

REVISTA DE PSICOLOGÍA

Vol. 29 (1), 2011, ISSN 0254-9247
Lima, Perú

Leandro da Silva Almeida

Esther Arnold

Maite Beramendi

Leonora Cohen

Juan José Díaz

Amanda Helena Rodrigues Franco

Beatriz Oré

Mary Penny

Ignacio Ramos-Vidal

Néstor Roselli

Narbal Silva

Fernanda Sosa

José Alejandro Torres

Elena Zubieta

DEPARTAMENTO
DE PSICOLOGÍA



FONDO
EDITORIAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Departamento de Psicología

REVISTA DE PSICOLOGÍA

ISSN 0254-9247

Vol. 29 (1), 2011

Editora Emérita: Cecilia Thorne

Editora: Sheyla Blumen

Comité Ejecutivo: Roberto Criado, Santiago Cueto, Marcia de la Flor, Roberto Lerner, Matilde Ráez, María Ragúz

Comité Editorial: Reynaldo Alarcón (*Universidad Ricardo Palma, Perú*), Victoria Arévalo (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Robert Bechtel (*University of Arizona, EE.UU.*), Germán Berrios (*University of Cambridge, Reino Unido*), Mary Louise Claux (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Jozef Corveleyn (*Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica*), Susana Frisancho (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Fernando Jiménez Gómez (*Universidad de Salamanca, España*), Ramón León (*Universidad Ricardo Palma, Perú*), María Regina Maluf (*Universidade de São Paulo, Brasil*), Patricia Martínez (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Aníbal Meza (*Universidad Peruana Cayetano Heredia*), Franz Mönks (*Radboud Universiteit Nijmegen, Holanda*), Luis A. Oblitas (*Universidad Nacional Autónoma de México*), Alfonso Orantes (*Universidad Central de Venezuela*), Juana Pinzás (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Ernesto Pollitt (*University of California, Davis, EE.UU.*), María del Pilar Sánchez-López (*Universidad Complutense de Madrid, España*), Malva Villalón (*Pontificia Universidad Católica de Chile*), Orlando Villegas (*Wayne State University, EE.UU.*)

Asistente de Edición: Paula Moreyra

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2011

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (511) 626-2650, Fax: (511) 626-2913

editor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Diseño de cubierta y diagramación de interiores: Fondo Editorial PUCP

ISSN 0254-9247

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 95-0869

Primera edición: junio 2011

Tiraje: 150 ejemplares

Identificando áreas sensibles en los contactos interculturales: un estudio exploratorio

Ignacio Ramos-Vidal¹
Universidad de Sevilla, España

Se examina la influencia negativa que pueden provocar determinadas zonas de fricción cultural en los contactos interculturales. Para lograr este objetivo exponemos en primer lugar el método de los incidentes críticos como modelo de entrenamiento intercultural. En segundo lugar mostramos a través del análisis de 77 incidentes críticos obtenidos en dos contextos de formación diferenciados, el efecto negativo que pueden ejercer zonas de especial sensibilidad cultural en la formación de prejuicios y estereotipos respecto a grupos culturalmente diversos. Las principales áreas de choque cultural detectadas son a) las barreras de comunicación intercultural, b) los roles de género, y c) la expresión de manifestaciones culturales. Finalmente son propuestas estrategias para mejorar la validez del modelo.
Palabras clave: competencia cultural, interculturalidad, género.

Identifying sensitive areas on intercultural contacts: An exploratory study

This paper analyzes the negative influence that cultural friction areas can promote on intercultural contacts. First, we expose the critical incident method like cross-cultural training model (Arthur, 2001). Then we show the negative effects that sensitive cultural zones can exert on the formation of prejudices and stereotypes about culturally diverse groups, analyzing 77 critical incidents collected in two different formative contexts. The main cultural shock areas detected are a) intercultural communication barriers, b) gender roles, and c) the cultural expressions statement. Strategies to improve the method validity are proposed.
Keywords: Critical incident, cultural competence, intercultural conflict, gender role.

¹ Investigador del Laboratorio de Redes Personales y Comunidades (LRPC), adscrito al Departamento de Psicología Social de la Universidad de Sevilla. Ha participado en proyectos de sistematización de la práctica del mediador intercultural. Sus intereses de investigación se centran en el análisis de los conflictos interculturales desde un enfoque teórico-práctico, el estudio de procesos comunitarios y el análisis de redes sociales en contextos organizativos. Contacto: Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social, Universidad de Sevilla, Camilo José Cela s/n, 41018 Sevilla, España; ignacioramosvidal@hotmail.com

En la actualidad las sociedades modernas se caracterizan cada vez más por el elevado componente de diversidad cultural que modela sus estructuras poblacionales. Diversos factores han facilitado en los últimos años la creciente movilidad de los colectivos migrados, potenciando así la presencia de individuos pertenecientes a otras culturas en todos los sectores de la sociedad. Dentro de estos factores la globalización de la economía (Triandis, 2006; Walton, 1990), la consecuente internacionalización de las organizaciones (Selmer & Luring, 2009) y el incremento de los flujos migratorios (Gairín & Iglesias, 2008; Pajares, 2007) han generado un fuerte aumento de la presencia de colectivos culturalmente diversos.

El caso de España resulta especialmente paradigmático ya que es un país que en un período de apenas 25 años ha invertido bruscamente su saldo migratorio. En este contexto marcado por el dinamismo y por la creciente interacción entre individuos pertenecientes a grupos culturales distintos, la adecuada gestión de la diversidad humana y la adquisición de competencia cultural se convierten en un objetivo prioritario para la promoción de una sociedad efectivamente multicultural.

El objetivo del presente artículo reside en mostrar el potencial del AIC como un método efectivo en la formación y el entrenamiento de habilidades de comunicación intercultural (Maya Jariego, 2002) y por extensión, para la adquisición de competencia cultural.

A continuación describiremos algunas de las áreas de fricción cultural que con frecuencia se sitúan en la base de los choques culturales narrados a través de los incidentes críticos. Estas áreas culturales pueden asimilarse, como señalan Cohen-Emerique (1999) y Corral (2000), a zonas sensibles para que se produzca el choque cultural, debido al potencial conflictivo que entrañan en los contactos interculturales. Las áreas cuyo estudio nos ocupan no constituyen un listado exhaustivo, sino una muestra del amplio elenco de aspectos socioculturales que

pueden detonar incidentes críticos interculturales. Nos centraremos en el estudio de a) barreras de comunicación intercultural, b) roles de género y c) cumplimiento de preceptos mágico-religiosos.

Problemas de comunicación intercultural

La diversidad cultural producto de los distintos cambios estructurales arriba mencionados, puede conducir a un incremento de la interacción entre miembros de diferentes culturas. Generalmente estos individuos proceden de un entorno cultural en que las reglas que codifican los procesos de comunicación difieren sustancialmente de las que rigen para los miembros de la sociedad receptora con los que interactúan (Matsumoto, 2001). Esta carencia de un código común en base al cual interpretar el mensaje —implícito y explícito—, puede producir malentendidos y errores interpretativos (Gudykunst & Nishida, 2001; Gudykunst, Nishida & Chua, 1986; Gudykunst, Yang & Nishida, 1985) capaces de incidir de forma negativa en el desarrollo del contacto intercultural.

Los problemas de comunicación no se producen en exclusiva debido al desconocimiento mutuo del idioma. Por el contrario, como señalan Matsumoto & Kudoh (1987), es posible que se produzcan debido a la parte no verbal inherente a todo proceso de comunicación. Entre las diferencias referidas a los procesos de comunicación no verbal, algunos estudios han profundizado en las diferencias culturales que existen en la gesticulación (Morris, Collett, Marsh & O'Shaughnessy, 1980), en el contacto físico (Hall, 1966, 1973; Watson, 1970; Watson & Graves, 1966), al fijar la mirada (Fehr & Exline, 1987) y en las posturas adoptadas durante el proceso de comunicación (Kudoh & Matsumoto, 1985; Matsumoto & Kudoh, 1987). Todas estas diferencias pueden producir errores interpretativos que afectan de forma negativa en la decodificación del mensaje y en la relación entre las partes. Como apuntaremos a lo largo del texto, el AIC permite estudiar con detalle las interacciones interculturales y la parte explícita del mensaje, así como los elementos no verbales del proceso de comunicación.

