

ENSEÑANZA
DE LAS COMPETENCIAS GENERALES
A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS
ESTADOUNIDENSES EN PROGRAMAS
DE MOVILIDAD ORIENTADOS
A LA INMERSIÓN CULTURAL
CORPORATIVA HISPANA

•
TESIS DOCTORAL

EMILIO IRIARTE ROMERO



UNIVERSIDAD DE GRANADA
GRANADA, 2018

ENSEÑANZA DE LAS COMPETENCIAS GENERALES
A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ESTADOUNIDENSES
EN PROGRAMAS DE MOVILIDAD ORIENTADOS A
LA INMERSIÓN CULTURAL CORPORATIVA HISPANA

EMILIO IRIARTE ROMERO

TESIS DOCTORAL



**UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA**

DIRECTORES:

**DR. PEDRO BARROS GARCÍA
DR. ÁNGEL MIGUEL FELICES LAGO**

GRANADA, 2018

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Emilio Iriarte Romero
ISBN: 978-84-1306-085-9
URI: <http://hdl.handle.net/10481/54747>

DEDICATORIA

Quiero dedicar a mis padres esta investigación porque ellos han sido el germen que la ha ocasionado, la fuerza que me ha impulsado en cada momento y la motivación para hacerme fuerte frente a la adversidad.

Una turista occidental contemplaba, llena de admiración, el collar de una nativa.
“¿De qué está hecho?”, le preguntó.
“De dientes de caimán, señora”, respondió la nativa.
“¡Ah, ya! Supongo que los dientes de caimán tendrán para ustedes el mismo valor
que para nosotros tienen las perlas.
“¡En absoluto! Una ostra puede abrirla cualquiera.”

Anthony de Mello (La oración de la rana)

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Agradecimientos	19
Índice de tablas y gráficos	21
Relación de siglas	27
Resumen	29

MÓDULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Capítulo 1. Planteamiento del problema y estado de la cuestión

1. Planteamiento del problema	33
1.1. Diagnóstico de la situación	33
1.1.1. Síntomas y causas del problema	34
1.1.2. Alternativas y control de pronóstico.....	34
1.2. Objetivos y preguntas de investigación	37
1.2.1. Objetivos generales.....	37
1.2.2. Objetivos específicos	38
1.2.3. Preguntas de investigación	38
1.3. Justificación	39
1.3.1. Justificación teórica	39
1.3.2. Justificación didáctico – metodológica	40
1.3.3. Justificación práctica	41
1.4. Alcance y limitaciones del proyecto de investigación	41
1.4.1. Alcance social	41
1.4.2. Alcance geográfico	42
1.4.3. Alcance temporal	42
1.4.4. Limitaciones de la investigación	43

1.5. Estado de la cuestión.....	44
1.5.1. Motivos y antecedentes.....	44
1.5.2. Estado de la cuestión: la cultura en el ámbito educativo.....	52
1.6. Descripción holística de esta investigación	59

MÓDULO II. MARCO TEÓRICO

Capítulo 2. La cultura corporativa y sus componentes

2. La cultura corporativa y sus componentes	65
2.1. El concepto de cultura: historia y evolución.....	65
2.1.1. La cultura desde finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX.....	66
2.1.2. El concepto de cultura hasta nuestros días	71
2.2. El proceso evolutivo hacia la competencia intercultural.....	75
2.2.1. El choque cultural	80
2.2.1.1. Los orígenes del choque cultural.....	80
2.2.1.2. Las fases del choque cultural.....	83
2.2.1.3. Los componentes y factores del choque cultural	88
2.2.2. La resiliencia: ¿un factor para el análisis del choque cultural?.....	92
2.2.2.1. La resiliencia y los choques culturales en el ámbito corporativo.....	93
2.2.2.2. Ámbito educativo: la resiliencia y los choques culturales en el desarrollo de la competencia intercultural....	97
2.3. La cultura corporativa y los informes de investigación nacionales e internacionales	105
2.3.1. Investigación de la cultura corporativa en España	112
2.3.1.1. El proyecto INES.....	112
2.3.1.2. El modelo de .A. Garmendia	113
2.3.1.3. Informe TES sobre la cultura empresarial española.....	119
2.3.2. Investigación de la cultura corporativa desde una perspectiva transcultural. El informe GLOBE.....	123

Capítulo 3. Las teorías de las dimensiones de los valores culturales

3. Marco conceptual de término valor	127
3.1. Análisis de las teorías de los valores culturales	130
3.1.1. El modelo de comunicación intercultural de Edward T. Hall: el lenguaje no verbal	132
3.1.1.1. La dimensión del contexto en el modelo de Edward. T. Hall.....	133
3.1.1.2. Los elementos del lenguaje no verbal de E. T. Hall	138
3.1.2. La teoría de las dimensiones de los valores culturales de Geert Hofstede.....	144
3.1.2.1. Bases del modelo de Geert Hofstede	144
3.1.2.2. La cultura y las diferencias culturales en el modelo de Hofstede	145
3.1.2.3. Las seis dimensiones del modelo de los valores culturales de Hofstede	147
3.1.3. El modelo de las dimensiones de los valores culturales de Fons Trompenaars y Hampden-Turner	157
3.1.3.1. Problemas que surgen de la interrelación con gente....	159
3.1.3.2. Actitudes con el tiempo	168
3.1.3.3. Actitudes con el medio.....	169
3.1.3.4. La reconciliación transcultural de las dimensiones culturales de Trompenaars y Hampden-Turner	171
3.1.4. La teoría de los valores culturales de Shalom Schwartz	174
3.1.4.1. Teoría de los valores culturales.....	175
3.1.4.2. Teoría de los valores culturales individuales.....	182
3.1.5. La teoría del cambio intergeneracional de valores de Ronald Inglehart	185
3.1.6. La teoría del comportamiento de Harry C. Triandis.....	191
3.1.6.1. Los componentes de la cultura para Triandis.....	192
3.1.6.2. La teoría del comportamiento interpersonal de Triandis...	193
3.1.6.3. El individualismo y el colectivismo en la teoría de Harry C. Triandis.....	195
3.1.7. Análisis comparativo entre las diferentes teorías de las dimensiones de los valores culturales.....	199
3.1.7.1. La cronémica como punto de conexión.....	199
3.1.7.2. La respuesta a los dilemas	200
3.1.7.3. El individualismo y el colectivismo: el factor común....	200

Capítulo 4. El desarrollo de la competencia intercultural en un programa universitario de inmersión corporativa

4. Enfoques, métodos y currículos: el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras	203
4.1. La evolución en la enseñanza de las lenguas de especialidad	203
4.2. Metodología en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	207
4.2.1. Visión histórica de los métodos y enfoques didácticos en lenguas extranjeras	212
4.3. El enfoque centrado en la acción: implicaciones didácticas.....	217
4.3.1. El contexto externo del uso de la cultura en ELE y ENE: perspectivas convergentes y divergentes	225
4.4. La enseñanza de la competencia intercultural en español de negocios (ENE).....	232
4.4.1. Las ciencias de la cultura	233
4.4.2. Enfoques didácticos en la enseñanza de la cultura	236
4.4.3. Modelos de desarrollo de la competencia intercultural	239
4.4.3.1. El modelo de Byram: la competencia comunicativa intercultural.....	239
4.4.3.2. El modelo del Plan Curricular del Instituto Cervantes y la enseñanza de la cultura	243
4.4.3.3. El modelo del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas	248
4.5. Desarrollo de la competencia intercultural en programas de movilidad profesional: la inmersión corporativa.....	259
4.5.1. El proyecto Odysseus: la integración laboral de la inmigración ...	262
4.5.2. ICOPROMO	263
4.5.2.1. Los retos de ICOPROMO.....	266
4.5.2.2. Elementos clave para el desarrollo de la competencia intercultural en programas de movilidad profesional.....	268
4.6. El diseño de currículos especializados	269
4.6.1. Componentes del diseño de currículos especializados	269
4.6.2. Fases del diseño de currículos especializados.....	273
4.7. Las competencias clave del Instituto Cervantes: el papel del profesorado y el alumnado en el desarrollo de la competencia intercultural..	280

MÓDULO III. MARCO PRÁCTICO

Capítulo 5. Diseño de un currículo especializado

5. Diseño de un currículo especializado para un curso universitario de inmersión cultural corporativa en España	287
5.1. Fase 1. Decisiones previas.....	289
5.1.1. Paso 1. Selección del tipo de currículo	289
5.1.1.1. Situación de aprendizaje.....	290
5.1.1.2. Situación de uso de la cultura corporativa	291
5.1.2. Paso 2. Caracterización general del currículo especializado	294
5.2. Fase 2. Análisis de la situación de aprendizaje y del entorno de uso de la cultura corporativa.....	302
5.2.1. Paso 3. Análisis de la situación de aprendizaje	302
5.2.2. Paso 4. Análisis del entorno de uso de la cultura corporativa.....	308
5.3. Fase 3. Elaboración del programa.....	311
5.3.1. Paso 5. Organización del programa y definición de objetivos	312
5.3.2. Paso 6. Selección de contenidos.....	313
5.3.3. Criterios de evaluación	314

MODULO IV.- METODOLOGÍA

Capítulo 6. Tipología y diseño de la investigación

6. Tipología y diseño de la investigación	319
6.1. Tipología de la investigación.....	319
6.2. Diseño de la investigación.....	320

MODULO V.- ANÁLISIS DE DATOS

Capítulo 7. Análisis de datos cualitativo

7. Proceso de análisis de datos.....	329
7.1. Marco conceptual: definición y análisis de las variables	332
7.2. Análisis de datos cualitativo del grupo A (ELE).....	344
7.2.1. Variable 1. Autoevaluación del proceso de aculturación: grado de satisfacción en el desarrollo de las competencias generales y nivel de satisfacción del programa	344

7.2.1.1. Nivel de aculturación y satisfacción altos	344
7.2.1.2. Nivel de aculturación y satisfacción medios	360
7.2.1.3. Nivel de aculturación y satisfacción bajos.....	361
7.2.2. Variable 2. Dimensiones de los valores culturales: relaciones interpersonales	362
7.2.2.1. Distancia de poder alta / baja	362
7.2.2.2. Individualismos vs. Colectivismo	368
7.2.2.3. Cultura neutras vs. Cultura afectiva	369
7.2.2.4. Cultura específica vs. Cultura difusa	369
7.2.2.5. Evasión de la incertidumbre alta / baja	371
7.2.2.6. Indulgencia vs. Restricción	375
7.2.2.7. Cultura universalista vs. Cultura particularista	377
7.2.3. Variable 3. Lenguaje no verbal.....	378
7.2.3.1. Cronémica	378
7.2.3.2. Proxémica, quinésica y otros componentes no verbales...	383
7.2.4. Variable 4. Las competencias generales: choques culturales	388
7.2.5. Variable 5. La resiliencia.....	398
7.2.5.1. Fortaleza intrapsíquicas	398
7.2.5.2. Habilidades para la acción	401
7.2.5.3. Respuestas amortiguadoras	404
7.2.5.4. Análisis holístico de la resiliencia en el tratamiento académico del choque cultural	408
7.3. Análisis de datos cualitativos del grupo B (ELH)	411
7.3.1. Variable 1. Autoevaluación del proceso de aculturación y grado de satisfacción	411
7.3.1.1. Nivel de aculturación y satisfacción altos	411
7.3.2. Variable 2. Dimensiones de los valores culturales: relaciones interpersonales	425
7.3.2.1. Distancia de poder alta / baja	425
7.3.2.2. Individualismos vs. Colectivismo	428
7.3.2.3. Cultura neutras vs. Cultura afectiva	429
7.3.2.4. Cultura específica vs. Cultura difusa	431
7.3.2.5. Evasión de la incertidumbre alta / baja	437
7.3.2.6. Indulgencia vs. Restricción	440
7.3.3. Variable 3. Lenguaje no verbal.....	440
7.3.3.1. Cronémica	440

7.3.3.2. Proxémica, quinésica y otros componentes no verbales.....	447
7.3.4. Variable 4. Las competencias generales: choques culturales	452
7.3.5. Variable 5. La resiliencia.....	465
7.3.5.1. Fortaleza intrapsíquicas	465
7.3.5.2. Habilidades para la acción	467
7.3.5.3. Respuestas amortiguadoras	469
7.3.5.4. Análisis holístico de la resiliencia en el tratamiento académico del choque cultural	472
7.3.5.5. Alumnado del Grupo B (ELH) sin experimentar choques culturales	473

MÓDULO VI. CONCLUSIONES

Capítulo 8. Conclusiones y futuras líneas de investigación

8. Conclusiones y futuras líneas de investigación	479
8.1. Conclusiones	479
8.2. Limitaciones de esta investigación.....	501
8.3. Contribuciones a la práctica y futuras líneas de investigación	502

BIBLIOGRAFÍA	505
---------------------------	-----

ANEXOS	521
---------------------	-----

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar me gustaría agradecer a mis dos directores de tesis el apoyo y el ánimo brindados. A D. Pedro Barros, por la paciencia y la perseverancia mostradas para que este proyecto llegue a su fin y a D. Ángel Miguel Felices Lago por mostrarme el camino y ayudarme a dar los primeros pasos en esta área de la enseñanza.

A Brahim y Abderrahim, quiero agradecerles que me hayan brindado la experiencia de desarrollar mi competencia intercultural, el apoyo incondicional mostrado en los momentos de flaqueza y el haberme mostrado otra visión del mundo para verlo desde una perspectiva más amplia.

A mis compañeros del Centro de Lenguas Modernas que han hecho que me sienta valorado y apoyado en esta aventura. En especial, a mis compañeras de viaje en este mundo de la enseñanza del español de los negocios, Emilia Núñez y Mariángeles Calderón. A los conserjes, por estar siempre dispuestos a ayudar. A Maribel Díaz por asesorarme en las cuestiones bibliográficas. A Rosa M^a Torres, Pilar López, Luisa Molina y Raquel Caro, por ser tan especiales.

A los coordinadores de los programas de movilidad por ser tan receptivos con el programa de inmersión desde el principio. A las empresas participantes porque sin ellas no hubiera sido posible.

A Francis Ríos y Juan Miguel Rey de la Facultad de Ciencias Empresariales por su ayuda cualitativa.

A mis familiares M^a Carmen Suárez, Javier Romero, Jovita Romero y Uxía Iriarte, amigas y amigos, Blanca, Elsa, Javi, Peque, Dani, Puri, Andrea, Encarna, Estíbaliz, Rosalba y Eva, por su amistad y apoyo.

Finalmente, a mis alumnos en general y a los alumnos de *Prácticas en empresas* en particular, por su esfuerzo e ilusión y por colaborar con sus opiniones y perspectivas para que este proyecto se lleve a cabo.

INDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

TABLAS

Tabla 1.	Fases evolutivas del concepto de resiliencia.....	100
Tabla 2.	Modelo educativo <i>La rueda de la resiliencia</i> de Henderson y Milstein.....	101
Tabla 3.	Modelo adaptado de desarrollo de la resiliencia para el tratamiento y prevención de choques culturales en programas universitarios de inmersión corporativa	102
Tabla 4.	Rasgos más destacados de la personalidad resiliente de Puig y Rubio.....	104
Tabla 5.	Los comportamientos monocrónicos y policrónicos de Edward T. Hall...	139
Tabla 6.	Las tipologías de culturas en la cronémica de Edward T. Hall	140
Tabla 7.	Las diferencias entre sociedades de alta y baja distancia de poder	149
Tabla 8.	Correlaciones en el individualismo y el colectivismo en Hofstede.....	152
Tabla 9.	Características de las culturas específicas vs. culturas difusas.....	171
Tabla 10.	Claves de negociación entre culturas específicas y culturas difusas.....	172
Tabla 11.	Características de las culturas del logro vs. culturas de la asignación	172
Tabla 12.	Claves de negociación entre culturas de la asignación y culturas del logro.....	172
Tabla 13.	Características de las culturas orientadas al presente, pasado y futuro.....	173
Tabla 14.	Claves de negociación entre culturas orientadas al presente, pasado y futuro.....	173
Tabla 15.	Características de las culturas secuenciales vs. culturas sincrónicas.....	173
Tabla 16.	Características de las culturas de control interno vs. culturas de control externo.....	174
Tabla 17.	Claves de negociación entre culturas de control interno y externo.....	174
Tabla 18.	Hofstede vs. Trompenaars	174
Tabla 19.	Los valores culturales de Schwartz.....	176
Tabla 20.	Descripción de las 10 tipologías descritas por la Teoría universal del contenido motivacional de valores de Schwartz.....	182
Tabla 21.	Selección del tipo de currículo por situación de aprendizaje.....	290

Tabla 22. Programas y Universidades colaboradoras con el Centro de lenguas modernas	305
Tabla 23. Escala de variables y su operatividad	324
Tabla 24. Adaptación de los códigos de investigación cualitativa de Bogdan y Biklen.....	330
Tabla 25. Enfoque del análisis en progreso de la investigación cualitativa de Taylor y Bogdan.....	332
Tabla 26. Escala analítica para la evaluación de la resiliencia frente al choque cultural	339
Tabla 27. Escala holística para la evaluación de la resiliencia frente al choque cultural	340
Tabla 28. Fortalezas intrapsíquicas usadas por el alumnado del grupo A (ELE) ante el choque cultural en un programa de inmersión cultural corporativa.....	400
Tabla 29. Debilidades intrapsíquicas del alumnado del grupo A (ELE) observadas frente a choques culturales en un programa de inmersión cultural corporativa.....	401
Tabla 30. Habilidades para la acción usadas por el alumnado del grupo A (ELE) ante el choque cultural en un programa de inmersión corporativa.....	404
Tabla 31. Respuestas amortiguadoras del alumnado del grupo A (ELE) frente al choque cultural en un programa de inmersión cultural corporativa	407
Tabla 32. Factores que han sido seleccionados por los usuarios del grupo B (ELH) para mostrar un grado alto de satisfacción tras su participación en el programa de inmersión cultural corporativa	425
Tabla 33. Factores individuales previos y posteriores al choque cultural en la competencia existencial del alumnado del grupo B (ELH)	462
Tabla 34. Fortalezas intrapsíquicas del grupo B (ELH).....	467
Tabla 35. Habilidades para la acción usadas por el alumnado del grupo B (ELH) ante los choques culturales	469
Tabla 36. Respuestas amortiguadoras usadas por el alumnado del grupo B (ELH) ante los choques culturales	471
Tabla 37. Áreas temáticas en las que se han producido choques culturales con relación a la dimensión Cultura específica frente a Cultura difusa	489
Tabla 38. Áreas temáticas en las que se han producido choques culturales con relación a la dimensión Evasión de la incertidumbre.....	490
Tabla 39. Áreas temáticas divergentes entre el grupo A (ELE) el grupo B (ELH) en Cronémica.....	491
Tabla 40. Áreas temáticas en las que se han producido choques culturales con relación a la dimensión del Lengua no verbal: otras áreas	491
Tabla 41. Correlaciones entre los componentes de la resiliencia y el desarrollo de las competencias generales ante el choque cultural corporativo	492
Tabla 42. Grado de homogeneidad. Áreas convergentes y divergentes entre el grupo A (ELE) el grupo B (ELH) en Distancia cultural.....	495

Tabla 43. Aspectos positivos y negativos del programa de inmersión en los que se ha basado el alumnado para determinar su grado de satisfacción y efectividad	499
---	-----

GRÁFICOS

Gráfico 1. Fases del planteamiento del problema.....	37
Gráfico 2. Bases temáticas de análisis y estructura investigadora.....	43
Gráfico 3. Modelo adaptado de desarrollo de la resiliencia en choques culturales en programas universitarios de inmersión corporativa.....	103
Gráfico 4. Evolución del modelo de las dimensiones de los valores culturales corporativos.....	114
Gráfico 5. Objetivos del modelo de las dimensiones de los valores de .A. Garmendia.....	116
Gráfico 6. Las dimensiones de los valores de la cultura corporativa de . A. Garmendia	118
Gráfico 7. Reconciliando el universalismo y el particularismo.....	160
Gráfico 8. Reconciliando el individualismo y el comunitarismo	164
Gráfico 9. El círculo de lo específico y lo difuso	166
Gráfico 10. Reconciliación entre las culturas del logro y la asignación	168
Gráfico 11. Los valores culturales de Schwartz y la incompatibilidad.....	179
Gráfico 12. Las dimensiones de Schwartz y los niveles de compatibilidad.....	180
Gráfico 13. Grados de compatibilidad e incompatibilidad de las tipologías morales de Schwartz	184
Gráfico 14. Los valores básicos y sus tipologías morales de Schwartz	185
Gráfico 15. Pirámide de Maslow.....	186
Gráfico 16. Ejes centrales de la teoría del cambio intergeneracional de valores de Inglehart.....	189
Gráfico 17. La teoría del comportamiento interpersonal de Triandis	195
Gráfico 18. Componentes del individualismo y el colectivismo en Triandis.....	197
Gráfico 19. Modelo de Stern: lengua, aprendizaje, enseñanza y contexto	209
Gráfico 20. Adaptación del modelo de Richards y Rodgers por Brown	211
Gráfico 21. Componentes implícitos en el concepto de competencia.....	220
Gráfico 22. Modelo de Michael Byram para el desarrollo de la CCI.....	243
Gráfico 23. Interconexión del modelo de M. Byram y del MCER para el desarrollo de la competencia intercultural	249
Gráfico 24. ICOPROMO. El desarrollo de la competencia intercultural en un modelo transformacional orientado a la movilidad profesional	269
Gráfico 25. Pasos 1 y 2 de desarrollo de las dos primeras fases del diseño de currículos especializados.....	277

Gráfico 26. Adaptación de las fases para la elaboración de currículos especializados	279
Gráfico 27. Competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras	281
Gráfico 28. Modelo de análisis holístico cualitativo de la resiliencia en el tratamiento académico del choque cultural.....	341
Gráfico 29. Eficacia del programa. Alumnado del grupo A (ELE) con un nivel de satisfacción personal y aculturación altos.....	351
Gráfico 30. Alumnado del grupo A (ELE) que valora el aprender haciendo como parámetro para establecer un grado de satisfacción y aculturación altos ...	352
Gráfico 31. Alumnado del grupo A (ELE) que valora la experiencia laboral alcanzada como parámetro para establecer un grado de satisfacción y aculturación altos.....	354
Gráfico 32. Alumnado del grupo A (ELE) que valora el desarrollo de las competencias generales como parámetro para establecer un grado de satisfacción y aculturación altos.....	355
Gráfico 33. Alumnado del grupo A (ELE) que valora el aumento de posibilidades para su futuro laboral como parámetro para establecer el grado de satisfacción y aculturación altos.....	359
Gráfico 34. Alumnado del grupo A (ELE) que han experimentado choques culturales en el área de la cronémica.....	381
Gráfico 35. Eficacia del programa. Alumnado del grupo B (ELH) con un nivel de satisfacción personal y aculturación altos	417
Gráfico 36. Alumnado del grupo B (ELH) que ha tenido en cuenta los beneficios del Aprender haciendo para mostrar un grado alto de satisfacción del programa de inmersión.....	418
Gráfico 37. Alumnado del grupo B (ELH) que ha tenido en cuenta el desarrollo de las habilidades laborales y profesionales para mostrar un grado alto de satisfacción tras la participación en el programa de inmersión cultural corporativa	420
Gráfico 38. Alumnado del grupo B (ELH) que ha tenido en cuenta el desarrollo de las competencias generales y del proceso de aculturación para tener un grado alto de satisfacción	422
Gráfico 39. Alumnado del grupo B (ELH) que ha tenido en cuenta el aumento de posibilidades para su futuro en el mercado laboral para tener un grado alto de satisfacción del programa de inmersión cultural corporativa	424
Gráfico 40. Alumnado del grupo B (ELH) que ha experimentado choques culturales en el área de las culturas específicas vs. difusas.....	435
Gráfico 41. Alumnado del grupo B (ELH) que ha experimentado choques culturales en el área de la cronémica.....	444
Gráfico 42. Alumnado del grupo B (ELH) que no ha experimentado choques culturales en un programa de inmersión cultural corporativa hispana	475
Gráfico 43. Conclusión 1. Comparativa entre el grupo A (ELE) y el grupo B (ELH) en Conocimiento declarativo	481

Gráfico 44. Conclusión 1. Comparativa entre el grupo A (ELE) y el grupo B (ELH) en Destrezas y habilidades prácticas e interculturales	482
Gráfico 45. Conclusión 1. Comparativa entre el grupo A (ELE) y el grupo B (ELH) en Competencia existencial	483
Gráfico 46. Conclusión 2. Comparativa entre el grupo A (ELE) y el grupo B (ELH) en Distancia de poder	486
Gráfico 47. Conclusión 2. Comparativa entre el grupo A (ELE) y el grupo B (ELH) en Cultura específica frente a Cultura difusa	488
Gráfico 48. Conclusión 2. Comparativa entre el grupo A (ELE) y el grupo B (ELH) en Evasión de la incertidumbre alta/baja.....	489

RELACIÓN DE SIGLAS

- CCC:** Cuestionario Contrastivo Cultural.
- CCI:** Competencia Comunicativa Intercultural.
- CCE:** Curso Complementario de Enero.
- CE:** Currículo Especializado.
- CEH:** Curso de Estudios Hispánicos.
- CEO:** Jefe Ejecutivo Principal.
- CELE:** Cursos de Español como Lengua Extranjera.
- CILYC:** Cursos Intensivos de Lengua y Culturas Españolas.
- CILE:** Cursos Intensivos de Lengua Española
- CLCE:** Cursos de Lengua y Culturas Españolas.
- CLM:** Centro de Lenguas Modernas.
- DELE:** Diploma de Español como Lengua Extranjera.
- DMIS:** Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural.
- EFE:** Español para Fines Específicos.
- ELE:** Español como Lengua Extranjera.
- ELH:** Español como Lengua de Herencia.
- EMV:** Escala Mundial de Valores.
- EE. UU:** Estados Unidos.
- FAQ:** Preguntas Frecuentes.
- FMI:** Fondo Monetario Internacional.
- GATT:** Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio.
- GDCE:** Guía para el Diseño de Currículos Especializados.
- ICOPROMO:** Competencia Intercultural en Programas de Movilidad.
- JEUNE:** Jóvenes Empresarios de la Unión Europea.
- LOMCE:** Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.
- MAREP:** Marco de Referencia para Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas.
- MCER:** Marco Común Europeo de Referencia.
- MERCOSUR:** Mercado Común del Sur.
- NAFTA:** Acuerdo de Libre Comercio Norteamericano.

