

EVALUACIÓN DE CAMBIOS EN SENSIBILIDAD INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE CUATRO INSTITUCIONES ESTADOUNIDENSES QUE PARTICIPARON EN EL PROGRAMA DE VERANO DE INMERSIÓN AL ESPAÑOL EN PUEBLA, MÉXICO

EVALUATION OF CHANGES IN INTERCULTURAL SENSITIVITY IN COLLEGE STUDENTS FROM FOUR AMERICAN INSTITUTIONS THAT PARTICIPATED IN THE SPANISH IMMERSION SUMMER PROGRAM IN PUEBLA, MEXICO

María G. Fabregas Janeiro y Kathleen D. Kelsey

María G.
Fabregas Janeiro



Profesora adjunta del Departamento de Educación Agrícola, Comunicación y Liderazgo, Universidad Estatal de Oklahoma. Directora de la Oficina de la UPAEP en los Estados Unidos. Sus áreas de investigación y enseñanza incluyen la evaluación y diseño de actividades académicas y profesionales que estimulen el Desarrollo de Competencias Interculturales en estudiantes y profesionistas. Ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales relacionados con el tema.
Correos electrónicos: [Guadalupe.Fabregas@upaep.mx]; [Lupita.Fabregas@okstate.edu].

Kathleen D.
Kelsey



Profesora de Evaluación del Departamento de Educación Agrícola, Comunicación y Liderazgo, Universidad Estatal de Oklahoma. Sus áreas de investigación incluyen la evaluación de programas educativos, específicamente programas relacionados con la actividad agrícola. Coordinadora de los Programas a Distancia (*on-line*) de la Maestría en Ciencias. Ha recibido más de 20 premios a la excelencia en la enseñanza, la investigación y el servicio.
Correo electrónico: [Kathleen.Kelsey@okstate.edu].

RESUMEN

El estudio tenía el propósito de evaluar los cambios (si hubiese) en la sensibilidad intercultural de los estudiantes universitarios estadounidenses participantes en un programa de verano, de inmersión al español, en la ciudad de Puebla, México. Fueron evaluados con un instrumento llamado Inventario del desarrollo intercultural (IDI), versión tres (v3). El IDI mide la sensibilidad intercultural y potencialmente puede usarse como un indicador de las competencias interculturales. Participaron catorce estudiantes de cuatro universidades del sur de los Estados Unidos. Su colaboración en este estudio consistió en: 1) proporcionar información demográfica y de algunas experiencias previas a su participación en el curso de español, y 2) responder al instrumento antes y después de su participación en el curso. Los datos proporcionados por el IDI v3 se analizaron empleando Prueba *t* para datos apareados. Los resultados mostraron que los estudiantes se encontraban en la etapa de minimización, dentro del Continuum del Desarrollo Intercultural (que incluye las etapas de negación, polarización, minimización, aceptación y adaptación), con una media de 93.08 y 90.91 (en una escala de 145), antes y después de su participación (pre y post) en el curso, respectivamente. Los resultados de las pruebas estadísticas determinaron que no existió cambio estadísticamente significativo en el nivel de sensibilidad intercultural en los estudiantes estadounidenses, como resultado de su participación en el Programa de inmersión al español en Puebla, México.

Palabras clave: sensibilidad intercultural; competencias interculturales; programas de inmersión; idiomas; evaluación de competencias.

ABSTRACT

The purpose of this study was to assess changes (if any) in intercultural sensitivity among United States college students who participated in a summer-long Spanish-language immersion program in Puebla, Mexico. Fourteen undergraduate college students from the United States completed the Intercultural Development Inventory (IDI), v3 to establish a baseline for cultural sensitivity before departing for Puebla. The IDI measured students' level of

intercultural sensitivity and can be used as a predictor for intercultural competence (Bennett 1993). The students, who were from four U.S. universities in the southern U.S., provided demographic and background information, and completed IDI before and after their international experience. The data collected was analyzed using a paired *t*-test. Results indicated that students were at the minimization stage along a continuum of cultural sensitivity that includes five steps (denial, polarization, minimization, acceptance and adaptation) (mean = 93.08 for the pretest and 90.91 for the posttest on a scale of 145). There were no statistical differences between the pre- and posttest, indicating that the students did not develop additional intercultural sensitivity skills as the result of their participation in the summer-long Spanish language immersion program in Puebla, Mexico.

Keywords: intercultural sensitivity; intercultural competence; immersion programs; language programs; competences.

