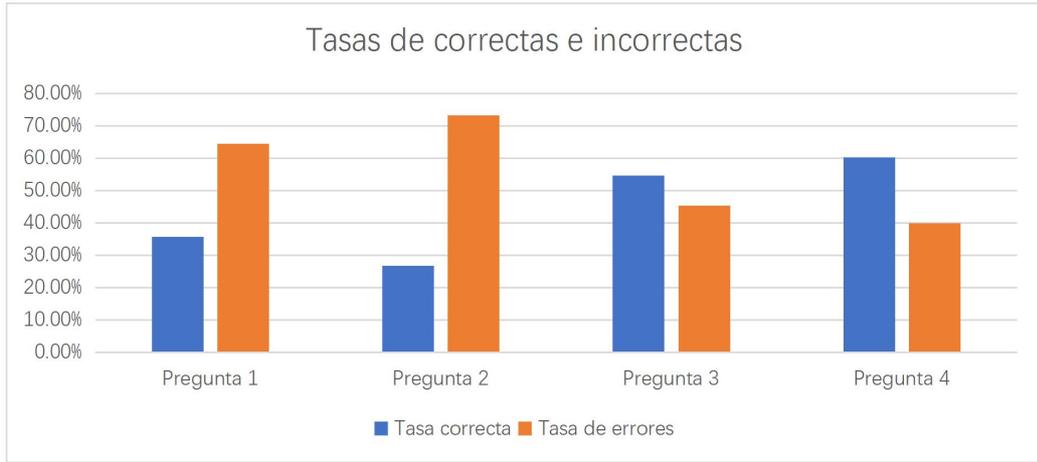


Figura 17. Tasas de correctas e incorrectas (1)

De la imagen anterior, podemos saber que en la primera pregunta, el 35.59 % de los estudiantes respondieron correctamente y el 64.41 % de los estudiantes respondieron incorrectamente; en la segunda pregunta, el 26.69 % de los estudiantes respondieron correctamente y el 73.31 % de los estudiantes respondieron incorrectamente; en la tercera pregunta el 54.66 % de los estudiantes respondieron correctamente y el 45.34 % de los estudiantes respondieron incorrectamente; en la cuarta pregunta el 60.17 % de los estudiantes respondieron correctamente y el 39.83 % de los estudiantes respondieron incorrectamente.

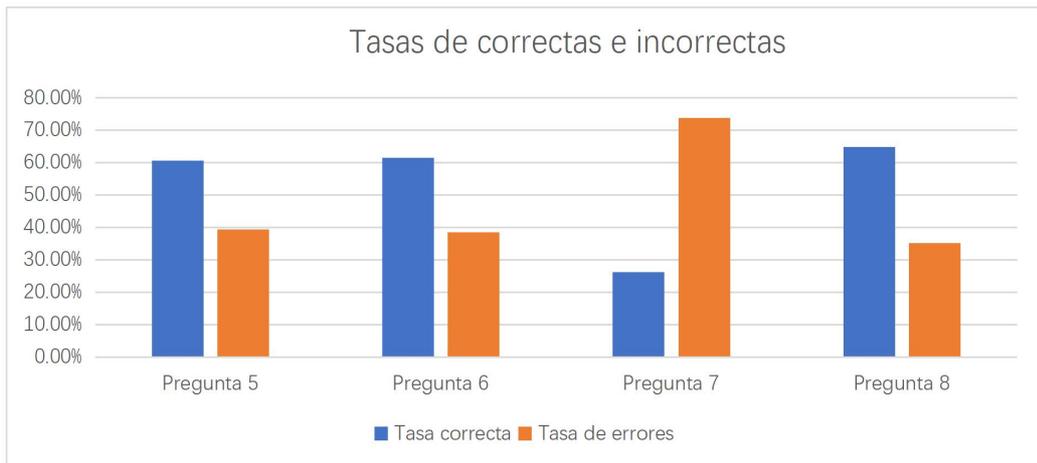


Figura 18. Tasas de correctas e incorrectas (2)



De la imagen anterior, se observa que en la quinta pregunta, el 60.59 % de los estudiantes respondieron correctamente y el 39.41 % de los estudiantes respondieron incorrectamente; en la sexta pregunta, el 61.44 % de los estudiantes respondieron correctamente y el 38.56 % de los estudiantes respondieron incorrectamente; en la séptima pregunta el 26.27 % de los estudiantes respondieron correctamente y el 73.73 % de los estudiantes respondieron incorrectamente; en la octava pregunta el 64.83 % de los estudiantes respondieron correctamente y el 35.17 % de los estudiantes respondieron incorrectamente.

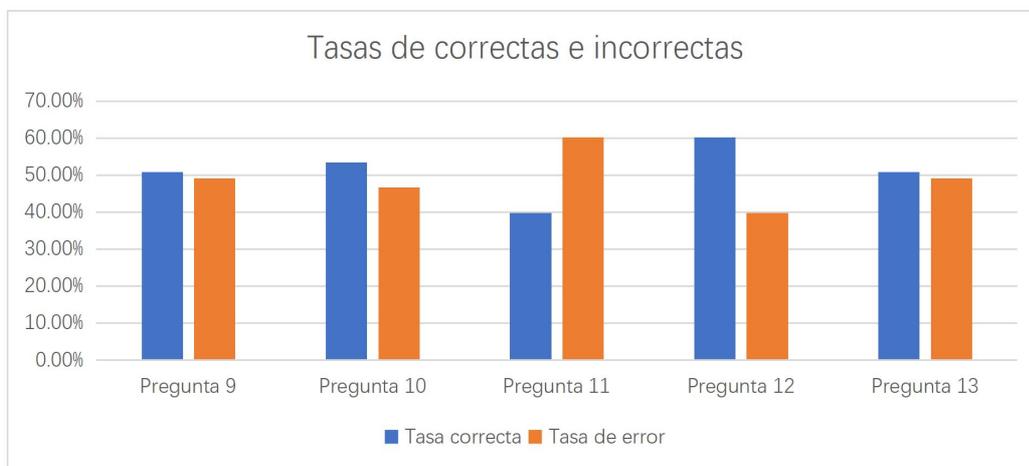


Figura 19. Tasas de correctas e incorrectas (3)

De la figura anterior, extraemos que en la novena pregunta el 50.85 % de los estudiantes respondieron correctamente y el 49.15 % de los estudiantes respondieron incorrectamente; en la décima pregunta el 53.39 % de los estudiantes respondieron correctamente y el 46.61 % de los estudiantes respondieron incorrectamente; en la undécima pregunta, el 39.83% de los estudiantes respondieron correctamente y el 60.17 % de los estudiantes respondieron incorrectamente; en la duodécima pregunta, el 60.17 % de los estudiantes respondieron correctamente y el 39.83 % de los estudiantes respondieron incorrectamente; en la decimotercera pregunta, el 50.85 % de



los estudiantes respondieron correctamente y el 49.15 % de los estudiantes respondieron incorrectamente.

A partir de los datos anteriores, podemos calcular que la tasa correcta de esta pregunta de prueba es del 50 % ($0 \leq x \leq 25$ %, muy bajo; $25 \% < x \leq 50$ %, bajo; $50 \% < x \leq 75$ %, bueno; $75 \% < x \leq 100$ %, excelente) Por lo tanto, en comparación con la puntuación promedia autoevaluación de conocimientos (escala de conocimientos del mundo hispánico): 2.47, ($1 \leq m \leq 2$, muy bajo; $2 < m \leq 3$, bajo; $3 < m \leq 4$, bueno; $4 < m \leq 5$, excelente).

En el análisis numérico, los dos valores son relativamente bajos, lo que demuestra que los estudiantes son más objetivos y precisos en su autoevaluación. En general, los resultados de la prueba y la parte de escala son consistentes. También se corrobora la hipótesis.

10.4. Limitaciones del estudio

Todos los estudios tienen barreras y el que nos acontece no es una excepción, por lo que se trata solo de un prueba preliminar en este campo. Debido a las limitadas condiciones y capacidades de investigación, muchos temas no se han discutido en profundidad, y existen deficiencias en el análisis y en algunas áreas que necesitan mejoras y expansión adicionales.

En primer lugar, los futuros investigadores pueden ampliar el alcance de la encuesta para que llegue a más escuelas y obtener una aplicabilidad más amplia, o bien utilizar un muestreo para reflejar mejor el nivel general real. En segundo lugar, la selección de temas de investigación se puede ampliar en futuros estudios. En este análisis, solo se seleccionaron guías chinos locales para las entrevistas de comunicación intercultural en el estudio cualitativo de los escenarios turísticos. Al mismo tiempo, el tamaño de la muestra de las entrevistas fue relativamente pequeño. No se incluyen a los profesionales de la industria turística como el personal de planificación y publicidad de sitios



web de turismo, consultoría de atención al cliente, etc. También se pueden seleccionar turistas que hayan viajado con distintas perspectivas de investigación para realizar estudios y análisis con el fin de mejorar la naturaleza científica de la investigación. En tercer lugar, la proporción de hombres y mujeres en el estudio no está equilibrada, por lo que inevitablemente habrá errores en los datos de la investigación. Estos factores también afectan en cierta medida a la precisión de los resultados.