- NSA:** Agencia de Seguridad Nacional.
- OMC:** Organización Mundial del Comercio.
- ORSC:** Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa.
- PCIC:** Plan Curricular del Instituto Cervantes.
- PC EFE FC:** Plan Curricular de Español para Fines Específicos de la Fundación Comillas.
- TCI:** Teoría del comportamiento interpersonal.
- TIC:** Nuevas Tecnologías.
- USA:** Estados Unidos de América.
- VSM:** Encuesta de valores.

RESUMEN

Esta investigación analiza cómo componentes tales como la resiliencia, las dimensiones de los valores culturales, el lenguaje no verbal y los choques culturales, constituyen elementos de análisis empírico que conducen al desarrollo de las competencias generales, puestas en práctica en un programa de inmersión cultural corporativa para estudiantes estadounidenses en España.

El desarrollo de las competencias generales capacitan al alumnado con las destrezas y habilidades necesarias para mejorar sus estrategias cuando deben aprender haciendo, es decir, interactuar en ámbitos profesionales, bajo unos contextos y situaciones que están enmarcados en culturas corporativas diferentes a la cultura de origen. La práctica, mediante la interacción con profesionales, permite al alumnado ser consciente de su propio proceso de aprendizaje, de su capacidad de adaptación a la cultura corporativa meta y del desarrollo de sus propias competencias generales. El diseño de currículos especializados es un elemento clave para establecer los componentes metodológicos necesarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje en ámbitos de esta naturaleza.

El choque cultural se ha analizado como un factor de fracaso y no siempre es así. En ocasiones se percibe como un fenómeno adverso que influye en factores individuales tales como la personalidad, el carácter, los estilos de aprendizaje, la motivación, etc., pero el choque cultural es también una señal de progreso hacia el entendimiento de la cultura corporativa meta. En cada choque cultural, el profesorado recibe retroalimentación sobre el nivel de desarrollo de las competencias generales en el que cada alumno se encuentra.

Además, el análisis de la personalidad resiliente en cada usuario aprendiente permitirá establecer las debilidades y fortalezas que posee a la hora de interactuar en una cultura empresarial meta. Estas debilidades y fortalezas mostradas por el alumnado, ofrecen retroalimentación necesaria para el diseño de tareas que permitan fortalecer a los usuarios aprendientes en sus debilidades resilientes y aprovechar sus fortalezas.

Las teorías de las dimensiones de los valores culturales determinan las áreas de las relaciones interpersonales en las que es necesario entrenar al alumnado para que llegue a ser un hablante intercultural, un aprendiz autónomo y un agente social.

El desarrollo de las competencias generales lleva implícito el conocimiento de la cultura corporativa meta desde una perspectiva exenta de prejuicios y estereotipos. La reducción de estos fenómenos, y del etnocentrismo cultural, se puede conseguir por medio de un cambio de mirada, una apertura mental, en definitiva, un relativismo cultural propio de mediadores interculturales corporativos.

MÓDULO I.
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

CAPÍTULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1. DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN.

Durante un período de tiempo de docencia relacionada con la enseñanza del español de negocios para alumnos universitarios de Estados Unidos en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, surgía con cierta frecuencia la cuestión sobre si la metodología utilizada en dicha área satisfacía las necesidades presentes y futuras de los estudiantes.

Durante las clases se podía observar que los estudiantes tenían interés en áreas que no se trataban explícitamente en los cursos y en cierta medida, se tenía la sensación de que había algún aspecto metodológico con el que no se había contado. Por lo tanto, se empezó a investigar qué aspectos concretos de la metodología era necesario revisar. Una de las prioridades que se plantearon, se enfocaba en analizar cuáles serían las competencias que el alumnado tendría que adquirir en sus futuras carreras profesionales, puesto que la mayoría buscaba tener una carrera profesional inmersa en el mundo del comercio, los negocios y la empresa, en general.

La prioridad en las investigaciones se fundamentaba en descubrir cuál era la causa, qué componente del proceso de enseñanza y aprendizaje no se estaba completando. Tras el análisis de las posibles causas que habían provocado esta situación, se llegó a la conclusión de que era necesario buscar medios que permitieran conocer cuáles eran las áreas que el alumnado consideraba clave en su conocimiento del mundo de los negocios.

Se elaboró un análisis de necesidades para conocer las inquietudes y expectativas del alumnado. Se hallaron causas y razones muy diversas pero había una que, en mayor medida, llegaba a ser un factor común y determinante en un gran número

de participantes. El elemento común que se detectó se relacionaba con la necesidad de adquirir competencias necesarias para desenvolverse en el ámbito profesional desde una perspectiva intercultural. Esta necesidad conllevaba el desarrollo de capacidades, destrezas y habilidades para interactuar con profesionales españoles en diversas áreas relacionadas con la negociación, la interrelación con compañeros de trabajo hispanohablantes, etc. En definitiva, las investigaciones llegaron a la conclusión de que lo que necesitaban los usuarios se relacionaba con el desarrollo de competencias que les permitieran interactuar con interlocutores cuya cultura corporativa fuera de origen hispano. Por lo tanto, la prioridad se centraba en el diseño de un currículo especializado que estuviera dirigido al tratamiento de los componentes necesarios para dicho fin.

1.1.1. SÍNTOMAS Y CAUSAS DEL PROBLEMA.

Tras analizar la sintomatología que el alumnado mostraba, la cual se basaba principalmente en el desconocimiento de la cultura corporativa hispana, el siguiente paso consistía en averiguar cómo solucionar el problema. La cuestión a resolver requería buscar medios que permitieran desarrollar el conocimiento de estudiantes universitarios estadounidenses sobre la cultura corporativa española.

Tras observar que la carencia del conocimiento de la cultura corporativa española era un factor importante para tener en cuenta, se detectó que las consecuencias más directas de dicha carencia repercutían en un bajo desarrollo de las competencias generales y la producción de choques culturales en el ámbito profesional. La hipótesis definitiva a la que se llegó proponía que el desarrollo de las competencias generales, orientadas al ámbito profesional, reduciría el número de choques culturales y lograría que las interacciones de los alumnos con interlocutores que pertenecen a la cultura corporativa meta fuesen más exitosas. En definitiva, se necesitaba adoptar una perspectiva del alumnado entendido como agente social, aprendiz independiente y hablante intercultural.

1.1.2. ALTERNATIVAS Y CONTROL DE PRONÓSTICO.

La siguiente fase de esta investigación debía ir dirigida a buscar las posibilidades de conocer y utilizar elementos, áreas y/o herramientas que permitieran crear un proyecto para buscar soluciones al fenómeno del choque cultural corporativo por medio del desarrollo de las competencias generales.

Un factor obstaculizador para el desarrollo de las competencias generales se relacionaba con la interacción del alumnado en el ámbito educativo. Una gran parte de los estudiantes interactuaba en clase con otros compañeros de su misma nacionalidad. Se concluyó que este factor no les permitía tener la ocasión de rela-

cionarse, como hablantes interculturales y agentes sociales, con miembros de la cultura corporativa meta y consecuentemente, el grado de desarrollo obtenido en las competencias generales no era satisfactorio.

Se concluyó que una posible solución a esta situación podría basarse en la creación de un programa en el que se les brindara a los estudiantes la posibilidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en el ámbito académico. El objetivo era ofrecer a los usuarios la posibilidad de aprender haciendo, es decir, de practicar los conocimientos teóricos adquiridos previamente en clase por medio de la interacción. Este factor completaba algunas lagunas observadas previamente en el análisis sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las observaciones precedentes sirvieron para concluir que se estaba llegando a la raíz del problema. Se evidenciaba que la carencia estaba originada en el hecho de que el proceso de enseñanza y aprendizaje se fundamentaba en un solo estadio o fase de dicho proceso, el estadio del conocimiento conceptual. El proceso estaba incompleto porque no había ocasión de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos con anterioridad. En otras palabras, la enseñanza cubría un solo estadio del aprendizaje (la fase teórica), pero dejaba de lado la parte práctica, el contenido procedimental, el cómo se hace. De esta manera, quedaba por delante analizar cómo desarrollar la fase procedimental y actitudinal, es decir, la puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos previamente.

El objetivo principal se basaba en el desarrollo de las competencias generales para reducir el choque cultural corporativo. Desde la perspectiva de esta investigación, dicho fenómeno debía partir del análisis de un elemento clave, la cultura corporativa. Este concepto presenta una idiosincrasia peculiar, con respecto al concepto de cultura, desde una perspectiva generalista. Los elementos a analizar, en un área tan específica como el ámbito corporativo, son diferentes a los matices que tiene el concepto de cultura desde una perspectiva sociológica o antropológica. Por lo tanto, otra de las cuestiones que se planteaba estaba relacionada con el análisis de los componentes y las características inherentes a la cultura corporativa en una dimensión transcultural. Además, también se debían determinar los procesos y mecanismos necesarios para adaptar dicho concepto al ámbito educativo.

Un aspecto que se tuvo en cuenta en esta fase estaba relacionado con la noción de actuación. Se observó que el alumnado necesitaba desarrollar una forma de actuar en la cultura corporativa meta, lo cual también implicaba adoptar una actitud en un ámbito profesional. Estas observaciones condujeron a la conclusión de que, para completar el proceso de enseñanza, no se podían obviar unos contenidos que resultaban esenciales. El análisis de los contenidos actitudinales se planteó como una nueva área para tener en cuenta, a la hora de tratar el desarrollo de las competencias generales en un programa universitario dirigido a estadounidenses. Dentro del análisis de los contenidos actitudinales surgió un aspecto importante: la idea de

diseñar un programa orientado a la identificación de los componentes necesarios para el desarrollo de las competencias generales.

La actitud del alumnado guarda una estrecha relación con las motivaciones que presenta. Por una parte, las motivaciones están relacionadas con un factor individual y, por otra parte, con el mayor o menor nivel de éxito obtenido en las interacciones que se produzcan a nivel corporativo en una cultura meta. Un mayor nivel de fracaso en la inmersión de una cultura corporativa meta puede producir un decrecimiento del interés o de la motivación por conocerla.

La búsqueda de un área de conocimiento que permitiera proveer al alumnado con los componentes clave para desarrollar la competencia intercultural y enfrentarse a la adversidad inherente en el choque cultural, se halló por medio de la resiliencia. Dicho fenómeno está enmarcado en el área de la psicología y uno de los factores que lo define se caracteriza por el desarrollo de la capacidad de los individuos a la hora de enfrentarse con hechos adversos y traumáticos. En el análisis del concepto de la resiliencia se vio una posibilidad de establecer un paralelismo con el fenómeno del choque cultural y las competencias generales. Es necesario tener en cuenta que el factor de la adversidad, en esta investigación, se caracteriza por un nivel de gravedad menor que el nivel alcanzado desde la perspectiva de la psicología. Consecuentemente, tener un conocimiento profundo de los rasgos que caracterizan la resiliencia permitirá mejorar las capacidades y estrategias del alumnado frente a diversos factores adversos, los cuales toman forma por medio de los malentendidos culturales.

Tras el análisis de la resiliencia y de los demás componentes mencionados anteriormente, se pudo tener un conocimiento de los elementos que conformaban la base de este proyecto de investigación. La solución se fraguó en forma de asignatura orientada a promover la interacción del alumnado en empresas propias de la cultura corporativa meta. La asignatura creada se llamó Prácticas en empresas y se diseñó en dos dimensiones distintas: el ámbito educativo y el ámbito profesional.

La siguiente etapa consistía en determinar el nivel de demanda que tendría un programa de esa naturaleza por parte del alumnado. Para dicho fin, se creó un cuestionario¹ que permitiera hallar el grado de aceptación que una asignatura como *Prácticas en empresas* tendría. El cuestionario se le hizo a grupos de diversa índole y naturaleza: grupos que cursaban los Cursos de Lengua y Cultura Españolas (CLCE), grupos del curso de Estudios Hispánicos (CEH)² y un grupo de estudiantes procedentes de la Escuela de comercio de Dijon (Francia).

1. Anexo 1

2. Tanto en los CLCE (niveles requeridos de dominio de la lengua española del B1.2 y B 2.1) como en los CEH (niveles B 2.2, C1 y C2), había alumnado de diferentes nacionalidades, si bien la nacionalidad estadounidense era la mayoritaria.

Finalmente, esta cuestión se resolvió al elaborar un informe³ del cuestionario de demanda en el que se halló que en torno a un 94% del alumnado que había realizado la encuesta, le gustaría poder cursar una asignatura con esas características.

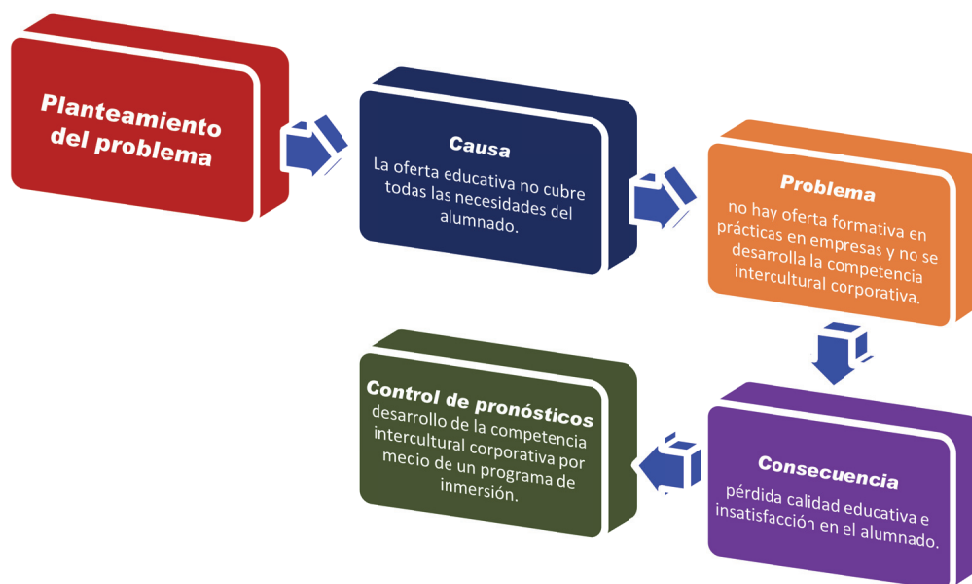


Gráfico 1. Fases del planteamiento del problema.

1.2.- OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

1.2.1. OBJETIVOS GENERALES.

1. Investigar el grado de desarrollo de las competencias generales, por medio del análisis de los componentes en los que se ha producido un mayor y un menor número de choques culturales en un programa⁴ de inmersión cultural corporativa en España para estudiantes universitarios estadounidenses.
2. Investigar y delimitar, por medio de los choques culturales, en qué áreas de las teorías de las dimensiones de los valores culturales, los estudiantes universitarios estadounidenses que participan en un programa de inmersión cultural corporativa en España, experimentan un mayor grado de desconocimiento de las competencias generales.

3. Anexo 3. Informe del cuestionario de demanda.

4. Anexo 2.

3. Establecer qué componentes de la resiliencia suponen un complemento para el desarrollo de las competencias generales frente al choque cultural en un programa de inmersión cultural corporativa en España dirigido a estudiantes universitarios estadounidenses.
4. Determinar el grado de homogeneidad que la distancia cultural permite establecer en un alumnado universitario estadounidense para el desarrollo de las competencias generales, tras participar en un programa de inmersión cultural corporativa en España.
5. Determinar el grado de funcionalidad de un programa de inmersión cultural corporativa con base en la autoevaluación del alumnado participante, a partir del grado de desarrollo en la competencia intercultural y la satisfacción alcanzada tras la participación.

1.2.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Determinar qué choques culturales han experimentado un grupo de estudiantes universitarios estadounidenses en las áreas del conocimiento declarativo, las destrezas y habilidades, la competencia existencial y el saber aprender.
2. Analizar las competencias generales de un grupo de estudiantes universitarios estadounidenses por medio de los choques culturales experimentados en las áreas de las relaciones interpersonales y el lenguaje no verbal al participar en un programa de inmersión cultural corporativa en España.
3. Analizar cómo las fortalezas intrapsíquicas, las habilidades para la acción y las respuestas amortiguadoras pueden complementar el análisis del choque cultural con relación al desarrollo de las competencias generales.
4. Investigar el grado de homogeneidad cultural existente en un grupo de estudiantes estadounidenses de origen latino y de origen angloparlante frente al choque cultural y el desarrollo de las competencias generales en un programa de inmersión cultural corporativa en España.
5. Desarrollar en el alumnado la capacidad de observación y análisis de su propio proceso de aprendizaje como aprendiente autónomo, hablante intercultural y agente social en un programa de inmersión cultural corporativa.

1.2.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

1. ¿En qué componentes de las competencias generales hay un mayor o menor grado de desarrollo tras analizar los choques culturales experimentados por estudiantes universitarios estadounidenses en un programa universitario de inmersión cultural corporativa en España?

2. ¿En qué áreas de las relaciones interpersonales y del lenguaje no verbal se establece un mayor o menor grado de desarrollo de las competencias generales tras analizar los choques culturales experimentados por estudiantes universitarios estadounidenses en un programa universitario de inmersión cultural corporativa en España?
3. ¿Qué componentes de la personalidad resiliente son operativos para el desarrollo de las competencias generales y la reducción del choque cultural en un programa universitario de inmersión cultural corporativa en España dirigido a estudiantes universitarios estadounidenses?
4. ¿Qué grado de homogeneidad permite establecer la distancia cultural en el desarrollo de las competencias generales en un grupo de estudiantes universitarios estadounidenses al participar en un programa de inmersión cultural corporativa en España?
5. ¿Qué componentes de un programa de inmersión cultural corporativa determinan el nivel de funcionalidad y eficacia para el desarrollo de las competencias generales y el grado de satisfacción alcanzado desde el punto de vista de los propios participantes?

1.3.- JUSTIFICACIÓN.

1.3.1.- JUSTIFICACIÓN TEÓRICA.

La cuestión de la enseñanza del español con fines específicos ha ido avanzando en las últimas décadas en torno a los componentes, competencias, metodologías más adecuadas para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más completo. Una de las tendencias establecidas en la enseñanza del español para fines específicos en los últimos años, ha venido marcada por procesos como el de la globalización. Dicho fenómeno facilita el intercambio de profesionales de los negocios a nivel transcultural. Este componente transcultural, también se ha infiltrado en la enseñanza de idiomas y ha generado que se produzca en ella una nueva visión. Además de las competencias comunicativas, se ha observado la necesidad de que el alumnado desarrolle unas competencias generales de naturaleza intercultural que le permita estar más preparado en una sociedad en transformación, con unas demandas nuevas y diferentes a las de otras décadas anteriores.

En la búsqueda de un modelo que sirva de referencia para dar forma al desarrollo de la competencia intercultural en el ámbito empresarial, resulta necesario definir qué es la cultura corporativa y cuáles son los componentes que la conforman. Este componente intercultural, en fusión con el área de la cultura corporativa, es un concepto generado por la globalización y ha promovido la necesidad de crear modelos que sirvan de instrumentos de análisis, observación y estudio de las

culturas corporativas en una nueva dimensión; la intercultural. Dentro de los modelos que han intentado arrojar luz para conseguir un mayor conocimiento de una perspectiva intercultural en el ámbito de la cultura corporativa podemos contar con modelos como los de Hofstede, Trompenaars y Hampden - Turner, Schwartz, Triandis, Inglehart o Gesteland.

Los especialistas mencionados anteriormente han aportado una base teórica en la que fundamentarse cuando se pretende estudiar y clasificar diferentes modelos y tipologías de culturas. En concreto, los modelos de Hofstede y de sus continuadores, Trompenaars y Hampden - Turner, se utilizaron en esta investigación con el propósito de hacer un análisis de los componentes que conforman el área la cultura corporativa desde una perspectiva transcultural. Estos parámetros, aportados por investigadores y expertos en esta materia, sirven de base para el análisis de la cultura corporativa meta.

Hacer un análisis de los componentes que entran en juego en un marco como el descrito anteriormente, así como de las herramientas a disposición del profesorado para el desarrollo de las competencias generales, es muy importante para que los usuarios aprendientes se desarrollen como agentes sociales y hablantes interculturales.

En este contexto, resulta fundamental proveer a los aprendientes con una serie de competencias, que les guíen en su proceso de adaptación a la cultura corporativa meta. El objetivo principal radica en reducir, en la medida de lo posible, los malentendidos y choques culturales que se originen a causa de las divergencias culturales producidas al contrastar las dos culturas en juego, es decir, la cultura meta y la cultura de origen del alumnado. En un gran número de casos, las divergencias culturales surgirán por el desconocimiento tanto de los patrones culturales como de las costumbres características que definan la cultura corporativa en la que se hallen inmersos.

En este estudio se parte de la convicción de que existe una necesidad educativa fundamental: el estudiante de español con fines específicos debe desarrollar competencias que le permitan adquirir los conocimientos y las destrezas necesarias que le permita desenvolverse con éxito en situaciones y contextos enmarcados dentro del área del ámbito profesional. Para satisfacer dicha necesidad, se deben crear programas por medio de los cuales el alumnado tenga la oportunidad de interactuar en culturas corporativas meta.

1.3.2.- JUSTIFICACIÓN DIDÁCTICO - METODOLÓGICA.

Para la realización y elaboración de un programa de inmersión corporativa se deben crear contenidos teóricos en el aula, documentos administrativos de coordinación y herramientas de evaluación del proceso.

La actuación del alumno en culturas corporativas meta se puede desarrollar, analizar, investigar y evaluar por medio de programas que permitan una interconexión del profesorado con los tutores externos en las empresas para llevar a cabo la enseñanza y el control del nivel de desarrollo de las competencias generales alcanzado.