INTRODUCCIÓN

Las sociedades actuales son multiculturales y diversas. El Internet y los medios de comunicación crean un ambiente global, en donde personas provenientes de diferentes culturas interactúan diariamente (Chen, 2008). Las compañías multinacionales y multiculturales son cada vez más comunes. Las empresas requieren de profesionistas capaces de trabajar en estos ambientes diversos, con la habilidad de reconocer, respetar y adaptarse a diferentes culturas (Ashwill, 2004; Gacel-Avila, 2005; Heager, 2007; Hofstede, Van Deusen, Mueller y Charles, 2002; Karbasioun, Beimans, y Mulder, 2007). La mayoría de las universidades estadounidenses y algunas instituciones en México están tomando acciones al respecto. Estas instituciones tratan de formar profesionistas capaces de trabajar en estas nuevas sociedades diversas. Para lograrlo, los profesionistas requieren desarrollar, durante su preparación profesional, competencias interculturales que les permitan trabajar en su vida profesional con personas de diferentes culturas, en distintos países, capaces de enfrentar los retos de una sociedad multicultural y diversa (Lindner, Dooley, y Wingenbach, 2003; Vande Berg, 2003).

Muchas instituciones norteamericanas de educación superior reciben a estudiantes extranjeros en sus instalaciones. Simultáneamente, estas instituciones estimulan a sus estudiantes a viajar al extranjero, ya sea a participar en experiencias largas (un semestre o más) o en experiencias cortas (un par de semanas), en programas de inmersión a ciertos idiomas o tomando clases internacionales, o relacionadas con algún aspecto diverso (Anderson, 2004; Bayles, 2009; Brooks, Frick y Bruening, 2006; Connell, 2006; Ingram, Smith-Hollins, y Radhakrishna, 2009; Paige, Cohen, Mikk, Chin, Lassegard y Meagher, 2009). El principal objetivo de estos esfuerzos es preparar a los estudiantes a vivir en una sociedad diversa, identificando, aceptando, y respetando las diferencias culturales (Ashwill, 2004; Bhawuk y Brislin, 1992; Connell, 2006; Paige *et al.*, 2009; Zhai y Scheer, 2002). Sin embargo, existen pocos estudios que muestren el impacto de estos esfuerzos para incrementar las competencias interculturales de los estudiantes. Ayas (2006) y Keefe (2008), por ejemplo, no encontraron diferencia estadísticamente significativa en las competencias interculturales, medidas a través de la sensibilidad intercultural en estudiantes que participaron en experiencias internacionales, comparándolos con estudiantes que no acudieron a estos cursos. Patterson (2006) tampoco halló ningún cambio en la sensibilidad intercultural de los estudiantes que participaron en un curso guiado por profesores universitarios de otra cultura; este autor concluyó que no es suficiente pasar algún tiempo conviviendo con personas de otra cultura en un país distinto para mejorar la sensibilidad intercultural. La realidad muestra que la mayoría de los programas internacionales cortos, ofrecidos a instituciones estadounidenses, son programas que buscan más un turismo académico que un cambio profundo en la sensibilidad intercultural de los estudiantes (Bok, 2006). Pero, ¿qué ocurre cuando estudiantes norteamericanos viajan a otro país con el objetivo de mejorar el dominio de cierto idioma? ¿Aprender otro idioma abre las puertas para el desarrollo de las competencias interculturales?

Experiencias interculturales y cursos de lenguas extranjeras, incluyendo aquellos que son llamados de «inmersión a la cultura», pueden apoyar a los individuos en la evolución de una etapa a la otra dentro del desarrollo de sus competencias interculturales. Muchas iniciativas de las instituciones educativas incluyen estas actividades —desde los

entrenamientos básicos hasta programas estratégicos completos— para incrementar las competencias interculturales de los estudiantes (Altshuler, Sussman y Kachur, 2003; Anderson, 2004; Carter, 2006; Emert, 2008; Fretheim, 2007). Sin embargo, diversos estudios demuestran que el aprender una lengua no garantiza el mejoramiento de las competencias interculturales (Elola y Oskoz, 2008). Pero una combinación entre el estudio de otras culturas, las interacciones con personas en una sociedad diversa y el dominio de otra lengua pueden incrementar, potencialmente, las competencias interculturales en estudiantes universitarios; no obstante, como se ha mencionado, este proceso no es exclusivamente inherente al aprendizaje de una nueva lengua (Schulz, 2007).

Un buen ejemplo de los programas que pretenden combinar el aprendizaje de la lengua con una experiencia intercultural son aquellos de inmersión al español, en México. Son populares entre los estudiantes estadounidenses por varias razones: la primera es que, en la mayoría de los casos, pueden transferir los créditos académicos que ganan en el extranjero a su universidad de origen en los Estados Unidos; la segunda razón es porque los estudiantes estadounidenses, además de mejorar su dominio del idioma, en este caso el español, tienen la oportunidad de interactuar con personas de otra cultura en el extranjero.

Instituciones públicas y privadas, así como universidades e institutos, ofrecen programas de inmersión al español en diferentes países. La mayoría de estos programas duran de cuatro a ocho semanas. Los programas de español en México (antes de la crisis de seguridad que se está viviendo actualmente), eran populares entre los estudiantes norteamericanos probablemente por su necesidad de aprender español pero, sobre todo, por la exigencia de desarrollar competencias interculturales, aprendiendo a convivir con personas de otras culturas, sobre todo con inmigrantes de origen hispano quienes, de acuerdo a los datos de Pew Hispanic Center (2011), serán en Estados Unidos la primera minoría en los próximos diez años y constituirán el 29% de población en el año 2050.