Otra de las dimensiones de variación cultural es la referida al estilo de comunicación. Los estilos de comunicación versan sobre el modo de afrontar la comunicación con el interlocutor. Tradicionalmente la literatura ha diferenciado entre los estilos de comunicación directo versus indirecto (Adair, Okumura & Brett, 2001; Adair et al., 2004). Los individuos pertenecientes a culturas caracterizadas por el estilo de comunicación indirecto tienden a dar rodeos en lugar de afrontar una cuestión de manera abierta. En este tipo de culturas la comunicación no verbal adquiere una importancia vital. Por el contrario los individuos que esgrimen el estilo de comunicación directo, tienden a tratar el problema o cuestión objeto de disputa de forma abierta centrándose de forma concisa en el tema a tratar.

Cuando entran en contacto individuos portadores de distintos estilos de comunicación, pueden producirse malentendidos que impiden que las partes vean cumplidas sus expectativas respecto al contacto. Por ejemplo, en una conversación entre un individuo perteneciente a una cultura asiática (usualmente caracterizado por el estilo indirecto) y un ciudadano estadounidense (caracterizado por el estilo directo) pueden producirse errores atributivos respecto a la percepción de las intenciones que cada uno de los interlocutores tiene respecto al otro. Si el asiático opta por establecer rodeos en lugar de tratar de forma directa el tema central de la disputa, el estadounidense puede interpretar este gesto como una señal de desinterés respecto a la cuestión, generando emociones negativas e incluso apatía respecto a su interlocutor. Mientras que a la inversa, si el estadounidense decide tratar la cuestión abiertamente sin tapujos, el asiático puede interpretar esta actitud como una agresión simbólica, reduciendo así las posibilidades de que entren en sintonía ambas posturas. Como se observa, estas diferencias pueden dificultar la relación entre las partes, en la medida en que los interlocutores no son conscientes de su influencia. En esta línea el AIC permite analizar en profundidad el contacto y tomar consciencia de las diferencias culturales que pueden llegar a incidir en el contacto y de forma más precisa en la interpretación del proceso de comunicación.

Respecto al contexto donde se desarrolla el proceso comunicativo, puede variar ampliamente en función de la cultura de los interlocutores. En el ámbito académico se ha diferenciado entre alto contexto versus bajo contexto de comunicación (Ting-Toomey & Kurogi, 1998; Tinsley, 1998). En las culturas de alto contexto de comunicación, el entorno ofrece gran cantidad de información, aspecto que resta importancia al mensaje explícito. En este tipo de contexto la comunicación no verbal (Matsumoto & Kudoh, 1987), la gesticulación (Morris, Collett, Marsh & O'Shaughnessy, 1980) y los silencios y pausas durante la interacción, adquieren una importancia capital. En el caso de las culturas de bajo contexto de comunicación, los aspectos arriba señalados no gozan de la misma importancia, por este motivo el mensaje debe ser lo más preciso y detallado posible.

Al igual que en el caso de los estilos de comunicación, cuando entran en contacto miembros de culturas con una concepción diferente del contexto de comunicación, se pueden producir conflictos derivados de errores en la decodificación de la información incluida en el mensaje y en el entorno. Estos errores tienen el potencial de generar emociones y reacciones adversas —tales como frustración y ansiedad— en los interlocutores (Gudykunst & Nishida, 2001; Gudykunst, Yang & Nishida, 1985). Este tipo de reacciones puede incidir en la formación y el mantenimiento de prejuicios y estereotipos respecto al individuo de otra cultura, influyendo de manera directa en la relación entre las partes.

Roles de género

Uno de los aspectos culturales que varía ampliamente en función de la cultura que se esté examinando son los roles de género. Estos se definen, según Best y Williams (2001), como la función social que cumplen hombres y mujeres en una determinada sociedad. Estas funciones y atribuciones que conforman el rol social de hombres y mujeres varían profusamente dependiendo de la cultura de que se trate (Best, 2001). De este modo resulta interesante analizar cómo las diferencias

culturales referidas a los roles de género pueden estar en la base de determinados conflictos culturales. Esto se produce al entrar en conflicto las atribuciones de género de una cultura determinada con las de otras con las que interactúa.

Diversos estudios han tratado de determinar los valores en torno a los cuales varían las culturas. Especialmente relevantes para este fin resultan los trabajos seminales de Hofstede (1983, 1984), quien identificó como uno de los aspectos de variabilidad cultural las dimensiones masculinidad versus feminidad. A grandes rasgos, la dimensión feminidad caracteriza a aquellas sociedades en las que la diferenciación de valores y funciones entre géneros es reducida, mientras que en la dimensión masculinidad la división funcional entre géneros está claramente definida. Por este motivo el contacto entre individuos pertenecientes a sociedades con distinta orientación en esta dimensión puede producir conflictos.

En gran parte de las sociedades occidentales modernas se ha producido una importante transformación referida al papel que las mujeres venían desarrollando tradicionalmente en la estructura social. Como indica Santos (2003), determinados hitos acontecidos en las tres últimas décadas han estado marcados por la ampliación del movimiento feminista. Estos fenómenos han posibilitado que las mujeres alcancen mayores niveles de equilibrio respecto a la elevada asimetría de poder en relación a los hombres. Fenómenos paralelos tales como la irrupción de la mujer en el mercado laboral y en la esfera pública, ámbitos anteriormente reservados a los varones, suponen un importante avance para las sociedades modernas.

En un contexto de reciente transformación social como el anteriormente descrito, cualquier signo susceptible de ser interpretado como una agresión a estos avances (o de retroceso sobre los mismos) puede ser entendido como una amenaza. En este sentido, un amplio número de los colectivos migrados que arriban a España provienen de sociedades en las que aún no han sido alcanzados los avances en materia de igualdad de género que se están desarrollando en España. Por este motivo, al entrar en contacto individuos pertenecientes a culturas con distintas

visiones de las funciones y del papel asignado a hombres y mujeres en una estructura social determinada, pueden generarse conflictos derivados de esa atribución diferencial.

Cumplimiento de preceptos mágico-religiosos

La expresión de manifestaciones culturales de un determinado colectivo puede generar reacciones adversas en individuos de otra cultura. Estas emociones producen, en términos de Cohen-Emerique (1999), una sensación de extrañamiento de la propia cultura. Esto significa que al observar una manifestación cultural, inconscientemente las personas tienden a contraponerlas con su propio marco cultural. En este sentido el mayor conocimiento de la propia cultura incide de forma positiva en la capacidad de comprender las manifestaciones culturales de otras culturas (Maya Jariego, 2002). La identidad —personal y cultural— es una construcción que se redefine con cada interacción. Esto implica que en cada contacto intercultural entren en juego una serie de dinámicas sociales marcadas por la percepción sobre los términos en los que ha de producirse la interacción y por las expectativas que las partes tienen respecto al contacto.

Con frecuencia, determinadas expresiones culturales de individuos pertenecientes a grupos minoritarios son capaces de provocar reacciones negativas en los miembros de la sociedad receptora. Estas emociones negativas se sustentan en gran medida en el desconocimiento de dichas expresiones. Este desconocimiento impide dotar de significado a las expresiones culturales de los colectivos minoritarios y puede llegar a producir reacciones negativas como rechazo y suspicacia, que a su vez inciden en la formación de prejuicios y estereotipos (Jost & Banaji, 1994; Leyens, Yzerbit & Schandron, 1994). El estudio sistemático de la expresión de manifestaciones culturales a través del AIC permite profundizar en el conocimiento de las culturas que entran en contacto, dotando de significado a las acciones (manifestaciones culturales) llevadas a cabo por los sujetos.