Dichos programas deben basarse en componentes teóricos del proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como las competencias generales, la teoría del aprender haciendo o la resiliencia, para llevar a cabo fases esenciales como el análisis, el desarrollo, la investigación y la evaluación.

1.3.3. JUSTIFICACIÓN PRÁCTICA.

La utilidad de este proyecto está orientada, principalmente, a satisfacer las necesidades reales de estudiantes universitarios estadounidenses en un programa de inmersión cultural corporativa España, el cual se ha puesto en práctica en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.

De esta manera, la creación de la asignatura *Prácticas en empresas* busca satisfacer las necesidades subjetivas y objetivas de dicho grupo objetivo, buscando una mejora en la calidad de enseñanza en dicha institución.

1.4. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

1.4.1. ALCANCE SOCIAL.

El alcance social de esta investigación está principalmente orientado a dos objetivos principales:

El primer objetivo persigue satisfacer la demanda y necesidad de estudiantes de nacionalidad estadounidense que buscan desarrollar las competencias necesarias para alcanzar un nivel de desarrollo de su competencia intercultural en ámbitos profesionales multidisciplinares enmarcados en empresas españolas.

En un país como los EE. UU, la necesidad social de adentrarse en el conocimiento de los valores culturales que definen a las culturas hispanas en factores como las actitudes, los valores y las creencias es cada vez mayor. La presencia de residentes hispanos en este país va en aumento y la consecuencia de este fenómeno social repercute en la necesidad de conocer qué rasgos definen a un total de 50 millones de personas.

Otro de los objetivos de esta investigación, relacionado con el alcance social, se basa en el compromiso que todo centro educativo tiene con el alumnado a la hora de dar cabida a las prioridades y necesidades que los estudiantes demandan para su capacitación, en favor de las demandas profesionales que el mercado laboral les exija en el futuro. Desde nuestra institución procuramos que el alumnado esté lo suficientemente capacitado como futuros agentes sociales y hablantes intercul-

turales en sus respectivas profesiones futuras. Para el logro de dicho objetivo, los enfoques de enseñanza utilizados se deben adaptar a dichas necesidades pues, solo de esta manera, se pueden satisfacer las exigencias sociales a las que toda institución educativa debe enfrentarse.

1.4.2. ALCANCE GEOGRÁFICO.

El alcance geográfico de esta investigación abarca dos espacios que se ejecutarán tanto de una manera directa como indirecta.

De manera directa, uno de los espacios se orienta principalmente a la dimensión local porque sus resultados empíricos se pondrán en práctica en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.

De manera indirecta, se dará cabida a las demandas que múltiples universidades estadounidenses establecen en sus programas de inmersión por medio de convenios de colaboración con nuestra institución. Aunque los resultados de esta investigación no formen parte directa del plan de estudios de dichas universidades, sí lo hará de forma indirecta, al convertir al Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada en uno de los centros educativos de referencia para la formación de sus estudiantes en los diversos programas internacionales de inmersión cultural corporativa que participen.

1.4.3. ALCANCE TEMPORAL.

La idea de esta investigación surgió para satisfacer una demanda que se observó en el alumnado y mejorar la oferta educativa. La puesta en práctica de este proyecto, se puso en funcionamiento al incrementar la oferta formativa del Centro de Lenguas Modernas por medio de la asignatura *Prácticas en empresas*, incluida en el programa de los Cursos de Estudios Hispánicos. Esta asignatura se impartió por primera vez en el curso académico 2010 – 2011. El objetivo prioritario iba encaminado a que el alumnado pudiera interactuar en un ámbito profesional, por medio de su participación y colaboración en empresas de Granada pertenecientes a múltiples sectores. Los perfiles profesionales de los estudiantes se fueron asignando a empresas cuyas funciones y sectores se adaptaban a las necesidades del alumnado. Las empresas participantes lo hicieron por medio de convenios entre dichas empresas y el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.

El período de obtención de datos abarca un total de siete años y comprende desde el curso académico 2011 – 2012 hasta el curso 2017 – 2018. Los datos se obtuvieron por medio de los proyectos finales⁵ elaborados por el alumnado tras su participación en el programa de inmersión.

5. Anexo 9. Estructura de los proyectos finales.

1.4.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Una de las limitaciones con las que contamos en esta investigación está relacionada con el número de matriculaciones que se registren en la nueva asignatura ofertada. La aceptación de los programas universitarios colaboradores con el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada es un factor clave para que este proyecto llegue a tener un número de muestras suficientes en las que basarnos a la hora de sacar conclusiones sobre las diferentes variables de estudio.

Otra limitación se relaciona con el logro de firmar convenios con empresas locales que satisfagan y se adapten a las demandas de los diferentes perfiles de usuarios aprendientes que soliciten la participación en este proyecto.

Un factor que puede limitar este estudio se basa en la carencia en torno a la información obtenida por medio de los proyectos finales que presentarán los estudiantes. La naturaleza de respuestas semicontroladas puede causar que parte del alumnado no considere oportuno responder de manera explícita a cada una de las cuestiones que se tratan en el proyecto final. Además, se añade el factor de encontrar información poco significativa en algunas de las respuestas halladas, lo cual supone un factor más a tener en cuenta con respecto a las posibles limitaciones que nos podamos encontrar.

A continuación, mostramos los elementos capitales que conforman las bases de esta tesis y que se irán desarrollando en cada una de las etapas de las que consta esta investigación en su conjunto.

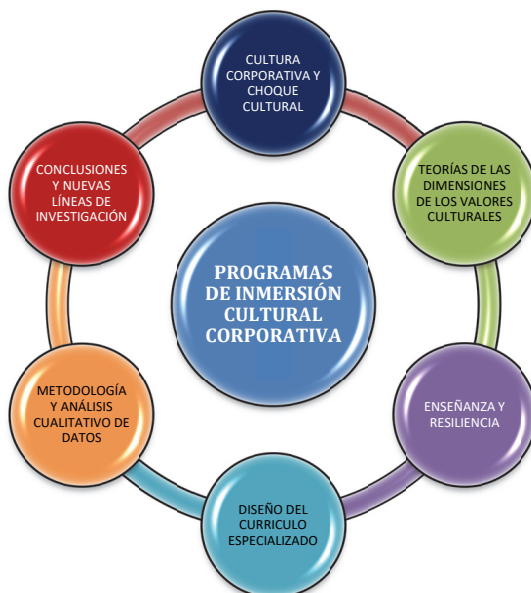


Gráfico 2.- Bases temáticas de análisis y estructura investigadora de esta investigación.

1.5. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

1.5.1. MOTIVOS Y ANTECEDENTES.

A finales de la Segunda Guerra Mundial se pretendió crear un nuevo orden mundial que estableciera las bases de las sociedades futuras. EE. UU se convertía en la primera potencia económica, mientras que Europa se empezaba a rehacer tras los desastres de la guerra. En este contexto histórico, político, económico y social, los EE. UU se convirtieron en los proveedores principales de los países de Europa, lo cual produjo un enriquecimiento a causa del crecimiento en su sector industrial y la alta demanda de sus producciones. La venta de armamento, materias primas, vehículos etc., produjo un enriquecimiento estadounidense que condujo a esta nación a ser la primera potencia económica del mundo. Otro factor importante para tener en cuenta en este marco histórico se basa en el hecho de que los Estados Unidos no tuvieron que hacer grandes inversiones para reparar los daños tras la guerra, puesto que fueron mínimos en comparación con los daños sufridos por la mayoría de los países europeos.

El modelo capitalista estadounidense requería mercados externos que garantizaran la venta de sus producciones industriales y para ello, necesitaba aliados económicos que le permitieran expandir sus mercados a otros países con niveles de industrialización más bajos, lo cual implicaba la compra de los productos que carecía a los Estados Unidos.

El presidente estadounidense Franklin D. Roosevelt intentó garantizar que la prosperidad económica estadounidense se prolongara en un período de tiempo extenso y para ello, vio la necesidad de crear un nuevo orden mundial que asegurara que tras la guerra no se volviera a producir una crisis económica similar a la de 1929.

Para poder diseñar dicho nuevo orden mundial en vísperas de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, las Naciones Unidas, bajo la dirección de Estados Unidos, acordaron tener un encuentro en la ciudad estadounidense de Bretton Woods, cuyo objetivo principal iba dirigido a que las potencias económicas más destacadas diseñaran un plan de choque tras la guerra.

Las propuestas para implantar un nuevo sistema económico se produjo principalmente por parte de Reino Unido y Estados Unidos. En la propuesta de Reino Unido, sería John Maynard Keynes el que diseñara un modelo económico, mientras que por la parte estadounidense, vino de la mano de Harry Dexter White.

La propuesta inglesa de Keynes estaba basada en la creación de un orden internacional de compensación por medio de una institución conocida como *International Credit Union* (Unión Internacional de Compensaciones). En este modelo, las naciones con excedentes económicos ayudarían a aquellos países en situación de

déficit. La intención iba encaminada a corregir los desequilibrios que se produjeran en las balanzas de pagos de los países miembro.

Teniendo en cuenta que, en este contexto, los EE. UU poseían un 80% de las reservas mundiales de oro, la propuesta de Keynes fue rechazada por no adaptarse a las expectativas y necesidades estadounidenses. Por lo tanto, como alternativa a la propuesta del modelo económico keynesiano, Estados Unidos aportó otro modelo económico diseñado por White, en el que se proponía la creación de dos instituciones. Por un lado, un fondo internacional de estabilización económica que posteriormente se conocerá como Fondo Monetario Internacional y, por otro lado, la creación de un banco cuyo objetivo principal fuera la reconstrucción de las naciones asociadas. Dicho banco sería conocido como el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, conocido actualmente como Banco Mundial.

Las funciones asignadas a dicho banco irían encaminadas a la reconstrucción de los países aliados tras la guerra, mientras que el Fondo Monetario Internacional se ocuparía de resolver los problemas económicos de los países aliados que sufrieran crisis económicas de cualquier tipo, como por ejemplo, problemas en sus balanzas de pagos. Las ayudas a estos países guardaban una estrecha correlación con las aportaciones y cuotas que hubieran ofrecido previamente.

Finalmente, en 1944, las naciones asistentes a la reunión de Bretton Woods optaron por la propuesta estadounidense de White y, como resultado, se crearon las instituciones mencionadas anteriormente. Tres años más tarde, se crearía una tercera institución el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT⁶, en inglés), cuyo nombre posterior sería la Organización Mundial del Comercio (OMC). El objetivo principal de dicha institución iba enfocado a establecer la liberalización del comercio mundial por medio de la reducción o eliminación de las barreras arancelarias.

Fuente: Reyes, L. (2017)

Sería a partir de la década de los años 90, cuando el proceso de liberalización económica se fuera implantando en un cada vez mayor número de países, lo cual fue gestando, a su vez, el aumento de acuerdos y tratados de libre comercio en una dimensión transcultural como el NAFTA⁷, MERCOSUR⁸, Unión Europea, etc., La adopción del modelo económico neoliberal hizo que las transacciones comerciales

6. General Agreement on Tariffs and Trade.

7. El Acuerdo Norteamericano de Libre Comercio fue firmado entre México, Estados Unidos y Canadá.

8. Mercado Común del Sur. Acuerdo firmado por Brasil, Uruguay, Paraguay, Argentina, Venezuela (2006) y Bolivia (2015).

y la circulación de personas fuera en aumento, especialmente a nivel de corporaciones multinacionales.

Esta nueva situación mundial dio paso a un proceso de globalización en el que las relaciones entre diferentes países eran cada vez más frecuentes, lo cual fue creando una serie de necesidades nuevas de adaptación a la nueva situación. Las perspectivas de análisis del proceso de globalización no siempre se ven desde una perspectiva constructiva y tiene sus detractores. Las razones por las que este fenómeno mundial no siempre se ha visto desde una perspectiva positiva, las podemos conocer en la opinión de Carlos Martínez (2018), el cual opina lo siguiente:

La globalización es un concepto que nace a finales del siglo XX y que, sobre todo, trata de expresar el beneficio universal que conlleva la libre circulación de recursos, bienes y capitales a escala mundial. Ahora bien, aunque se publiciten las facilidades para la comunicación y la información (a través de Internet en particular), las ventajas del dinamismo planetario de los flujos financieros o las oportunidades para consumir productos de todo el mundo, esta formulación, como contrapartida, no explicita que ello quiere decir, ante todo, la divulgación de modelos ideologizados concebidos como propaganda de los países más poderosos, la ampliación de los mercados para los países productores, la movilidad de los capitales superando las trabas del proteccionismo y de los intereses nacionales de los países menos favorecidos y la deslocalización de empresas para obtener una mano de obra más barata y con menos tradición en la defensa de los derechos laborales. Y, finalmente, esconde la imposición de las mercancías de los países productores, la imposición de las normas contractuales de las empresas multinacionales a los países receptores y la imposición de la inmovilidad a los trabajadores de los países desfavorecidos mediante la implantación de toda clase de medidas contra los inmigrantes que tratan de cruzar la frontera que separa a los países pobres de los países ricos.

Martínez, 2018. Diario *El País- Babelia*.

La globalización, desde una perspectiva educacional, exige que los proyectos europeos se extiendan y empiecen a tomar matices intercontinentales por medio del aumento del número de programas transculturales que permitan la capacitación de los usuarios aprendientes para desenvolverse en dimensiones plurilingües y pluriculturales. Una de las áreas en las que estas dimensiones adquieren una gran importancia se enmarca dentro del ámbito de las corporaciones.

Algunas de las consecuencias derivadas de dicha situación son las siguientes:

- a. Necesidad de adquirir un mayor conocimiento de la lengua y la cultura de otros países.

- b. Crecimiento de la competitividad en los precios.
- c. Aumento de la producción de bienes y servicios.
- d. Necesidad de facilitar la comunicación a nivel internacional.
- e. Movilidad geográfica.
- f. Aumento de la inmigración.

A. Necesidad de adquirir un mayor conocimiento de la lengua y la cultura de otros países

La población hispanohablante, que en la actualidad cuenta con un número aproximado de 500 millones, junto con el fenómeno de la emigración de ciudadanos de habla hispana a EE. UU, ha causado que la lengua española se haya convertido en uno de los idiomas más demandados en la actualidad en dicho país, en especial el español de negocios. Tal y como señala Teresa Álvarez (2015) en su artículo “La lucha del español por desbancar al inglés como idioma de negocios”, que versa sobre las conclusiones alcanzadas en la mesa redonda que se organizó en 2015 por la Fundación Telefónica: “Se ha subrayado el potencial de EEUU, con un mercado de 44 millones de hispanohablantes, por lo que desde este foro se ha insistido en las posibilidades que tienen las organizaciones empresariales españolas de triunfar en este mercado”.

A nivel empresarial, los acuerdos comerciales entre EE. UU y los países de habla hispana han provocado que el conocimiento de la lengua y la cultura hispanas se haya convertido en un valor añadido para los aspirantes a un puesto de trabajo en las empresas estadounidenses y también como criterio de selección de personal en algunas corporaciones. Junto a este fenómeno se debe tener en cuenta el aumento incesante de ciudadanos hispanos en Estados Unidos. Este factor ha provocado que las empresas se adapten a este número de clientes potenciales, que en la actualidad está en torno a los 50 millones de personas. En términos generales, de acuerdo con los datos proporcionados por Teresa Álvarez (2015), “el español es hablado por 500 millones de personas en todo el mundo, lo que constituye un mercado del 9% del PIB mundial”, lo cual supone una lucha del español por desbancar al inglés como idioma de negocios.

Los factores citados anteriormente han causado que la enseñanza del español de negocios haya ido en aumento en las universidades estadounidenses y como consecuencia, también se ha incrementado el número de estudiantes que deciden estudiar español de negocios en países de habla hispana. Es precisamente en estos países, donde se debe ir garantizando una mejora en la calidad y oferta educativa en esta materia por medio del diseño de programas que satisfagan las necesidades concretas e individuales de este colectivo. En esta investigación se propone un

programa de inmersión cultural corporativa en España como respuesta al contexto social definido anteriormente.

A pesar de lo dicho anteriormente, en la actualidad educativa estadounidense y en la percepción de un sector de la ciudadanía de este país, se pueden observar ciertas carencias que no se corresponden con la demanda social y educativa que se refleja en la realidad objetiva de esta nación. Es precisamente la sociedad estadounidense, la que en un porcentaje demasiado alto, tiene una concepción desenfocada sobre la importancia de aprender un idioma. De acuerdo con Antonia Laborde (2018), la situación de la política educativa estadounidense y de un sector de la población, resulta un tanto paradójica por las siguientes razones:

En EE UU no existe una normativa nacional respecto a la enseñanza de idiomas, como sí ocurre en la mayoría de los países europeos. Los requisitos se establecen principalmente en el distrito escolar o en lo estatal. Nueva Jersey presume de ser la ciudad con la mayor tasa de alumnos que estudian un segundo idioma, con un 51%, seguido por el Distrito de Columbia, la capital del país (47%), y Wisconsin (36%) ... El estadounidense, además, no considera que aprender un idioma sea necesario para triunfar laboralmente. Solo para el 36% de los estadounidenses hablar un idioma extranjero es importante para tener éxito en el trabajo.

En total, diez Estados y el Distrito de Columbia exigen una lengua extranjera para obtener el título, los requisitos de otros 24 Estados permiten elegir entre un segundo idioma u otro tipo de cursos y 16 Estados no exigen ningún tipo de requisito relacionado con el aprendizaje de un segundo idioma.

Laborde, (2018). Diario *El País*.

B. Crecimiento en la competitividad de los precios

El liberalismo económico ha causado la proliferación de multinacionales en los países más industrializados del mundo. Este factor ha provocado que el número de empresas de esta índole haya crecido a lo largo y ancho de la geografía mundial.

El consumo de productos fabricados por multinacionales extranjeras es cada vez mayor y esto ha causado el aumento del número de empresas que intentan copar el mercado de ciertos bienes y servicios a nivel mundial. Esta competitividad comercial ha provocado la creación de filiales y sucursales de índole multinacional, las cuales demandan trabajadores de diversos orígenes, lo cual significa añadir a los conocimientos adquiridos en la especialidad elegida, la capacidad de trabajar en equipos multiculturales.

Entre los sectores en los que los precios se han visto beneficiados para el público está el sector de las compañías aéreas. En los últimos años, estas compañías se han visto obligadas a bajar los precios para alcanzar un mayor nivel de competi-

vidad, lo cual ha redundado en el aumento de viajeros que se dirigen a otros países con fines turísticos o bien para fines comerciales o educativos, etc. Este incesante intercambio ha creado la necesidad de alcanzar un mayor conocimiento de otras culturas y de aumentar la competencia intercultural.

La lengua española es una de las mayoritarias a nivel mundial, lo cual significa que muchos trabajadores necesiten aprenderla para interrelacionarse con un número, cada vez mayor, de trabajadores de origen hispano. Además, muchas filiales y sucursales de empresas multinacionales se encuentran en países de habla hispana, aspecto que obliga a conocer la lengua española para adaptarse al mundo de los negocios en esos países.

C. Aumento de la producción de bienes y servicios

El factor mencionado anteriormente, ha ocasionado que muchas multinacionales se dirijan a un público hispano y también, que la oferta en estos países se haya incrementado en cuanto a los servicios y productos que importa. El aumento de la oferta de bienes y servicios ha provocado un aumento de la competitividad, la cual conlleva la eliminación de oligopolios en muchos sectores, anteriormente dominados por monopolios.

Las necesidades del cliente hispano y la idiosincrasia que le caracterizan, han obligado a las multinacionales a tener un mayor conocimiento de esta población de 500 millones de personas. El interés por profundizar en los rasgos que definen a esta población objetivo conlleva el análisis de factores de diversa naturaleza. Entre otros elementos, el conocimiento de la cultura y la lengua hispanas se ha convertido en una prioridad en áreas como la mercadotecnia, cuyo fin último está dirigido a conocer y satisfacer las necesidades de los clientes pertenecientes a esta cultura por medio de análisis realizados desde una perspectiva multidimensional.

D. Necesidad de facilitar la comunicación a nivel internacional

La movilidad geográfica en ámbitos laborales, la comercialización de bienes y servicios a nivel transcultural, los acuerdos comerciales internacionales, etc., son factores que han provocado una mayor necesidad de eliminar barreras fronterizas y que el mundo de la tecnología se mueva en esa dirección, con el ánimo de satisfacer una necesidad cada vez mayor.

Internet, principalmente, pero también determinados programas informáticos, han permitido que cada vez sea más fácil el acceso y el contacto a materiales de diversa índole dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras. Además, también ha permitido que los aprendientes de lenguas extranjeras tengan más instrumentos y posibilidades de acceder a textos especializados, como en el caso del español de

negocios. La comunicación mundial se ha desarrollado a pasos agigantados y en la actualidad, los programas que permiten realizar videoconferencias con filiales situadas en otros países o entre diferentes corporaciones, ha facilitado la comunicación a nivel mundial y en un alto número de casos, desde la perspectiva transcultural.

Estas variedades de comunicación conllevan, de manera implícita, la necesidad de desarrollar competencias tanto plurilingüísticas como pluriculturales, lo cual debe ser un elemento clave para tener en cuenta en la metodología que se utilice en la enseñanza de lenguas extranjeras. En definitiva, se trata de capacitar a los usuarios, a través del análisis de sus necesidades, tanto objetivas como subjetivas, y de las competencias que la realidad laboral y profesional demandan.

E. Movilidad geográfica

El cambio de lugar de trabajo y del entorno es un factor laboral que se produce cada vez con más frecuencia en el área de las empresas multinacionales. Además, se ha convertido en un valor añadido en el área de la selección de personal en esta tipología de corporaciones.

El mundo de las empresas multinacionales se encuentra en un cambio permanente y no resulta extraño que se necesite nuevo personal en filiales o sucursales situadas en otros países. Teniendo en cuenta este factor se hace más comprensible que sean los propios trabajadores de dichas empresas los que cambien de lugar de residencia. En algunos casos, la temporalidad, entendida como período de permanencia en un país determinado, es un elemento definitorio de la naturaleza laboral en este ámbito.

El cambio de país conlleva, no solo un cambio lingüístico diferente, sino también cultural y, por lo tanto, no es de extrañar que cada vez sean más las empresas que demandan trabajadores con posibilidad de movilidad geográfica, lo cual implica tener un conocimiento de lenguas y culturas diferentes que les permitan interactuar con éxito en el país de destino cuando colaboren con equipos de trabajo multiculturales. El español es una de las lenguas más demandadas en este sentido, junto al inglés y el chino, lo cual ha provocado que haya un aumento en el número de estudiantes (que estudian carreras relacionadas con el mundo de los negocios) que demandan el conocimiento de la lengua y de la cultura españolas desde la perspectiva de los negocios.

F. Aumento de la inmigración

El número de inmigrantes que deciden abandonar sus países de origen en busca de una vida mejor ha ido en aumento en las últimas décadas. España se ha con-

vertido en uno de los mayores países receptores de inmigrantes por ser un país de entrada a Europa.

El incremento incesante del fenómeno de la inmigración en España y en Europa, ha provocado que muchos profesionales deban formarse en el área de la competencia intercultural para ayudar a los inmigrantes en su proceso de adaptación a la nueva cultura meta.

Instituciones benéficas como Cruz Roja, Cáritas y otras de la misma índole, han tenido que formar a sus trabajadores para que la ayuda aportada sea lo más completa posible. Esta inmigración demanda trabajo principalmente y, para poder satisfacer esa necesidad es necesario tener un conocimiento de la lengua y la cultura metas que esté orientado al mundo del trabajo. Es por esta razón por la que estas instituciones se han visto obligadas a formar a profesores de español para inmigrantes principalmente en el ámbito laboral.

A pesar de la disminución de la llegada de inmigrantes a España en los años de la crisis financiera mundial que comenzó en 2008, han sido muchos los que han retornado a sus países de origen pero también muchos los que han hecho de España su lugar de residencia. Estos factores demandan modelos y políticas de enseñanza del español que se orienten a la incorporación y adaptación de dichos inmigrantes a la sociedad meta.