Finalmente, no estamos ante un estudio de seguimiento dinámico, pues solo se intercepta un punto de tiempo para la investigación. Asimismo, el nivel de habilidad de los estudiantes, la competencia comunicativa intercultural turística también cambiará en diferentes períodos. Por lo tanto, es posible ajustar y mejorar continuamente el contenido y los métodos del entrenamiento de sus capacidades, mediante el análisis y la comparación de los datos de seguimiento de los estudiantes en múltiples períodos.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE23e00061639866

CSV

GEISER-cc0c-eafb-8121-4fd6-84aa-a486-5837-2b56

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

14/09/2023 17:12:36 Horario peninsular



11. Conclusión

11.1. Conclusión del estudio de la entrevista

Para comprender la competencia comunicativa intercultural en la situación del turismo, se realizó un estudio cualitativo con el método de la entrevista para identificar a seis personas. Los sujetos del estudio son guías turísticos sénior de China de entre 8 y 30 años de experiencia laboral, que a menudo participan en actividades de comunicación intercultural, y tienen a sus espaldas una extensa labor de investigación y experiencia. Todos los entrevistados estuvieron de acuerdo en que para trabajar como guía turístico uno debe tener competencia comunicativa intercultural. Generalmente piensan que la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia discursiva son la base para que el guía turístico realice actividades de comunicación intercultural. Además, también se requieren varias dimensiones de la competencia intercultural: conocimientos, actitudes, habilidades (comunicación), etc., que son garantías importantes para una comunicación intercultural exitosa con los turistas en diferentes escenarios.

11.2. Conclusión de verificación de escala

La producción de la escala necesita un proceso riguroso y complejo, requiere la teoría como guía y combina investigaciones previas o cuestionarios existentes, a través de la evaluación de datos existentes, e investigación cualitativa (entrevistas con guías turísticos), para compilar una escala que pueda medir varias dimensiones. El propósito es generar un grupo de entrada, es decir, la versión inicial, y después de mucha ayuda, muchos expertos, académicos y profesores de español de turismo evaluaron y revisaron sus opiniones, así como estudiantes de turismo españoles y estudiantes chinos. Para la comprensión de la retroalimentación del texto, se realizaron muchas mejoras, así como se seleccionó el sistema de puntuación



y el formato de respuesta, se hicieron pruebas previas y luego, a través del análisis de confiabilidad y el análisis factorial exploratorio de la escala, después de muchas revisiones y eliminaciones, la escala finalmente retiene 42 ítems, incluyendo competencia lingüística (11 preguntas), competencia sociolingüística (6 preguntas), competencia discursiva (6 preguntas) y competencia intercultural (19 preguntas). La validez estructural de la escala se prueba mediante métodos científicos y rigurosos. Los resultados muestran que los ítems pueden reflejar el modelo teórico construido por la escala y tienen buena confiabilidad y validez.

11.3. Conclusión del cuestionario

Mediante los métodos de investigación empíricos cuantitativos, comprendemos el estado de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes. La competencia comunicativa intercultural (turismo) de los alumnos tiene una puntuación total de 210 en 42 preguntas, y la media de la puntuación total de los alumnos es de 119.665.

Según la puntuación media, en general, competencia intercultural > competencia sociolingüística > competencia lingüística > competencia discursiva. En las seis dimensiones de la competencia intercultural, actitud > conciencia > habilidades de comunicación > habilidades cognitivas > conocimiento de países de habla hispana > conocimiento de propio país (turismo), por lo que es necesario mejorar las habilidades de los estudiantes en estos aspectos.

Al mismo tiempo, también hay hipótesis sobre la competencia comunicativa intercultural para probar. Este estudio utiliza el *software* estadístico SPSS 22 para probar dichas hipótesis. A continuación, se presenta un cuadro resumen de las conclusiones:



N	Suposición	Rel
a	Existe una correlación positiva entre las cuatro subcompetencias de la competencia de comunicación intercultural.	Sí
b	Las seis dimensiones de la competencia intercultural se correlacionan positivamente entre sí.	Sí
c	El género afecta a la competencia comunicativa intercultural de los turistas estudiantes españoles.	No
d	Los cursos afectan a la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes españoles de turismo.	Sí
e	La frecuencia de comunicación con personas de países de habla hispana afecta a las habilidades de comunicación intercultural de los estudiantes de turismo de habla hispana.	Sí
f	La capacidad de comunicación intercultural de los estudiantes es significativamente mayor que la de los estudiantes que a menudo consultan información de países de habla hispana (películas, canciones, noticias) fuera de clase.	Sí
g	La intención de ir al extranjero afecta significativamente a las habilidades de comunicación intercultural.	No
h	La disposición a participar en ocupaciones relacionadas con el turismo en español tiene diferencias significativas en las habilidades de comunicación intercultural.	Sí
i	El nivel de las preguntas de la prueba de cultura extranjera y el conocimiento de la cultura extranjera (escala) son los mismos.	Sí

Tabla 30. Resumen de las conclusiones de hipótesis

En primer lugar, utilizamos el análisis de correlación para comprobar que la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la capacidad intercultural de los estudiantes se correlacionan positivamente entre sí. Concluimos con que existe una correlación positiva y



no una correlación negativa. Esto indica que las cuatro subcompetencias del modelo de Byram tienen influencia entre ellas y son factores esenciales para lograr el éxito de las actividades de comunicación intercultural.

Hipótesis 2: se utilizó el análisis de correlación para evaluar la competencia intercultural de los estudiantes y si las seis dimensiones de actitud, cognición, habilidades de comunicación, habilidades cognitivas, conocimiento de países de habla hispana, conocimiento del propio país (turismo) están correlacionadas positivamente entre sí. Los resultados mostraron que la prueba del coeficiente de correlación entre cada dimensión fue significativa, por lo que se verificó la Hipótesis 2.

Hipótesis 3: se realizó una comparación de medias generales y la prueba T de muestra independiente. Los resultados muestran que no hay una diferencia significativa en las puntuaciones de los estudiantes masculinos y femeninos, por lo que la hipótesis no se cumple. No obstante, la proporción de estudiantes masculinos en este estudio puede ser demasiado pequeño y que afecte a los resultados.

Hipótesis 4: utilizando el método de ANOVA de una vía, los resultados muestran que no hay una diferencia significativa entre los grupos de 2 y 3 años, en términos de habilidades de comunicación intercultural. Sin embargo, indicó que la competencia comunicativa intercultural alcanzó significación en la prueba de diferencia de competencia comunicativa intercultural entre los 2 y 4 años y los 3 y 4 años. Por lo tanto, el resultado de la prueba de hipótesis es "establecido", y existen diferencias significativas en CCI de los estudiantes de diferentes grados. En cuanto a los estudiantes de segundo y tercer grado, no existe una diferencia significativa en la capacidad de comunicación intercultural, lo que puede deberse a que los estudiantes de segundo y tercer grado atraviesan una etapa de aprendizaje del idioma en la que el nivel de avance no es evidente o hay un período de estancamiento.

Hipótesis 5: a través del método de ANOVA de una vía, los resultados



muestran que existe una diferencia significativa entre los tres grupos en cuanto a la competencia comunicativa intercultural. Por lo tanto, el resultado de la prueba de la hipótesis es "establecido", lo que significa que La frecuencia de la comunicación con personas de países de habla hispana , afecta significativamente la competencia comunicativa intercultural.

Hipótesis 6: mediante el método de ANOVA de una vía, en términos de competencia comunicativa intercultural, se realizó un análisis de varianza sobre las diferentes frecuencias de visionado de información sobre países de habla hispana fuera del aula. Finalmente, no hubo una diferencia significativa entre el grupo de "rara vez" y el grupo "a menudo", por lo que se estableció la hipótesis. La razón puede ser que el propósito de que los estudiantes reciban esta información esté más enfocado en el entretenimiento que en el aprendizaje de idiomas, por lo que la promoción del conocimiento de las lenguas es muy limitada.

Hipótesis 7: mediante el método de ANOVA de una vía, los resultados muestran que no existe una diferencia significativa entre estudiar en el extranjero o la intención de trabajar y la competencia comunicativa intercultural. Por lo que la hipótesis nula no se cumple. Puede ser que, debido a la epidemia actual o a los cambios en el entorno económico, haya un impacto en las elecciones de estudiar o trabajar en otros países en el futuro de los estudiantes. Además, aunque estén interesados en la cultura de los países de habla hispana o tengan una buena capacidad intercultural, muchos de ellos prefieren esperar antes de decidir irse al extranjero.

Hipótesis 8: a través del método de ANOVA de una vía, los resultados muestran que existen diferencias en la capacidad de comunicación intercultural de estos estudiantes si están dispuestos a dedicarse a la ocupación del turismo en español. Por lo tanto, el resultado de la prueba de la hipótesis "se mantiene". También es comprensible que los estudiantes con un plan de carrera claro sean más capaces de promover su competencia comunicativa intercultural.



Hipótesis 9: a través del análisis numérico, los dos valores se encuentran ambos en el mismo rango de nivel, lo que demuestra que la autoevaluación de los estudiantes es más objetiva y precisa. En general, los resultados de la prueba y la parte de escala sobre el conocimiento del mundo hispánico son consistentes y la hipótesis es válida.