En México, los programas más populares de inmersión al español ofrecen a los estudiantes norteamericanos la posibilidad de mejorar el dominio del idioma y, al mismo tiempo, de comprender la cultura

(principalmente a través de la experiencia de vivir con familias mexicanas, y de su participación en actividades socioculturales). Esta combinación entre lenguaje y cultura ha sido una estrategia mercadotécnica muy utilizada por las personas e instituciones que ofrecen estos cursos. Los estudiantes norteamericanos se sienten atraídos por este concepto dual, sobre todo porque están conscientes de que los empleadores buscan profesionales no solamente capaces de hablar otro idioma, sino que hayan desarrollado competencias interculturales durante sus estudios profesionales, y que sean capaces de reconocer y apreciar la importancia de vivir en una sociedad diversa (Ashwill, 2004; Barrick, Samy, Gunderson, y Thoron, 2009; Gacel-Avila, 2005; Hofstede *et al.*, 2002; Haeger, 2007; Karbasioun *et al.*, 2007). Es importante señalar que aun cuando institutos y universidades ofrecen el mejorar ambos conceptos —y lo señalan expresamente así en sus materiales publicitarios—, normalmente evalúan solo las habilidades del lenguaje, es decir, si los estudiantes mejoraron su dominio del idioma. No se halló evidencia de que estos institutos o universidades estén evaluando los cambios en sensibilidad intercultural o en el mejoramiento de las competencias interculturales en los estudiantes norteamericanos participantes. Por esto, los objetivos del presente estudio fueron: 1) determinar el nivel de sensibilidad intercultural utilizando el Inventario del desarrollo intercultural (IDI v3), suministrado antes y después de concluir el programa de inmersión al español, y 2) determinar las diferencias (si existieron) en el nivel de sensibilidad intercultural, antes y después de la intervención (Programa de verano de inmersión al español).

La hipótesis nula para este estudio fue que no existe cambio estadísticamente significativo en el nivel de sensibilidad intercultural en estudiantes estadounidenses que participaron en el Programa de verano de inmersión al español, medido a través del instrumento IDI v3, antes y después de su participación en el curso.

MARCO TEÓRICO

El Modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural (DMIS, en inglés) se empleó en este estudio como marco teórico (Bennett, 1986; 1993). El modelo se desarrolló utilizando teoría básica fundamentada

(*grounded theory*); este modelo explica, de una manera predecible, cómo las personas enfrentan las diferencias culturales durante el proceso para adquirir competencias interculturales. Bennett (1989; 1993) define seis etapas progresivas que muestran la manera en la que las personas perciben las diferencias culturales. Estas etapas inician con la fase de negación, y pasan por la defensa, minimización, aceptación, adaptación y, finalmente, concluyen con la integración. La *etapa de negación* de diferencias culturales es aquella donde los individuos experimentan su propia cultura como la única existente; su contacto con personas de otras culturas ha sido limitado. La *etapa de defensa* frente a las diferencias culturales es una etapa en donde la cultura original del individuo (o la cultura que ha adoptado como suya) se percibe como superior a las demás. En la *etapa de minimización* de las diferencias culturales, los individuos reconocen ciertas diferencias culturales y, sin embargo, continúan con la creencia de que los individuos de todas las culturas son similares en naturaleza. La *etapa de aceptación* ocurre cuando los sujetos reconocen y respetan las diferencias culturales. La de *adaptación* es la etapa donde los individuos son capaces de imaginar de qué manera las personas de las otras culturas perciben su realidad. Finalmente, la *etapa de integración* de diferencias culturales muestra a una persona que se siente cómoda entre diferentes culturas (Bennett, 1986, 1993; Hammer, Bennett y Wiseman, 2003; Hammer, 2008; Paige, Jacobs-Cassuto y Yershova, 2003). Estas etapas las agrupa Bennett (1989; 1993) en etapas *etno-céntricas* (que incluyen negación, defensa y minimización) y etapas *etno-relativas* (aceptación, adaptación e integración). Hammer (2008) las define como etapas de *mentalidad monocultural* (negación y polarización) y *mentalidad intercultural* (aceptación y adaptación); en este modelo, la etapa de minimización se señala como de transición entre el monoculturalismo e interculturalismo. El modelo de DMIS lo utilizaron Hammer *et al.* (2003) para desarrollar un instrumento que midiera la sensibilidad intercultural llamado Inventario de desarrollo de la interculturalidad (IDI), mismo que se empleó en este estudio.