El área del emprendimiento y de la formación pueden ser soluciones para esta situación y por esta razón, es necesario facilitar a la inmigración el conocimiento del área del español de negocios, principalmente en el área de la creación de empresas y/o la capacitación profesional necesaria para el desempeño de actividades profesionales en sus países de origen.

Todos los factores mencionados anteriormente demuestran, de una manera o de otra, las posibilidades que ofrece el conocimiento de la lengua y la cultura españolas en ámbitos profesionales y por ende, no es de extrañar que en la actualidad, el aumento de estudiantes en esta área del conocimiento siga siendo un fenómeno candente, lo cual exige a los profesionales implicados buscar metodologías de enseñanza que se adapten a estos nuevos fenómenos sociales y educativos.

Sirva de ejemplo la última propuesta del actual ministro de Asuntos Exteriores de España, que en unas declaraciones recientes en *El Economista* (2018), ha propuesto la creación de un programa Erasmus euroafricano:

El ministro de Asuntos Exteriores, UE y Cooperación, Josep Borrell, ha planteado la idea de “una especie de Erasmus euroafricano” de manera que, por cada inmigrante ilegal devuelto a su país de origen, Europa acepte a un inmigrante legal para formarlo durante tres años y enviarlo de vuelta a su país para “reforzar la economía doméstica”.

Borrell habla de esta posibilidad como una “solución constructiva” y basada en la cooperación que se enmarcaría en un sistema paneuropeo para apoyar a

los países de origen de los inmigrantes, porque España y Marruecos no pueden resolverlo por sí solos.

Fuente: El Economista (2018)
<http://www.economista.es/politica/noticias/9321217/08/18/Borrell-propone-un-Erasmus-euroafricano-para-inmigrantes.html>

1.5.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA CULTURA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

En Europa se funda en el año 1949 el Consejo de Europa, institución que serviría como medio de prevención para las posibilidades de desintegración entre los ciudadanos y los países que formaban el continente. El objetivo principal de esta institución iba dirigido a asegurar la paz y a reforzar las relaciones entre los países miembro. Los medios para conseguir dicho objetivo consistían en crear una identidad continental, con base en unos valores y creencias sociales que fueran compartidos por todos.

La diversidad lingüística que caracteriza a Europa y el aprendizaje de idiomas pasarían a formar parte de las preocupaciones e intereses en los que se cimentaba la existencia del Consejo de Europa. No en vano, en 1954, la Convención Cultural Europea crea el Departamento de Política Lingüística con la intención de diseñar programas de naturaleza intergubernamental. Este departamento experimenta un alto nivel de desarrollo en 1994, apoyándose en la labor imprescindible del Centro de Lenguas Modernas de Graz (Austria). Tanto en el Departamento de Política Lingüística como en el Centro de Lenguas Modernas de Graz, se optaría por la creación de programas orientados al plurilingüismo y al desarrollo de políticas educativas de mejora para la enseñanza de idiomas en una dimensión intracontinental.

Uno de los primeros proyectos llevados a cabo por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa se originó en la década de los años 60. El objetivo de este proyecto iba dirigido a asentar las bases de la Lingüística Aplicada y a expandir el uso de las Nuevas Tecnologías (TIC). En los años 70, el objetivo principal que se perseguía en esta institución consistía en la elaboración de un sistema de créditos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Como resultado de dicho objetivo, se publica en 1975 el Nivel Umbral (*Threshold Level*) que tendría una continuación con el Nivel Plataforma (*Waystage Level*). Durante la década de los años 80, se crea el proyecto *Learning and Teaching Modern Languages for Communication*. En este documento, la propuesta sugerida iba encaminada al estudio, análisis y puesta en marcha del enfoque comunicativo, entendido como metodología a adoptar en la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del territorio europeo. En la década de los 90, se profundiza e investiga en nuevas áreas de estudio complementarias a la enseñanza de idiomas. Las tendencias innovadoras del Consejo de Europa se dirigen a promocionar el uso de las TIC y el aprendizaje autónomo del

alumno. Quizás, el proyecto más ambicioso en esta década consistió en la creación de un sistema de reconocimiento intracontinental de certificaciones de idiomas europeos, lo cual requería el establecimiento de un sistema homogéneo en torno a los objetivos y los sistemas de evaluación. Este proyecto sería la semilla que daría como fruto, diez años después, al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), documento que vería la luz en el año 2001 y que supondría el establecimiento del eje central de los nuevos proyectos que se han ido creando desde su publicación. Algunos ejemplos de documentos que han sido creados a la sombra del MCER son, el Portfolio Europeo de las Lenguas⁹, Dialang, Europass, Odysseus, o Icopromo. Los dos últimos proyectos mencionados están dirigidos a la promoción de la movilidad para el empleo y la formación (Odysseus) o al desarrollo de la competencia intercultural en programas de movilidad (Icopromo).

Fuente: Llorián, S. (2007)

En España, gracias a la encomiable labor del Instituto Cervantes, los proyectos más destacados para el diseño y la programación de cursos para fines específicos se ha visto favorecido por medio del Plan Curricular de Español de los negocios de la Fundación Comillas y la Guía para el Diseño de Currículos Especializados, los cuales han permitido crear las bases para estructurar el proceso de enseñanza y aprendizaje en ámbitos profesionales a partir de unos fundamentos didácticos sólidos que facilitan la labor del profesorado y establecen las bases metodológicas en el diseño de cursos ponderados.

La enseñanza de lenguas extranjeras se ha ido transformando según surgían nuevos enfoques y métodos de enseñanza. En cada una de estas metodologías, la concepción de lenguas extranjeras se ha transformado con base en la percepción que se tenga acerca de la lengua.

Las metodologías estructuralistas entendían la lengua como un sistema de normas en el que se buscaba que el alumnado la aprendiera por medio de nuevos hábitos, los cuales se unían a los adquiridos previamente. En la enseñanza de lenguas extranjeras, bajo la perspectiva del conductismo, se buscaba la precisión gramatical y la lengua se percibía como un sistema. Más tarde, en la década de los años 80, la enseñanza de idiomas adopta un giro con los enfoques comunicativos, los cuales estaban basados en teorías mentalistas que se oponían al conductismo. La lengua y su enseñanza empiezan a ser analizadas por la psicología. Así, surge la psicología cognitiva como ciencia que analiza los procesos mentales de adquisición

9. La página web de dicho proyecto que sirve para adquirir un conocimiento más amplio sobre sus componentes, objetivos, y características definitorias es la siguiente: <http://sepie.es/iniciativas/portfolio/index.html>

de un idioma. A raíz de estas nuevas perspectivas, sería Van Ek el que estableciera la necesidad de ampliar el acto de la comunicación humana a dimensiones que no se relacionaban con lo meramente lingüístico.

Van Ek alertó sobre la existencia de una competencia sociocultural en la que el contexto en el que se emitía el mensaje también formaba parte del acto comunicativo. De esta manera, se empezó a insertar el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. También Hymes reconocería el componente sociocultural al establecer términos en el acto de habla, tales como la adecuación y la actuación, dando evidencia, de esta manera, de la importancia del contexto cultural que rodea a la comunicación. Canale y Swain también consideran acertado incluir el componente sociocultural y, consecuentemente, afirmaron que dicho elemento formaba parte de la competencia lingüística.

Desde la perspectiva de la enseñanza tradicional, el concepto de cultura ha recibido dos tipos de perspectivas en cuanto a lo que significaba la enseñanza de dicho concepto. La primera definición ha sido conocida como cultura formal o alta cultura, es decir, entendemos por cultura formal aquella que incluye aspectos tales como la historia de un país, las artes, etc. y representa el conocimiento general del mundo de un hablante, además de contribuir al desarrollo intelectual del individuo. La segunda perspectiva con la que el concepto de la cultura se integró en la enseñanza de lenguas extranjeras, se denominó cultura profunda y está relacionada con la enseñanza de las costumbres y los modos de vida de una comunidad meta.

Una tercera perspectiva sobre la enseñanza de la cultura viene de la mano de la cultura cognitiva, la cual fue definida por D'Andrade (1981:193) de la siguiente manera: “ La cultura, como fuente de la mayoría de las representaciones y procedimientos compartidos con los que hacemos nuestro pensamiento, es parte del material básico que se estudiará en el marco de la ciencia cognitiva... cómo el sistema de procesamiento humano interactúa con representaciones y procedimientos culturales”.

En la actualidad el concepto de cultura sigue siendo un concepto ambiguo y multiforme. El matiz de ambigüedad de este término está causado por la perspectiva multidimensional desde la que se ha analizado en épocas pasadas, lo cual produce que sea un concepto difícil de definir. De esta manera, desde la psicología, la antropología, la sociología y otras ciencias, este término adopta múltiples perspectivas y visiones.

Junto a este rasgo multidimensional, el concepto de cultura se ha relacionado con otros conceptos o manifestaciones artísticas, lo cual hace que surjan perspectivas diferentes sobre la definición de dicho término y su naturaleza.

Una de las tendencias contemporáneas más interesantes sobre el concepto de cultura es la que ha sugerido Terry Eagleton, un crítico literario británico que en su obra *Cultura: una fuerza peligrosa* (2017) hace un análisis histórico de dicho con-

cepto. Consciente de la perspectiva multidisciplinar con la que este término se ha definido, Eagleton hace una correlación de la cultura con diversas áreas del conocimiento: la filosofía, la literatura, el arte o la antropología y las enlaza con las ideas de grandes autores como Oscar Wilde, T.S Elliot, Edmund Burke, etc.

La perspectiva contemporánea del concepto cultura, en opinión de Eagleton, posee las siguientes acepciones:

Cultura es una palabra excepcionalmente compleja... pero hay cuatro grandes significados que destacan en especial. Puede designar 1) un corpus de obras intelectuales y artísticas; 2) un proceso de desarrollo espiritual e intelectual; 3) los valores, costumbres, creencias y prácticas simbólicas, en virtud de los cuales viven hombres y mujeres; 4) una forma de vida en su conjunto.

Eagleton (2017: sección 2)

De la importancia de la cultura como elemento integrado en la lengua y viceversa, en los modelos de enseñanza se avanza hacia el análisis de este término desde una perspectiva bidimensional. El alumnado de lenguas extranjeras posee una cultura propia del país de origen y en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, debe enfrentarse a una cultura diferente a la propia. De esta convergencia de dos culturas, la cultura de origen y la cultura meta, surge el concepto de competencia intercultural. Por lo tanto, en esta nueva dimensión del término, no es suficiente capacitar al alumnado con los conocimientos propios de la cultura meta, sino que es necesario contrastarlos con los conocimientos culturales de su cultura de origen. El objetivo a alcanzar por medio del contraste de las dos culturas a las que el alumnado se expone persigue que se desenvuelva como hablante intercultural y agente social en contextos y situaciones enmarcadas en culturas diferentes a la de origen.

La competencia intercultural fue definida por Meyer (1991:138) como “ la habilidad de una persona de comportarse adecuadamente y de una manera flexible cuando se enfrenta con acciones, actitudes y expectativas representativas de la cultura meta”. La aparición de este concepto supone ir más allá del concepto de competencia comunicativa, y más concretamente, de la competencia sociocultural.

Más tarde, Lustig y Koester (1993:298) señalan ocho subcompetencias que forman parte del concepto de competencia intercultural:

1. Habilidad de mostrar respeto por una persona de un entorno cultural diferente.
2. Una adecuada actitud de interacción.
3. Una nueva orientación al conocimiento, especialmente a los términos que la gente usa para referirse a ellos mismos y a su propio mundo.

4. Capacidad de comportarse como si uno comprendiera el mundo como otros hacen.
5. Conocimiento de conductas que conllevan la iniciación de ideas para la solución de actividades en grupo.
6. Conocimiento de las conductas asociadas con la armonía interpersonal y la mediación.
7. La habilidad de conseguir la interacción en una conversación y de conseguir desenvolverse en una comunicación no verbal.
8. Capacidad de ambigüedad y tolerancia.

Milton Bennet (1993) creó el Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural (DMIS, en inglés), el cual constaba de seis etapas que estaban dirigidas a medir las reacciones y el grado de adaptación a una cultura meta. La diferencia entre las diversas etapas se establecía por medio de dos parámetros: el etnorelativismo y el etnocentrismo.

Uno de los modelos más aceptados para el desarrollo de la competencia intercultural vendría de la mano de Michael Byram (1997). Este autor, en su modelo de competencia comunicativa intercultural (CCI, en inglés), consideraba que dicha competencia debe incluir los siguientes aspectos:

- *Savoir-être* o los factores individuales;
- *Savoirs* o el conocimiento declarativo;
- *Savoir-faire* o el aprendizaje a través de las habilidades y destrezas;
- *Savoir apprendre* o la habilidad de adquirir nuevos conocimientos.

Otro de los modelos relacionados con la enseñanza de la CCI, fue aportado por Patrick R. Moran en su obra *Teaching culture: perspectives in practice* (2001). Moran en su modelo, ofrece al profesorado dos escenarios diferentes de actuación. El primero estaba basado en cuatro saberes: saber qué (información de la cultura), saber cómo (práctica de la cultura), saber por qué (perspectivas de la cultura) y saberse uno mismo (conciencia propia). El otro escenario se componía del aprendizaje por medio de la experiencia. Moran en su modelo también aporta elementos informativos acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje tales como el papel del profesor, las actividades, los objetivos y las funciones del lenguaje.

Un modelo más para tener en cuenta dentro de la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural es el modelo de Paige (1999). Este modelo iba dirigido al desarrollo de conocimientos declarativos, conductas y actitudes desde una perspectiva general y específica de la cultura.

Los dos modelos generalistas que trataron la enseñanza de la competencia intercultural tenían diferentes perspectivas. El modelo de las destrezas sociales en-

fatizaba que la competencia intercultural debía tener en cuenta el conocimiento de la cultura y de los contextos en los que se debe actuar como agente social y/o hablante intercultural. Sin embargo, en el enfoque holístico se pretende no solo el conocimiento, sino también la comprensión global de las culturas. En este modelo, la cultura de origen del alumno ejerce de factor clave.

Tras el modelo de Michael Byram, el Consejo de Europa publicó en 2001 el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, el cual supuso una base definitiva para el tratamiento de las competencias generales y la visión de la enseñanza de lenguas extranjeras. La perspectiva del Consejo de Europa iba dirigida a establecer una nueva política lingüística en Europa para “conseguir una mayor unidad entre sus miembros adoptando una acción común en el ámbito cultural”. Instituto Cervantes (2002:2).

Uno de los elementos con los que el Consejo de Europa contó para la consecución de sus objetivos iba dirigido al desarrollo de programas de movilidad. En el MCER, el Consejo de Europa afirma que uno de los objetivos consiste en “preparar a todos los europeos para los desafíos de una movilidad internacional y una cooperación más intensas, no solo en la educación, la cultura y la ciencia, sino también en el mercado y en la industria”. Instituto Cervantes (2002: 3).

El documento publicado por el Consejo de Europa supuso un paso más en lo concerniente a la enseñanza de lenguas extranjeras tras describir el enfoque plurilingüe y pluricultural y por ende, las competencias plurilingüe y pluricultural. En dicho enfoque se da énfasis a que se aumente el aprendizaje del número de lenguas extranjeras en el alumnado europeo porque “conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua... el individuo no guarda esas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan”. Instituto Cervantes (2002: 4).

De la misma manera que en el Marco Común Europeo de Referencia, se establece la necesidad de establecer el desarrollo de una competencia plurilingüe, teniendo en cuenta que la lengua y la cultura se complementan en la enseñanza de lenguas extranjeras. En dicho documento se aboga por una enseñanza de la lengua desde una perspectiva pluricultural, como elemento necesario en el desarrollo de las competencias que engloban el uso de la lengua en comunidades meta.

En España, la publicación del Plan Curricular del Instituto Cervantes supuso un gran avance en lo concerniente a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). En dicho documento, se partió de las bases metodológicas establecidas en el Marco Común Europeo de Referencia, adaptándolas a la peculiaridad de la lengua y cultura hispanas. La perspectiva de la cultura en el Plan Curricular del Instituto Cervantes es la siguiente:

El componente cultural responde a la convicción de que el aprendizaje de una nueva lengua adquiere pleno sentido en la medida en que permite al hablante ampliar su propia visión del mundo y desarrollar su personalidad social mediante el acceso a una realidad nueva. Desde la dimensión sociológica se ha puesto de relieve la importancia de tomar en consideración los factores sociales y culturales, como la organización social de la comunidad de hablantes a la que se accede, así como otros aspectos históricos, políticos y económicos cuyo conocimiento es fundamental en cualquier experiencia de aprendizaje de lenguas. Esto sitúa en un primer nivel de reflexión la importancia que tiene, para quienes aprenden una nueva lengua, el conocimiento de los referentes culturales, la sensibilidad respecto a los comportamientos de carácter sociocultural y las actitudes y habilidades que han de desarrollarse a la hora de enfrentarse a posibles conflictos, malentendidos y choques culturales.

Recuperado de Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes (1997-2018).
https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm

La actualidad en relación con la enseñanza de la competencia intercultural está marcada por la dificultad de establecer los contenidos culturales, tal y como el Instituto Cervantes señala:

No obstante, aunque estos aspectos han tenido cierto reflejo, en las últimas décadas, en los objetivos generales de los currículos y programas de lenguas, los profesores, en general, no disponen de la documentación necesaria o de la metodología adecuada que les ayude a determinar qué datos sociales, culturales y sociolingüísticos buscar, y cómo y dónde encontrarlos.

Recuperado de Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes (1997-2018).
https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/introduccion.htm

Es necesario seguir profundizando en la enseñanza de la cultura y de la competencia intercultural, no solo desde una perspectiva generalista, sino también en áreas del español con fines específicos. Este es un objetivo de esta investigación, determinar y analizar datos culturales que permitan el desarrollo de las competencias generales en ámbitos profesionales de negocios.

Desde el punto de vista del MCER el diseño para un curso que esté dirigido al desarrollo de las competencias generales puede tener diferentes perspectivas en el diseño de sus objetivos. Con relación a los programas de inmersión cultural corporativa, la perspectiva de esta investigación se establecerá desde un punto de vista bidimensional, de acuerdo con los preceptos sugeridos por el MCER:

- a) En función del desarrollo de las competencias generales del alumno. Existen motivos para considerar que estos objetivos concretos, relacionados con un

tipo de competencia específica, pueden contribuir a la creación de una competencia pluricultural.

- b) En función de una operación formal óptima en un ámbito dado. Los objetivos del desarrollo de las competencias generales se harán en el entorno del ámbito profesional. Es en esta área donde ha sido posible hablar de cursos con fines profesionales... Este tipo de objetivo también se corresponde con un planteamiento de inmersión... Estas situaciones de inmersión, cualesquiera que sean los resultados lingüísticos que produzcan, pretenden el desarrollo de competencias parciales: las relacionadas con el ámbito educativo y con la adquisición de conocimientos que no sean lingüísticos.

Instituto Cervantes (2002: 134-35).

1.6. DESCRIPCIÓN HOLÍSTICA DE ESTA INVESTIGACIÓN

La presente investigación trata diferentes unidades temáticas que se estructuran de la siguiente manera:

En el capítulo 1, se han expuesto las principales bases en las que se asienta la presente investigación. El planteamiento del problema al que se pretende dar una respuesta por medio del análisis de aspectos tales como el diagnóstico, los síntomas y el control del pronóstico ha permitido obtener una visión conjunta de las áreas más destacadas para tener en cuenta. Asimismo, se han establecido los objetivos generales y específicos que se persiguen, junto con las preguntas de investigación a las que se pretenden dar respuestas a lo largo de la investigación. Tras la justificación del proyecto desde diferentes perspectivas, se ha realizado un breve análisis de los hechos históricos relacionados con los componentes del estudio para establecer una visión cronológica de la influencia de tales hechos en el estado actual de la cuestión en la que se enmarca la investigación presente.

En el capítulo 2, se ha establecido un análisis de los principales componentes que componen la cultura corporativa como elemento esencial a conocer para un posterior desarrollo del concepto de competencia intercultural. También ha habido un primer acercamiento al fenómeno del choque cultural para conocer elementos clave que lo componen tales como su definición, fases y componentes. Además, se ha analizado el fenómeno de la resiliencia como un posible elemento colateral complementario para el tratamiento del choque cultural desde la perspectiva académica. Finalmente, se ha procedido a hacer un análisis de los factores que caracterizan a la cultura corporativa meta objeto de estudio por medio del análisis de los modelos, proyectos e informes más destacados sobre la cultura corporativa española. Además, para tener un acercamiento a la perspectiva corporativa transcultural

como elemento esencial para el conocimiento de la competencia intercultural en el mundo de los negocios, se ha analizado el informe GLOBE, para obtener rasgos generalistas que ayuden a tener un mayor acercamiento del esta área.

En el capítulo 3, se han analizado las teorías de las dimensiones de los valores culturales porque permiten tener una visión más cercana de las bases culturales en las que se asienta la cultura corporativa de un país determinado. Estas teorías han facilitado la búsqueda y el conocimiento para establecer los parámetros de análisis cultural corporativo y por lo tanto se han analizado factores como el lenguaje no verbal y las relaciones interpersonales como elementos clave para el análisis y estudio de la cultura corporativa en general.

En el capítulo 4, la investigación se ha centrado en el análisis de los elementos necesarios para tener en cuenta para la aproximación e incursión de los factores analizados previamente en el ámbito académico. El análisis del concepto y desarrollo de la competencia intercultural ha servido de componente unificador entre los elementos para tener en cuenta en área de la enseñanza y los elementos analizados en los dos capítulos anteriores. Por lo tanto, tras una investigación de los rasgos definitorios y los métodos de la enseñanza de las lenguas para fines específicos, se han analizado los elementos para tener en cuenta en la enseñanza de la cultura por medio del análisis de diferentes modelos. También se han analizado programas europeos dirigidos al análisis de los elementos clave para el desarrollo de la competencia intercultural en programas de movilidad. Tras conocer estos factores clave, se han analizado los rasgos que definen el diseño de currículos especializados así como las competencias clave del profesorado para promover y desarrollar la competencia intercultural.

En el capítulo 5, el objetivo principal que se perseguía iba enfocado a poner en práctica los componentes teóricos analizados en los capítulos 2, 3 y 4. Por lo tanto, se ha diseñado un currículo especializado dirigido a estudiantes con unas necesidades específicas. Dicho currículo especializado se ha estructurado en diferentes estadios, que tienen como objetivo principal el tratamiento del choque cultural por medio del desarrollo de las competencias generales y la resiliencia. También, se han establecido las fases que componen dicho proceso desde la perspectiva académica.

En el capítulo 6, se ha establecido y definido la metodología que servirá de análisis para el estudio de los datos obtenidos empíricamente, a través de las opiniones y perspectivas de los usuarios estadounidenses que han participado en un programa de inmersión cultural corporativa. En este capítulo, la investigación se ha centrado, principalmente, en establecer las bases para el diseño y la tipología metodológica a emplear en el análisis de dichos datos.

En el capítulo 7, la investigación se ha centrado en analizar los datos obtenidos por medio de un análisis cualitativo. Al ser este tipo de investigación progresiva, se han ido incorporando nuevos hallazgos a la investigación. El principal hallazgo

encontrado está caracterizado por el establecimiento de dos grupos bien diferenciados dentro de las muestras encontradas. Estos grupos se formaron a partir de la observación en la diferencia que existía en el contacto y conocimiento de la lengua y la cultura corporativa meta (distancia cultural). En este capítulo, la investigación se ha centrado en analizar la experiencia de ambos grupos, con relación a variables como el proceso de aculturación y la satisfacción con el programa de inmersión, los choques culturales en las diferentes subcompetencias que forman las competencias generales, la resiliencia como fenómeno de desarrollo y medición de las capacidades del alumnado, los choques culturales experimentados en el área del lenguaje no verbal y los choques culturales ocasionados en el área de las relaciones interpersonales.