Significado teórico: basado en la investigación teórica de la competencia en comunicación intercultural a nivel nacional e internacional, así como en las características comunicativas y lingüísticas de los guías turísticos, este estudio propone un modelo de competencia en comunicación intercultural en el turismo, y elabora una nueva escala enriqueciendo así la teoría y herramienta de medición relacionadas con la competencia intercultural en las instituciones educativas.

Significado práctico: este estudio se contribuye respaldo científico y asesoramiento sólido para cultivar la competencia en comunicación intercultural en el aula del español turístico. Además, esta investigación se basa en la teoría interdisciplinaria de la lingüística y la turismología, y aborda la problemática de la enseñanza especializada en español.



12. Referencias bibliográficas

- Academia de Turismo de China (2020). Informe sobre el desarrollo del turismo receptor de China 2019. Beijing: Tourism Education Press.
- Aguirre Beltrán, B. (2000). El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. En M. Bordoy, A. Van Hooft y A. Sequeros (Eds.), *Español para Fines Específicos: Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, (pp. 34-42). Ámsterdam: Ministerio Educación, Cultura y Deporte.
- Álvarez Baz, A. (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. Tesis doctoral, Departamento de Lengua Española. Granada: Universidad de Granada.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Balea, A. (2018). *Cultura en el mundo hispanohablante*. Beijing: The Commercial Press.
- Baños, R. V. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Narcea.
- Bañuelos, L. P. (2013). Las relaciones entre España y China, una larga historia. *Historia Actual Online*, (30), 151-163.
- Beltrán, B. A. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.
- Beltrán, B. A., Lobato, J. S. y Gargallo, I. S. (2012). La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos: marco general. In *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos* (pp. 13-38). Málaga: Universidad de Málaga (UMA).



-
- Bericat Alastuey, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: significado y medida..* Barcelona: Ariel.
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: From theory to practice. En R. Johnson (ed.). *The Second Language Curriculum* (pp. 48-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bi, J. W. (1998). Intercultural Communication Research and Second Language Teaching, *Language Teaching and Research*, 1, 10-24.
- Bian, L. H. (2017). *Presente y futuro de las relaciones empresariales entre China y España: comercio offline y comercio online.* Barcelona: Universitat Rovira i Virgili.
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign language annals*, 1(3), 204-217.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative research*, 6(1), 97-113.
- Byram, M. (2009). Conceptualising intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 70-85). New York: Routledge.
- Byram, M. (2014). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. En J. Jackson (ed.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 85-97). New York, Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. En D.



-
- K. Deardorff (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. (pp. 321-332). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Calvi, M. V. (2006). *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid: Arco-Libros.
- Calvi, M. V. (2009). *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chang, S. R. (2007). *Interpretación Española*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press
- Chen J. S., Fan, W.W. y Zhong H. (2006). *Comunicación intercultural y educación en lenguas extranjeras*. Wuhan: Huazhong University of Science and Technology Press.
- Chen, G. M. y Starosta, W.J. (1996). Intercultural Communication Competence A Synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-384.
- Chen, G. M. (2009). *Comunicación intercultural*. Shanghai: East China Normal University Press.
- Chen, G. Q. (2014). *Problemas y contramedidas en la enseñanza intercultural del inglés universitario*. Shanghai: Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes y Anaya.
- Correas González, I. (2015). *El componente cultural de los manuales del español del turismo*. Málaga: Universidad de Málaga.



- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. Council for Cultural Cooperation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment* (12th printing). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell J. W., Plano-Clark V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. California: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L. y Smith, K. C. (2013). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 2013, 541-545.
- Cuche, D., y Mahler, P. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Dai, X. D. (2018). *A Study on Intercultural Competence*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Deardorff, D. K. (2004). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. North Carolina State University, Raleigh. Recuperado en: <https://repository.lib.ncsu.edu/handle/1840.16/5733>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10 (3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (eds.) (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles: Sage.
- Departamento de Educación Humana de Administración Nacional de Turismo de China (1990). *DZK Español*, Beijing: Tourism Education Press
- Ding, D. G. (2008). *Rasgos lingüísticos y traducción del inglés turístico*. Shanghai: Shanghai Jiaotong University Press.



- Dodd, C. H. (2006). *Dynamics of intercultural communication*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Paper Series*, 1, 25-42.
- Fantini, A. E. (2006). *Assessment tools of intercultural communicative competence*. Brattleboro. VT.
- Foote, N. y Cottrell, L. S. (1955). *Identity and interpersonal competence: A new direction in family research*. Chicago: University of Chicago Press;
- Gao, J. Y. (2008). *Formación intercultural para expatriados de empresas interculturales: teoría y práctica*. Tianjin: Nankai University Press.
- Gao, S. L. (2004). *Investigación sobre la estrategia de apertura de la industria turística de China*. Beijing: China Tourism Press.
- Gao, Y. C. (2014). La construcción del marco teórico del sistema de evaluación de competencia comunicativa intercultural para estudiantes universitarios chinos. *Foreign Language World*, 4, 80-88.
- Gao, Y. C. (2016). Investigación y análisis de la situación actual de la competencia comunicativa intercultural de estudiantes universitarios chinos. *Foreign Languages and Their Teaching*, 2, 71-78.
- Gao, Y. H. (1998). El "Dao" y "Qi" de Competencia comunicativa Intercultural. *Language Teaching and Linguistic Studies*, 3, 39-53.
- Gao, Y. H. (2000). *Comprender y trascender las diferencias lingüísticas y culturales*. Beijing: Foreign Language Teaching and Researching Press.
- García-Hoz González, V. (Ed.) (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Ge, C. H. (2001). *Cultura de etiqueta china*, Beijing: Economic Science Press.
- González Plasencia, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Berlín: Peter Lang.
- Griñán, A. J. S. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China: Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Murcia: Universidad de Murcia.



- Hall, E. (2010a). *Across Cultures*. Beijing: Peking University Press.
- Hall, E. (2010b). *Silent Language*. Beijing: Peking University Press.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.
- Han, L. H. (2000). *Introducción al lenguaje de los guías turísticos*. Beijing: Tourism Education Press.
- Holland, J. L., y Baird, L. L. (1968). An interpersonal competency scale. *Educational and Psychological Measurement*, 28(2), 503-510.
- Hofstede, G. (1987). Culture's consequences: international differences in the work-related values, Sage. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Howatt, A. P. (1984). Language teaching traditions: 1884 revisited. *ELT Journal*, 38(4), 279-22.
- Hu, W. Z. (1994) *Cultura y comunicación*. Beijing: Prensa de enseñanza e investigación de lenguas extranjeras.
- Hu, W. Z. (1999). *Introducción a la comunicación intercultural*. Beijing: Prensa de investigación y enseñanza de lenguas extranjeras.
- Hu, W. Z. (2004). *Cruzando la barrera de la cultura. Una colección de la cultura comparada de Hu Wenzhong*. Beijing: Prensa de enseñanza e investigación de lenguas extranjeras
- Hu, W. Z. y Gao, Y. H. (1997). *Enseñanza y cultura de lenguas extranjeras*, Changsha: Hunan Education Press.
- Huang, W. H. (2013). El modelo teórico de la competencia comunicativa intercultural: una comparación entre China y Occidente. *Journal of Xi'an International Studies University*, 04, 37-40.
- Hutchinson, T., y Waters, A. (1992). *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En Pride, J. y Holmes J.(Eds.) *Sociolinguistics* (pp. 270-288). Harmondsworth: Penguin.



- Istrate, A. M. (2019). The Impact of Cultural Intelligence (CQ) on Global Business. *Romanian Economic and Business Review*, 14(3), 44-49.
- Jia, Y. X. (1997). *Comunicación intercultural*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Jiang, J. (2017). *Investigación estratégica sobre la formación de la competencia intercultural de los jóvenes europeos*. China: Universidad Normal de China Oriental.
- Jingsheng, L. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11(32), 45-56.
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming Intercultural: an Integrative Theory of Communication and Cross-cultural Adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Kotthoff, H., y Spencer-Oatey, H. (Eds.). (2009). *Handbook of intercultural communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lazar, I. et al. (Eds.). (2007). *Developing and assesing intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teachers educators*. Council of Europe.
- Li, C. (2018). Culturas hispánicas en los manuales de ELE en China. En Bargalló Escrivá, M., Forgas Berdet, E. y Nomdedeu Rull, A. (Eds.). *Léxico y cultura en LE/L2. Corpus y diccionarios* (pp.371-383). Tarragona: Asele 371-383.
- Liu, Y. Q y Liu, J. (2016). Fortalecimiento de la investigación de pruebas y mejora del nivel de enseñanza profesional de español. Tomando como ejemplo Examen para Estudiantes del Español como Especialidad Nivel 8 de 2014 y 2015. *Foreign Language Testing and Teaching*, 3, 38-45.
- Liu, Y. T. (2012). Promote china-latin american relations in the 21st Century. *GCG: revista de globalización, competitividad y gobernabilidad*, 6(1), 107-114.