DEFINICIONES

La sensibilidad intercultural se define como el estado en el que la persona entiende la importancia de las diferencias culturales. El individuo refleja esta sensibilidad al respetar los puntos de vista de las

personas pertenecientes a otras culturales (Hammer *et al.*, 2003). La sensibilidad intercultural puede predecir la efectividad de los individuos para interactuar con personas de otras culturales y, potencialmente, puede ser un indicador de las competencias interculturales (Bhawuk y Brislin, 1992; Hammer *et al.*, 2003). Entre «más alta es la sensibilidad intercultural, será más grande el potencial de una persona para desarrollar competencias interculturales» (Hammer *et al.*, 2003, p. 422, traducido). Un individuo que ha desarrollado competencias interculturales, posee la habilidad de interactuar con personas provenientes de diferentes culturas, evitando los malos entendidos y creando nuevas oportunidades (Hammer *et al.*, 2003).

La sensibilidad intercultural, así como el desarrollo de las competencias interculturales, pueden enseñarse y desarrollarse durante cierto período de tiempo. Una persona interculturalmente competente identifica la diversidad cultural y distingue claramente entre las diferencias relevantes e irrelevantes (Bhawuk y Brislin, 1992; Connell, 2006). Una persona interculturalmente competente muestra respeto y entendimiento; es decir, aprecia a las personas de diferentes culturas. Quienes trabajan efectivamente con gente de otras culturas desean modificar su comportamiento como un indicador de respeto hacia las personas de otras culturas y, asimismo, están deseosos por aprender las diferencias culturales, incluyendo los valores y creencias de otras culturas (Bhawuk y Brislin, 1992).

MATERIAL Y MÉTODOS

Instrumentación

Este estudio utilizó el instrumento llamado Inventario de desarrollo de intercultural (IDI), versión 3, para evaluar la sensibilidad intercultural medida a través de la orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural en estudiantes estadounidenses participantes en el programa de inmersión al español en Puebla, México. Este instrumento se desarrolló usando el Modelo del desarrollo de la sensibilidad Intercultural (DMIS, en inglés) (Bennett 1986, 1993). Este instrumento ha sido estudiado profundamente y ha demostrado ser un instrumento estadísticamente confiable, estandarizado y psicométrico. Consiste

en cincuenta breves preguntas que miden estructuras cognoscitivas (Hammer *et al.*, 2003) y puede usarse para medir la sensibilidad intercultural de personas y organizaciones (Hammer, 2008).

El IDI v3 identifica el Desarrollo de la orientación hacia la sensibilidad intercultural. Mide cinco etapas incluidas en el Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural (DMIS) desarrollado por Bennett (1986, 1993) y descritas en el Continuum del desarrollo intercultural (Hammer, 2008). Estas etapas se agrupan en dos grandes grupos. El primero, Mentalidad monocultural (etnocéntrico), incluye las etapas de *negación* y *polarización*; el segundo, Mentalidad intercultural (etno-relativo) que abarca las etapas de *aceptación* y *adaptación*. La de *minimización* es una etapa de transición entre la mentalidad monocultural y la mentalidad intercultural (Hammer, 2008). La etapa de *negación* describe a quienes son incapaces de identificar diferencias culturales; la etapa de *polarización* incluye las etapas de defensa e inversión de diferencias culturales y se caracteriza por ser una etapa en donde las personas juzgan las diferencias culturales. La etapa de *minimización* es esta versión del IDI y representa una fase en donde la orientación a las diferencias interculturales está en transición; en esta etapa, las personas visualizan únicamente valores comunes y universales, minimizando las diferencias culturales. Las dos últimas etapas, evaluadas por el IDI v3, incluyen las etapas de *aceptación* y *adaptación*, en donde las personas son capaces de reconocer y apreciar las diferencias culturales (Hammer, 2008).

Validez y confiabilidad del instrumento

La validez y confiabilidad del IDI ha sido evaluada estadísticamente utilizando análisis factorial confirmatorio, análisis de confiabilidad y pruebas de validez constructiva. El coeficiente Alfa para las cinco dimensiones del DMIS, medidas a través del IDI, es: Escala *negación/defensa* (13 preguntas), $\alpha = 0.85$; Escala de *inversión* (9 preguntas), $\alpha = 0.80$; *minimización* (9 preguntas), $\alpha = 0.83$; *aceptación/adaptación* (14 preguntas), $\alpha = 0.84$; *marginalidad encapsulada* (5 preguntas), $\alpha = 0.80$ (Hammer *et al.*, 2003). Otros parámetros empleados en la versión 3 del IDI —como la Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural—, fueron validados mediante un estudio de

análisis factorial (CFA, en inglés), determinando que alfa (α) fue de 0.83 (Hammer, 2008).