Finalmente, en el capítulo 8 se han reflejado las conclusiones principales que se han derivado de esta investigación, con relación a los choques culturales y las variables vinculadas a estos fenómenos. Además, se han sugerido futuras líneas de investigación que puedan complementar los resultados obtenidos y los planteamientos surgidos en la base empírica mostrada en el presente estudio.

MÓDULO II.
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2

LA CULTURA CORPORATIVA Y SUS COMPONENTES

2. LA CULTURA CORPORATIVA Y SUS COMPONENTES

2.1. EL CONCEPTO DE CULTURA: HISTORIA Y EVOLUCIÓN

En este apartado analizaremos el concepto de cultura desde un punto de vista holístico, tomando en consideración las diferentes perspectivas que algunas ciencias, tales como la antropología, la sociología y la psicología han mostrado en torno a los aspectos más determinantes que conlleva la definición de este concepto.

Las diferentes acepciones que aquí aparezcan serán aquellas que fueron expresadas por científicos destacados en las áreas del conocimiento anteriormente citadas, cuyas teorías son pertenecientes a los siglos XIX y XX.

La idea de contrastar diferentes puntos de vista sobre el mismo término va dirigida a tener una visión generalizada del concepto, analizando las diferentes perspectivas y puntos de vista que han aportado ideas sobre los rasgos que lo caracterizan.

Las preguntas que nos planteamos responder en este capítulo son las siguientes:

- 1.- ¿Cómo podemos definir el concepto de cultura desde la perspectiva de varias ciencias y cómo ha sido su evolución?
- 2.- ¿Cuáles son los elementos que cada una de las ciencias de estudio de la cultura considera necesarios para la investigación de la cultura?
- 3.- ¿En qué se diferencia la cultura desde una perspectiva holística de la cultura corporativa?
- 4.- ¿Cuáles son los elementos de referencia para el análisis de la cultura corporativa o cultura de empresa?
- 5.- ¿Qué es el choque cultural y cómo se manifiesta en el desarrollo de la competencia intercultural?
- 6.- ¿Qué investigaciones destacan sobre el concepto de cultura corporativa desde la perspectiva nacional y transcultural?

2.1.1. LA CULTURA DESDE FINALES DEL SIGLO XIX HASTA MEDIADOS DEL SIGLO XX

Uno de los primeros estudiosos del concepto de cultura en época contemporánea fue Edward B. Tylor, el cual, en su libro *Primitive culture* (1871)¹ dedicó el primer capítulo a analizar la ciencia de la cultura² para ofrecer una visión de este concepto desde un punto de vista etnográfico, mezclando los conceptos de cultura y civilización. Este autor definió este concepto de la siguiente manera:

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre. (1975:29)

Podemos inferir de esta definición que el concepto de cultura implica, en general, todos aquellos aspectos que están relacionados con los modos de pensamiento y con las manifestaciones artísticas de un conjunto integrado de personas o colectivo social.

Un segundo aspecto que cabe resaltar de esta definición está relacionado con el hecho de que la cultura se conciba como un producto que es fruto de la estrecha relación existente entre el hombre y la sociedad. De dicha relación surgen una serie de manifestaciones que nos llevan a definir dicho concepto en términos abstractos y generales.

Otro matiz que debemos subrayar de esta definición anterior se enfoca en los conceptos de hábitos y capacidades, puesto que para Tylor la cultura engloba un aspecto de tradición que va unido a la adquisición del conocimiento. Obviamente, en la perspectiva que nos da Tylor destaca una visión de análisis y estudio de la fenomenología que se produce en una sociedad y, por lo tanto, en este concepto queda implícita la necesidad de analizar e investigar aquellos aspectos relacionados con el saber en una comunidad.

Finalmente, es necesario señalar una cuarta característica que este autor señala en relación con la definición del término cultura; la investigación como consecuencia de la diversidad. Tylor es consciente de que no todos los seres humanos, en la

1. Tylor, Edward B. (1975) [1871] “La ciencia de la cultura”, en KAHN, .S. El concepto de cultura: textos fundamentales, p. 29-46. Barcelona, Anagrama.

2. El título original del primer capítulo del libro Cultura primitiva era “*The science of culture*”.

sociedad en la que se desarrollan, se manifiestan de la misma manera, por lo tanto, piensa que la función del etnógrafo, como científico, está orientada a analizar las diferencias culturales que puedan existir entre diferentes sociedades. Además, señala que este estudio debe realizarse a partir de unos principios generales que servirán de guía para el desarrollo de dicha investigación.

Otras ideas que Tylor (1871) aporta en su obra *Primitive culture* sobre el concepto de cultura son las siguientes:

1. La autenticidad de una cultura radica precisamente en aquellos elementos que no comparte con otras culturas: “Merece tenerse en cuenta la cuestión de que los fenómenos culturales similares que se repiten en distintas partes del mundo, en realidad, aportan una prueba accidental de su propia autenticidad” (Tylor 1871: 68-69).
2. Un rasgo que este autor asocia al concepto de cultura está basado en el hecho de que una población tenga una serie de rasgos en común. Tylor señala que esa comunión, en una comunidad, es un elemento vital en el estudio sistemático de la civilización. Además, asocia el matiz de la cultura a un rasgo de colectividad, de grupo.
3. El tercer aspecto que merece la pena destacar está relacionado con la función de la etnografía racional, junto con la necesidad de crear un esquema sistemático de la evolución de la cultura de una población en todas sus tendencias o líneas. Aquí enfatiza la necesidad de estudio e investigación que hemos mencionado anteriormente.

Otro estudioso que analizó el concepto de cultura fue Bronislaw Malinowski, conocido como el creador de la antropología social británica por su renovación metodológica basada en la consideración funcional de la cultura. Malinowski escribió en 1931 un artículo cuyo título era *Culture*³. En este artículo resalta dos aspectos diferentes del hombre. Por un lado, señala su forma física y, por otro lado, la herencia social (a la que él llama cultura). Para Malinowski, la antropología física ha catalogado la especie humana según su estructura corporal y sus características fisiológicas. La visión del concepto de cultura, entendido como herencia, es el aspecto que vamos a analizar de una manera más profunda porque está más relacionado con esta investigación.

La rama de la antropología que se encarga de analizar la herencia social es la antropología cultural. Malinowski señala que en la moderna antropología a esta herencia cultural se le denominaba cultura. Este autor deja claro, y en este aspecto

3. Este artículo fue publicado en la “Enciclopedia de las Ciencias sociales”.

discrepa con Tylor, que la civilización no es sinónimo de cultura y define el concepto de civilización como “un aspecto especial de las culturas más avanzadas” (Malinowski, 1931:1). Por lo tanto, lo que Malinowski opina es que el rasgo que mejor define a la cultura es la herencia, entendida como todos aquellos elementos que hemos recibido de nuestros predecesores y han perdurado de una generación a otra. Consecuentemente, para este autor, dentro del concepto de cultura quedarían englobados todos aquellos instrumentos, ideas, valores y bienes que hemos heredado de la forma de vida de nuestros antepasados a modo de herencia cultural.

Malinowski intenta ir más allá y, entre los elementos que había definido como inherentes al concepto de cultura, establece una diferenciación entre ellos para especificar la existencia de diferentes tipos de cultura. De esta manera, define a la cultura material como la parte de la cultura que consta de todos aquellos elementos tangibles tales como las herramientas, la distribución territorial, etc., y señala que este aspecto de la cultura resulta más fácil de catalogar que otros aspectos cuya naturaleza es de índole intelectual, como el lenguaje o los valores morales o espirituales.

En su análisis de los componentes de la cultura, Malinowski se centra en los elementos que él consideraba más difíciles de analizar. En este análisis, empieza por el lenguaje y señala: “La lengua, por tanto, es un hábito corporal y es comparable a cualquier otro tipo de costumbres. El aprendizaje del lenguaje consiste en el desarrollo de un sistema de reflejos condicionados que al mismo tiempo se convierten en estímulos condicionados.” (Malinowski, 1931: 2). También sugiere que el lenguaje forma parte integral de la cultura, ya que es “un cuerpo de costumbres orales” (Malinowski, 1932:3).

Un aspecto interesante que Malinowski resalta, en relación con el entendimiento de la cultura, se puede observar cuando establece que para alcanzar dicho entendimiento se debe comprender el proceso de producción de las diferentes generaciones, además de la forma en la que cada una de estas generaciones moldea la herencia y la hace suya. Resalta también que, con relación al concepto de espíritu de grupo o conciencia colectiva, se produce la existencia de una antinomia de la realidad sociológica, ya que, por un lado, tenemos la naturaleza psicológica de la naturaleza humana y, por otro lado, debemos tener en cuenta que la cultura trasciende al individuo.

La corriente de análisis que Malinowski defiende es la llamada antropología funcional. Para esta ciencia, la cultura estaría formada tanto por los instrumentos como por las costumbres y los hábitos corporales y mentales que funcionan para poder satisfacer las necesidades humanas. También, asegura que todos los elementos que componen la cultura deben ser eficaces, funcionales y activos. Por lo tanto, analizar este carácter dinámico de los elementos de la cultura y las relaciones que surgen entre ellos, es lo que conformaría para Malinowski la función básica de la

antropología. En otras palabras, el objetivo de la antropología debe ser el estudio de la función de la cultura. Por consiguiente, la antropología funcional se debe interesar por el análisis del papel que juegan las instituciones, las herramientas, las ideas en una cultura, etc., puesto que sirven para demostrar que el proceso cultural está sometido a unas leyes y que estas leyes se encuentran en la función de los verdaderos elementos de la cultura.

Se debe inferir de todos los aspectos que Malinowski relaciona con el concepto de cultura, que los reales componentes de esta, que tienen un grado de permanencia, universalidad e independencia, son los sistemas organizados de actividades humanas llamados instituciones. Cada institución está centrada alrededor de una necesidad básica, la cual mantiene permanentemente unido a un grupo o colectivo de personas en una tarea cooperativa.

En 1959, Leslie. A. White, un antropólogo estadounidense conocido por su defensa de las teorías de evolución sociocultural y especialmente el neoevolucionismo, escribió un artículo titulado “ El concepto de cultura “⁴, donde continuó la problemática existente en torno a este término.

Esta problemática radicaba básicamente en la falta de acuerdo entre los teóricos a la hora de definir el concepto y, lo que es más importante, a la hora de asignar la ciencia que verdaderamente se debería encargar de su estudio. Las diferentes opiniones existentes en ese momento se diversificaban hacia dos orientaciones distintas. Por un lado, estaban aquellos que afirmaban que la cultura era una conducta aprendida y, por otro lado, estaban los que abogaban por definir la cultura como una abstracción de la conducta.

Al contrario que a mediados del siglo XX, en las últimas décadas del siglo XIX sí hubo un grado de conformidad en cuanto a la definición del término cultura. La mayoría de los antropólogos estaban de acuerdo con la definición de Edward. B. Tylor (1871:29), que hemos mencionado anteriormente:

“Cultura... es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”. Esta definición prevaleció durante varias décadas, pero a mediados del siglo XX, empezaron a surgir concepciones y definiciones de la cultura que asociaban a ésta con la abstracción.

El problema que surgió a partir de esta definición sugerida por Tylor, se fundamentaba en que estaba llena de ambigüedad, ya que no definía nada concreto y,

4. White, L. (7 de marzo de 2018) “*The concept of culture*”. Obtenido de American Anthropological Association.

<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1525/aa.1959.61.2.02a00040>

por el contrario, se prestaba a múltiples interpretaciones. Ante esta definición, lo que sí cabía esperar era la negación del concepto pues, de algún modo, reducir la cultura a abstracción era someterla a lo invisible, a lo no existente.

Para los antropólogos Kroeber y Kluckhohn, que hicieron una recopilación de 164 definiciones del término cultura, este concepto se definía de la siguiente manera:

La cultura consiste en un conjunto de patrones -explícitos o implícitos simbólicamente- que integran realizaciones características de los grupos humanos y sus materializaciones en artefactos; el meollo esencial de la cultura lo forman las ideas tradicionales (es decir, acumuladas por derivación y selección histórica) y, sobre todo, sus valores inherentes; los sistemas culturales pueden considerarse como resultados de la acción humana, por una parte, y como elementos condicionantes de ulterior acción, por la otra”.

Kroeber y Kluckhohn (1952: 181)

Para buscar una solución a las diversas maneras de entender el concepto de cultura, Kroeber y Kluckhohn (1952: 257) afirmaron:

Puesto que la conducta es el material básico y primordial de la psicología, y la cultura no lo es, siendo relevante a este efecto sólo de manera secundaria, como una influencia más sobre dicho material, es muy natural que psicólogos y sociólogos contemplen la conducta como algo primario, extendiendo a continuación esta perspectiva al campo total de la cultura.

La solución que Kroeber y Kluckhohn daban para definir el término cultura estaba enfocada a asignar este concepto al campo de la psicología social, por el hecho de relacionarla directamente con la conducta que está enmarcada dentro de una sociedad determinada.

Leslie A White (1959) dudaba de que la cultura se quedara reducida a conducta o a una abstracción de la conducta y abogaba por la necesidad de crear un término fructífero, adecuado y útil para este concepto.

Dada esta situación, era necesario delimitar, de una manera más clara, cuál era ese objeto del que se debería encargarse esta nueva ciencia. White encontró este campo de estudio en el concepto de simbolización, argumentando que hay una serie de acontecimientos que dependen de este fenómeno. El siguiente paso, lógicamente, iba dirigido a definirlo de una manera clara y concreta. Finalmente, definió el concepto de simbolización de esta manera:

Simbolización es otorgar un cierto sentido a hechos o cosas, o a la forma en que dicho otorgamiento es captado y apreciado. El agua bendita sirve muy bien como ejemplo en este sentido: su santidad le es otorgada por un ser humano y

es comprendida y apreciada por otros seres humanos. El lenguaje articulado es la más característica forma de simbolización. Simbolizar es traficar con significados no sensoriales, es decir, significados que, como la santidad del agua bendita, no pueden ser percibidos por los sentidos. La simbolización es una especie de conducta. Sólo el hombre es capaz de simbolizar. (White, 1959: 133)

A las cosas o acontecimientos que dependen del simbolizar, White les llama simbolizados. Por ejemplo, la división del trabajo entre sexos es un acontecimiento que depende de simbolizar y, situado en un contexto extrasomático, se debe considerar en términos de su relación con otros simbolados, tales como fuerza, patriarcado, jerarquía, etc. Situados en este contexto, nuestros simbolados se convierten en cultura y la ciencia que los debe estudiar es la culturología. De esta manera, White resolvió el problema de la existencia o no existencia de la cultura como ciencia y, además, creó una línea a seguir para su investigación y una nueva ciencia que se encargaría de su estudio.

Para dejar más claro el concepto de contexto somático y extrasomático, White explicó ambos por medio de un análisis del lenguaje. De esta manera, partió del elemento más básico del lenguaje, la palabra. Este concepto adquiere relevancia en dos contextos diferentes: el somático y el extrasomático. Si analizamos a la palabra dentro del contexto somático, es decir en su relación con el ser humano en cuanto a ente físico, veremos que ésta constituye un tipo de conducta humana: la conducta hablada. La psicología se debe encargar del estudio científico (junto a otras ciencias como la anatomía y la fisiología). Si analizamos las palabras en el contexto extrasomático, estas son consideradas por la relación que guardan unas con otras, sin tener en cuenta su relación con el organismo humano, por lo tanto, las ciencias que deberían encargarse de su estudio serían la fonética, la fonología, etc.

Queda claro que la definición del concepto de cultura no fue un camino fácil y debemos resaltar que este concepto engloba un amplio espectro de fenómenos que dificultan su definición. Desde la perspectiva de esta investigación se considera oportuno establecer que la tipología de fenómenos que rodean al término cultura presenta realidades tangibles a modo de monumentos, libros, cuadros, etc. e intangibles, que principalmente están formadas por los valores, creencias, actitudes de una sociedad etc., que van pasando y, a veces cambiando, de generación a generación.

2.1.2.- EL CONCEPTO DE CULTURA HASTA NUESTROS DÍAS

El proceso de globalización que se ha llevado a cabo en las últimas décadas ha causado un efecto en el mundo de los negocios, especialmente a nivel transnacional. Las operaciones comerciales internacionales se han visto aumentadas y esto ha causado que la valoración de los trabajadores se haya visto modificada.

La movilidad geográfica ha pasado a ser un parámetro muy apreciado por empresas multinacionales que hacen que se valore a los trabajadores de acuerdo con la mayor o menor capacidad de movilidad geográfica que puedan ofrecer.

En Europa, una de las nuevas libertades de las que pueden disfrutar los ciudadanos es la libre circulación de los trabajadores, en la que va implícito el derecho a trabajar en otro Estado miembro y, consecuentemente, a recibir el mismo trato que los nativos del mismo Estado. Este aspecto incluye la eliminación de cualquier tipo de discriminación en aspectos relacionados con el mundo laboral tales como el empleo, la retribución salarial o demás condiciones laborales.

Estos cambios mencionados anteriormente han causado que surja un planteamiento diferente a lo que conlleva la enseñanza de idiomas para fines específicos. No basta con mencionar aspectos culturales que definan rasgos que caracterizan la cultura de un país determinado, se debe tener en cuenta que el conocimiento de una lengua meta lleva implícito un conocimiento intercultural. El matiz intercultural conlleva un contraste entre dos culturas corporativas, la cultura corporativa materna o de origen y la cultura corporativa meta. Es aquí donde debemos pararnos para poder analizar la cultura corporativa desde esta perspectiva.

Como introductor del término de cultura, podemos destacar la definición aportada por E.B. Tylor en el año 1865.

Las definiciones explícitas de la cultura, insertadas en el ámbito corporativo, son menos numerosas que las que podemos encontrar para este concepto desde una perspectiva generalista. Las definiciones del concepto de cultura corporativa, que puedan ser aplicables a estudios e investigaciones, son escasas y, de entre ellas, podemos destacar la que sugirió E.H. Schein en 1988, el cual establecía y subrayaba la interacción, los valores y las categorías conceptuales como elementos clave para interpretar los hechos del día a día en la empresa.

Uno de los primeros investigadores del concepto de cultura, que podemos mencionar en este estudio, fue Edward Hall, pionero y creador de una vertiente orientada al análisis de la cultura corporativa. Este investigador sugirió que la cultura debería ser analizada desde el aspecto del lenguaje no verbal y desde la influencia que este aspecto ejercía en la comunicación.

Para Hall (1973), los tres aspectos que se deberían tener en cuenta para el análisis de la cultura deberían ser aquellos que están relacionados con tres áreas determinadas:

- a) El contexto. Distingue entre culturas de alto o bajo contexto. En las culturas de alto contexto el lenguaje no verbal toma más importancia que el verbal y es el contexto el que marca la negociación del significado.
- b) El tiempo. Distingue entre culturas monocrónicas y policrónicas. En las culturas monocrónicas, el tiempo es lineal y la realización de tareas se hacen de

manera consecutiva. En las culturas policrónicas, el tiempo deja de ser lineal y se realizan varias tareas a la vez.

- c) El espacio y la distancia. La proxémica analiza la distancia interpersonal que cada cultura establece. Define dos tipologías, las culturas de alta y baja territorialidad.

Trompenaars y Hampden – Turner (1993:6) definen la cultura de la siguiente manera: “la cultura es la forma en que un grupo de personas resuelve y reconcilia problemas”.

D’Andrade (1990:65) ofrece una perspectiva diferente y define el término cultura de la siguiente manera:

Sistemas aprendidos y compartidos de significación y comprensión, comunicados fundamentalmente por medio del lenguaje natural. Estos sistemas de significación y comprensión no son sólo representaciones acerca de lo que existe en el mundo: tienen carácter directivo, evocador y constructor de la realidad.

Para Geert Hofstede (1991) la cultura es un *software* mental, pero si analizamos esta metáfora más profundamente, podemos llegar a la conclusión de Beamer (2011) que percibía la cultura como un sistema operativo que le permitía a los programas de *software* funcionar. Para Edward Hall, la cultura consistía en las experiencias comunes que los miembros de una comunidad de habla comparten y con la que se comunican sin conocerse formando un entorno de referencia para interpretar los hechos que suceden.

Recientemente, Beamer (2011) ha establecido una serie de rasgos que nos permiten poder llegar a conocer y entender el fenómeno de la cultura, desde una perspectiva más amplia y actual. En su visión del concepto de cultura, dicha autora establece una serie de características y/o rasgos que nos facilitan el camino hacia un mejor entendimiento de lo que el concepto de cultura conlleva. Así, afirma que la cultura posee las siguientes características y tiene estas funciones:

- a) La cultura es coherente
- b) La cultura se aprende
- c) La cultura es el punto de vista de un grupo
- d) La cultura establece lo que es importante
- e) La cultura amuebla las actitudes
- f) La cultura dicta cómo hay que comportarse

Para Gannon (2004), tomando como referencia los presupuestos que formaban la base del modelo de Kroeber y Kluckhohn, las culturas se dividen en los siguientes

siete grupos: culturas de autoridad – ranking, culturas de igualdad – asociación, culturas de mercado – precio, culturas nacionales hendidas, culturas nacionales rotas, culturas de la misma metáfora y diferente significado y la cultura base y su difusión a través de las fronteras.

La perspectiva de la cultura de Borden (1991) se estratifica en tres dimensiones diferentes que son la lingüística, la física y la psicológica. La primera dimensión se caracteriza por el uso del lenguaje para la comunicación con otra gente, la dimensión física se relaciona con la realidad física de nuestro entorno y con las actividades culturales de la gente. La tercera dimensión, la dimensión psicológica, se relaciona con nuestro conocimiento, creencias y actividades mentales. Mientras que la segunda dimensión es objetiva, en la tercera podemos encontrar un fuerte componente de subjetividad.

La cultura es, en la mayoría de las ocasiones, parte de nuestra seña de identidad cuando nos encontramos con personas que pertenecen a entornos culturales distintos a los nuestros. Por lo tanto, hay una cultura que conforma un sistema y una cultura en acción que es la que pone en la práctica los valores y actitudes que hemos elegido adoptar por convencimiento propio. Esto quiere decir que la cultura forma parte de nosotros de diferentes maneras y en diferentes dimensiones. Dentro de estos niveles podemos ver que nos influye de dos maneras diferentes:

1. La cultura como sistema. La cultura es un producto que se ha forjado durante miles de años y que se ha ido transmitiendo. Es un concepto inventado por el hombre, es decir, una convención que se transmite de unas generaciones a otras. Todos nosotros somos producto del entorno que nos rodea porque nos influye y de no haber nacido en nuestro país de origen, nuestra visión del mundo sería diferente.

Las interacciones habituales que se producen dentro de las comunidades adoptan pautas familiares y estructuras de comportamiento. Las pautas de comportamiento están guiadas por las normas establecidas convencionalmente, no por el contexto en el que se producen. En este nivel nos encontramos bajo la influencia de un sistema económico, social, político, cultural, religioso, jurídico, etc., el cual no hemos elegido, pero debemos conocerlo y adaptarnos a él.

En la enseñanza de la cultura en español de negocios nos encontramos con una serie de contenidos culturales a los que el alumno se acerca para llegar a tener conocimiento de las bases de sistemas tales como las empresas que hay en un país concreto, cómo se entiende el concepto de jerarquía, el sistema tributario, la administración pública, el proceso burocrático de creación de empresas, etc.

2. La cultura como acción. Todas las personas que forman parte de una misma comunidad no tienen los mismos valores y actitudes, a pesar de estar expuestos a convencionalismos culturales comunes. Cada individuo actúa por medio de unos va-

lores y unas actitudes a los que se ha llegado por convencimiento propio. Dentro de una misma cultura hay un amplio abanico de puntos de vista acerca de las cosas que nos rodean. Es en esta dimensión donde el estereotipo llega a ser un error porque no todos los ciudadanos de una nación están caracterizados por los mismos rasgos.