Metodología

Instrumentos

Análisis de Incidentes Críticos (AIC) (Flanagan, 1954)

El AIC fue propuesto inicialmente por Flanagan (1954) quien, en el ámbito de la disciplina militar, empleó la técnica en el adiestramiento de pilotos de combate para mejorar la efectividad en el afrontamiento de situaciones límite. Posteriormente Chemers (1967) y Niyekawa-Howard (1967) aplicaron la técnica en la formación de asistentes sociales en EE. UU. Concretamente trasladaron a un grupo de trabajadores sociales recién egresados a una isla de la Micronesia de donde proceden gran parte de los colectivos que deberán atender posteriormente. La función de los practicantes durante su estancia era observar el comportamiento de los nativos, y describir y analizar los episodios conflictivos que acontecieron; ellos no ostentaban el papel de interventores sino el de meros espectadores.

Recientemente Arthur (2001) y Cohen-Emerique (1999) han aplicado la técnica en la formación de colectivos que han de hacer frente a un elevado componente de diversidad cultural. Arthur (2001) aplicó la técnica en la formación de estudiantes de secundaria que debían realizar una estancia académica en Vietnam. Este proceso de aprendizaje a través del AIC estaba destinado a facilitar la adaptación psicosocial de los estudiantes al nuevo contexto en el que se tendrían que desenvolver. Por su parte, Cohen-Emerique (1999) comenzó a aplicar la técnica durante los años setenta y ochenta en la formación de personal de atención de servicios sociales, ante el creciente incremento de colectivos migrados que arribó a Francia durante este período.

El AIC puede ser un método adecuado para identificar las emociones que surgen en los procesos de comunicación intercultural y los efectos que estas emociones ejercen en el desarrollo de los contactos interculturales. Un incidente crítico se puede definir como una situación en la que dos o más actores experimentan una situación conflictiva

o potencialmente conflictiva, y que es susceptible de ser analizada gracias a la descripción de los sujetos inmersos en el incidente. La aplicación de esta técnica en el estudio de choques culturales puede favorecer el proceso de adaptación de los sujetos en contextos multiculturales, en la medida en que han de describir las emociones experimentadas durante el contacto intercultural y explicar los motivos que les han llevado a emitir un determinado discurso o a comportarse de una manera determinada (Arthur, 2001; Brislin, 1986; Cohen-Emerique, 1999; Malpass & Salancik, 1977; Randolph, Landis & Tzeng, 1977). Incluso puede cumplir una función preventiva del conflicto, en la medida que ayuda a identificar aquellas áreas culturalmente sensibles tendentes a que se origine el conflicto.

Finalmente esta técnica permite analizar todos los elementos —emocionales, culturales y situacionales— presentes en los contactos interculturales, dado que a) hace posible identificar las emociones que despiertan en los sujetos los contactos interculturales, b) permite discernir las diferencias culturales que motivan la aparición de dichas emociones, y c) facilita una visión global de todos los elementos situacionales capaces de influir en la aparición y el desenlace del incidente crítico presentes en el contexto. Acto seguido describiremos la secuencia en la que estructura el AIC.

Para la obtención de los incidentes críticos, es preciso llevar a cabo un seminario teórico-práctico en el que se inicie a los participantes en el AIC. La exposición teórica y la recogida de información deben estructurarse preferentemente en dos sesiones.

Sesión 1: en esta fase inicial se ofrece a los participantes información referida al marco teórico de los incidentes críticos. En la siguiente tabla se expone la información ofrecida en la primera parte de la sesión inicial.

Tabla 1*Contenido teórico de la sesión 1*

Marco teórico que define los orígenes del Análisis de Incidentes Críticos (AIC).	(Flanagan, 1954; Chemers, 1967; Niyekawa-Howard, 1967; Cohen-Emerique, 1999, Arthur, 2001)
Características definitorias de los incidentes críticos interculturales.	Conflicto basado en experiencia personal, información suficiente, componente cultural del conflicto que se describe (Cohen-Emerique, 1999)
Elementos indispensables para poder analizar un incidente crítico.	Descripción de los actores y del tema en torno al cuál se produce el conflicto. Descripción emocional

En la segunda parte de la primera sesión, los participantes deben realizar un trabajo práctico consistente en analizar —resolver y discutir posteriormente— un incidente crítico tipo, en base a un guión de análisis que incluye los siguientes elementos: a) identificar a los actores presentes en el incidente crítico y describir la relación existente entre estos, b) describir la situación en la cual se produce el incidente, el tema en torno al cual se produce y la reacción de choque que experimenta el narrador, c) identificar el marco de referencia de la persona que describe el incidente crítico y de la persona que le produce el choque (se les solicita información sobre lo que creen saber sobre su propio marco cultural de referencia y sobre el marco cultural de la persona con la que tienen el incidente crítico²), y d) responder si el incidente crítico es fruto de problemas derivados de la práctica profesional o si se debe a atribuciones erróneas sobre miembros de otro grupo.

Al final de la primera sesión, se solicita a los participantes que describan un incidente crítico basado en una experiencia real vivida en primera persona. Dicho incidente debe contar con la información mínima referida en la parte teórica de la sesión correspondiente a las

² Este aspecto permite conocer si existe algún tipo de creencia prejuiciosa o estereotípica sobre el colectivo con el que interactuamos.

características del incidente. Así mismo se les indica que detallen lo máximo posible la anécdota, puesto que en la segunda sesión son sus propios compañeros quienes analizarán los incidentes críticos aportados.

Entre la primera y la segunda sesión debe darse un receso de tiempo que permita a los formadores realizar un análisis descriptivo de los incidentes críticos aportados por los participantes. Este análisis superfluo tiene como objetivo describir de forma global los tipos de incidentes críticos aportados por los participantes, con la finalidad de mostrar la amplia tipología de situaciones que pueden dar lugar a incidentes críticos interculturales.

Sesión 2: al inicio de esta segunda sesión se ofrece una devolución estructurada de la información (*feedback*) a los participantes de los casos analizados. El objetivo de esta primera parte es que observen los distintos elementos centrales que deben recogerse en el análisis posterior. Acto seguido los formadores distribuyen a los participantes los incidentes críticos elaborados por sus compañeros para su análisis posterior. Dado que los formadores han realizado un análisis descriptivo de los incidentes críticos aportados por los participantes, conocen cuáles son los distintos conflictos culturales que han dado origen a los incidentes críticos. De esta manera pueden distribuir los incidentes críticos en función de sus características, evitando así que la discusión posterior se centre en un único problema o temática.

Después de realizar el análisis en base al guión de preguntas propuesto, los formadores solicitan a los participantes que describan el incidente crítico que han tenido que analizar. En esta fase de descripción del análisis es conveniente que el formador pueda garantizar que se realice de forma agrupada, en función de las distintas áreas temáticas de fricción cultural. Esto permite tocar las distintas zonas sensibles que dan origen a los conflictos interculturales narrados a través de los incidentes críticos, enriqueciendo así la discusión posterior.

Finalmente, después de que cada alumno expone el incidente crítico que se le ha asignado a analizar, se abre un turno de réplica en el que el autor del incidente crítico puede comentar el análisis que su compañero ha efectuado de su incidente crítico, pudiendo introducir matices, y

aportando detalles sobre el relato y sobre el análisis que permiten conocer mejor las condiciones en las que se produjo el incidente crítico.