- López Villafañe, V. (2018). Las relaciones económicas de China con Latinoamérica. *Foreign affairs: Latinoamericana*, 18 (3), 2-7.
- Lu, B. F. (2015). *Tour Guide Business*. Beijing: Tourism Press.
- Lu, J. (2014). La génesis y el desarrollo de los estudios de español en China. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Lu, J. S., Osuna Sanz, M. C., y García Espinós, M. D. (2000). *Enseñanza e investigación del español en China: informe bilingüe español-chino*. Madrid: Asociación de Amigos de China.
- Lusting, M. y Koester, J. (1996). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. New York: HarperCollinsCollege Publishers.
- Malhotra , N. K. (1993). *Marketing research: An applied orientation*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Manzano, V. (2009). Sobre la acotación de efectos y la existencia de relación. Recuperado de <https://asignatura.us.es/dadpsico/apuntes/efectos.pdf>
- Martínez, C. M., y Marco, J. L. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo*, 56, 3-14.
- Mcgarry, D. (1995). *Learner autonomy 4: the role of authentic texts*. Dublín: Authentik.
- Meriacre, A. (2018). Insights into a culture's worldview through proverbs and sayings. *Intertext*, 47(3-4), 231-240.
- Merino, E. M. C., y Ávila, D. (2015). *La enseñanza de español para fines específicos: el español jurídico*. Malaga: Universidad de Málaga.
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de pesquisa*, 47(164), 632-649.
- Nishimura, S., Nevgi, A., y Tella, S. (2008). Communication style and cultural features in high/low context communication cultures: *A case study of*



- Finland, Japan and India. Teoksessa A. Kallioniemi (toim.), Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka. Ainedidaktinen symposiumi, 8, 783-796.*
- Pan, Y. L. (2016). *La connotación y el cultivo de la competencia intercultural. Tomando como ejemplo los Colegios y las universidades especializados en idiomas extranjeros.* Beijing: University of International Business and Economics Press.
- Peng, Y. P. (2012). *Investigación sobre competencia comunicativa intercultural en situaciones médicas.* Shanghai: Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15 (1), 15-29.
- Pinilla Gómez, R. (2012), "El español del turismo". En Robles Ávila S. y Sánchez Lobato J (Coords.). *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos* (pp.175-202). Málaga: *Anacleto Malacitana*, anejo LXXXIV.
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research: Quantitative y qualitative approaches.* London: Sage.
- Qian, M. R. Interculturalidad y competencia intercultural. En *Obras seleccionadas de Qian Minru* (pp 205-213). Beijing: Prensa de investigación y enseñanza de lenguas extranjeras.
- Qin, X. Q. (2009). *Método del Cuestionario para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.* Beijing: Prensa de investigación y enseñanza de lenguas extranjeras.
- Ruan G. J. (2017). *Comunicación y práctica intercultural.* Wuhan: Wuhan University Press.
- Salazar-Xirinachs, J. M. (2020). Una nueva fase en las relaciones entre China y Latinoamérica: Cooperación en ciencia, tecnología e innovación. *Logos* 1(1).



-
- Salleh, L. M. (2005). High/low context communication: The Malaysian Malay style. En *Proceedings of the 2005 Association for Business Communication Annual Convention* (Vol. 111). Irvine, CA: Association for Business Communication.
- Samovar, L. y Porter, R. (1995). *Communication between cultures*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Samovar, L. A., y Porter, R. E. (2004). *Communication Between Cultures*. Beijing: Peking University Press.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., y Stefani, L. A. (2000). *Communication between cultures*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Sánchez Griñán, A. J. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Sánchez Lobato, J., y Santos Gargallo, I. (2005). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Santos de la Rosa, I. (2017). *La enseñanza del español en fines específicos: el contexto etnolingüístico arabófono*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Santos Rovira, J. M. (2010). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Vigo: Axac.
- Saussure, F. (2001). *Course in General Linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Sercu, L. (2005). Teaching foreign languages in an intercultural world. En *Foreign language teachers and intercultural competence* (pp. 1-18). UK: Multilingual Matters Ltd.
- Sheng, L. (1989). *Interpretación de español*. Beijing: Tourism Education Press
- Shixue, J. (2006). Una mirada china a las relaciones con América Latina. *Nueva Sociedad*, 203, 62-78.



-
- Spitzberg B. H. y Changnon G. Conceptualizing intercultural competence (2009). En Deardorff, D. K. (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-45). Los Angeles: SAGE.
- Spitzberg, B. H. (1994). A model of intercultural communication competence . En Samovar, L. A. y Porter, R. E. (Eds.). *Intercultural Communication: A Reader* (pp. 347-349). Belmont, CA: Wadsworth.
- Spitzberg, B. (2000). A model of intercultural communication competence [A]. In Samovar, L. A. y Porter, R. E. (Eds.). *Intercultural Communication: A Reader* (pp. 375-387). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company,
- Tang, Y. Q. (2003). *Language Art of Tourism Service*, Taiyuan. Shanxi: Education Press.
- Turner, Lindsay W. y Reisinger, Y. (2003). *Cross Cultural Behaviour in Tourism: Concepts and Analysis*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Turner, Lindsay W. y Reisinger, Y. (2004). *Cross-cultural behaviour in tourism: concepts and analysis*. Tianjin: Nankai University Press.
- Tylor, E. B. (1995) [1871]: La ciencia de la cultura. En: Kahn, J. S. (Comp.): *El concepto de cultura* (pp. 29-46). Barcelona: Anagrama.
- Wen, Q. (2005). Globalization and intercultural competence. En Tam, K.-K. y Weis, T. (eds.). *English and globalization. Perspectives from Hong Kong and mainland China* (pp. 169-180). Hong Kong: China University Press
- Wen, Q. F. (1999). *Prueba oral de inglés y enseñanza*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Wen, Q. F., Yu, H. L., y Zhou, W.J. (2004). *Métodos de investigación de lingüística aplicada y redacción de tesis*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Wiseman, R. L. Intercultural communication competence. (2001). En Gudykunst, W. y Mody, B. (Eds.) *Handbook of Intercultural and International Communication* (pp. 207-224). Newbury Park, CA: Sage Publications.



- Wisemen R. L. (2003). Intercultural Communication Competence. En. Gudykunst, W. B. (Ed.). *Cross-Cultural and Intercultural Communication*. (pp.191-208). California: Fullerton.
- Wu, M. L. (2010). *Práctica de análisis estadístico de cuestionarios: operación y aplicación de SPSS*. Chongqing: Chongqing University Press.
- Wu, W. P., Fan, W. W. y Peng, R. Z., (2013). Análisis de la escala de evaluación y la dimensión de competencia intercultural de estudiantes universitarios chinos. *Enseñanza e investigación de lenguas extranjeras*, 4, 581-592.
- Würtz, E. (2005). Intercultural communication on web sites: A cross-cultural analysis of web sites from high-context cultures and low-context cultures. *Journal of computer-mediated communication*, 11(1), 274-299.
- Xiao, S. Q. (2010). *Enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva intercultural*. Guangzhou: Jinan University Press.
- Xie, C. J. et al (2015). *Tour Guide Business*. Beijing: Beijing Institute of Technology Press.
- Yan, M. (2009). *Investigación sobre la teoría de la comunicación intercultural*. Harbin: Heilongjiang University Press.
- Yang, Y. y Zhuang E.P. (2007). Construyendo el marco de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Foreign Language World*, 4, 13-43.
- Yao, J. (2006). Aportaciones a la enseñanza del español en China a través de la lengua coloquial. *Biblioteca virtual redELE*.
- Yvonne Feilzer, M. (2010). Doing mixed methods research pragmatically: Implications for the rediscovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of mixed methods research*, 4(1), 6-16.
- Zhang, D. Z. (1984). *Breve historia de España*. Beijing: The Commercial Press.
- Zhang, H. L. (2007). *Intercultural approach to foreign language teaching*, Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.



-
- Zhang, K. (2003). *Historia de las relaciones China-España*. China: Elephant Publishing House.
- Zhang, K. (2013). *Historia de las relaciones China-España*. Beijing: Wuzhou Media Publishing House.
- Zhang, P. (2017). *Métodos mixtos en investigación lingüística aplicada*. Beijing: Prensa de investigación y enseñanza de lenguas extranjeras.
- Zhao, X. J. (2002). *Habilidades lingüísticas y práctica de los guías turísticos*. Changsha: Hunan Normal University Press.
- Zheng, S.J. y Li, Y. Q. (2015). *Investigación sobre la Educación del idioma español en los Colegios y Universidades Nacionales*. Beijing: Prensa de enseñanza e investigación de lenguas extranjeras.
- Zhong. H., Bai, Q. H., y Fan W. W. (2013). Un estudio piloto sobre la construcción de una escala de autoevaluación para la competencia comunicativa intercultural de estudiantes universitarios chinos. *Foreign Language World*, 3, 47-56.
- Zhuang E. P. (2006). Competencia Intercultural: Una Habilidad Esencial para los Talentos del Siglo XXI en mi país. Resumen del Simposio Internacional de Comunicación Intercultural 2006. *Foreign Language World*, 5, 79-80.
- Zu, X. M. (2015). *Comunicación intercultural*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.