Por lo tanto, nos encontramos con una nueva dimensión en la que el estudiante pasa a la acción al interactuar con interlocutores pertenecientes a una cultura meta. El alumnado decidirá, por medio de una consciencia intercultural, cuáles serán las actitudes y valores que, en sus interacciones como hablante intercultural y agente social, aportará al conocimiento adquirido de la cultura meta como sistema. Obviamente, en el caso de haber experimentado varias culturas diferentes a su cultura de origen, nos encontraremos con el desarrollo de una competencia pluricultural. Se hace necesario establecer cuáles son los elementos para tener en cuenta al medir el mayor o menor grado de desarrollo de la competencia intercultural en el ámbito profesional.

Terry Eagleton (2017), aporta una visión del término cultura en el que se refleja la multidimensionalidad implícita en la naturaleza de este término. Para este autor, la cultura engloba factores diversos en los que no siempre existe una interrelación entre ellos. Una acepción de la cultura para Eagleton se relaciona con el arte y las producciones artísticas, la segunda acepción está caracterizada por los componentes espirituales e intelectuales, la tercera está definida por los valores, las creencias, las costumbres y las prácticas sociales y la cuarta, considerada como la menos significativa por este autor, la forma de vida. Esta última acepción se caracteriza por su excesiva generalidad y ambigüedad.

Para resumir, las culturas varían en relación con las diferentes soluciones con las que intentan resolver diversos problemas que se le plantean. En cada cultura hay un número limitado de problemas humanos generales que son compartidos y que necesitan una solución y ese rasgo es común a todas las culturas.

2.2.- HACIA LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Chomsky estableció la diferenciación de los conceptos de competencia y de actuación como elementos que ejercen una función clave en el proceso comunicativo entre interlocutores. Para Chomsky (1965: 3), la competencia y el concepto de actuación se pueden definir de la siguiente manera:

La teoría lingüística se centra principalmente en el hablante oyente ideal de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención y de interés y los errores al aplicar su conocimiento de la lengua a la actuación real.

Desde esta perspectiva se entiende que la competencia está ligada a una visión de la lengua como sistema y que la actuación estaría más enfocada a la perspectiva de la lengua entendida como norma.

A partir de estas conceptualizaciones, Hymes (1972) observó (desde las bases de la etnografía de la comunicación) que en la comunicación humana intervenían otros factores diferentes y propuso el concepto de competencia comunicativa. Este concepto abarca, no solo el conocimiento de la lengua como sistema gramatical, sino también como elemento que se utiliza en una comunidad de habla determinada, en un ámbito social, añadiéndole así una doble dimensión; la social (y por consiguiente cultural) y la lingüística.

Es a partir de este punto donde podemos observar que, en la investigación de la comunicación, es necesario el análisis de la sociedad y la cultura en la que dicha comunicación se produce. Para Oliveras (2000:23) “la competencia comunicativa ... supone concebirla como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas, y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos”.

Será Van Ek (1984) el que especifique por primera vez que el concepto de cultura debe entenderse como un elemento que está incluido en el concepto de competencia comunicativa. Este autor afirmó que la competencia sociocultural debe ser considerada como un elemento integrador del concepto genérico de la competencia comunicativa, junto con otras competencias tales como la competencia sociolingüística, discursiva, estratégica, social y lingüística.

Desde las perspectivas procedentes de áreas de conocimiento tales como la sociolingüística y la antropología, se pudo observar que hay una serie de valores, creencias y normas que marcan unas pautas de comportamiento y que, a su vez, establecen lo que se considera correcto o incorrecto en una sociedad y comunidad de habla determinada.

Estas premisas anteriormente citadas, otorgaron una importancia clave al concepto de contexto, algo que Edward T. Hall ya había mencionado con anterioridad al ser consciente de la importancia del lenguaje no verbal. De esta manera, Bachman (1990) pensaba que la competencia comunicativa se componía de la competencia lingüística, la competencia estratégica y los mecanismos psicológicos.

La competencia estratégica proporciona los medios para relacionar la competencia de la lengua con aquellos aspectos del contexto de situación en que tiene lugar su uso y las estructuras de conocimiento sociocultural, es decir, del conocimiento del mundo del usuario. (Bachman, recuperado de Oliveras, 2000:25).

Widdowson (1983), en su análisis de la competencia comunicativa, consideró necesario hacer una diferenciación entre dos subcomponentes que conforman di-

cho concepto al establecer una distinción entre el concepto de competencia y el concepto de capacidad. Para definir estos dos términos aplicó las ideas que infirió de otros campos de conocimiento como el análisis del discurso y la pragmática. En este sentido, definió la competencia comunicativa con base en el conocimiento de las convenciones lingüísticas y sociolingüísticas.

Canale y Swain (1980), en su concepción sobre la competencia comunicativa, se centraron en el conocimiento, el cual se debe entender como el manejo (consciente o inconsciente) que un individuo tiene del lenguaje y su uso. Para estos autores hay tres tipos diferentes de conocimiento: el conocimiento de los principios gramaticales subyacentes, el conocimiento del uso del lenguaje en un contexto social determinado, que está enfocado a cumplir funciones comunicativas concretas y, finalmente, el conocimiento de la combinación de las expresiones y funciones comunicativas con base en los principios que rigen el discurso.

A partir de estas últimas nociones sobre la competencia comunicativa se empieza a observar que, aunque derivado del concepto de competencia sociocultural, que es un componente de la competencia comunicativa, hay una necesidad de ampliar el concepto de la cultura desde una perspectiva bidimensional, puesto que se ve la necesidad de establecer el conocimiento de la cultura meta desde perspectivas que se salen de la propia competencia comunicativa porque la lengua no es un factor interviniente en sí mismo en esa área de conocimiento. Los elementos históricos, sociales, políticos, económicos etc., que han definido y definen la historia y evolución de una cultura meta no forman parte del proceso de la comunicación en sí misma. Desde este punto de vista, el conocimiento de la cultura es un avance del propio concepto de competencia comunicativa, a pesar de presentar una idiosincrasia, unos rasgos y unas características que difieren de las que definen a la competencia comunicativa en sí misma. En el concepto de cultura existen otros elementos comunes tales como los valores, las creencias y las actitudes o comportamientos.

La competencia intercultural fue definida por Meyer (1991:138) como “ la habilidad de una persona de comportarse adecuadamente y de una manera flexible cuando se enfrenta con acciones, actitudes y expectativas representativas de la cultura meta”.

Meyer (1991), (recuperado de Oliveras, 2000:38) distingue tres etapas en el proceso de adquisición de la competencia intercultural:

Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura.

Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas.

Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre las dos culturas.

Será Michael Byram el que determinará los componentes más destacados del concepto de competencia intercultural como elemento que se incluye en el concepto de competencia comunicativa y que, a su vez, se rige por unos elementos añadidos, puesto que esta competencia desarrolla, con más énfasis, el contraste entre dos culturas diferentes y también los elementos más destacados que se deben tener en cuenta en dicho cruce intercultural.

Byram (1995:8-9) afirma que el concepto de competencia intercultural se compone de una serie de saberes (saber, saber hacer, saber ser y saber aprender) que permiten interactuar con mayor conocimiento en una cultura meta. Para Byram, las personas en entornos interculturales aportan un bagaje cultural previo, marcado por la cultura materna, que es añadido con la experiencia en una cultura meta. Ese bagaje cultural propio que el aprendiente aporta también se debe tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

En la actualidad, según Oliveras (2000:35-37), entre los modelos que tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural destacan principalmente dos:

Comportamiento adecuado: el enfoque de las destrezas sociales

En relación con la perspectiva de la psicología social, la competencia intercultural persigue el objetivo de tener una actitud y un comportamiento adecuado en los procesos comunicativos que se produzcan entre interlocutores pertenecientes a comunidades de habla diferentes.

Este enfoque se basa en el modelo del hablante nativo y parte de la dimensión pragmática de la competencia lingüística para defender la utilización de técnicas de asimilación cultural, la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales en los encuentros interculturales. Desde la perspectiva de este enfoque la lengua es concebida como un obstáculo para la comunicación entre las personas de culturas diferentes. (Instituto Cervantes, 2018)

El enfoque de las destrezas sociales persigue un modelo basado en la enseñanza situacional de la lengua, puesto que su objetivo está basado en un alto conocimiento de la cultura. Este sistema busca en el alumnado desarrollar una alta capacidad de interacción como agente social en situaciones posibles en que el hablante intercultural deba desenvolverse. La cultura materna se deja de lado y la orientación didáctica se basa exclusivamente en la cultura meta y en unas fórmulas específicas de comportamiento. El choque cultural no se trata ni en su dimensión afectiva ni preventiva.

Actitud personal: enfoque holístico

El enfoque holístico se centra en conceder un gran valor a la importancia de la actitud frente a otras culturas. Una de las bases didácticas de este método está

orientada al desarrollo del alumnado en las dimensiones afectiva y emocional para que se produzca un progreso en la sensibilidad y empatía hacia las diferencias culturales. El fin que se persigue con estas medidas está orientado a la reducción de la fenomenología provocada por el etnocentrismo cultural para desarrollar un mayor conocimiento de los sistemas culturales a los que se exponga el alumno y en los que deba desenvolverse como agente social intercultural.

En este método se toman en consideración tanto la cultura materna del alumnado (para una toma de conciencia propia) como la cultura meta (para crear una consciencia intercultural que capacite al aprendiente para ejercer la mediación intercultural y sus procesos). La lengua se percibe como un elemento integrador de la cultura. De acuerdo con Oliveras, (2000:36), este enfoque holístico está caracterizado por los siguientes puntos:

El papel de la personalidad y la identidad. No es necesario que un hablante intercultural abandone las creencias y valores que le ha originado el contacto con su cultura materna, sino que se trata de adaptar, bajo sus propios criterios, los nuevos valores, creencias, actitudes, etc., que le aporte la cultura meta.

El desarrollo de la empatía. En este aspecto, se deben dar una serie de procesos cognitivos que le permitan al alumnado poseer una perspectiva marcada por un relativismo cultural que, también le permita comprender otras formas de ver las cosas y aceptar puntos de vista diferentes sobre los mismos hechos o situaciones a las que se enfrente, tanto a nivel verbal como no verbal.

El actor intercultural. El fin último de una persona inmersa en la comunicación con interlocutores pertenecientes a culturas diferentes es la mediación intercultural, pues es solo mediante la adquisición de los conocimientos y las bases culturales que definen las culturas en contacto como se podrán crear puentes de unión y comprensión entre ambas.

Milton Bennett (1993), cofundador del Instituto de Comunicación Intercultural y director del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo Intercultural, creó la escala Bennett de sensibilidad intercultural, también conocida como el Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural (DMIS, en inglés). En este modelo se describen las distintas formas en que las personas reaccionan frente a las divergencias culturales y el grado de adaptación a una cultura meta.

DMIS consta de seis etapas diferentes que sirven para la medición del nivel de adaptación cultural. Las tres primeras etapas (negación, defensa y minimización) se denominan etnocéntricas, caracterizadas por la percepción de la cultura de origen como elemento central para percibir la realidad. En las tres últimas etapas (aceptación, adaptación e integración), los individuos desarrollan una perspectiva caracterizada por el relativismo cultural, al cual denomina etnorelativismo y está determinado por la alteridad y la apertura mental hacia otras realidades que se perciben también como válidas al contrastarlas con la cultura de origen.

Será Söderberg (1995) citado en (Oliveras, 2000:39), quien establezca los rasgos que definen la competencia intercultural de una manera consensuada por todos los investigadores de dicho concepto.

1. Es efectiva, porque lo que se persigue es que el alumnado sea capaz de comunicarse con su interlocutor, el cual posee otro bagaje cultural diferente del suyo, de tal forma que el mensaje se reciba y se interprete, según sus intenciones.
2. Es apropiada, porque se persigue que la persona en un encuentro intercultural pueda actuar de forma correcta y adecuada, de acuerdo con las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto.
3. Tiene un componente afectivo: incluye empatía, curiosidad, tolerancia y flexibilidad ante situaciones ambiguas.
4. Tiene un componente cognitivo, que incluye una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios.
5. Tiene un componente comunicativo que incluye la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales, interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable.

2.2.1.- EL CHOQUE CULTURAL

2.2.1.1.- LOS ORÍGENES DEL CHOQUE CULTURAL

El concepto choque cultural fue sugerido por el antropólogo Kalervo Oberg⁵ en 1960, en un artículo cuyo título era “El choque cultural: un ajuste para nuevos ámbitos culturales”⁶ (traducción propia).

Este autor definió este concepto de la siguiente manera: “El choque cultural está precipitado por la ansiedad que resulta de perder todos nuestros signos familiares y símbolos de relaciones sociales” (Oberg, 1960:1).

En esta primera definición del choque cultural se puede observar cómo se establece una relación con un componente afectivo por el hecho de asociarlo a la ansiedad. La causa de dicha ansiedad, de acuerdo con la definición, está provocada por la pérdida de signos que nos resultan conocidos, así como la de los símbolos de relaciones con los demás.

5. Kalervo Oberg (1901-1973) fue un antropólogo canadiense que trabajó como funcionario y profesor. Oberg viajó por el mundo y escribió sobre algunas de sus experiencias en sus viajes

6. El título en inglés fue *Cultural shock: adjustment to new cultural environments* y fue publicado el 1 de julio de 1960.

No está claro el significado de los términos signos y símbolos en relación con lo familiar y nuestra relación con lo demás, pues resulta un tanto ambiguo. Por eso, lo aclara más tarde al afirmar lo siguiente: “Estos signos incluyen las mil y una maneras en las que nos orientamos en las situaciones del día a día”. (Oberg, 1960:1)

Oberg se refería al hecho de salir de nuestra zona de confort, es decir, de no tener que enfrentarnos a lo desconocido en nuestras experiencias y hábitos del día a día. Resulta curioso que no se mencione, de manera explícita, que lo que provoca este desconocimiento es el hecho de encontrarnos en una cultura meta que se diferencia de nuestra cultura materna en muchos aspectos. Lo que sí establece Oberg es una lista de acciones concretas que pueden ser más o menos habituales para cada uno.

Este autor sigue perfilando en este artículo el concepto de choque cultural y, poco a poco, va estableciendo una definición más concreta cuando afirma lo siguiente:

“Estos signos o señales que pueden ser palabras, gestos, expresiones faciales, costumbres o normas son adquiridas por todos nosotros cuando crecemos y son una parte de nuestra cultura, como el lenguaje que hablamos o las creencias que aceptamos” (Oberg, 1960:1).

En esta afirmación, Kalervo Oberg delimita de una manera más concreta qué y cómo se deben entender dichos conceptos y su definición. Como podemos observar, este autor hace referencia a los elementos que, a su entender, conforman lo cultural. Estas connotaciones culturales las asocia a las experiencias diarias enmarcadas en una cultura determinada, la cual se compone de la adopción de una actitud y el uso de una lengua. Lo que Oberg deja claro es que son las creencias las que establecen el modo de comportarse de cada uno y que dichas creencias, a su vez, están en consonancia con las normas y reglas sociales. También es interesante observar que para este autor, existe una relación de la cultura con el lenguaje no verbal al expresar que en el día a día, también hacemos uso de expresiones faciales y gestos.

Otra idea que consideramos oportuna añadir en relación con la definición anterior está relacionada con el componente afectivo, en este caso en forma de ansiedad. Lo primero que nos parece oportuno comentar es por qué se asocia el choque cultural exclusivamente con la ansiedad y no con otros fenómenos afectivos como la vergüenza, el miedo, el bloqueo mental y una lista interminable de reacciones relacionadas con la afectividad y lo emocional en el ser humano. No todos sentimos de la misma manera, ni percibimos o descodificamos las experiencias vividas de igual modo, por lo tanto, en esta definición se establece una perspectiva reducida del abanico de posibilidades que se pueden generar ante un choque cultural determinado.

Brislin y Pedersen (1976:13) definieron el choque cultural como “la ansiedad que sucede cuando una persona pierde todas las señales que le resultan familiares de la realidad de las que dependemos”. Szanton (1966:44) prefiere definir el choque cultural como “fatiga cultural”.

Para Lillian Chaney, el choque cultural se puede definir como “el trauma que se experimenta cuando te desplazas a una cultura que es diferente a tu cultura de origen” (Chaney, 2011:72). De nuevo podemos observar que, para esta autora, el choque cultural va acompañado de una sola dimensión afectiva que es el trauma. Por lo tanto, se sigue teniendo una visión demasiado reducida de este fenómeno, puesto que se considera una experiencia con rasgos muy negativos para el que lo experimenta. Desde la perspectiva de esta investigación, esta generalización conlleva, en este caso, reducir el fenómeno en su dimensión real y minimiza la reacción de los que lo experimentan al trauma o al estrés.

Desde la perspectiva del Consejo de Europa (2012:31): “en una experiencia intercultural explorar el choque cultural y considerar los estereotipos y las generalizaciones demuestra ser esencial. El choque cultural lo experimentan personas en contextos interculturales, predominantemente cuando el individuo entra en una nueva cultura”.

La visión del choque cultural en esta investigación intenta buscar una perspectiva más amplia y diversa, puesto que se parte de la idea de que no todos reaccionamos de la misma manera ante un mismo hecho. La idea que entendemos que subyace en el choque cultural está basada en el hecho de ser un fenómeno que se experimenta de muy diversas maneras, atendiendo a los factores individuales de cada uno.

Al contrastar la cultura original con la cultura meta se produce una divergencia cultural que provoca una reacción espontánea en el que la experimenta. La espontaneidad viene marcada por la carencia de las estrategias para enfrentarse a una perspectiva actitudinal, desconocida hasta ese momento en el conocimiento declarativo del que la experimenta.

La otra cuestión que subyace ante esta definición sería la de preguntarse si, verdaderamente, siempre existe una relación causa – efecto en la fenomenología existente alrededor del choque cultural. Lo que sí está claro es que, bajo este concepto se ofrece un proceso de acción y reacción; por lo tanto, establecer que siempre se manifestará un sentimiento determinado ante este fenómeno es demasiado reduccionista. Iríamos incluso más allá y nos atreveríamos a decir que puede haber ocasiones en el que el choque cultural no produzca reacciones negativas. Por ejemplo, observar que en Bulgaria hemos experimentado un choque cultural porque el gesto de la cabeza del taxista coincide exactamente con la manera en la que en nuestro país significa una afirmación y darnos cuenta de que en ese país significa lo contrario, puede producir risa, e incluso complicidad con el taxista y no necesariamente

estrés o ansiedad ante esa situación. No siempre el choque cultural va asociado a emociones negativas pues puede provocar curiosidad e interés en conocer más sobre un área concreta donde se haya producido.

Si se pretende conocer más aspectos de este fenómeno del choque cultural podemos observar un matiz más que establece Oberg acerca de su naturaleza. Este antropólogo canadiense afirma que “todos nosotros dependemos de nuestra tranquilidad (paz interior) y nuestra eficiencia en cientos de estas señales, la mayoría de las cuales no las llevamos a cabo en un nivel de conciencia” (Oberg, 1960:1).

En esta última afirmación es donde este autor establece la importancia de la dimensión afectiva para el análisis del choque cultural. Dimensión que se produce en muchas de las acciones diarias que desarrollamos. Oberg va más allá del plano afectivo y menciona que existe un rasgo de inconsciencia en estas acciones. Esta inconsciencia se debe entender como un automatismo, como algo que hacemos de manera inconsciente, puesto que hay un hábito detrás de cada una de esas acciones. En este aspecto, creemos que Oberg estuvo acertado en el sentido de establecer que, dentro de nuestra zona de confort y en nuestro día a día, realizamos actividades o acciones que no suponen un nuevo reto de aprendizaje, puesto que ya las hemos asimilado. En cambio, el choque cultural se puede producir en contacto con situaciones en las que esa inconsciencia se anula, porque no conocemos las pautas a seguir al estar inmersos en contextos y códigos culturales nuevos.

A partir de las características que conlleva el choque cultural, Oberg establece una serie de reacciones a dicho fenómeno que se realizarán seguidamente.

2.2.1.2.- LAS FASES DEL CHOQUE CULTURAL

En su investigación sobre el choque cultural, Kalervo Oberg establece que existe un paralelismo entre este fenómeno y el sentimiento de frustración. Además, también se deriva de su idea sobre la fenomenología cultural que la gente siempre reacciona igual ante la frustración, por muy abiertos que seamos porque, de una manera o de otra, se rompen nuestros esquemas mentales. Como ya hemos manifestado anteriormente, no consideramos que haya una relación causa - efecto entre el choque cultural y la frustración, ya que no todos reaccionamos de la misma manera antes los mismos hechos. A nivel individual, no siempre estamos marcados por los mismos valores al enfrentarnos a ciertos hechos o acontecimientos, a pesar de compartir una cultura común.

Tras esta aclaración sobre la afirmación de Oberg, pasamos a establecer los efectos que este autor establece en relación con el sentimiento de frustración que supuestamente, causa un choque cultural:

Hay un rechazo hacia la situación que causa esta incomodidad. En esta fase, afirma que se produce una generalización por parte del que experimenta el choque cultural, que la extiende al país anfitrión, como algo que forma parte de su idiosincrasia.

La siguiente reacción con la que nos encontramos se denomina regresión. En esta fase, se idealiza el país de origen y aumenta nuestro confort, puesto que no nos provoca esas malas experiencias y nos sentimos cómodos. Oberg (1960: 1-2)

Tras el establecimiento de los efectos que causan la frustración del choque cultural, Oberg nos habla de una serie de fases, no sin antes dejar claro que los individuos difieren completamente sobre el grado en el que el choque cultural les afecta, lo cual nos parece correcto en su proceso de análisis de esta fenomenología tal y como hemos expresado anteriormente.

En lo concerniente a la experiencia de estar en un espacio cultural ajeno al nuestro, las fases o etapas que Oberg (1960:2-4) establece son las siguientes:

Etapa de luna de miel. Esta etapa tiene una duración de permanencia en el país anfitrión que va desde unos días o semanas hasta seis meses. La mayoría de las personas se sienten fascinadas ante lo nuevo.

Etapa de hostilidad. En esta fase hay una vuelta a la realidad y se empieza a experimentar una actitud más agresiva y hostil hacia la idiosincrasia del país anfitrión. Según Oberg, en esta etapa no hay un interés por conocer las causas culturales e históricas que han podido influir en las costumbres del país, sino que se siente una cierta irracionalidad a la hora de conocer la nueva cultura y sus bases. Esta fase se caracteriza por el establecimiento de estereotipos que provocan una simulación del consuelo del ego propio, y así pensar que uno está en lo correcto, en lugar de buscar el camino del conocimiento y entendimiento de la cultura meta.

Etapa de adaptación. En esta etapa se han vencido los obstáculos hacia lo novedoso y desconocido. Se produce una apertura mental hacia el nuevo espacio cultural en el que nos encontramos inmersos e intentamos cambiar nuestra actitud. Hay un aumento de la autoconfianza en las diferentes situaciones de la vida diaria.

Etapa de aceptación. En esta última etapa se produce una aceptación de las costumbres del país y se perciben como una forma más de entender la vida, e incluso se disfrutan esas nuevas costumbres.

Para Chaney (2011: 75-76), el choque cultural atraviesa cinco fases. La primera es de excitación o euforia, la segunda es la etapa de crisis o desencanto, la tercera es la de ajuste, la cuarta fase la denomina adaptación y la quinta choque cultural inverso⁷. Según Chaney, el choque cultural se puede representar por medio de una

7. El choque cultural inverso se produce al volver al propio país de origen tras un largo período de tiempo de estancia en un país extranjero (*reentry shock*, en inglés).

curva en forma de U, en la que el extremo izquierdo superior representa un principio positivo, la fase de la crisis empieza a bajar en la parte izquierda hasta la base, la fase de ajuste empieza en la base de la curva entonces la aceptación se eleva por la parte derecha de la U hasta el choque cultural inverso que llegaría al extremo superior derecho (Chaney, 2011).

Lo cierto es que no sabemos con qué margen de fiabilidad podemos establecer que estas fases sean igual para todos y para las situaciones tan diferentes en los contactos con otras culturas. Lo que consideramos oportuno es analizar qué tipos de estrategias o mecanismos nos pueden permitir desenvolvernos ante un choque cultural que se produce en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Consideramos, de este modo, que las reacciones que se produzcan en el hablante intercultural serán la clave para poder salir con un mayor o menor grado de éxito ante un choque cultural.