Tabla 2

Secuencia metodológica del AIC

	<i>Actividades</i>	<i>Tiempo estimado</i>
<i>Sesión 1</i>	1. Exposición del marco teórico del AIC.	1 hora
	2. Ejecución de un IC tipo (guión de análisis).	30 minutos
	3. Redacción de un IC basado en una experiencia real.	30 minutos
<i>Periodo intermedio</i>	Los formadores realizan un análisis descriptivo de los casos.	Aconsejamos que transcurra al menos una semana entre las dos sesiones.
<i>Sesión 2</i>	1. <i>Feedback</i> estructurado.	15 minutos
	2. Análisis individual de los IC aportados por los compañeros.	45 minutos
	3. Exposición del análisis del IC, turno de réplica y discusión.	1 hora (según número de alumnos y restricción).

Participantes

Los participantes en el estudio son alumnos de dos seminarios de formación sobre el AIC en el que fueron instruidos desde un enfoque teórico-práctico. Los participantes del primer contexto de formación en el que se obtuvieron los incidentes críticos son en su mayoría profesionales del ámbito de la intervención social (trabajadores sociales, educadores sociales y orientadores laborales) que cuentan entre sus demandantes prioritarios de servicios a miembros de colectivos minoritarios. Los participantes del segundo contexto de formación son alumnos de dos carreras universitarias de corte jurídico-social que no cuentan con experiencia profesional previa en la atención a individuos o grupos culturalmente diversos. En la Tabla 3 se puede observar la distribución de los participantes en función del sexo.

Tabla 3

Distribución de los participantes por sexo y contexto

<i>Sexo</i>	<i>Contexto 1</i>	<i>Contexto 2</i>
<i>Hombre</i>	6	11
<i>Mujer</i>	29	31
<i>Total</i>	35	42

El conjunto final de incidentes críticos objeto de estudio ascendió a 77 ($n = 77$), de los cuales 35 fueron recabados en el Contexto 1 (C1 = 35) y 42 en el Contexto 2 (C2 = 42). La distribución porcentual de los incidentes críticos en función del sexo de los participantes en el primer contexto es la siguiente: HC1 = 17,14% y MC1 = 82,86%, mientras que en el segundo contexto la distribución es la siguiente: HC2 = 26,19% y MC2 = 73,81%. El porcentaje de la muestra total queda de la siguiente forma $n H = 22,08\%$ $n M = 77,92\%$. Puede llamar la atención el elevado porcentaje femenino que predomina en ambas muestras, sin embargo dichos porcentajes tienen su explicación en que las disciplinas a las que pertenecen los participantes del Contexto 1 (Trabajo Social y Educación Social) y Contexto 2 (área de Relaciones Laborales y Recursos Humanos) son disciplinas seleccionadas mayoritariamente por mujeres, por lo que la distribución de casos en función de sexo es congruente con la distribución en función del sexo de los participantes en ambos contextos.

La muestra inicial ascendió en un primer momento a 95 incidentes críticos, de los cuales 18 fueron finalmente eliminados del estudio por no cumplir alguno de los requisitos mínimos establecidos. Entre las causas más comunes de eliminación se encuentran: a) no responder alguna de las preguntas del guión de análisis, b) carecer de una descripción adecuada de los actores presentes en el incidente, c) tratarse de un episodio descrito en primera persona, y d) describir insuficientemente las emociones experimentadas durante el episodio conflictivo. Por otro lado, la edad de los participantes resulta bastante heterogénea, oscilando en ambas muestras en un rango desde los 21 años (edad mínima para situarse en el grado académico en el que se realizó la sesión formativa) hasta los 60 años

(edad del participante más longevo). Igualmente el nivel educativo de los participantes es considerablemente elevado siendo en su mayoría diplomados universitarios; en algunos casos se trata de individuos con estudios de postgrado o en posesión de una segunda titulación universitaria.

Procedimiento

A continuación se describe la secuencia de actividades que el equipo de investigación llevó a cabo para analizar los incidentes críticos objeto de estudio. En primer lugar se realizó una transcripción de los incidentes críticos para manejarlos desde un procesador de texto compatible con Windows XP. En segundo lugar se eliminaron aquellos que no cumplían con los criterios descritos en el subapartado anterior. En tercer lugar, después de examinar el total de casos seleccionados, se establecieron las distintas categorías por el método de la agrupación por *montones* (Clemente, 1992; Clemente & Santalla, 1990) construyendo las categorías después de la observación total de casos.

Tabla 4

Categorías de análisis empleadas en el estudio de los incidentes críticos

<i>Tipo de contexto</i>	<i>Componentes cognitivo-afectivos</i>
Organizativo/institucional	Prejuicios y estereotipos
C. privado	Frustración de expectativas
Ámbito de expatriación o turismo	Percepción de estatus diferencial
<i>Elementos culturales</i>	Distancia generacional
Cultural	Indefinición de roles
Intereses	<i>Elementos culturales del conflicto</i>
Ideológico	Rol de género y papel de la infancia
<i>Estrategias de resolución de conflictos</i>	Idioma, estilo y contexto de comunicación
Intervención de un mediador	Mantenimiento de tradiciones y preceptos mágico-religiosos
Intervención de superior jerárquico	Utilización y comportamiento en espacios públicos versus privados
Evitación del conflicto	Distancia de poder
Búsqueda de información	No se observan

Si observamos la Tabla 4 podemos apreciar la amplia variedad de categorías surgidas del análisis. Con frecuencia los incidentes críticos planteaban una problemática múltiple, aspecto que hacía necesario discernir aquellos conflictos en los que el problema principal era producto de las diferencias culturales, de aquellos que presentaban un componente intrapersonal de fondo. Para realizar una criba efectiva fue necesario que dos investigadores clasificaran cada tipo de incidente por separado en función de las categorías identificadas y posteriormente consensuaran la clasificación definitiva en cada categoría.

Dado que el objetivo principal de este artículo reside en mostrar el modo de aplicación del AIC para hacer posible su replicación como estrategia formativa en diversos contextos, han sido seleccionados una variedad de incidentes críticos que reflejan algunos de los temas más comunes que pueden situarse en la base de conflictos interculturales. Por este motivo, somos conscientes de que los temas que en nuestro estudio se han erigido en fuente de conflicto, se derivan en gran medida del origen cultural de los participantes (españoles) y de los colectivos minoritarios que residen en España (marroquíes, latinoamericanos, asiáticos, ciudadanos de Europa del Este, etcétera). Este aspecto explicaría los resultados diferenciales de esta técnica, si los participantes perteneciesen a un país distinto en el cual se sitúan colectivos migrados de procedencias culturales igualmente distintas. Por tanto, el valor de la técnica reside en el potencial que tiene como método de análisis de conflictos interculturales, haciendo posible que los participantes a) recuperen de la memoria el episodio conflictivo y reflexionen sobre el mismo a través de su narración, b) discernan los elementos culturales presentes en el conflicto de los relacionales, c) identifiquen los elementos situacionales que han podido influir en el desarrollo de la interacción, d) tomen conciencia del propio marco cultural a través de la comparación con el marco cultural del individuo culturalmente diverso, y e) profundicen en los motivos que les han llevado a adoptar un comportamiento determinado, aumentando su sensibilidad ante las diferencias culturales, aspecto que indirectamente informa de la adquisición de competencia cultural.

Resultados

En este apartado se expondrán algunos de los resultados derivados de la aplicación del AIC en dos contextos de formación diferenciados. Este aspecto pone de relieve un elemento interesante en el estudio de los incidentes críticos aportados por los participantes. En primer lugar se observa que aquellos que desempeñan funciones de atención a colectivos minoritarios tienen menores dificultades en identificar conflictos interculturales que aquellos que no realizan este tipo de actividad. Este elemento pone de manifiesto la percepción de conflictividad latente que se da en los contextos de servicios de asistencia socio-sanitaria a colectivos minoritarios. En segundo lugar, los participantes del segundo contexto donde se recogieron los incidentes críticos (recordemos, alumnos de una carrera universitaria de corte jurídico-social), además de tener más dificultades que los participantes del primer contexto en identificar conflictos interculturales, en la mayoría de los casos ubicaron los incidentes críticos en situaciones de turismo o expatriación (bien sea por motivo de estudios o laborales).