13.Listado de tablas, figuras e imágenes

TABLAS

Tabla 1. Comparación externa del manual46

Tabla 2. Tema de texto (divido los temas en tres categorías: lugares escénicos, categorías culturales y otras categorías) 51

Tabla 3. La estructura de libro52

Tabla 4. La estructura de cada lección o unidad 52

Tabla 5. Las teorías de la relación entre CI y CCI76

Tabla 6. Fiabilidad de homogeneidad. 147

Tabla 7. Prueba de KMO y Bartlett (competencia lingüística) 149

Tabla 8. Varianza total explicada (competencia lingüística) 149

Tabla 9. Matriz de componente rotadoa (competencia lingüística) 150

Tabla 10. Prueba de KMO y Bartlett (competencia sociolingüística) 151

Tabla 11. Varianza total explicada (competencia sociolingüística) 151

Tabla 12. Matriz de componente rotadoa (competencia sociolingüística) 152

Tabla 13. Prueba de KMO y Bartlett (competencia discursiva) 153

Tabla 14. Varianza total explicada (competencia discursiva) 153

Tabla 15. Resumen del análisis de validez de constructo de seis dimensiones de la competencia intercultural 155

Tabla 16. Resumen de la Encuesta de Competencia Comunicativa Intercultural 159

Tabla 17. Resultados del análisis de correlación de las cuatro subcompetencias de la competencia comunicativa intercultural. 164

Tabla 18. Seis resultados del análisis de correlación de la competencia intercultural. . 167

Tabla 19. Composición de género de los sujetos 168

Tabla 20. La comparación de estudiantes masculinos y femeninos en CCI 170

Tabla 21. Composición de curso de los sujetos 172

Tabla 22. El statu quo de cada subcompetencia y dimensión de competencia intercultural de los estudiantes en diferentes grados (cursos) 173

Tabla 23. El método LSD de prueba post-hoc en diferentes grados (cursos)176

Tabla 24. El statu quo de cada subcompetencia y dimensión de competencia intercultural de los estudiantes sobre la frecuencia de comunicación. 178

Tabla 25. El statu quo de cada subcompetencia y dimensión de competencia intercultural de los estudiantes sobre la frecuencia de visualización de información. 181

Tabla 26. El método LSD de prueba post-hoc en frecuencia de visualización de información. 185



Tabla 27. El statu quo de cada subcompetencia y dimensión de competencia intercultural de los estudiantes sobre los planes para estudiar o trabajar en el extranjero.	187
Tabla 28. El statu quo de cada subcompetencia y dimensión de competencia intercultural de los estudiantes sobre la motivación de estudio.	189
Tabla 29. El método LSD de prueba post-hoc en la motivación de estudio.	194
Tabla 30. Resumen de las conclusiones de hipótesis.	201

FIGURAS

Figura 1. Ruta del Galeón Manila	16
Figura 2. Comercio entre España y China	18
Figura 3. Sectores más interesantes y de más oportunidades para España en China ...	20
Figura 4. Estadísticas de la aduana china (1)	22
Figura 5. Estadísticas de la aduana china (2)	23
Figura 6. Número de admitidos en la carrera universitaria de español en China (1997-2006).....	28
Figura 7. Modelo de competencia de comunicación intercultural de Jia Yuxin (cuatro sistemas).....	84
Figura 8. Un modelo piramidal de competencia intercultural de Deardorff.....	85
Figura 9. Modelo de competencias integrales de comunicación intercultural	87
Figura 10. La teoría triangular de competencias comunicación intercultural de Chen y Starosta.....	88
Figura 11. La teoría de competencia comunicación intercultural de Byram	88
Figura 12. Modelo de competencia intercultural de Byram	70
Figura 13. Modelo de competencia intercultural de Wen Qiufang	91
Figura 14. Modelo jerárquico dentro de la competencia intercultural de Wen	91
Figura 15. Cuatro subcompetencias de la competencia de comunicación intercultural (diagramas de caja).....	160
Figura 16. Seis dimensiones de la competencia intercultural (diagramas de caja).....	161
Figura 17. Tasas de correctas e incorrectas (1).....	195
Figura 18. Tasas de correctas e incorrectas (2).....	195
Figura 19. Tasas de correctas e incorrectas (3).....	196

IMÁGENES

Imagen 1. El prólogo o notas de publicación.....	48
Imagen 2. El índice de los libros	50
Imagen 3. Texto de la Unidad 1 del manual DZK 西班牙语	54



Imagen 4. Tipos de ejercicios	55
Imagen 5. Texto de la Lección 1 de Interpretación de español (ShengLi)	42
Imagen 6. Interpretación de español (Chang Shi Ru)	57

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE23e00061639866

CSV

GEISER-cc0c-eafb-8121-4fd6-84aa-a486-5837-2b56

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

14/09/2023 17:12:36 Horario peninsular



14. Anexo

Intercultural Communicative Competence Self-Report Scale (ICCSRS)

1. Capacidad lingüística (excepto las preguntas 6 y 7, el resto son preguntas inversas)

(1) Tengo dificultad para entender el inglés hablado cuando me comunico con personas de diferentes culturas.

(2) Mi dificultad auditiva es que la otra persona habla demasiado rápido y no puedo responder.

(3) Mi dificultad auditiva radica en el acento de la otra parte y no puedo escuchar algunos sonidos con claridad.

(6) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, siento que mi inglés hablado puede expresar mis intenciones claramente.

(7) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, siento que puedo expresarme apropiada y cortésmente a través del inglés hablado.

(8) Tengo dificultad para hablar inglés cuando me comunico con personas de diferentes culturas.

(10) Mi dificultad para hablar es que no puedo expresar lo que quiero decir a través de cambios en la pronunciación y entonación.

(11) Mi dificultad para hablar es que tartamudeo y tengo poca coherencia.

(12) Mi dificultad para hablar es que solo conozco palabras relevantes, pero tengo dificultad para utilizar conjunciones en oraciones y mi capacidad de organización del lenguaje es débil.

(13) Mi dificultad para hablar es que cometo muchos errores gramaticales.

(14) Mi dificultad para hablar es que solo puedo describir una cosa a grandes rasgos o expresar mi punto de vista, sin entrar en detalles.

(15) Mi dificultad para hablar es que no puedo usar eufemismos para expresar algunas cosas tabúes.

(16) Mi dificultad para hablar es que no puedo explicar las cosas típicas de



China (como las costumbres, por ejemplo) a la otra parte en inglés.

2. Habilidades sociolingüísticas

(17) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, puedo ajustar mi forma de hablar de acuerdo a las diferentes situaciones de comunicación.

(18) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, puedo adaptar mi forma de hablar de acuerdo a las diferentes situaciones.

(19) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, puedo ajustar mi forma de hablar según la edad de la otra persona.

(20) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, soy capaz de adaptar mi forma de hablar de acuerdo con el género de la otra persona.

(21) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, soy capaz de adaptar mi forma de hablar de acuerdo con la identidad y el estatus de la otra persona.

(22) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, soy capaz de ajustar mi forma de hablar de acuerdo a la intimidad entre la otra persona y yo.

3. Habilidad de discurso (las preguntas 28-30 son preguntas inversas)

(23) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, puedo iniciar conversaciones con ellos de una manera decente y natural.

(24) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, puedo mantener una conversación fluida.

(25) Soy capaz de elegir temas apropiados cuando me comunico con personas de diferentes culturas.

(27) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, soy capaz de terminar las conversaciones con gracia y naturalidad.

(28) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, no suelo usar conjunciones como «y», «pero», «sin embargo».

(29) No uso a menudo palabras semánticamente coherentes, como pronombres, cuando me comunico con personas de diferentes culturas.



(30) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, a menudo siento que mi discurso es ilógico.

4 Habilidad estratégica (las preguntas 33, 34 y 38 son preguntas inversas)

(33) Al comunicarme con personas de diferentes culturas, permanezco en silencio cuando haya palabras que no sepa expresar.

(34) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, evito este tema cuando me encuentro con un lenguaje inexpresable.

(35) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas y hay palabras que no se pueden expresar, elijo otras con significados similares en su lugar.

(36) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, uso una oración larga para explicar una palabra que no puedo expresar.

(38) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, a veces incluso hablo chino inconscientemente cuando me encuentro con un idioma que no manejo con fluidez.

(41) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, uso muletillas como: «ya sabes», «bueno», etc., para ganar tiempo para pensar.

(42) Cuando me comunique con personas de diferentes culturas y encuentre dificultades de comunicación, enviaré señales de incompreensión a la otra parte, como: «¿Perdón?», etc., y dejaré que la otra parte repita o reorganice las palabras.

(43) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, repito las palabras de la otra persona en un tono interrogativo, dando a entender que me cuesta entender.

5. Conocimientos (las preguntas 45, 51, 53-58 son inversas. Básicamente todas prestan atención a la cultura de otros países, solo hay una sobre la propia imagen y vestimenta, pregunta 48)

(44) Al comunicarme con personas de diferentes culturas, entiendo las costumbres y hábitos de las otras culturas.