Las reacciones que se han observado en esta investigación⁸ nos permiten establecer las siguientes tipologías de reacción ante el choque cultural en contextos de inmersión cultural corporativa:

- 1) Interés o curiosidad. En este caso, el choque cultural actúa de estímulo para entender de una manera más profunda los valores o creencias de la cultura meta, reaccionado con preguntas que van dirigidas a conocer el punto de vista del interlocutor nativo. Se interesa por la alteridad y no utiliza el etnocentrismo cultural como respuesta. El alumno no rechaza los valores de la cultura de origen y agranda su visión adoptando algunos valores pertenecientes a la cultura meta.
- 2) Ofensa. El choque cultural le hace sentirse ofendido y, consecuentemente, se produce un sentimiento de menosprecio hacia los valores, creencias y actitudes de la cultura meta y se adopta una actitud defensiva ante los interlocutores nativos. Se suele partir de una actitud basada en el etnocentrismo cultural, estableciendo una superioridad de los valores culturales de la cultura de origen con los de la cultura meta. Se tiende a la victimización en el análisis de los factores que han producido el choque cultural.
- 3) Hostilidad. El choque cultural produce una reacción de rebeldía y rechazo ante los parámetros de la cultura meta y se reacciona, por lo general, con una actitud de menosprecio hacia ella. El prejuicio y el estereotipo suelen ser los parámetros que guían la mayoría de sus reacciones ante los contactos culturales y lingüísticos. Se suele utilizar una actitud basada en el etnocentrismo

8. Hemos llamado a este conjunto de reacciones, las reacciones BOHIS como acrónimo a cada una de las iniciales de las cinco reacciones establecidas.

cultural estableciendo una superioridad de los valores culturales de la cultura de origen con los de la cultura meta.

- 4) Bloqueo. El choque cultural no le permite reaccionar a quien lo experimenta y su reacción se paraliza sin apenas ejecutar una acción que no sea fisiológica y que no esté marcada por el lenguaje no verbal. En estos tipos de reacciones, el alumnado se deja llevar y apenas utiliza o tiene criterios propios para valorar lo acontecido. La actitud en su relación con hablantes interculturales nativos es neutral y actúa, por lo general, como mero observador y con un alto nivel de introspección.
- 5) Sumisión. El alumno se deja llevar en cada momento y no se cuestiona nada relacionado con las semejanzas y diferencias entre ambas culturas porque pretende agradar a los interlocutores nativos. Se somete a los valores de la cultura meta y abandona los de la cultura de origen. En este caso, la cultura meta la sitúa en un extremo superior y manifiesta un constante elogio hacia ella, en detrimento de la cultura materna o de origen.

Estas cinco tipologías de reacción ante el choque cultural se caracterizan por su mutabilidad y transformación, puesto que lo que provoca esas reacciones se basa en la percepción de la cultura corporativa meta en la que el hablante intercultural se encuentra inmerso, y esta percepción suele ser cambiante. Obviamente, la actitud que consideramos más adecuada para el desarrollo de la competencia intercultural es la que está basada en la adaptación, el interés y la curiosidad. A mayor número de reacciones de este tipo habrá mayor posibilidad de interactuar con más éxito en la empresa anfitriona, es decir, el nivel de integración será mayor. Por el contrario, las reacciones de hostilidad y ofensa se correlacionan con actitudes que supondrán un obstáculo para el desarrollo de la competencia intercultural corporativa. Es el profesorado el que debe intervenir con más insistencia para facilitar el proceso de integración corporativa ante el tipo de reacciones que obstaculizan el proceso integrador hacia una cultura meta. Finalmente, las reacciones de sumisión y bloqueo se pueden dirigir hacia el lado de la integración o hacia el rechazo de la cultura meta, es en esta situación donde consideramos que la figura del profesorado es clave a la hora de decantarse hacia una dirección que mejore el proceso de integración cultural.

Para Brillan (1981:304) existen cinco estrategias que se usan ante un choque cultural en visitas cortas a un país extranjero:

1. No aceptación de la cultura anfitriona. El viajero actúa como lo hace en su país de origen y no se esfuerza en conocer la lengua y la cultura del país anfitrión.
2. Sustitución. El viajero aprende las respuestas y conductas apropiadas en el país anfitrión y las sustituye por las que adopta en su país de origen.

3. Adicción. Actúa ante los nativos con la misma actitud de ellos y mantiene sus costumbres cuando está con sus paisanos.
4. Síntesis. Se integran y combinan elementos de las dos culturas.
5. Resíntesis. No se identifica ni con las costumbres del país anfitrión ni con las de su propio país de origen.

Nos parece interesante establecer y preguntarnos cuál es la naturaleza que subyace bajo este fenómeno conocido como choque cultural, el cual conlleva una serie de matices que Oberg (1960:4-5) analiza y describe de esta manera:

El entorno no cambia, lo que cambia es tu actitud hacia él. Es aconsejable entender que, adoptar una actitud en la que solemos culpar al país anfitrión y a sus ciudadanos, no es la solución más adecuada que se debe tomar en una experiencia intercultural.

La actitud de los demás en una cultura meta, hacia una persona que experimenta un choque cultural, puede cambiar dependiendo de la actitud que se adopte ante dicho fenómeno. Ante una actitud hostil y agresiva hacia los ciudadanos de un país anfitrión, es probable que se reciba la misma actitud hacia ti.

Se infieren de estas ideas anteriores los principios que justifican la necesidad de estudio y análisis de los elementos que componen y permiten el desarrollo de la competencia intercultural. En cierta medida, Oberg pronostica cuáles deben ser las bases de lo que sostiene el número de competencias, tanto lingüísticas como culturales, de los principios en los que se asienta la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en la actualidad. Es más, este autor nos indica cuáles son las directrices a seguir para la superación del choque cultural. De estas directrices podemos mencionar algunas muy interesantes como el esfuerzo por el aprendizaje del idioma, la investigación de los intereses de los nativos, ser un participante activo que observa las actividades y eventos sociales, etc. Como podemos observar, en estas directrices el rol del estudiante está focalizado en una participación activa y consciente, tanto del propio aprendizaje como del proceso de aprender a aprender cuando se enfrenta al conocimiento de una cultura que le es ajena.

Finalmente, Oberg no solo menciona y anticipa lo que conformaría las bases de lo que posteriormente se denominó la consciencia intercultural y la competencia intercultural, sino que estableció la idea de la necesidad de entender al estudiante de idiomas como un etnógrafo, es decir, como investigador de los principios en los que se asienta la cultura meta:

“Comprender las formas en la que actúa la gente (del país anfitrión) es esencial y eso no significa que debes abandonar las tuyas propias. Lo que sucede es que has desarrollado dos patrones diferentes de conducta” (Oberg, 1960:9).

2.2.1.3.- LOS COMPONENTES Y FACTORES DEL CHOQUE CULTURAL

De acuerdo con Schuman (1975), (tomado de Oliveras, 2000:34-35), en el contacto con una cultura meta en períodos a largo plazo, se producen una serie de fenómenos que obstaculizan el logro de una adaptación absoluta a dicha cultura. Estos obstáculos se producen de tres formas diferentes:

- a) Choque lingüístico: es un fenómeno que se produce cuando el hablante intercultural no tiene la competencia comunicativa suficientemente desarrollada para interactuar con otros hablantes de manera exitosa.
- b) Choque cultural: se produce cuando no existe un paralelismo de los códigos culturales del interlocutor con los de la cultura meta.
- c) Estrés cultural: se produce por cuestiones identificativas del hablante intercultural en contextos enmarcados en la cultura meta.

En este apartado sería interesante especificar ciertos matices que se producen alrededor de la fenomenología del choque cultural. Además de los componentes afectivos, debemos establecer una diferenciación entre el choque cultural y el conflicto. La diferencia de estos dos términos tiene su base en la actitud que se adopta y el efecto que produce, debido a la ausencia de paralelismo entre los dos códigos culturales contrastados y, por consiguiente, entre los interlocutores implicados en la comunicación.

Por lo tanto, en el choque cultural no siempre se produce tensión e incluso no siempre conlleva un componente afectivo negativo. Tampoco hay una conciencia previa de haber hecho algo incorrecto, puesto que no hay conocimiento previo del código en cuestión que haya provocado el choque (por ejemplo, besar en las mejillas, en lugar de dar la mano). Un aspecto importante que debemos destacar está relacionado con la actitud que toma el hablante intercultural visitante ante el suceso de un choque cultural. La actitud puede ser conciliadora o puede ser hostil. En la primera situación el hablante interlocutor acepta desconocer los códigos y se siente como el causante del choque cultural. En la actitud hostil, el hablante intercultural no acepta ser el causante del choque cultural, porque considera que su actuación ha sido correcta. En este caso, es más probable que exista un conflicto mientras que, en el primer caso, la posibilidad de conflicto probablemente se convertirá más bien en una anécdota.

Esta fenomenología es diferente cuando el hablante intercultural, a pesar de conocer y ser consciente de los códigos culturales de la cultura meta, no acepta dichos códigos e interactúa bajo los códigos propios, creando un conflicto (por ejemplo, una gerente que se niega a besar a sus colegas en el saludo porque no le parece bien). Es necesario ser conscientes de estas diferencias, puesto que conllevan un análisis totalmente diferente del fenómeno.

Existe una gran diferencia entre estas dos fenomenologías ya que, en el primer caso, se suele pensar que el que provoca el choque cultural es el visitante porque desconoce los códigos culturales de la cultura anfitriona pero, en el segundo caso, nos enfrentamos a algo diferente que está relacionado con las estrategias interculturales del interlocutor perteneciente a la cultura de origen (anfitrión), ya que, en esta situación, debe hacer uso también de su competencia intercultural para minimizar el conflicto. Es decir, en la primera situación el hablante intercultural toma una actitud más pasiva, pues no debe reaccionar ante un conflicto en el que está inmerso pero en la segunda ocasión, el rol que se demanda del hablante intercultural anfitrión es un rol más activo, pues debe decidir si adoptar una postura reconciliadora o mantener el conflicto.

Otro elemento importante para tener en cuenta en el análisis de la fenomenología que rodea el choque cultural es la distancia cultural. Este concepto está relacionado con el mayor o menor grado de paralelismo existente entre las culturas cuando se interrelacionan con otras. A menor distancia cultural, probablemente se producirán un menor número de choques culturales y a mayor nivel de distancia cultural, la posibilidad de que se produzca un choque cultural aumentará considerablemente. Por ejemplo, la cultura española y la italiana por razones culturales y geográficas son más similares que la cultura japonesa y la española, por lo tanto la probabilidad de choques culturales en el primer caso será menor que en el segundo.

Otro concepto importante que interviene en la fenomenología del choque cultural está relacionado con el concepto de aculturación. El Instituto Cervantes lo define de la siguiente manera:

La aculturación es un proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique, necesariamente, el abandono de los patrones de su cultura de origen. Dicho contacto suele derivar en influencias culturales mutuas que comportan cambios en una o en ambas culturas” (Instituto Cervantes, 2018⁹).

Se puede inferir que la peculiaridad que se deriva de la definición del concepto de aculturación se basa en que exista un contacto directo y que se produzca una sinergia cultural, cuyo resultado es la transformación cultural de las dos o al menos de una de ellas.

9. Tomado de Instituto Cervantes, 2018 https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aculturacion.htm

Schumann (1978)¹⁰ observó que los hablantes de *pidgin* sufrían un proceso de fosilización a nivel sociolingüístico. En el modelo que defendía describió las estrategias que dichos hablantes utilizaban, con el ánimo de poder adquirir un mayor nivel de integración, que son las siguientes:

- I. La aceptación de la nueva cultura y su consiguiente adaptación a dicha cultura meta.
- II. La aculturación, o el proceso en el que se produce una adaptación en una cultura meta sin abandonar las bases de su cultura materna.
- III. El mantenimiento de los valores y creencias de su cultura materna y el rechazo absoluto a la cultura meta.

En el modelo de W. Acton y . Walter de Felix (1986)¹¹, se establecen cuatro niveles de aculturación:

1. Turista: en este nivel la cultura es casi inaccesible. Se produce cierto grado de choque cultural y se utilizan estrategias y recursos de la lengua materna.
2. Superviviente: nivel funcional del lenguaje y de comprensión funcional de la cultura. Al final de esta etapa sitúan el nivel umbral de aculturación.
3. Inmigrante: nivel que suelen alcanzar las personas con cierto grado de educación y que llevan cierto tiempo en la cultura meta.
4. Ciudadano: cercano al nivel del hablante nativo.

En este modelo se menciona de manera explícita que se produce cierto grado de choque cultural sin especificar el grado ni la forma en el que se manifiesta. Un aspecto curioso que se infiere de la teoría de este modelo es que en los demás grados desaparece el choque cultural o, al menos, no se menciona. Desde nuestra perspectiva, este modelo no llega a expresar la fenomenología del choque cultural en toda su extensión porque, si bien es cierto que se produce una desaparición gradual de este fenómeno, según tiene lugar la transferencia de una a otra etapa, consideramos que el choque cultural se produce en la mayoría de las fases, sin que deba ir acompañado necesariamente de un conflicto.

Tampoco queda clara alguna información relacionada con las peculiaridades que definen a cada una de las etapas, puesto que no se especifica de una manera concreta qué debemos entender por “cierto grado de educación” o “cierto tiempo en la cultura meta”. Algunas preguntas que nos surgen a partir del modelo anterior

10. Tomado de Instituto Cervantes, 2018 https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/diccionario/aculturacion.htm

11. Tomado de Instituto Cervantes, 2018. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/diccionario/aculturacion.htm

son las siguientes, ¿a qué grado de educación específicamente podemos referirnos para establecer las líneas que separan una dimensión de otra? ¿un hablante intercultural, con bajo nivel de educación, verdaderamente puede adaptarse en menor grado que otro de nivel educativo superior? Consideramos que el nivel educativo no siempre supone un factor clave para tener en cuenta en el proceso de aculturación, puesto que no todo hablante intercultural necesita un nivel educativo determinado para desenvolverse como agente social. Hay situaciones como el trabajo agrícola, construcción, empleados de hogar, etc., los cuales son ámbitos profesionales en los que el proceso de adaptabilidad cultural no depende del nivel educativo, sino de la capacidad de realizar esas tareas laborales apropiadamente. Incluso, no todas las competencias se ponen en juego en todas las situaciones laborales y, por ende, no es necesario desarrollarlas en el mismo grado. Por ejemplo, un trabajador agrícola que desempeña la labor de recolección de frutas en invernaderos no tiene una necesidad similar de desarrollar la interacción oral o la comprensión auditiva en el mismo grado que la comprensión lectora o expresión escrita. Su proceso de aculturación puede desarrollarse, a pesar de tener un nivel cultural bajo, siempre que se relacione con éxito con jefes y compañeros de trabajo y desarrolle sus tareas apropiadamente. Esta idea nos permite establecer que el proceso de aculturación está influido también por las expectativas y necesidades del hablante intercultural en su proceso de adaptación a una cultura meta.

No consideramos oportuno tomar como referencia al hablante nativo para establecer el objetivo último de las cuatro etapas, puesto que la adaptación a la cultura meta conlleva unos valores y creencias que se fusionan con una cultura materna que el hablante nativo no ha experimentado. Las experiencias previas del hablante intercultural, y su cultura materna, siempre ejercerán una influencia, en mayor o menor grado, en sus actitudes y acciones. En otras palabras, no hay una visión homogénea de la cultura por parte del hablante intercultural, debido a que sus estrategias, actitudes, valores y creencias estarán influidos por elementos similares a los que el hablante nativo nunca ha estado expuesto previamente.

Un concepto que está relacionado directamente con el choque cultural es el relativismo cultural. Este término defiende la noción de que cada cultura está caracterizada por unos rasgos propios, los cuales no deben entenderse como verdades universales. Este principio básico conlleva la idea de no imponer como verdad absoluta una percepción en contraste con otra que pertenece a una cultura diferente. Los postulados que subyacen en este concepto están orientados a la comprensión de la premisa que defiende que no hay una relación jerárquica entre las bases de diferentes culturas, tampoco una asociación de lo correcto o lo incorrecto, sino diferentes perspectivas ante los mismos hechos o dilemas.

El relativismo cultural permite poseer una predisposición a la reducción de choques culturales porque elimina, por parte del alumnado, la imposición del filtro de

su propia cultura materna frente a los hechos y situaciones que vive en una cultura meta. También permite un mayor grado de adaptación porque, al hacer uso de este concepto, se produce una mayor consciencia intercultural y apertura mental.

El siguiente modelo para analizar en las relaciones del fenómeno del choque cultural es un término opuesto al anterior, el etnocentrismo cultural. Este fenómeno viene de la mano de la antropología. Este concepto es un obstáculo para el desarrollo de la competencia intercultural y produce un aumento en la producción del choque cultural.

En el etnocentrismo cultural se le otorga un valor superior a los principios que definen a la cultura materna, en contraposición con los valores que caracterizan a la cultura meta. Los patrones de la cultura de origen se utilizan para establecer lo que es correcto frente a las bases de la cultura meta, que son incorrectas. Esta fenomenología descrita hasta ahora tiene unos efectos negativos en el proceso de asimilación y adaptación a la cultura meta y, consiguientemente, obstaculiza y ralentiza el desarrollo de los elementos de los que consta el proceso evolutivo de entendimiento de sus valores. El etnocentrismo cultural conlleva, también, el aumento del estereotipo y de los prejuicios y es un fenómeno que se debe intentar erradicar, en la medida de lo posible, por parte del profesorado.

2.2.2. LA RESILIENCIA: ¿UN FACTOR PARA EL ANÁLISIS DEL CHOQUE CULTURAL?

El concepto de resiliencia fue utilizado por un psicoanalista inglés llamado John Bowlby en su teoría del apego, la cual planteaba una tesis en la que se relacionaban algunos sentimientos como el miedo o la ansiedad con el grado de vinculación que hubiese con la figura de relación afectiva (en general son los padres).

El término resiliencia ha ido evolucionando en diferentes disciplinas como la psicología, la medicina, la educación, etc., adaptando, precisando y aplicando dicho concepto cada vez con más rigor y precisión (Rojas 2010, Kotliarenco y Dueñas 1994, Klotiarenco Cáceres y Álvarez 1996, Klotiarenco, Cáceres y Fontecilla 1997, Barranco 2009, Muñoz-Silva 2012, Palma 2010, Florentino 2008, Vanistendael 1996 y Villalba 2003, 2004 y 2006).

La resiliencia es un concepto derivado del latín, del verbo *resilire* que significa saltar hacia atrás, rebotar, ‘replegarse’.

La definición de este concepto para la Real Academia Española (2018) es la siguiente:

1. f. Capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos.
2. f. Capacidad de un material, mecanismo o sistema para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido.

En el análisis de este término nos interesa, principalmente, la primera acepción que se ofrece de este término porque creemos que guarda una estrecha relación con el concepto de choque cultural. Si bien es cierto que la segunda acepción puede servir como metáfora de este concepto para su aplicabilidad y entendimiento.

Si consideramos el choque cultural como una adversidad, entendida como fenómeno obstaculizador que se produce en el proceso de adaptación a una cultura meta, entonces la resiliencia es un factor que se complementa perfectamente con la base que sustenta este fenómeno, ya que analiza el nivel de capacidad o incluso de competencia que un estudiante tiene para enfrentarse a estados o situaciones adversos. Entendemos adversidad también desde la perspectiva de enfrentarse a unos modelos de comportamiento que no se corresponden con los modelos aprendidos previamente y que, consecuentemente, suponen un obstáculo para la progresión de la adaptabilidad a la cultura que se tiene como objetivo.

La resiliencia y su conocimiento pueden aportar luz cuando analizamos cuáles son los elementos que componen el choque cultural, cuáles son las estrategias posibles que se pueden usar para superarlo, cuál es la forma de enfrentarse a determinadas situaciones adversas en situaciones de aprendizaje o cuáles son las tipologías de actitudes y adversidades que adoptar y a las que es necesario enfrentarse. En definitiva, la resiliencia es un concepto que permite llegar a un mayor entendimiento del choque cultural, lo cual nos permitirá tener más armas e instrumentos que utilizar en su tratamiento y, también, desarrollar más capacidades y estrategias en el alumnado para enfrentarse a este fenómeno.

La resiliencia puede tener múltiples aplicaciones. De todas ellas, en esta investigación intentaremos analizar qué aportaciones ofrece este concepto al aplicarlo al mundo corporativo o empresarial y qué beneficios puede ofrecer para el desarrollo de la competencia intercultural y la superación del choque cultural.

2.2.2.1.- LA RESILIENCIA Y LOS CHOQUES CULTURALES EN EL ÁMBITO CORPORATIVO

En la actualidad, la resiliencia está siendo uno de los rasgos más estudiados y valorados en el ámbito corporativo, principalmente porque se ha demostrado que los profesionales que poseen altos niveles de resiliencia están más capacitados para afrontar las situaciones adversas a las que se puedan enfrentar en el día a día dentro del marco de los ámbitos profesionales.

Los trabajadores resilientes aportan un valor añadido a la empresa porque tienen más capacidad de resolución de conflictos, se desenvuelven de manera más eficaz en situaciones de estrés, solucionan problemas que van surgiendo, etc. En el mundo corporativo hay una larga lista de situaciones adversas que requieren la capacidad de enfrentarse a ellas.

Una de las características que definen a los trabajadores resilientes es su capacidad de amoldarse, de adaptarse para poder tener más instrumentos de reacción y capacidad de resolución ante situaciones que requieren unas capacidades determinadas que les permiten tener más recursos para enfrentarse a los obstáculos diarios de la jornada laboral.

De acuerdo con Fernández Lorenzo (2018), el desarrollo de la resiliencia es posible si desarrollamos y potenciamos algunas destrezas y habilidades personales. Algunos de los parámetros que permiten el desarrollo de la resiliencia en las corporaciones, según este autor, podrían ser las siguientes:

- Asumir dificultades como desafíos.
- Ser realistas y no magnificar los problemas.
- Ser consciente de las emociones que sentimos en momentos de tensión e intentar identificar un camino para sobrellevarlo.
- Aceptar la realidad y no torturarse con el “por qué” sino focalizarse en “cómo resolverlo”.
- Ser optimista sin perder de vista dicha realidad.
- Confiar en uno mismo y en la propia capacidad, apoyándose en experiencias pasadas en que uno se sobrepuso a adversidades.
- Desarrollar redes afectivas y buscar apoyo en nuestro entorno (familia, amigos, compañeros de trabajo...).
- Involucrarse en los problemas de los demás sin centrarse sólo en uno mismo.
- Tener sentido del humor. Toda situación, por complicada que sea, puede tener su lado cómico e intentar verla también desde dicha perspectiva ayuda mucho a relativizar su importancia.

Fuente: Fernández, 2018

<http://www.eoi.es/blogs/alfredo-fernandez-lorenzo/2016/12/13/potenciar-la-resiliencia/>

Para Al Siebert, en su obra sobre la resiliencia y el mundo laboral titulada *La Resiliencia: construir la adversidad* (2007), este fenómeno en el mundo laboral adquiere unos matices determinados que, en cierto modo, no dejan de ser hechos adversos. Para este autor, el desarrollo de la resiliencia consiste en cinco pasos jerarquizados que están orientados al desarrollo de las habilidades y fortalezas para la resistencia. Los cinco niveles que establece son los siguientes:

1. Organizar su salud y bienestar
2. Desarrollar una buena capacidad para solucionar problemas.
3. Desarrollar guardianes interiores fuertes.
4. Desarrollar habilidades de resistencia de alto nivel.
5. Descubrir su talento para la serendipia.

Fuente: Siebert, (2007:25)

Gran parte de la obra de este autor, se dedica a analizar los cinco niveles, expuestos anteriormente, con ejemplos enmarcados en el mundo del trabajo y de hechos adversos acontecidos en este ámbito.