El apunte arriba señalado es un elemento enriquecedor del estudio puesto que los incidentes críticos son descritos desde la óptica tanto del individuo perteneciente al colectivo mayoritario como minoritario. En consonancia con diversos estudios sobre las emociones y afectos negativos que producen las barreras de comunicación en los contactos interculturales (Landis, Brislin & Hulgus, 1985; Spencer-Rodgers & McGovern, 2002; Stephan & Stephan, 1985), hemos observado que los individuos tienden a manifestar sentimientos de frustración, impotencia y pérdida de control (Stephan & Stephan, 1992) cuando son incapaces de comunicarse con alguien de otra cultura. Distintos factores presentes en los procesos de comunicación intercultural como los estilos (Adair et al., 2004), el contexto (Ting-Toomey & Kurogi, 1998; Tinsley, 1998) y el lenguaje corporal (Matsumoto & Kudoh, 1987) se erigen como barreras que dificultan la transmisión y la comprensión del mensaje.

En nuestro estudio hemos identificado varios casos en los que los diferentes estilos de comunicación dificultan que los interlocutores se entiendan mutuamente. En lo referido al contexto de comunicación se observa un caso interesante en el que existen evidencias respecto a la importancia de la variación del tipo de contexto y estilos de comunicación. En otro ejemplo ilustrativo de la importancia del contexto de comunicación en los contactos interculturales, se describe una situación en la que un grupo de jóvenes occidentales comparte piso con una joven japonesa. Cuando la joven nipona se instaló en el piso, se le indicaron las reglas de convivencia y también se le indicó que las cuestiones referidas a la convivencia se solucionaban entre ellas sin intervenir el dueño del inmueble. El conflicto surgió debido a que la joven japonesa se encontraba incómoda debido a que una de las compañeras —de origen alemán— fumaba en los espacios comunes. La joven, en lugar de comunicar esta situación al resto de compañeras y tratar de buscar una solución al problema, optó por comunicárselo directamente al propietario del piso. Este gesto molestó al resto de inquilinas porque habían quedado en solucionar ellas mismas las disputas internas y fue interpretado además como una señal de desconfianza.

Esta situación —aparentemente intrascendente— motivó el deterioro de la relación y, al poco tiempo, la salida del domicilio de la joven japonesa. En este caso la joven nipona proviene de un entorno de alto contexto de comunicación, donde el entorno provee a las partes de la información suficiente, sin que sea necesario reiterar en el mensaje verbal aspectos que ya aparecen codificados en el entorno. De esta forma es posible que la joven japonesa lleve cierto tiempo emitiendo señales de su disconformidad con la situación, mensajes que no han podido ser decodificados por el resto de compañeras debido a las diferencias culturales. En este caso las diferentes formas (directa versus indirecta) de comunicarse y de afrontar el conflicto también son fruto de desavenencia, que acaban finalmente por romper la relación entre las partes. En la siguiente cita se puede ver la reacción que el gesto de la nipona provocó en la narradora del incidente: “Habíamos acordado que cualquier

problema que tuviera [la joven japonesa] lo podía tratar con nosotras. No entiendo por qué se lo dijo al dueño”.

En el caso de la situación arriba descrita, no se observa nítidamente la toma de conciencia respecto a la influencia del marco cultural durante la interacción. Sin embargo, al leer las respuestas se puede apreciar que la participante expresó en el guión de análisis de su caso cómo finalmente había atribuido a los diferentes estilos (directo versus indirecto) y contextos (bajo versus alto) de comunicación, la causa de los problemas que habían mantenido con la joven nipona. Esta comprensión de las diferencias culturales informa de la toma de conciencia del propio marco cultural y del probable aumento de la efectividad durante contactos interculturales futuros.

Otro de los elementos que ha mostrado su importancia en los procesos de comunicación intercultural es la parte no verbal del mensaje (Bruner, 1964; Matsumoto & Kudoh, 1987). Diferencias culturales referidas a: a) la gesticulación (Morris et al., 1980), b) el modo de manifestar satisfacción o desacuerdo sobre un tema, o c) las pausas introducidas durante el contacto, también influyen en el proceso de comunicación entre las partes. Las emociones negativas —producto de estas diferencias³— tienden a dirigir la conducta respecto a miembros del exogrupo cultural, incidiendo además en la formación de prejuicios y estereotipos hacia estos (Cuadrado, Molero, Navas & García, 2003). En varios de los incidentes críticos analizados se observa la influencia que la gesticulación de uno de los actores puede tener en los contactos interculturales.

En ocasiones la vivaz gesticulación (Morris et al., 1980) que acompaña a la alocución verbal en determinadas culturas, puede ser interpretada como un gesto de ofensa o de falta de respeto. Esta tendencia se observa en diversos casos analizados. Por ejemplo en uno de

³ Un estudio en profundidad de las reacciones provocadas por los contactos interculturales pone de manifiesto que los individuos experimentan frustración y ansiedad debido a la dificultad de dotar de significado las acciones de los otros sujetos. Según diversos estudios (véase, Stephan & Stephan, 1992) el grado de conocimiento de otras culturas reduce la incertidumbre en los contactos interculturales.

los incidentes críticos, la narradora describe una situación que transcurre durante una comida familiar, en la que el marido de su prima de origen marroquí discute con su prima gesticulando —en palabras de la narradora de forma efusiva— en exceso. Este gesto fue interpretado por el resto de los familiares como una ofensa, por lo que decidieron abandonar la mesa.

Otro de los resultados más significativos se refiere a la influencia de las diferencias atributivas de los roles de género en la aparición de incidentes críticos interculturales. Como hemos visto, el contacto entre individuos o grupos pertenecientes a culturas que sustenten diferentes modelos de distribución de roles entre géneros (Best, 2001) puede producir conflictos. En varios casos se observa cómo al entrar en contacto individuos pertenecientes a culturas donde la asimetría de poder entre géneros es muy elevada con individuos en los que no existe asimetría (o esta es reducida), es más probable que se produzcan conflictos debidos a los roles de género, que entre aquellos individuos o grupos que pertenecen a culturas en las que se observan niveles de asimetría —o de equidad— similares.

En uno de los incidentes críticos descritos, la narradora, una joven trabajadora social, está realizando un proceso de seguimiento a una familia de etnia gitana que vive en un núcleo residencial de bajos ingresos. Una de las hijas de la familia que cuenta con trece años ha comenzado a faltar reiteradamente a la escuela. Ante esta situación la narradora acude al domicilio y se entrevista con la joven y con los padres de esta, que no muestran demasiado interés en que la niña siga asistiendo a la escuela. Tras esta reunión la menor comienza a asistir regularmente a la escuela e incluso a presentar cierta mejoría en sus resultados académicos. No obstante, al poco tiempo la menor vuelve a faltar a la escuela. La narradora decide visitar a la familia y se le informa que la menor se ha casado y que no volverá a asistir a la escuela. Esto provocó un gran malestar en la narradora que definió su situación en la siguiente cita:

Voy a visitar a la niña a su nuevo domicilio y cuando me abre la puerta me dice que la deje en paz, que ya está casada, que tiene su marido y es una mujer y que las mujeres gitanas no van a la escuela, ni estudian [...].

Me dejó sin palabras, todos los avances que había mostrado se habían desvanecido en un mes, y además con la buena relación que manteníamos parecía que no me quería ni ver. Su última frase fue “Vosotros los payos no nos entendéis”.