- (45) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, siento que no entiendo la forma de vida de la otra cultura.
- (46) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, entiendo los eventos importantes y populares actuales en la otra cultura.
- (48) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, presto atención a mi vestimenta y apariencia.
- (49) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, entiendo la distancia corporal apropiada en la otra cultura.
- (50) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, entiendo el concepto de tiempo de la otra cultura.
- (51) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, siento que no entiendo los hechos históricos y las figuras representativas de la otra cultura.
- (52) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, entiendo la geografía de la otra cultura.
- (53) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, siento que no entiendo las obras literarias y escritores importantes de la otra cultura.
- (54) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, siento que no conozco las obras musicales importantes y las artistas de la otra cultura.
- (55) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, siento que no entiendo la política de la otra cultura.
- (57) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, siento que no entiendo los tabúes de la otra cultura.
- (58) Al comunicarme con personas de diferentes culturas, siento que no entiendo los valores de la otra cultura.

6. Actitud (la pregunta 62 es la pregunta inversa)

- (59) Estoy muy interesado en la forma de vida y los valores de diferentes países, y estoy dispuesto a comunicarme con personas de diferentes culturas.
- (60) Me gusta tomar la iniciativa para comunicarme con personas de diferentes culturas.



(61) Si personas de diferentes culturas toman la iniciativa de comunicarse conmigo, puedo responder positivamente.

(62) No tengo confianza, por lo que tengo miedo de comunicarme con personas de diferentes culturas.

(63) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, soy capaz de comunicarme con ellos abiertamente.

(64) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, si el punto de vista de la otra persona es diferente al mío, puedo respetar el punto de vista de la otra persona.

(65) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, tiendo a no sacar conclusiones precipitadas.

(66) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, puedo ponerme en el lugar del otro.

7. Conciencia (las preguntas 70 y 71 son preguntas inversas)

(67) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, se me da bien observar las diferencias culturales entre unos y otros.

(70) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, no entiendo las creencias religiosas de la otra cultura, y no las aceptaré.

(71) Al comunicarme con personas de diferentes culturas, no entiendo algunos de los valores de la otra cultura, y mucho menos los acepto.

8. Habilidades (las preguntas 73-75 son inversas. En cuanto a las habilidades, aquí se fusionan en una dimensión y se redefinen)

(72) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, puedo llevarme bien con los demás.

(73) Al comunicarme con personas de diferentes culturas, me resulta difícil lidiar con los conflictos comunicativos causados por las diferencias culturales.

(74) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, me resulta difícil ajustar con flexibilidad mi comportamiento de comunicación de acuerdo



con los antecedentes culturales de ambas partes.

(75) Cuando me comunico con personas de diferentes culturas, no tomo la iniciativa de explicar los malentendidos que ocurren.

(76) Puedo manejar una variedad de situaciones y relaciones sociales cuando me comunico con personas de diferentes culturas.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE23e00061639866

CSV

GEISER-cc0c-eafb-8121-4fd6-84aa-a486-5837-2b56

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

14/09/2023 17:12:36 Horario peninsular



Intercultural Communicative Competence Assessment Scale (ICCAS)

Competencia Intercultural	(Número total de ítems: 28)
Conocimiento (cultura nacional)	Número de ítems: 1-3
Conocimiento (culturas extranjeras)	Número de ítems: 4-10
Actitud	Número de ítems: 11-13
Habilidad A (Comunicación)	Número de ítems: 14-22
Habilidad B (cognitiva)	Número de ítems: 23-25
Conciencia	Número de ítems: 26-28

1. Comprender la historia, la geografía y el conocimiento sociopolítico del país.
2. Conocimiento de la forma de vida y valores del país.
3. Comprender la etiqueta social y el conocimiento religioso y cultural del país.
4. Comprender la historia, la geografía y los conocimientos sociopolíticos de países extranjeros.
5. Conocimiento de estilos de vida y valores extranjeros.
6. Comprender la etiqueta social extranjera y el conocimiento religioso y cultural.
7. Conocer y comprender los tabúes culturales extranjeros.
8. Comprender y comparar normas básicas y conocimientos de comportamiento entre culturas.
9. Comprender los fundamentos de conceptos como cultura y comunicación y comunicación intercultural.
10. Aprender algunas estrategias y técnicas para una comunicación intercultural exitosa.
11. Disposición a comunicarse y estudiar con extranjeros de diferentes culturas.
12. Disposición a tratar de tolerar los diferentes valores, hábitos alimenticios, tabúes, etc. de los extranjeros.
13. Disposición a aprender idiomas extranjeros y entender a los extranjeros.
14. Cuando hay un malentendido en la comunicación intercultural, la capacidad de negociar entre sí y explicar su propia cultura para lograr la



satisfacción mutua.

15. La capacidad de comunicarse a través del lenguaje corporal u otros medios no verbales cuando existe un trastorno de comunicación verbal.

16. La capacidad de comunicarse con éxito en un idioma extranjero con personas de diferentes orígenes culturales y campos.

17. La capacidad de tratar a los extranjeros con cortesía al comunicarse con ellos.

18. Cuando se comunica con extranjeros, trata de no ofender su habilidad en lenguaje, vestimenta y comportamiento.

19. La capacidad de evitar prejuicios y estereotipos contra los extranjeros tanto como sea posible al comunicarse con extranjeros.

20. Evitar mencionar el tema de la privacidad de los extranjeros cuando se comunique con extranjeros.

21. Poseer la capacidad de adquirir directamente conocimientos relacionados con la comunicación intercultural a través del contacto con extranjeros.

22. Mostrar sensibilidad a las diferencias interculturales.

23. Tener la capacidad de aprender idiomas y culturas extranjeras utilizando una variedad de métodos, técnicas y estrategias.

24. La capacidad de reflexionar y aprender y buscar soluciones adecuadas cuando surjan conflictos y malentendidos interculturales.

25. La capacidad de ver los problemas desde diferentes culturas y perspectivas respecto a eventos como la política, la economía, la religión, etc. en otros países.

26. Ser consciente de las similitudes y diferencias culturales cuando se comunique con extranjeros.

27. Ser consciente de las diferencias en los estilos culturales y el uso del lenguaje y su impacto en las situaciones sociales y laborales.

28. Ser consciente de la diferencia entre la identidad cultural propia y la identidad cultural del otro al comunicarse con extranjeros.



Informaciones sobre las personas entrevistadas

En primer lugar, la investigadora conoció a las personas encuestadas y las describió a partir de estos aspectos: sexo, nacionalidad, universidad, carrera, experiencia de vida intercultural, antigüedad en el servicio en la industria del turismo y experiencia profesional importante (como importante recepción, honores), etc. La situación básica es la siguiente:

Entrevistada 1: mujer de nacionalidad china, jefa de departamento en una empresa de turismo. Graduada del Departamento de Español de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing con una licenciatura. Trabajando como guía turístico durante casi 30 años. Tiene una rica experiencia en liderar grupos. Además, ha recibido muchas delegaciones comerciales internacionales de otros países a China y también ha dirigido equipos nacionales a España en numerosas ocasiones. Ha ganado el título de Excelente Guía Turístico en la provincia local.

Entrevistada 2: mujer, de nacionalidad china, después de graduarse del Departamento de Español de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing ha trabajado como guía turística en una sucursal de la Agencia General de Turismo Internacional de China durante más de 20 años. Además recibió delegaciones comerciales internacionales, participó en el trabajo de traducción y recepción de la Feria de Cantón³³. Ganó el título de Excelente Guía Turístico de la provincia. Desde 2013, trabaja como profesora en una universidad de turismo.

Entrevistada 3: mujer, de nacionalidad china, se graduó en la Universidad de Estudios Extranjeros de Tianjin con mención en español y obtuvo el certificado de guía turístico intermedio, emitido por la Administración Nacional de Turismo

33 Su nombre completo desde el 2007 es Feria de Importación y Exportación de China (中国进出口商品交易会), es una feria comercial efectuada cada año durante las temporadas de primavera y otoño en Cantón de China.



en 2011. Después se ha dedicado a la recepción de turismo español en una sucursal de la Agencia General de Turismo Internacional de China. También participó en muchas otras actividades interculturales para la traducción y recepción, por ejemplo: como intérprete para los portadores de la antorcha de los Juegos Olímpicos de Beijing, en las numerosas delegaciones empresariales de España y países de Latinoamérica. Actualmente trabaja como profesora en una universidad de turismo.

Entrevistada 4: mujer, nacionalidad china, jefa de una sucursal de la Agencia General de Turismo Internacional. Después de graduarse del Departamento de Español de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing. Tiene una experiencia de más de 30 años en liderar grupos de turismo y administrar sección de la empresa. Asimismo, ha participado en importantes asuntos gubernamentales, en la recepción relacionada con los países extranjeros, ha sido calificada con muchos honores en la industria provincial y municipal, etc.

Encuestado 5: hombre, nacionalidad china, guía turístico de habla hispana e inglesa de una compañía de viajes internacional. Egresado de la Universidad de La Habana, Cuba, con 8 años de experiencia laboral.

Encuestado 6: hombre, nacionalidad china, guía turístico de habla hispana y francesa de una compañía de viajes internacional. Graduado de la Universidad MINZU de Guangxi, con 15 años de experiencia laboral.