Diseño de la investigación, recolección y análisis de datos

Esta investigación analizó los datos recopilados empleando una estadística descriptiva e inferencial con diseño de experimentos, denominado Descriptivo casi experimental con dos evaluaciones (antes y después de la intervención). Los estudiantes norteamericanos se autoseleccionaron para cooperar en este estudio, participando en el programa de inmersión al español ofrecido por una institución en Puebla, México. Los estudiantes eran originarios de los estados de Oklahoma, Arkansas y Texas, en los Estados Unidos. Su participación consistió en colaborar en tres momentos: 1) contestar un cuestionario que incluía datos demográficos y antecedentes; 2) contestar el IDI v3 antes de viajar a México para participar en el curso de inmersión al español, en Puebla, México, y 3) contestar el IDI v3 al concluir su participación en el curso. La información demográfica y los antecedentes de los estudiantes se analizaron utilizando estadística descriptiva. Las medias de las variables estudiadas (Desarrollo de la orientación hacia la sensibilidad intercultural; evaluaciones antes y después la intervención) fueron analizadas usando estadística descriptiva, análisis de correlación y Prueba *t* para datos apareados; las medias se compararon para determinar si existía una correlación estadísticamente significativa entre variables y si existía —o no— una diferencia significativa entre las medias de las variables dependientes (evaluaciones antes y después de la intervención).

Variables

Las variables dependientes estudiadas fueron la Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural de los estudiantes que participaron en el Programa de inmersión al español en Puebla, México, que fue medida utilizando el instrumento IDI v3, antes y después de su participación en el curso (evaluación pre y posterior a la intervención). La escala de la Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural se encuentra entre 55 y 145 puntos, 55 puntos representa el nivel más bajo de sensibilidad intercultural y 145 representa el nivel más alto de sensibilidad intercultural. La Escala de Orientación al

desarrollo de la sensibilidad intercultural incluye cinco etapas, negación (55-70), polarización (70.1-85), minimización (85.1-115), aceptación (115.1-130) y adaptación (130.1-145).

La variable independiente fue la participación de estudiantes universitarios norteamericanos en el curso de cinco semanas de inmersión al español en Puebla, México, durante el verano de 2010. El curso de inmersión al español lo ofreció una universidad privada, localizada en Puebla, México. De acuerdo con la página *web* del curso, este es ofrecido a individuos que desean una experiencia de inmersión total a la lengua y cultura mexicana. El curso incluye clases de español (cuarenta horas), actividades sociales, viajes cortos, conferencias sobre la historia de México, así como hospedaje con familias mexicanas (*homestay*). Los estudiantes se dividen, de acuerdo a su nivel de español, en cinco niveles (UPAEP. Programas Internacionales, 2011).

Población

La población estudiada consistió en estudiantes estadounidenses que participaron en el Programa de inmersión al español en Puebla, México, durante el verano de 2010 ($N = 37$). Veintitrés estudiantes ($n = 23$) contestaron el instrumento seleccionado en el estudio, el IDI v3, antes de participar en la experiencia, lo que representó el 62.16% del total de estudiantes que participaron en el programa. Catorce de esos veintitrés estudiantes (60.87%), contestaron el instrumento antes y después de la experiencia ($n = 14$). Estos catorce alumnos fueron estudiantes de cuatro diferentes instituciones de educación superior en los Estados Unidos, en los estados de Oklahoma, Arkansas y Texas.

RESULTADOS

Información demográfica

La información demográfica de estos estudiantes es la siguiente: 64.29% fueron mujeres y 35.71% hombres; 57% de la población estudiada oscilaba en una edad de 18 y 21 años. El grupo de estudiantes

en el segundo año de la licenciatura (llamados «*sophomores*») fue el más numeroso, con el 42.86% de la población estudiada; seguido por los estudiantes del último año de la licenciatura con 28.57% (llamados «*seniors*»). El 50% de los estudiantes estudiaban español, curricularmente, como parte de su programa de licenciatura en los Estados Unidos. 28% de los estudiantes reportaron hablar otra lengua además del inglés; el 57.14% de los alumnos que indicaron hablar otra lengua, señalaron que lo hacían con más de un 50% de fluidez. 78% de los participantes habían tenido una experiencia previa, viajando fuera de los Estados Unidos, y el 35.71% lo había hecho más de tres veces, y por más de un mes.

Inventario del desarrollo intercultural v3

Previamente a viajar a México (antes de la intervención) para su curso de inmersión al español, el grupo estudiado presentó un rango de Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural entre 63.79 (etapa de negación) a 125.39 (etapa de aceptación), con una media de 93.08 (etapa de minimización). Después de su experiencia en México (post-intervención), el grupo presentó una Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural entre 66.62 (negación) y 118.84 (aceptación), con una media del 90.91 (ver Tabla 1).

Nueve de los catorce estudiantes (64.28%) no presentaron ningún cambio en la etapa de la Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural como consecuencia de su participación en el curso de inmersión al español; cinco de los estudiantes (35.71%) cambiaron de etapa, uno de minimización a polarización (regresión), uno de aceptación a minimización (regresión), dos de polarización a minimización y uno de minimización a aceptación. El cambio positivo más grande reportado fue de 18.29 puntos en una escala de 145 (Tabla 1).