Este caso muestra la variación social en los roles de género de hombres y mujeres entre el colectivo gitano y miembros de la sociedad mayoritaria. Además pone de manifiesto cómo dicha variación de roles en este caso entra directamente en conflicto con disposiciones normativas de obligado cumplimiento, como es el caso de la obligación de que los menores estén escolarizados hasta los dieciséis años. Esto constituye un elemento potencial de confrontación entre ambas disposiciones normativas. La narradora del incidente es una joven trabajadora social recién egresada que se dedica a la intervención con colectivos minoritarios. La complejidad del caso se vio incrementada dadas las condiciones del proceso de intervención y por incidir además la estrecha vinculación personal que mantenía con la usuaria. No obstante, en el análisis posterior del incidente crítico la narradora afirmó que es posible que su reacción negativa se produjera, no ya por la gravedad de la situación de riesgo en la que se encontraba la menor, sino por la incompreensión del rol social que cumplen las mujeres de etnia gitana y que resulta completamente incompatible con la función social que actualmente tienen asignadas las mujeres en la cultura mayoritaria. Este aspecto resulta de vital importancia puesto que pone de relieve que la participante logró identificar las diferencias culturales que se encontraban en el origen de sus emociones negativas hacia la usuaria, factor que da cuenta de la reflexión sobre la diversidad cultural y del entrenamiento de la efectividad en contactos interculturales.

En otro incidente crítico se describe una situación en la que la narradora se encuentra en el desarrollo de un almuerzo de representación institucional. Dicha reunión tuvo lugar en España y estaba formada por miembros de un sindicato español y marroquí. El incidente se produjo cuando la mujer de un miembro de la delegación marroquí que portaba un velo que solo le dejaba ver los ojos, se introducía la comida por debajo del velo. Esto fue mal visto por los sujetos

españoles. La narradora en cuestión se sintió ofendida e interpretó este gesto como una falta de respeto inadmisibile. A continuación se recogen algunas manifestaciones efectuadas por la narradora de este incidente:

Esta situación marcó el ritmo de la actividad [...] Se produjeron reacciones de perplejidad, asombro y un malestar generalizado. Hubo un momento de confusión porque no sabíamos qué hacer si levantarnos y marcharnos de la cena o continuar hasta el final como si nada estuviese pasando [...] De repente, se empezaron a cuestionar muchos elementos de la cultura musulmana, en especial lo referente al trato hacia las mujeres y las conversaciones de negocios dieron paso a una continua crítica de todo lo que tuviera que ver con marroquíes, árabes, musulmanes, etc.

En ambos casos se observa que el contacto con individuos de culturas en las que existe una atribución diferencial de los roles de género genera reacciones negativas. En el primer caso la narradora manifiesta sentirse frustrada, mientras que en el segundo indica perplejidad y asombro negativo ante la manifestación cultural. El fenómeno que subyace en ambas reacciones es la percepción por parte de las narradoras de que se está agrediendo a su sistema de valores. Estas emociones negativas —al igual que en el caso de los problemas de comunicación intercultural— tienden a reforzar las creencias prejuiciosas y estereotipadas respecto a los miembros del exogrupo cultural, modulando y definiendo en última instancia los términos en los que se producirá la interacción.

En el caso del último incidente crítico descrito, la narradora del incidente que ejercía funciones de representación sindical y se encontraba de visita institucional en un país islámico, se puede observar en el análisis posterior que la narradora realizó de su caso, que una de las medidas que pusieron en marcha para reducir la tensión generada durante el almuerzo fue posponer a la reunión al día siguiente la discusión generada durante la cena. Este aspecto supuso darle un tiempo muerto a la negociación que permitió afrontar el proceso con menos ansiedad por parte de los actores del conflicto, además de trasladar el conflicto de un contexto distendido (cena) a un área de trabajo (reunión

institucional), lo cual ofreció un clima más favorable a la consecución de un acuerdo. En la reunión del día posterior la narradora afirmó que el problema se originó debido a las diferencias culturales referidas a la variabilidad en los periodos madurativos. En este sentido señaló que en las sociedades occidentales con niveles óptimos de desarrollo, los jóvenes maduran —psicológicamente— a una edad mayor que en las sociedades en vías de desarrollo. Este desarrollo precipitado se produce, entre otros motivos, por a) la necesidad de obtener ingresos para la unidad familiar, b) asumir roles sociales de mayor responsabilidad como por ejemplo cuidar a hermanos menores, y c) experimentar transiciones ecológicas (Bronfenbrenner, 1987) de vital importancia en el desarrollo humano, como tener hijos o casarse a edades tempranas. Por tanto el hecho de que la narradora identifique los motivos que han estado en la base del incidente crítico, supone un importante elemento de ajuste y de expresión de sensibilidad cultural.

Como se indicó anteriormente, el cumplimiento de preceptos mágico-religiosos y la expresión de determinadas manifestaciones culturales, pueden estar en la base de los conflictos interculturales. El AIC pone de relieve la importancia que la interpretación de estas manifestaciones ejerce en la relación entre las partes que interactúan en un mismo espacio social.

Varios de los incidentes críticos analizados se refieren a conflictos producidos entre personal de servicios de asistencia social y usuarios de estos servicios pertenecientes a grupos culturales distintos. Estos incidentes críticos describen cómo el cumplimiento de preceptos mágico-religiosos puede generar conflictos al confrontarse con el código de conducta presente en determinados espacios sociales, como por ejemplo albergues de acogida o centros de asistencia socio-sanitaria.

En uno de los casos se narra un conflicto surgido en un centro público de acogida, en el que se alojaban un grupo de musulmanes. El conflicto surgió cuando otro usuario del centro —no musulmán— solicitó que se le sirva a él también el menú especial para musulmanes que no lleva cerdo. Ante la negativa de los educadores sociales del centro, el usuario se indignó al percibir que se le estaba dando un trato

discriminatorio. La solución por la que optaron los educadores fue de ejercer de mediadores en la disputa, intentando hacerle ver al usuario local que los musulmanes no comen cerdo para respetar sus creencias religiosas y no por ser más selectos que ellos. Acto seguido se retiró del comedor y realizó la siguiente afirmación: “¡Los extranjeros tienen más privilegios que nosotros, no comen cerdo porque no quieren pero alcohol todo el que les apetece!”.

En el incidente arriba expuesto, además de tratar de conciliar la postura de los actores, el narrador del incidente solicitó la ayuda del Imán de una mezquita cercana con el objetivo de que pudiera colaborar a resolver la disputa. El gesto de buscar asesoramiento en un miembro de referencia de la comunidad con la que se mantiene la disputa (como es el caso de un Imán), supone un factor de ajuste que informa de la captación de la importancia de las diferencias culturales en el contexto profesional. Este factor contribuiría a la comprensión de las diferencias culturales y a la necesidad de implementar medidas culturalmente sensibles.

En uno de los incidentes críticos más extremos que han sido analizados, se describe un conflicto producido en un funeral, cuando la viuda del fallecido —mujer de mediana edad de origen latinoamericano— intentó hacerle una foto al difunto. Este gesto provocó la ira de los familiares del fallecido, mientras que la mujer no comprendía la reacción —para ella desmesurada— de los familiares del difunto. En este caso una misma acción es interpretada por las partes de manera totalmente distinta: para la viuda es considerada como una forma de rendir respeto a su esposo fallecido, mientras que para los familiares es interpretado como una ofensa inadmisibles. Analizar este caso en profundidad nos mostró cómo para la mujer de origen latinoamericano el fotografiarse con el difunto es una tradición para ofrecer respeto al fallecido.

El desconocimiento de dicha tradición por parte de los familiares motivó una reacción agresiva por su parte, que finalmente condujo a la segregación de las partes y a la ruptura total de la relación. Otro elemento a considerar de este caso es la influencia que ejerce el contexto específico —un funeral— que es un momento de máxima tensión en el

que los sujetos además de estar sensibles por la pérdida, han de observar una conducta de respeto, luto y recogimiento propia de la tradición occidental cristiana. En la siguiente cita se observan las reacciones que este episodio provocó en la narradora: “La familia [del esposo difunto] malinterpretó el gesto, en mi pueblo el cortejo fúnebre es acompañado por una banda de música y el funeral se vive como una celebración [...] Finalmente este suceso provocó que me arrebataran la cámara y dejaran de hablarme”.