Esquema (guía) de la entrevista

1. ¿Puede usted describir con palabras cómo entiende la competencia comunicativa intercultural en el trabajo?
2. ¿Está de acuerdo en que la competencia comunicativa intercultural se compone de competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia comunicativa intercultural (cuatro áreas: conocimiento, cognición, actitud, habilidades)?

Competencia lingüísticas

3. ¿Cuál de las siguientes áreas cree que es necesita mejorar más en el trabajo de los guías turísticos? ¿Por qué?

Expresión oral Comprensión lectora
Expresión escrita Comprensión auditiva

¿Cuáles de las siguientes deficiencias o errores ha encontrado en su trabajo como guía turístico? Por favor, descríbalos detalladamente. ¿Hay otros?

Competencia léxica Competencia gramatical
Competencia semántica Competencia fonológica
Competencia ortográfica

Competencia sociolingüística

4. ¿Cree que el vocativo y para sus clientes en el trabajo es la misma que se utiliza en chino?
5. ¿Cree que la manera de hablar para los turistas españoles en el trabajo son los mismos que se usan en chino?

Competencia discursiva



-
7. Cuando recibe un plan grupal de una agencia de viajes y sabe qué atracciones necesita visitar, ¿qué preparativos necesita?
 8. Cuando llegue al lugar del que debe hablar, ¿a qué ha de prestar atención al presentar?

Competencia intercultural

9. ¿Qué cree que debe saber al hospedar turistas extranjeros? ¿Qué conocimientos necesitan los estudiantes para aprender?
9. ¿Cree que la actitud es importante al recibir turistas extranjeros? ¿Qué tipo de actitud? ¿Alguna vez ha experimentado una falla de comunicación debido a la actitud?
10. ¿Cree que la cognición (capacidad de pensar) es importante al recibir turistas extranjeros? ¿Observará activamente la interacción con los turistas? ¿Piensa o aprende activamente cuando se encuentra con cosas nuevas? ¿Puede decirme lo que piensa?
12. ¿Cómo se puede fomentar la comunicación en el trato con los turistas? ¿Cómo se enfrenta a los malentendidos?
13. ¿Cree que la conciencia cultural crítica/educación política es importante al recibir turistas extranjeros? ¿Tiene una comprensión y una evaluación objetivas de usted mismo y de otros países? ¿Cómo cree que se refleja en su trabajo?



Encuesta de Competencias en Comunicación Intercultural (español turístico)

	Composición de habilidades	Número de ítems	Fuentes de datos
Competencia lingüística		1-14	(1-4 ítems) ICCSRS (5-14 ítems) Entrevista
Competencia sociolingüística		15-21	(15-18 ítems) ICCSRS (19-21 ítems) Entrevista
Competencia discursiva		22-27	Entrevista
Competencia comunicativa intercultural	Conocimiento de propio país	28-30	Entrevista
	Conocimiento del mundo hispanico	31-34	ICCSRS
	Actitud	35-37	Entrevista
	Conciencia	38- 40	Entrevista
	Habilidad (comunicación)	41-43	Entrevista
	Habilidad (cognitiva)	44-46	ICCAS

Datos personales

Sexo:

Hombre Mujer

Nivel de estudios:

Segundo año Tercer año Cuarto año

Frecuencia de comunicación con personas de países de habla hispana:

Nunca Rara vez A menudo Siempre



Para ver información de países de habla hispana fuera de clase (películas, canciones, noticias):

Nunca Rara vez A menudo Siempre

¿Estás planeando estudiar o trabajar en el extranjero?

Sí No Pendiente

¿Te gustaría seguir una carrera relacionada con el turismo?

Sí No Pendiente

Queridos alumnos:

Estoy realizando una investigación sobre la dirección del turismo de competencia de comunicación intercultural. El objetivo principal de este cuestionario es investigar la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia intercultural de los estudiantes españoles para desarrollar un mejor programa de formación en competencia comunicativa intercultural. Este cuestionario es anónimo, los datos recopilados solo se utilizan para investigación académica y responda de acuerdo con su situación real. ;

Muchas gracias por su comprensión y participación!

Hay cinco opciones para cada una de las siguientes preguntas: 1) muy de desacuerdo; 2) en desacuerdo; 3) no estoy seguro; 4) de acuerdo; 5) muy de acuerdo. Elija solo una opción. Entre ellas, las preguntas 2, 3 y 15-46 son preguntas positivas, y las demás son preguntas inversas.

1. Tengo dificultad para entender el español hablado.
2. Creo que puedo expresar mis intenciones claramente en español.
3. Creo que puedo expresarme apropiada y cortésmente al hablar.
4. Tengo dificultad para expresar mis ideas.
5. En los ejercicios de clase, pienso que el vocabulario de turismo es



-
- insuficiente (competencia léxica).
6. En los ejercicios de clase, suelo emplear incorrectamente las locuciones prepositivas (competencia léxica).
7. En las actividades de clase, a menudo olvido mantener la concordancia (competencia gramatical).
8. En las actividades de clase, suelo confundir los tiempos verbales similares por ejemplo: pretérito, pretérito perfecto, pretérito imperfecto (competencia gramatical).
9. En las actividades de clase, siento que tengo un vocabulario limitado en el ámbito de cultura, geografía y transporte (competencia léxica).
10. En las actividades de clase, siento que tengo escasez de vocabulario descriptivo correspondiente, y que soy incapaz de proporcionar a los turistas una introducción detallada (competencia léxica).
11. Al explicar o traducir un referente chino que no se conoce en España tengo dificultades. Por ejemplo: la castaña de agua china, hormigas suben al árbol... (competencia semántica).
12. Al escuchar a los demás , no puedo distinguir [p]-[b] 、 [t]-[d] 、 [k]-[g] (competencia fonológica).
13. Cuando hago un dictado, debido a la influencia de la lectura continua, no puedo entender el significado. Nos referimos al enlace de dos vocales o un enlace de una consonante y una vocal, un enlace de una consonante y una consonante (competencia fonológica).
14. Al hacer un ejercicio de interpretación de español a chino, no entiendo el significado de algunas palabras españolas (competencia léxica).
15. Al comunicarme con una persona que habla español, soy capaz de adaptar mi forma de hablar según la edad de la otra persona.
16. Al comunicarme con una persona que habla español, soy capaz de adaptar mi forma de hablar según el género de la otra persona.
17. Al comunicarme con una persona que habla español, soy capaz de



adaptar mi forma de hablar de acuerdo con la identidad y el estado de la otra persona.

18. Al comunicarme con una persona que habla español, soy capaz de adaptar mi forma de hablar de acuerdo con el nivel de intimidad que tengo con la otra persona.

19. Al comunicarme con una persona que habla español, puedo usar el saludo apropiado.

20. Al comunicarme con una persona que habla español, puedo usar formas apropiadas para expresar rechazo o dar alguna sugerencia alternativa.

21. Al comunicarme con una persona que habla español, puedo utilizar formas apropiadas para expresar saludos y despedidas.

22. Al hacer un simulacro de guía turístico en clase, presentando atracciones turísticas, puedo comenzar y terminar naturalmente.

23. Al hacer un simulacro de la actuación de un guía en clase e introducir atracciones turísticas, es importante utilizar los pronombres adecuados para lograr una coherencia semántica entre las palabras y un efecto de transición natural entre las frases.

24. Al comunicarme con una persona que habla español, puedo elegir temas apropiados e interesantes para hablar y comunicarme con otras personas.

25. Al hacer un simulacro de guía turístico en clase, introduciendo atracciones turísticas, puedo usar conjunciones variadas y apropiadas para escribir un guion lógico y práctico.

26. Soy capaz de hacer un guion turístico fácil de entender basado en los datos culturales e históricos relevantes de las atracciones turísticas.

27. En una tarea de trabajo simulada, tales como: introducción de atracciones, guía de rutas, cambio de rutas, etc., puedo utilizar diferentes estilos de lenguaje: lenguaje formal (lenguaje escrito) y el lenguaje informal (lenguaje oral), de modo que la expresión sea flexible y apropiada, y los oyentes lo comprendan fácilmente y sientan interés.

28. Tengo suficiente conocimiento sobre los recursos turísticos de China.



29. Tengo suficiente conocimiento sobre la cultura turística china.
30. Tengo sobre conocimiento comercial sobre el trabajo de guía turístico (moneda, seguros, visados, etc.).
31. Conozco la historia, la geografía y el conocimiento sociopolítico de los países de habla hispana.
32. Tengo conocimiento de la forma de vida y valores de los países de habla hispana.
33. Comprendo la etiqueta social (obedece a las normas convencionales dentro de una sociedad, clase social o grupo) y el conocimiento religioso y cultural en los países de habla hispana.
34. Conozco los tabúes culturales de los países de habla hispana.
35. Estoy dispuesto a aceptar y respetar las ideas y valores diferentes de los turistas.
36. Me gustaría comunicarme activamente con los extranjeros de manera aceptable.
37. Estoy dispuesto a ser honesto con la industria turística.
38. Soy consciente de las similitudes y diferencias culturales al comunicarme.
39. Entiendo que, si me expreso con un español apropiado, puede tener un impacto positivo en el estado de ánimo de los visitantes.
40. Me doy cuenta de que debo evitar la mentalidad etnocéntrica y xenófoba.
41. Puedo usar el lenguaje corporal para ayudar a los extranjeros a entender mejor lo que quiero decir.
42. Soy capaz de comprender y explicar determinadas situaciones imprevistas: por ejemplo, si el turista pierde algo, se pone enfermo, etc.
43. Soy capaz de comunicarme y servir de manera oportuna y efectiva a los extranjeros (turistas).
44. Tengo capacidad demostrada para aprender idiomas y culturas extranjeras a través de una variedad de métodos, técnicas y estrategias.
45. Tengo capacidad de reflexionar, aprender y de buscar soluciones adecuadas cuando surjan conflictos y malentendidos interculturales.