Tabla 1. Inventario de desarrollo de la sensibilidad intercultural (IDI v3).

Escala de orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural (pre y post intervención).

Número de participante	Escala de la orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural antes de la intervención	Escala de la orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural después de la intervención	Diferencia en la escala de la orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural antes y después de la intervención	Cambio en la etapa de la orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural del período comprendido antes de la intervención a después de la intervención
1	83.89 (P)	84.81 (P)	.091	Sin cambio
2	99.30 (M)	110.97 (M)	11.67	Sin cambio
3	108.01 (M)	76.78 (P)	-31.227	De minimización a polarización (reversión)
4	89.86 (M)	86.86 (M)	-3.025	Sin cambio
5	83.81 (P)	91.63 (M)	7.813	Polarización a minimización
6	74.72 (P)	93.01 (M)	18.29	Polarización a minimización
7	125.39(A)	107.10 (M)	-18.29	Aceptación a minimización (reversión)
8	73.80(P)	71.27 (P)	-2.54	Sin cambio
9	63.79(D)	66.63 (D)	2.84	Sin cambio
10	95.67(M)	93.15 (M)	-2.51	Sin cambio
11	111.52(M)	118.84 (A)	7.32	Minimización a aceptación
12	99.55(M)	102.61 (P)	3.06	Minimización a polarización (reversión)
13	108.87(M)	93.05 (M)	-15.82	Sin cambio
14	84.95(P)	75.97 (P)	-8.98	Sin cambio
Media	93.08 (M)	90.91 (M)	-2.18	Sin cambio

Nota: Escala total de 55 a 145, negación (D)55 -69.9; polarización (P) 70-85; minimización (M) 85.1-115; aceptación (A) 115.1-130; adaptación 130.1-145.

Los análisis estadísticos que muestran la descripción de la población, la correlación y los resultados de la Prueba *t* para datos apareados de las medias de las dos variables, se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Estadística descriptiva para la orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural (pre y post intervención), medida por el inventario del desarrollo intercultural v3 en estudiantes universitarios estadounidenses que participaron en un programa de inmersión al español en Puebla, México.

Orientación al desarrollo	Media	N	Desviación estándar	Media del error estándar
Pre evaluación	93.08	14	17.00	4.54
Post evaluación	90.91	14	15.31	4.09

La correlación entre las dos variables (pre y post tratamiento) fue de 0.680. La Prueba *t* para datos apareados se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3. Prueba *t* para datos apareados del desarrollo de la orientación intercultural (pre y post tratamiento), medida por el inventario del desarrollo intercultural v3, en estudiantes universitarios estadounidenses participantes en el programa de inmersión al español en Puebla, México.

Diferencias entre los pares
95% de grado de confianza interno de las diferencias

Orientación al desarrollo	Límite más bajo	Límite más alto	t	gl	Sig. (2-colas)
Pre/Post tratamiento	-5.33	9.69	.627	13	.542 NS

Nota NS No significativo
**p* < .05

El coeficiente Alpha (Cronbach) de confiabilidad para los datos recolectados en este estudio, fue de 0.81 (Creswell, 2003).

CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS

Este estudio concluyó que no existe diferencia significativa ($p < .05$) en la Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural entre estudiantes universitarios estadounidenses participantes en el Programa de inmersión al español en Puebla, México, durante el verano de 2010, medido por el Inventario de sensibilidad intercultural (IDI) v3, antes del curso y después del curso, por lo que la hipótesis nula fue aceptada; los estudiantes estadounidenses no modificaron estadísticamente, de forma significativa, su Orientación al desarrollo de la sensibilidad intercultural como resultado de su participación en el programa de inmersión al español. La conclusión de este estudio es similar a la encontrada por Ayas (2006), Fabregas Janeiro, Kelsey y Robinson (2011), Keefe (2008) y Patterson (2006).

Los resultados de este estudio pueden interpretarse de dos diferentes maneras. La primera es la ausencia de elementos que impacten la sensibilidad intercultural de los participantes en el Programa de inmersión al español. La segunda, también posible, es que los participantes en el curso no hayan experimentado la necesidad de mejorar su sensibilidad intercultural, debido a que pudieran haber estado interesados —únicamente— en el mejoramiento de sus habilidades lingüísticas, sin considerar la necesidad de internarse en la cultura (Altshuler *et al.*, 2003; Briers, Shinn y Nguyen, 2010).

La experiencia de los estudiantes estadounidenses en Puebla, México —como muchas experiencias de viajes internacionales o intercambios académicos—, resultó insuficiente para mejorar sus niveles de sensibilidad intercultural, medida por el IDI v3. Posiblemente, los estudiantes enfocaron su atención en visitas turísticas, en lugar de reflexionar sobre las diferencias culturales o la adopción de ciertos indicadores culturales para adaptarse mejor. Las instituciones de

educación superior deben incrementar los esfuerzos que conduzcan a impactar realmente la sensibilidad intercultural de sus estudiantes.