Este caso pone de relieve la importancia de los factores situacionales en el estudio de los conflictos interculturales. Los contextos entendidos como espacios sociales de interacción con frecuencia proveen de un marco normativo más o menos explícito que rige el comportamiento de los actores. En ocasiones podremos hablar de contextos poco sensibles a la diversidad cultural, que serán aquellos que no permiten expresar manifestaciones culturales o religiosas, mientras que en otras ocasiones serán los sujetos que interactúan en estos espacios quienes se escudan en la norma como mecanismo regulador del contacto. En este caso, la narradora del incidente en un momento inicial no da crédito a la reacción que provocó su gesto durante el funeral; sin embargo, al tener la oportunidad de a) describir el episodio, b) compartir esa experiencia negativa, y c) ofrecer una miríada de respuestas que expliquen porqué la familia del difunto reaccionó de forma desmesurada, le fue posible comprender las diferencias culturales que pueden explicar la reacción que motivó el incidente y que supone una reflexión sobre la influencia de las diferencias culturales en los contactos interculturales.

Este fenómeno que denominaremos *formalismo normativo* se puede interpretar de la siguiente manera: los contactos interculturales como hemos visto pueden producir emociones negativas como ansiedad (Gudykunst & Nishida, 1986; Spencer-Rodgers & McGovern, 2002), frustración y pérdida de control (Stephan & Stephan, 1992) sobre la situación, debido a que los actores no cuentan con el mismo marco de referencia que les permita descifrar los estímulos en los mismos términos. En esta situación de indefinición e incertidumbre, el marco normativo se erige como un elemento capaz de modular el contacto,

produciendo un doble efecto: a) por un lado reduce la incertidumbre que caracteriza los contactos interculturales, y b) por otro lado constituye un límite en el conocimiento de los individuos de otras culturas, inhibiendo sentimientos de empatía y suspensión del juicio valorativo, aspectos que reducen la capacidad de adquirir competencia cultural.

Discusión

Hemos observado en la línea de otros trabajos como los de Gudykunst y Nishida (2001) y Gudykunst, Nishida y Chua (1986) que los conflictos interculturales frecuentemente se derivan de problemas interpretativos surgidos durante el proceso de comunicación intercultural, más que de las propias diferencias culturales existentes entre dos sujetos. Otro aspecto que se relaciona con los sentimientos negativos producidos en los procesos fallidos de comunicación en los contextos multiculturales, es la frustración de expectativas (Matsumoto, 2001) que las partes perciben que se produce cuando no logran comunicarse con un individuo de otro grupo cultural. En nuestro estudio hemos encontrado varios casos en los que los narradores manifiestan abiertamente sentirse frustrados al experimentar problemas de comunicación, e incluso indican que esa frustración en ocasiones da paso a valoraciones negativas hacia miembros del exogrupo cultural. Estas valoraciones abundan en la perpetuación de prejuicios, que a su vez son capaces de dirigir la conducta respecto a los miembros del exogrupo.

Otro de los elementos más destacados que pone de relieve el AIC es que permite a los participantes tomar conciencia de su propio marco cultural de referencia (Cohen-Emerique, 1999). Este proceso de concienciación se produce gracias a que las personas a través del AIC son capaces de descentrarse y apreciar la influencia que su propio arraigo cultural ejerce sobre su conducta y, de forma más sensible, sobre la conducta en los contactos interculturales. Este factor es el que permite en gran medida ser competentes en otras culturas, o lo que es lo mismo, el que nos faculta para comprender otras culturas. De ahí se extrae que

pongamos énfasis en el valor del AIC como a) instrumento de estudio de los conflictos interculturales, y b) herramienta de entrenamiento para la adquisición de competencia cultural.

El primero de los valores se consigue gracias a que el análisis en profundidad de los incidentes críticos, permite discernir los distintos elementos —perceptivos, cognitivos y situacionales— presentes en los conflictos interculturales. El segundo de los valores se logra gracias al proceso analítico-reflexivo que conlleva tomar conciencia del propio marco cultural. La función reflexiva⁴ incide en un mayor conocimiento de la propia cultura como premisa necesaria para conocer otras culturas, facilitando de este modo la adquisición de competencia cultural.

Otro de los aspectos relevantes que se derivan de la aplicación del AIC es que permite analizar la influencia que el contexto situacional ejerce en el desarrollo de los contactos interculturales. En distintos casos analizados se observa el papel silente que cumple la situación durante el contacto intercultural. Nos referimos en este caso a situación en un doble sentido. Entendemos contexto específico como el espacio social en el cual las partes interactúan y como las condiciones en las que se produce el contacto intercultural.

Respecto al espacio social, hemos observado que ciertos contextos situacionales —en particular, centros de atención socio-sanitaria, albergues y pisos de acogida— resultan especialmente proclives para que se produzcan conflictos interculturales. Esto se produce debido a la interrelación entre determinadas características peculiares de dichos contextos como son: a) la creciente diversidad cultural de los usuarios, b) la situación desfavorable de estos, c) la percepción de lucha por los recursos escasos que ofrecen los centros, d) la falta de competencia cultural de los prestadores de servicios, y e) la presencia de un marco normativo que regule la convivencia. La conjunción de estos factores puede constituir el germen capaz de producir conflictos interculturales.

⁴ Referida por ejemplo al proceso por el cual nos preguntamos por qué adoptamos un determinado discurso o nos comportamos de determinada manera con personas de otra cultura.

En cuanto al contexto entendido como el conjunto de condiciones bajo las que se produce el contacto, hemos de señalar la influencia ejercida por el rol y el estatus de los actores en el desarrollo del contacto. Se observa cómo en la medida en que el contacto se produce bajo las condiciones establecidas por Allport (1962) en su ya clásica Hipótesis del Contacto⁵, el contacto tiende a producirse de forma positiva. Esto se produce debido a que estas condiciones permiten a los individuos adquirir conocimiento sobre otras culturas y favorecen actitudes positivas en el afrontamiento de contactos interculturales como son la suspensión del juicio, la empatía, la tolerancia a la ambigüedad y la flexibilidad cognitiva (Maya Jariego, 2002). Estos aspectos inciden de manera directa en la adquisición de competencia cultural.

En sentido inverso se observa que aquellas relaciones caracterizadas por la asimetría de poder y por un marcado estatus diferencial entre las partes, producen el efecto contrario, esto es, dificultan la formación de las actitudes positivas arriba descritas, lo cual impide abrirse a otras culturas y actuar de forma culturalmente competente. Este tipo de relaciones inciden en la formación y el afianzamiento de actitudes prejuiciosas y estereotipadas que actúan como pantallas cognitivas (Cohen-Emerique, 1999; Corral, 2000) dificultando la relación entre las partes.

Otro de los aspectos que se extrae de la aplicación del AIC es la naturaleza compleja y multidimensional que caracteriza los conflictos interculturales. Este aspecto viene definido por el amplio número de elementos (contextuales, situacionales, históricos y cognitivo-afectivos) presentes en la descripción de los incidentes críticos interculturales. A lo largo del texto se aprecia el amplio número de elementos que es necesario tener en cuenta a la hora de abordar el estudio de los contactos interculturales. Es precisamente esta naturaleza compleja la que nos tiene que influir para evitar *tomar partido* cuando nos encontramos frente a un conflicto intercultural.

⁵ Dicha hipótesis establece que para que el contacto intergrupal sea positivo, deben darse relaciones personalizadas, un rol igualitario entre las partes, en el marco de relaciones cooperativas y promovidas/sancionadas institucionalmente.

Un posicionamiento precipitado nos puede llevar a emitir un juicio de valor irreflexivo, a menudo influenciado por los prejuicios y estereotipos que tenemos sobre un individuo/grupo de otra cultura. El valor añadido del AIC como elemento de estudio de los choques culturales y como modelo de entrenamiento para la adquisición de competencia cultural, es precisamente que nos obliga a suspender ese juicio de valor inducido por la influencia de nuestro propio marco cultural (etnocentrismo), haciéndonos reflexionar sobre la influencia imperceptible que ejerce nuestro arraigo cultural en las situaciones interculturales.