46. Tengo capacidad de enfrentarme a diferentes problemas derivados de razones culturales o de perspectivas distintas como la política, la religión, etc.

ÁMBITO- PREFIJO

GEISER

Nº registro

REGAGE23e00061639866

CSV

GEISER-cc0c-eafb-8121-4fd6-84aa-a486-5837-2b56

DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN

<https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida>

FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO

14/09/2023 17:12:36 Horario peninsular



跨文化交际能力调查 (旅游西班牙语)

亲爱的同学:

您好! 本人正在进行跨文化交际能力旅游方向的问题研究。本调查问卷的主要目的在于对西班牙语学生的语言能力、社会语言能力、语篇能力以及跨文化能力进行调查, 以研发更好地跨文化交际能力培养方案。本问卷采用匿名的方式, 所收集数据仅用于学术研究, 并且请您根据自己真实情况作答。非常感谢您的理解和参与!

个人信息

性别: 男 女 年级: 第二年 第三年 第四年

与西班牙语国家的人交流的频率:

从不 很少 经常 总是

课外观看西语国家资讯 (电影、歌曲、新闻):

从不 很少 经常 总是

有无出国学习或工作打算:

有 无 待定

是否愿意从事与西语旅游相关职业:

是 否 待定

以下每个问题都有五个选项, 即: 1 非常不同意; 2 不同意; 3 不确定; 4 同意; 5 非常同意, 只选择一个选项; 其中题目 2、3 及 15-46 为正向题, 其



他都是反问题。

1. 我听西语有困难。
2. 我认为我可以用西班牙语清楚地表达我的意图。
3. 我认为我在说话的时候能够恰当而有礼貌地表达自己。
4. 我很难用西语表达我的想法。
5. 在课堂练习中, 我认为旅游词汇量不足。
6. 在课堂练习中, 我经常错误地使用介词短语。
7. 在课堂活动中, 我经常忘记动词性、数保持一致。
8. 在课堂活动中, 我经常混淆相似的动词时态, 例如: Pretérito ,pretérito perfecto, pretérito imperfecto。
9. 在课堂活动中, 感觉自己在文化、地理、交通等领域的词汇量有限。
- 10.在课堂活动中, 感觉自己缺乏相应的描述性词汇, 无法为游客提供详细的介绍。
11. 在解释或翻译一个在西班牙不存在的中文词汇时, 我感觉很困难。(例如: 板栗, 蚂蚁上树)
12. 当听别人说话的时候, 分不清[p]-[b]、[t]-[d]、[k]-[g]。
13. 会受连读的影响, 听不懂意思。(例如: 两个元音的链接或辅音和元音的链接, 辅音和辅音的链接)。
14. 在做西班牙语到汉语的口译练习时, 我时常不明白一些西语单词的意思。
15. 与说西班牙语的人交流时, 我能够根据对方的年龄调整自己的说话方式。
16. 与说西班牙语的人交流时, 我能够根据对方的性别调整我的说话方式。



17. 与说西班牙语的人交流时，我能够根据对方的身份和地位调整我的讲话。
18. 与说西班牙语的人交流时，我能够根据与对方的亲密程度调整自己的说话方式。
19. 与说西班牙语的人交流时，我可以使用适当的问候语。
20. 与说西班牙语的人交流时，我可以用适当的方式表达拒绝或提出替代建议。
21. 与说西班牙语的人交流时，我可以用适当的方式表达问候和告别。
22. 上课做模拟导游，介绍旅游景点的时候，可以自然的开始和结束。
23. 在课堂上做模拟导游，介绍旅游景点时，我使用适当的代词，同时使语义连贯，自然过度用词。
24. 与会说西班牙语的人交流时，我可以选择合适且有趣的话题与他人交谈和交流。
25. 上课做模拟导游，介绍景点旅游，我可以用各种恰当的连词写出合乎逻辑又实用的导游词。
26. 我能根据旅游景点的相关文史资料，编写通俗易懂的导游词；
27. 在模拟工作任务中，例如：景点介绍、路线引导、路线安排等，我能使用不同语言风格，例如：正式语言（书面语）和非正式语（口头语），使表达灵活恰当，让倾听者觉得解释轻松、有趣。
28. 我对中国的旅游资源非常了解。
29. 我对中国的旅游文化非常了解。
30. 本人对导游工作相关商业知识（如：货币、保险、签证）非常了解。
31. 我了解西班牙语国家的历史、地理和社会政治知识。
32. 我了解西班牙语国家的生活方式和价值观。



-
33. 我了解西班牙语国家的社交礼仪 (遵守社会、社会阶层或群体中的传统规范) 以及宗教和文化知识。
 34. 我知道西班牙语国家的文化禁忌。
 35. 我愿意接受和尊重外国人 (游客) 的不同想法和价值观。
 36. 我愿意以可接受的方式积极与外国人交流。
 37. 愿意在旅游行业诚信服务。
 38. 我在交流时意识到文化的异同。
 39. 我明白如果使用适当的西班牙语来表达, 语言会对游客的情绪产生积极影响。
 40. 我意识到我必须避免种族中心主义和仇外心理。
 41. 我可以用肢体语言帮助外国人更好地理解我想说的话。
 42. 我能够理解和解释某些突发的情况: 例如, 游客丢东西、生病等。
 43. 我能够及时有效地与外国人 (游客) 沟通和服务。
 44. 我具有使用各种方法、技术和策略学习外语和文化的能力。
 45. 当跨文化冲突和误解出现时, 我有能力反思、学习和寻求适当的解决方案。
 46. 我有能力面对来自文化原因或不同角度的不同问题, 如政治、宗教等。



Test: conocimiento cultural

1. _____ de España es lluvioso, húmedo y verde. _____ es con poca precipitación, verano muy caluroso, inviernos fríos en _____ e inviernos templados en _____ .

- A. El restor del país El norte La meseta La costa
- B. El norte El restor del país La costa La meseta
- C. El norte El restordel país La meseta La costa

2. _____ de México tiene un clima árido semidesértico. _____ son subhúmedos, muy cálidos y húmedos. _____ tiene un clima frío o templado.

- A. El sur-sureste La sierra El norte
- B. El norte La sierra El sur-sureste
- C. El norte El sur-sureste La sierra

3. ¿Cuál de los siguientes lugares famosos está en Argentina?

- A. Isla de Pascua
- B. Cataratas del Iguazú
- C. El lago Titicaca

4. ¿Cuál es la forma de gobierno actual de Argentina? ¿Desde qué año se constituyó como un país independiente?

- A. República (1830)
- B. Monarquía parlamentaria (1830)
- C. República (1810)

5. ¿A qué país pertenecen las siguientes banderas?





- A. Chile España Cuba Venezuela
B. España Venezuela Chile Cuba
C. Venezuela España Cuba Chile

6. ¿Qué opción incluye una ciudad que no es capital del país (por ahora)?

- A. Madrid Santiago (Cuba)
B. Bogotá San Salvador
C. Ciudad de México Santiago (Chile)

7. ¿Cuáles son los famosos atractivos culturales y turísticos que pertenecen a España?

- A. La Sagrada Familia Plaza de España (Sevilla) Museo del Templo Mayor
B. Casa Batlló Puerta del Sol Parque del Retiro
C. El parque Güell Museo del Prado Museo de oro de Bogotá

8. La fiesta tradicional española es _____.

- A. San Martín de los Andes
B. Carnavales Santa Cruz de Tenerife
C. Carnaval en los Oruro (Bolivia)

9. El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha es aclamada como la primera novela moderna en España. ¿Cuál de los siguientes nombres NO es uno de los personajes protagonistas?

- A. Sancho Panza
B. Don Quijote



C. Miguel de Cervantes

10. ¿Cuál es la opción incorrecta para referirse a Pablo Neruda?

A. Es peruano.

B. *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* es uno de sus poemarios más representativos.

C. En 1971, recibió el premio Nobel de Literatura.

11. ¿Cuál es la falsa afirmación sobre *Cien años de soledad*?

A. Es una obra realista.

B. El autor es colombiano.

C. El autor es Gabriel García Márquez.

12. La música tradicional mexicana es _____.

A. Jazz

B. Cumbia

C. Mariachi

13. El baile representativo de España es _____.

A. Salsa Cumbia

B. Fandangos Tango

C. Flamenco Sevillanas