Es recomendable que las instituciones de educación superior establezcan planes institucionales que abarquen todas las áreas del conocimiento para desarrollar las competencias interculturales en profesores, estudiantes y personal administrativo. El modelo debe ser comprensivo e incluir programas antes, durante y después de la participación de los estudiantes en programas internacionales. Asimismo, los participantes deben evaluarse utilizando un instrumento confiable que determine la etapa de desarrollo de competencias interculturales en la que se encuentran y diseñar los programas de acuerdo a esa etapa. Una reflexión y análisis de las diferencias culturales deberán acompañar estos procesos educativos. Los esfuerzos requieren apoyar las iniciativas del desarrollo de las competencias y no únicamente ofrecer experiencias con extranjeros en su país o con extranjeros en otros países (Briers *et al.*, 2010). Los materiales curriculares de los cursos de inmersión en español deben revisarse y dirigirse al desarrollo de estas competencias incluyendo, entre otros elementos, sesiones de reflexión y análisis de las diferencias culturales, así como la reflexión personal en diarios y escritos en donde los participantes discutan sus pensamientos y expectativas educativas en el desarrollo de estas competencias, mientras estudian fuera de su país. Interactuar con personas de diferentes culturas y entrevistar personas nativas, ayudará también en el desarrollo de esta competencia. Lo esencial es que el participante identifique claramente las diferencias culturales y sea capaz de aceptarlas como parte de su proceso de formación.

Aun cuando este estudio documentó los efectos de la participación de estudiantes norteamericanos en un curso de inmersión al español en México, es necesario que existan futuras investigaciones que documenten los efectos de experiencias interculturales, cursos de lenguaje, estancias cortas, programas de intercambio en el desarrollo de competencias interculturales en estudiantes universitarios. También se requiere mayor investigación en la determinación de las variables que puedan contribuir al desarrollo de estas competencias, la duración de los cursos, la profundidad de los mismos, el tiempo en que permanecen los estudiantes en otros países u otras

variables que, potencialmente, puedan detonar el desarrollo de las competencias interculturales.

Estas investigaciones contribuirán a que las instituciones de educación superior ofrezcan experiencias que impacten realmente a los estudiantes y les posibiliten un desarrollo de las competencias, y no únicamente proporcionen turismo académico, cuyo impacto, a largo plazo, es cuestionable. Los estudiantes necesitan participar en actividades que desarrollen sus competencias interculturales. ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTSHULER, L.; SUSSMAN, N.M. y KACHUR, E., «Assessing changes in intercultural sensitivity among physician trainees using the intercultural development inventory», **International Journal of Intercultural Relations**, 27(4), 2003, p. 387-401.

ANDERSON, H.A., **The development of multicultural competence: A cross-institutional analysis of contributory factors among undergraduate college students** (doctoral dissertation), ProQuest (3131252), 2004.

ASHWILL, M., «Developing intercultural competence for the masses», **International Educator**, 13(2), 2004, p. 16-25

AYAS, H., **Assessing intercultural sensitivity of third-year medical students at the George Washington University** (doctoral dissertation), ProQuest (3237032), 2006.

BARRICK, K.; SAMY, M.M.; GUNDERSON, M.A. y THORON, A.C., «A model for developing a well-prepared agricultural workforce in an international setting», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 16(3), 2009, p. 25-32.

BAYLES, P., **Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school district** (doctoral dissertation), ProQuest (3349761), 2009.

BENNETT, M.J., «A developmental approach to training for intercultural sensitivity», **International Journal of Intercultural Relations**, 10(2), 179-196. doi: 10.1016/0147-1767(86)90005-2, 1986. _____, «Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity», en R.M. Paige (ed.), **Education for the intercultural experience**, Yarmouth, MW Intercultural Press, 1993, p. 21-71.

BHAWUK, D.P. y BRISLIN, R., «The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism», **International Journal of Intercultural Relations** 16(4), 1992, p. 413-436.

BOK, D., **Our underachieving colleges**. Princeton, New Jersey, Princeton University, 2006.

BRIERS, G.E.; SHINN, G.C. y NIGUYEN, A.N., «Through students' eyes: Perceptions and aspirations of College of Agriculture and Life Science students regarding international educational experience», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 17(2), 2010, p. 5-20.

BROOKS, S.E.; FRICK, M. y BRUENING, T.H., «How are land-grant institutions internationalizing undergraduate agricultural studies?», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 13(3), 2006, p. 91-102.

BUSBY, S., «Transnational education and training: Myths, mobility and intercultural competence», **European Business Review**, 93(2), 1993, p. 11.