Se sugiere incluir en futuros estudios la aplicación de sistemas de verificación de la adquisición de competencia cultural, que permita sistematizar la práctica formativa (Cui & Awa, 1992; Cui & Van den Berg, 1991).

Referencias

- Adair, W., Brett, J., Lempereur, A., Okumura, T., Shikhirev, P., Tinsley, C. et al. (2004). Culture and negotiation strategy. *Negotiation Journal*, 20(1), 87-111.
- Adair, W., Okumura, T. & Brett, J. (2001). Negotiation behaviour when cultures collide: The U.S. and Japan. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 371-385.
- Allport, G. W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arthur, N. (2001). Using critical incidents to investigate cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 41-53.
- Best, D. L. (2001). *Cross-cultural gender roles*. En J. Worrell (Ed.), *Encyclopedia of gender* (pp. 279-290). San Diego, CA: Academic Press.
- Best, D. L. & Williams, J. E. (2001). Gender and culture. En D. Matsumoto (Ed.), *Handbook of culture and psychology* (pp. 195-219). Nueva York: Oxford University Press.

- Brislin, R. W. (1986). A culture general assimilator: Preparation for various types of sojourns. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 215-234.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychology*, 19, 1-15.
- Chemers, M. M. (1967). The significance of the role behaviour differentiation for cross-cultural interaction training. *International Journal of Psychology*, 2(1), 45-57.
- Clemente, M. (1992). *Psicología social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- Clemente, M. & Santalla, Z. (1990). *El documento persuasivo: análisis de contenido y publicidad*. Bilbao: Deusto.
- Cohen-Emerique, M. (1999). Análisis de incidentes críticos: un modelo para la comunicación intercultural. *Antipodes*, 145.
- Corral, N. (2000). *Las zonas sensibles. Dossier para una educación intercultural* CIP- FUHEN. Bruselas: Iteco.
- Cuadrado, I., Molero, F., Navas, M. & García, M. (2003). Inmigración y turismo: diferencias en percepciones y actitudes hacia los extranjeros en una muestra de niños-as almerienses. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 121-140.
- Cui, G. & Awa, N. E. (1992). Measuring intercultural effectiveness: An integrative approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 311-328.
- Cui, G. & Van Den Berg, S. (1991). Testing the construct validity of intercultural effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 227-241.
- Fehr, B. J. & Exline, R. V. (1987). Social visual interactions: A conceptual and literature review. En A. W. Siegman & S. Feldstein (Eds.), *Nonverbal behavior and communication* (Vol. 2, pp. 225-326). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.

- Gairín, J. & Iglesias, E. (2008). La interacción docente-discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: propuestas de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 233-252.
- Gudykunst, W. B. & Nishida, T. (2001). Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(1), 55-71.
- Gudykunst, W. B., Nishida, T. & Chua, E. (1986). Uncertainty reduction in Japanese-North American dyads. *Communication Research Reports*, 3, 39-46.
- Gudykunst, W. B., Yang, S. & Nishida, T. (1985). A cross-cultural test of uncertainty reduction theory: Comparisons of acquaintances, friends, and dating relationships in Japan, Korea, and the United States. *Human Communication Research*, 11(3), 407-455.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Nueva York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1973). *The silent language*. Nueva York: Anchor.
- Hofstede, G. (1983). National cultures in four dimensions, a research-based theory in cultural differences among nations. *International Studies of Management and Organizations*, 14(1-2), 46-74.
- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Jost, J. T. & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system justification and the production of false-consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.
- Kudoh, T. & Matsumoto, D. (1985). Cross-cultural examination of the semantic dimensions of body postures. *Journal of Personality & Social Psychology*, 48(6), 1440-1446.
- Landis, D., Brislin, R. W. & Hulgus, J. F. (1985). Attributional training versus contact in acculturative learning: A laboratory study. *Journal of Applied Social Psychology*, 15, 466-482.
- Leyens, J., Yzerbit, V. Y. & Schandron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. Londres: Sage.

- Malpass, R. S. & Salancik, G. R. (1977). Linear and branching formats in culture assimilator training. *International Journal of Intercultural Relations*, 1(2), 76-87.
- Matsumoto, D. (2001). Culture and emotion. En D. Matsumoto (Ed.), *The handbook of culture and psychology* (pp. 171-194). Nueva York: Oxford University Press.
- Matsumoto, D. & Kudoh, T. (1987). Cultural similarities and differences in the semantic dimensions of body postures. *Journal of Nonverbal Behavior*, 11(3), 166-179.
- Maya Jariego, I. (2002). Estrategias de entrenamiento de las habilidades de comunicación intercultural. *Portularia*, 2, 91-108.
- Morris, D., Collett, P., Marsh, P. & O'Shaughnessy, M. (1980). *Gestures: Their origins and distribution*. Nueva York: Scarborough.
- Niyekawa-Howard, A. M. (1967). To be national or international. *Contemporary Psychology: APA Review of Books*, 12(10), 486-487.
- Pajares, M. (2007). *Inmigración y mercado de trabajo: análisis de datos de España y Cataluña*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Randolph, G., Landis, D. & Tzeng, O. C. S. (1977). The effects of time and practice upon culture assimilator training. *International Journal of Intercultural Relations*, 1(4), 105-119.
- Santos, N. (2003). Algunas preocupaciones sobre el feminismo. *Página Abierta*, 141.
- Selmer, J. & Luring, J. (2009). Cultural similarity and adjustment of expatriate academics. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(5), 429-436.
- Spencer-Rodgers, J. & McGovern, T. (2002). Attitudes toward the culturally different: The role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 609-631.
- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (1985). Intergroup anxiety. *Journal of Social Issues*, 41, 157-176.

- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (1992). Reducing intercultural anxiety through intercultural contact. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 89-106.
- Ting-Toomey, S. & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(2), 187-225.
- Tinsley, C. (1998). Models of conflict resolution in Japanese, German, and American cultures. *Journal of Applied Psychology*, 83, 316-323.
- Triandis, H. (2006.). Cultural aspects of globalization. *Journal of International Management*, 12, 208-217.
- Walton, S. J. (1990). Stress management training for overseas effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 14, 507-527.
- Watson, O. M. (1970). *Proxemic behavior: A cross-cultural study*. La Haya: Mouton.
- Watson, O. M. & Graves, T. D. (1966). Quantitative research in proxemic behavior. *American Anthropologist*, 68, 971-985.

Recibido: 26 de mayo, 2010
Aceptado: 24 de agosto, 2010

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR
EN LOS TALLERES DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PSJE. MARÍA AUXILIADORA 156, BREÑA
CORREO E.: TAREAGRAFICA@TAREAGRAFICA.COM
TELÉFONO: 332-3229 Fax: 424-1582
SE UTILIZARON CARACTERES
ADOBE GARAMOND PRO EN 11 PUNTOS PARA EL
CUERPO DEL TEXTO
JUNIO 2011 LIMA – PERÚ

Proceso de construcción colaborativa a través del *chat* según el tipo de tarea
Néstor Roselli

Impacto de una intervención con grupos de mamás y bebés en el desarrollo infantil
Beatriz Oré, Juan José Díaz y Mary Penny

Identificando áreas sensibles en los contactos interculturales: un estudio exploratorio
Ignacio Ramos-Vidal

Sexismo ambivalente, estereotipos y valores en el ámbito militar
Elena Zubiera, Maite Beramendi, Fernanda Sosa y José Alejandro Torres

Simplicity in complex times: Six principles for teaching the gifted
Leonora Cohen

Perceptions of organizational communication processes in quality management
Esther Arnold y Narbal Silva

Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society
Leandro da Silva Almeida y Amanda Helena Rodrigues Franco