CARTER, K.A., **Did we make a difference? Contributors to intercultural sensitivity development in undergraduate students** (doctoral dissertation), ProQuest Digital Dissertations (3243400), 2006.

CHEN, H., **Intercultural sensitivity development among Taiwan business college students** (doctoral dissertation), ProQuest (3302105), 2008.

CONNELL, C., «Educating citizens of the world», **International Educator**, 15(2), 2006, p. 36-43.

CONWAY, J.L., **An analysis of intercultural competence training for communispy college employees** (doctoral dissertation), ProQuest (3304562), 2008.

CRESWELL, J.W., **Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**, Upper Saddle River, Pearson Prentice Hall, NJ, 2005.

EMERT, H., **Developing intercultural competence through teaching abroad with Fulbright: Personal experience and professional impact** (doctoral dissertation), ProQuest (3308089), 2008.

ELOLA, I. y OSKOZ, A., «Blogging: Fostering intercultural competence development in foreign language and study abroad contexts», **Foreign Language Annals**, 41:454–477, doi: 10.1111/j.1944-9720.2008.tb03307.x, 2008.

FABREGAS JANEIRO, M.G.; KELSEY, K.D. y ROBINSON, J.S., «Assessing changes in intercultural sensitivity among agricultural students exposed to international experiences», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 18(1), 2011, p. 34-44.

FRETHEIM, A., **Assessing the intercultural sensitivity of educators in an American international school** (doctoral dissertation), ProQuest (3292934), 2007.

GACEL-AVILA, J., «The internationalization of higher education: A paradigm for global citizens», **Journal of Studies in International Education**, 9(2), 2005, p. 121-136.

HAEGER, L.C., **Intercultural competence: An investigation of strategies employed by transnational faculty members** (doctoral dissertation), ProQuest (3249899), 2007.

HAMMER, M.R.; Bennett, M.J. y WISEMAN, R., «Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory», **International Journal of Intercultural Relations**, 27(4), 421-443. doi: 10.1016/S0147-1767(03)00032-4, 2003.

HAMMER, M.R., «The intercultural development inventory (IDI): An approach for assessing and building intercultural competence», en M.A. Moodian (ed.), **Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations**, Thousand Oaks, CA, Sage, 2008.

HOFSTEDE, G.; VAN DEUSEN, C.B.; MUELLER, C.B. y CHARLES, T.A., «What goals do business leaders pursue? A study in fifteen countries», **Journal of International Business Studies**, 33(4), 2002, p. 785-803.

INGRAM, P.D.; SMITH-HOLLINS, Ch. y RADHAKRISHNA, R., «Impact of yearlong 4-H Japanese internship experience on United States participants», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 16(1), 2009, p. 15-29.

KARBASIOUN, M.; BEIMANS, H. y MULDER, M., «Supporting role of the agricultural extension services and implications for agricultural extension instructors as perceived by farmers in Esfahan, Iran», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 14(1), 2007, p. 31-44.

KEEFE, M., **Short-term study abroad: Impact on the development of global competencies at a public college of art and design in the northeast** (doctoral dissertation), ProQuest (3344292), 2008.

LINDNER, J.R.; DOOLEY, K.E. y WINGENBACH, G.J., «A cross-national study of agricultural and extension education competencies», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 10(1), 2003, p. 51-59.

PAIGE, M.R.; COHEN, A.D.; MIKK, K.B.; CHI, J.C.; LASSEGARD, J.P. y MEAGHER, M., **Maximizing study abroad: An instructional guide to strategies for language and culture learning and use**, CARLA. Center for advanced research on language acquisition. University of Minnesota, Minneapolis, MN, 2009.

PAIGE, M.R.; JACOBS-CASSUTO, M.; YERSHOVA, Y.A. y DeJaeghere, J., «Assessing intercultural sensitivity: An empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory», **International Journal of Intercultural Relations**, 27(4), doi: 10.1016/S0147-1767(03)00034-8, 2003, p. 467-486.

PATTERSON, P., **Effect of study abroad on intercultural sensitivity** (doctoral dissertation), ProQuest (3284795), 2006.

PEW HISPANIC CENTER, U.S. **Population Projection: 2005-2050**, en: [<http://pewhispanic.org/reports/report.php?ReportID=85>], 2011.

SCHULZ, R.A., «The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction», **Foreign Language Annals**, 40(1), 2007, p. 9.

UPAEP. PROGRAMAS INTERNACIONALES, **Programa de inmersión total en español para extranjeros**, en: [http://www.upaep.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1393&Itemid=1051], abril, 2011.

VANDE BERG, M., **Rappourteur report: Study abroad and international competence**, en: [<http://ducis.jhfc.duke.edu/archives/globalchallenges/pdf/vandeberg-rapp.pdf>], 2003.

ZHAI, L. y SCHEER, S.D., «Influence of international study abroad programs on agricultural colleges students», **Journal of International Agricultural and Extension Education**, 9(3), 2002, p. 23-29.