Ben Schneider, en su obra *Resiliencia: Cómo construir empresas exitosas en contextos de inestabilidad* (2006), analiza algunas nociones como la estrategia, la medición al desempeño o la innovación para establecer los puntos básicos que debe desarrollar una empresa para ser resistente. De esta manera afirma lo siguiente:

La resistencia (*resilience*) es requisito indispensable para el éxito. Hoy, aún las empresas más exitosas históricamente están encontrando cada vez más difícil obtener resultados consistentemente mejores. La resistencia estratégica no es responder adecuadamente a una crisis determinada, sino tener la habilidad de anticiparse. En una organización resistente, la excitación por el cambio debe ser permanente pero nunca traumática... Toda organización que busque la resistencia debe afrontar con éxito los siguientes retos:

1. El reto del conocimiento. Considerar las variables de cambio futuras.
2. El reto estratégico. Buscar alternativas y eliminar lo que no es válido.
3. El reto político. Construir un portafolio de experimentos.
4. El reto ideológico. Buscar la excelencia operacional.

Schneider, (2006:112)

Para Schneider (2006: 112) “El éxito es siempre una excepción y para encontrar estas excepciones se tiene que buscar cientos de nuevas opciones estratégicas y probarlas a partir de experimentos bien diseñados”.

De las aportaciones de Fernández Lorenzo y Al Siebert podemos establecer cuáles serían los perfiles profesionales que deseamos alcanzar para potenciar la resiliencia en el ámbito corporativo. Las capacidades más destacadas estarían definidas por el desarrollo de una personalidad realista, abierta a desafíos, con un desarrollo afectivo, también con un alto nivel de desarrollo del optimismo, la autoconfianza, el sentido del humor y la empatía.

Vemos que en el desarrollo de la resiliencia corporativa se produce una sinergia de actitud y acción. La actitud nos predispone al desarrollo cognitivo de la interpretación de sucesos externos que conllevan una solución determinada, pero no es suficiente para tener éxito en la lucha contra las adversidades porque es necesario tener las habilidades y destrezas prácticas para poder actuar de una manera exitosa.

Un aspecto destacado que sugiere Fernández Lorenzo (2018) para que el desarrollo de la resiliencia se produzca está basado en la importancia del entorno laboral. Los factores clave para que el entorno sea una plataforma que nos permita desarrollar la resiliencia en el ámbito profesional son los siguientes:

Fijar objetivos razonables y alcanzables, de manera que se potencie la autoestima.

Promover la participación de todos en la toma de decisiones.

Promover relaciones cordiales entre los empleados sin fomentar las rivalidades internas.

Incentivar la cooperación y el aprendizaje mutuo.

Fomentar la conciliación.

Atender a los aspectos que generan comodidad en el puesto de trabajo (luz, mobiliario, rincones de descanso...).

Promover la vida saludable de los empleados.

Fuente: Fernández, 2018

<http://www.eoi.es/blogs/alfredo-fernandez-lorenzo/2016/12/13/potenciar-la-resiliencia/>

De todos estos aspectos que resultan productivos para el fomento de la resiliencia, merece la pena resaltar la eliminación de la competitividad, incentivar el trabajo cooperativo, la importancia de llevar una vida saludable, dotar al trabajador de un espacio confortable y establecer objetivos alcanzables.

Tras el análisis que hemos efectuado se puede ver que el fenómeno de la resiliencia en el ámbito profesional se caracteriza por una bifurcación. En una dirección se analiza cómo la adversidad afecta a la empresa desde la perspectiva de sus recursos materiales, financieros, organizacionales, etc., y en la otra dirección la resiliencia se enfoca en la interrelación entre adversidad y recursos humanos. Por la naturaleza de esta investigación, los intereses se vuelcan en analizar esta segunda dirección. La adversidad se analizará por medio del choque cultural y los recursos humanos toman forma de alumnos que deben desarrollar habilidades sobre la adversidad, es decir, el choque cultural.

El choque cultural corporativo puede tomar diferentes formas y manifestarse de maneras diferentes, algunas áreas en las que este fenómeno se puede manifestar son las siguientes:

1. Fusiones empresariales.
2. Relaciones comerciales internacionales (mercados externos).
3. Relaciones laborales con trabajadores extranjeros.
4. Procesos de internacionalización empresarial.
5. Actividades comunicativas relacionadas con el comercio exterior (verbales (orales y escritas) y no verbales).

Dentro de estas áreas, las posibilidades del choque cultural toman formas mucho más variadas y adoptan diferentes tipologías. Por ejemplo, en el área de la fusión empresarial el choque cultural se puede manifestar en el modo de proceder

(*know how*), en el área de las relaciones laborales con trabajadores extranjeros las posibilidades son muy variadas y se pueden manifestar en el concepto tiempo, jerarquía, estilo de comunicación, etc.

En esta investigación, el objetivo de relacionar la resiliencia con el ámbito corporativo está enmarcado en un ámbito educativo y, consecuentemente, el interés radica en establecer qué y cómo se establecen los componentes de la personalidad resiliente en un fenómeno adverso conocido como choque cultural. La adversidad se analiza desde la perspectiva de enfrentarse a hechos o situaciones inesperadas o poco familiares en el marco del conocimiento declarativo del que lo experimenta, por lo tanto no siempre debe conllevar efectos negativos o traumáticos.

2.2.2.2.- ÁMBITO EDUCATIVO: LA RESILIENCIA Y LOS CHOQUES CULTURALES EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

La resiliencia también es un factor que cobra mucha importancia en el ámbito educativo. En cierta medida hay una correlación entre la resiliencia y el concepto de competencia. Uno de los elementos que define el concepto competencia está basado en el grado de conocimiento de un área determinada por parte del aprendiente. Consideramos oportuno afirmar que, a mayor grado de competencia, habrá mayor capacidad de desenvolverse con éxito en una situación determinada y, consecuentemente, aumentará la resiliencia.

La competencia intercultural, por lo tanto, está enfocada al desarrollo y aumento progresivo del conocimiento por parte del alumnado en torno a los aspectos clave que definen la interrelación de dos culturas diferentes. En esa interrelación entre culturas surgen espacios en los que no hay una complementariedad, sino que se producen ciertas divergencias que son las causantes de los choques culturales.

Llegados a este punto, se hace necesario responder a cuestiones que nos permitan acercarnos al análisis de los elementos clave que conforman el choque cultural, para buscar herramientas que permitan un mayor porcentaje de desarrollo para actuar ante dicho fenómeno. Algunas cuestiones que nos permiten llegar a un mayor grado de conocimiento del choque cultural y, por ende, de la resiliencia como “antídoto”, podrían ser las siguientes:

- 1) ¿Qué nos puede aportar el concepto de la resiliencia para enfrentarnos al tratamiento del choque cultural?

La cultura de origen y la comunidad de desarrollo nos ayudan a especificar las bases de la resiliencia. De acuerdo con Puig y Rubio (2011: 57) “Toda acción es significativa en un entorno que la reconoce como tal, que la valida, donde se espera que se lleve a cabo eficazmente, además de que se comprenda... Lo que da significado a la acción es que va orientada a un objetivo”.

Lo que podemos entender de estas palabras es que, en un choque cultural, el que lo experimenta, probablemente no ha llevado a cabo con éxito la acción ejecutada, o bien, no se ha comprendido por parte de los interlocutores nativos a pesar de ir orientada a un objetivo claro porque se ha producido un desconocimiento de la divergencia cultural, existente en esa área, entre las dos culturas en juego. La incompreensión y el desconocimiento se producen, en un gran número de ocasiones, por la divergencia de los parámetros culturales de las diferentes culturas que entren en juego en el proceso de interrelación y estos factores derivan en un choque cultural.

Para Puig y Rubio (2011: 24-25), la resiliencia nos aporta una serie de elementos que permite un mayor conocimiento de los hechos. En este estudio, vamos a enumerar los elementos que especifican estos autores para adaptarlos a la naturaleza concreta del choque cultural:

- Ordena las intuiciones y constata las evidencias.
- Organiza y desglosa los factores que han intervenido.
- Amplía la visión de la respuesta humana ante la adversidad.
- Contribuye a la construcción de la aldea global.

A partir de esta información, entendemos que el análisis de un choque cultural, desde la perspectiva de la resiliencia, nos aporta evidencias de las reacciones afectivas por parte del que lo experimenta. También, nos permite establecer qué factores han provocado el choque cultural y cómo influyen en la afectividad. A partir de estos factores de análisis, el profesorado puede sugerir ideas que amplifiquen el grado de visión de esta fenomenología, con el ánimo de desarrollar nuevas estrategias en el alumnado y contribuir a un mayor entendimiento entre diferentes culturas.

2) ¿Cuáles son los tipos de adversidades que se relacionan con el fenómeno del choque cultural?

Aunque se puede establecer una cantidad extensa de acontecimientos adversos, la clasificación que se ha realizado, por parte de especialistas en la materia, está centralizada en los niveles de estrés que los hechos adversos pueden producir. Así, se han especificado cuatro tipos de estresores o potenciadores del estrés para establecer una clasificación concreta. Los cuatro tipos de estresores que Puig y Rubio sugieren son los siguientes:

- a) Estresores únicos: son los de nivel más alto y no se corresponden con los choques culturales en situaciones de inmersión cultural porque se relacionan a hechos muy graves como terremotos, accidentes aéreos de un familiar, etc.
- b) Estresores múltiples: no dependen del control de la persona o, por el contrario, pueden ser sucesos en los que, quien los experimenta, tiene una alta influencia.

c) Estresores cotidianos: están relacionados con los microsucesos o contradicciones que suceden día a día.

d) Estresores biogénicos: pueden ser endógenos o exógenos. Los primeros se relacionan con factores biológicos y los segundos con el uso de sustancias que pueden alterar la conciencia del individuo.

Puig y Rubio (2011:61-62)

De todos los factores que producen adversidad, los múltiples y los cotidianos son los más destacados en esta investigación, ya que son los que se corresponden, en mayor grado, a posibles situaciones que pueden acontecer en programas educativos de inmersión cultural. La lista de estresores cotidianos y múltiples sería muy extensa y no es necesario intentar completarla con un número infinito de hechos, es más prioritario observar qué microsucesos o situaciones son las más comunes y, como consecuencia, en las que se han tenido que desenvolver los estudiantes con mayor frecuencia.

3) ¿Qué competencias y habilidades debe desarrollar una persona resiliente?

Para Puig y Rubio (2011: 99) la personalidad resiliente está caracterizada por una serie de actitudes y valores que permiten transformar las situaciones adversas en oportunidades de crecimiento personal. Dicha personalidad se caracteriza por tres rasgos concretos que son los siguientes:

a) Las fortalezas intrapsíquicas: este rasgo se caracteriza por la serie de recursos internos individuales que se pueden fortalecer y que conforman la personalidad.

b) Habilidades para la acción. Se relaciona con la adquisición y el desarrollo de capacidades interpersonales o sociales de resolución de conflictos. Aparecen como manifestaciones de las fortalezas intrapsíquicas.

c) Competencias y respuestas amortiguadoras. Son mecanismos protectores que se activan en el individuo ante una situación adversa para aumentar la adaptabilidad y reducir el daño que pueda producir la adversidad acontecida.

A partir de esta información concluimos que, en la capacidad de enfrentarse a un choque cultural, hay un alto porcentaje de factores individuales relacionados con la afectividad y el carácter. Lo destacado de esta información está basado en el hecho de que las fortalezas intrapsíquicas se pueden desarrollar para que el ámbito afectivo y las competencias que se posean sean más eficaces. Desde este fortalecimiento surgirá un mayor nivel de reacción que se ejecutará por medio de acciones y el uso de habilidades prácticas que, a su vez, nos ayudará a conseguir desenvolvernos con más éxito ante la existencia de un choque cultural. Es necesario encontrar un instrumento que nos permita establecer cuáles son las fortalezas intrapsíquicas del alumnado y qué rasgos de la personalidad pueden desarrollar las competencias necesarias para crear nuevas estrategias ante un choque cultural.

4) ¿Cuál ha sido la evolución en la visión de los factores implicados en el término resiliencia y el progreso de su uso?

Tabla 1.- *Fases evolutivas del concepto de resiliencia.*

Primera generación (80)	Segunda generación (90)	Generación actual (2000)
CAPACIDAD	PROCESO	PARADIGMA
<p>Qué distingue a aquellos individuos que se adaptan a pesar de las predicciones de riesgo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la capacidad humana • Interpretación pos-hoc (posterior) 	<p>Cuál es la dinámica entre factores que permite una adaptación positiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en la promoción • Búsqueda de factores protectores • Énfasis en el proceso • Énfasis en el contexto social 	<p>Cuál es el marco que nos explica que la respuesta resiliente no es la excepción a la norma, sino la habitual.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el cambio de mirada • Énfasis en la elaboración de modelos de aplicación
Se “es” resiliente	Se “está” resiliente y se “aprende”	Se “construye” resiliencia

Fuente: Puig y Rubio (2011: 40)

El concepto de resiliencia ha ido transformándose en las tres últimas generaciones de científicos que la han analizado. Las investigaciones sobre la resiliencia han perseguido objetivos diferentes durante las tres últimas décadas.

La primera generación de análisis de la resiliencia estuvo orientada a focalizar el objeto de estudio en la capacidad del ser humano, su definición se orientaba al hecho de ser un elemento inherente en él. En esta primera generación destacan los trabajos de Emmy Werner y Ruth Smith por sus investigaciones con niños. Los estudios realizados en esta etapa llegaron a la conclusión de que la resiliencia estaba basada en un conjunto de características personales (timidez, introversión, etc.). Otra idea que surgió en esta generación iba enfocada a tener en consideración los factores externos al sujeto analizado (padres, amigos, entorno, etc.).

En la segunda generación, el objeto de estudio se orientó hacia el análisis del proceso que se producía en la resiliencia bajo los componentes del contexto social. Sir Michael Rutter señaló la importancia de tener en consideración la heterogeneidad de los participantes y de los contextos en el diseño de programas de resiliencia. La resiliencia se veía como un fenómeno que se podía asimilar. También destacan, en esta segunda generación, las aportaciones de Edith Grotberg, la cual concluyó que los factores de resiliencia se dividen en las fortalezas internas que se hayan desarrollado previamente, el apoyo exterior que se haya recibido y las habilidades sociales que se posean para la resolución de conflictos y hechos adversos.

En la generación actual (tercera generación), el estudio de la resiliencia se centra en la creación de modelos que pueden aplicarse para la superación de la adversidad y también en la transformación de la perspectiva del hecho adverso. La mayoría de las definiciones de resiliencia suelen orientarse a focalizarse en elementos como el ser humano, el resultado o el proceso de dicha fenomenología. Algunas de las tendencias actuales en resiliencia están dirigidas a diferentes objetivos como los siguientes:

- Integración de distintos modelos que deriven en nuevos modelos más operativos.
- Ampliar el campo de visión del concepto resiliencia ampliando el objeto de estudio sin reducirla a la infancia o adolescencia. Para Richardson (2002: 313) “la resiliencia es una capacidad que permite desarrollar el crecimiento personal ante las adversidades”.

5) ¿Existe algún modelo de aplicación en el ámbito educativo para la resiliencia?

Existen numerosos modelos de aplicación, pero no todos están orientados para el ámbito educativo. De los modelos que se diseñaron para un uso académico podemos señalar el modelo de Nan Henderson y Mike Milstein (2003). Estos investigadores llamaron a su modelo La rueda de la resiliencia. El modelo consta de seis procesos diferentes. En los tres primeros, el objetivo está centrado en la reducción de los factores de riesgo y, en los tres siguientes, es donde se pretende desarrollar la resiliencia en sí misma.

Tabla 2.- *Modelo educativo La rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein.*

Reducción de los factores de riesgo	1. Enriquecer los vínculos. Fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial. 2. Fijar límites claros y firmes. Elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y explicitar las expectativas de conducta existentes y los objetivos que se espera cumplir. 3. Enseñar habilidades para la vida. Éstas incluyen: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.
Desarrollo de la resiliencia	4. Brindar afecto y apoyo. Proporcionar respaldo y aliento incondicionales, así como un ambiente afectivo. 5. Establecer y transmitir expectativas elevadas. Alentar la motivación, a través de expectativas elevadas y realistas. 6. Brindar oportunidades de participación significativa. Otorgar al alumnado, sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros.

Fuente: N. Henderson y M. Milstein (2003). Recuperado de Gil (2018). Elaboración propia.

Los seis procesos que hemos mencionado en el modelo educativo anterior se pueden adaptar a un ámbito educativo universitario para estudiantes en programas de inmersión. Hemos subrayado los componentes adaptables al contexto educativo universitario, teniendo en cuenta la idiosincrasia y rasgos que difieren de un programa educativo orientado al ámbito escolar. Las dos dimensiones generales, para la reducción de los riesgos y del desarrollo de la resiliencia, permanecerían intactas en nuestro proceso de adaptación al ámbito universitario. Nuestro programa adaptado para el tratamiento del choque cultural, en programas universitarios de inmersión corporativa, consta de seis puntos que se caracterizan de la siguiente manera:

Tabla 3.- *Modelo adaptado de desarrollo de la resiliencia para el tratamiento y prevención de choques culturales en programas universitarios de inmersión corporativa.*

Reducción de los factores de riesgo	Desarrollo de la resiliencia
<p>1.- Fortalecer las <u>conexiones</u> entre el alumnado, el tutor empresarial y el profesorado por medio de actividades de interrelación personal y procesos comunicativos. Se establecen los tutores de resiliencia.</p> <p>2. Especificar las <u>expectativas de conducta</u> que sean consideradas adecuadas en el ámbito corporativo hispano para un aumento de la conciencia intercultural. Reducir el etnocentrismo cultural para aumentar el relativismo cultural en el alumnado. Analizar el conocimiento declarativo del alumnado para establecer la distancia cultural en relación con la cultura meta en torno a conceptos genéricos como la jerarquía, el tiempo, las relaciones interpersonales, la productividad, etc. Establecer áreas en la que se pueden establecer prejuicios y estereotipos de la cultura meta para reducirlos.</p>	<p>4. Crear un <u>ambiente afectivo</u> entre el profesorado y el alumnado para el apoyo¹² durante el proceso de inmersión por medio de entrevistas individuales con el profesor y seminarios conjuntos para el intercambio de experiencias con el grupo. En casos necesarios, hacer sesiones de desidentificación con el yo emocional. Reducir tendencias a la victimización.</p> <p>5. <u>Impulsar la motivación del alumnado</u> a través de sus objetivos personales y académicos. Hacer análisis de motivación intrínseca o extrínseca¹³. Es necesario crear un análisis de necesidades del alumnado para poder establecer la tipología motivacional de cada uno de ellos y poder ir diseñando la secuenciación didáctica y las actividades en torno a los resultados obtenidos.</p>

(Cont.)

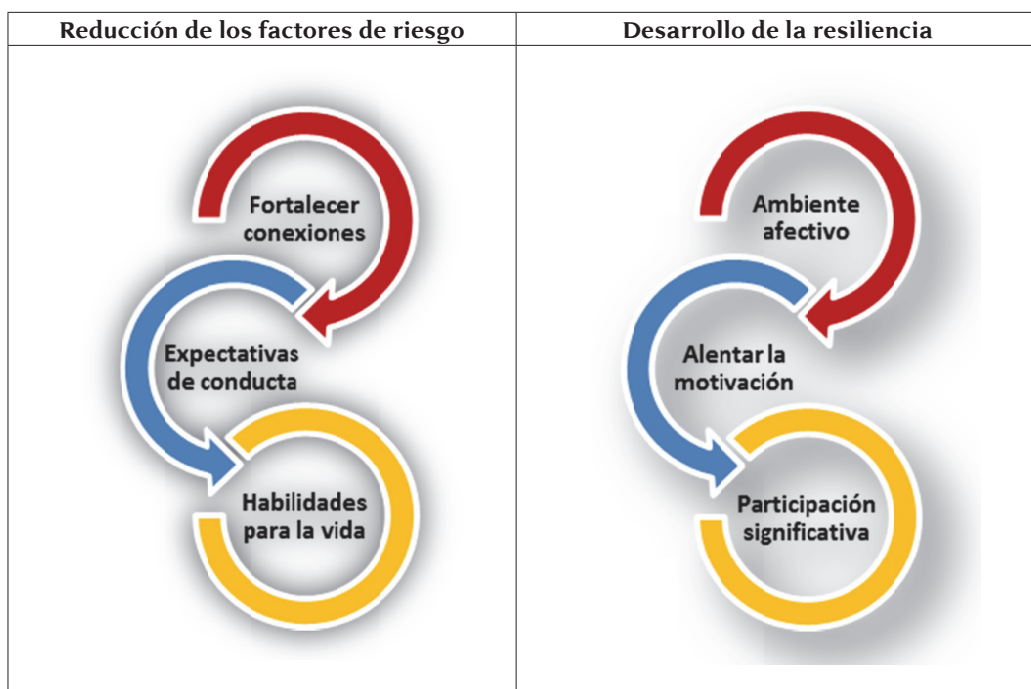
12. Según Gottlieb (1983), existen tres tipos de apoyo: el emocional (empatía y confianza), el instrumental (ayuda a la resolución del choque cultural) y el informativo (información que eficaz para la solución del choque cultural).

13. La motivación intrínseca surge del interior de la persona y busca saciar una necesidad por medio de la acción. La necesidad extrínseca no es una automotivación sino una forma de conseguir algo de origen externo. En el caso de la inmersión cultural consideramos que la motivación intrínseca favorece más el proceso de adaptación porque la necesidad surge del mismo alumno.

<p>3. Enseñar <u>habilidades para la vida</u> por medio de actividades de simulación y estudio de casos que estén enmarcados en las dimensiones de los valores culturales. Éstas incluyen: cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés intelectual.</p>	<p>6. Brindar oportunidades de <u>participación significativa</u>. Otorgar al alumnado, profesorado, tutores empresariales y coordinadores de sus programas universitarios una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la empresa de acogida y en el área educativa en la universidad, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros por medio del aprendizaje colaborativo.³</p>
---	--

Elaboración propia

Gráfico 3. Modelo adaptado de desarrollo de la resiliencia en choques culturales en programas universitarios de inmersión corporativa



Fuente: N. Henderson y M. Milstein (2003). Elaboración propia.

6) ¿Qué rasgos de la persona resiliente puede aportar una capacidad de reacción ante un choque cultural?

A continuación, mostramos una tabla creada por Puig y Rubio (2011), en la que se establecen los rasgos de la personalidad más destacados que sirven como bases

14. Las simulaciones y los estudios de casos pueden servir de instrumentos para el análisis de la cultura corporativa individual y partir de estos datos para crear estrategias en las interrelaciones con los perfiles opuestos.

para un mayor grado de desarrollo en resiliencia. Estas bases están enmarcadas para el ámbito educativo y sirven como referencia para derivar de ellas los tipos de acciones que muestran un mayor nivel de capacidad para enfrentarse ante la adversidad. Los rasgos de la personalidad descritos suponen una referencia para derivar las acciones que pueden ayudar a desarrollar las capacidades necesarias de actuación, ante cualquier tipo de choque cultural al que el alumnado deba enfrentarse.

Tabla 4.- Rasgos más destacados de la personalidad resiliente de Puig y Rubio.

PILAR RESILIENCIA	HABILIDADES PARA LA ACCIÓN			
Sentido del humor	Hacer reír a otras personas.	Buscar lo positivo en las vivencias negativas.	Reírse de sus limitaciones.	Encontrar nuevas formas de mirar las cosas.
Confianza	Pedir ayuda cuando la necesita.	Expresar sentimientos.	Establecer relaciones positivas.	Habilidades para la comunicación verbal.
Iniciativa	Proponer algo.	Tomar decisiones.	Probar cosas nuevas.	Decisión ante los riesgos.
Moralidad	Hacer algo por otros.	Capacidad para empatizar.	Conocer los valores universales.	Colaborar con otros.
Independencia	Control sobre elementos del ambiente.	Respetar normas y límites.	Responsabilizarse de algo.	Hacer algo autónomamente.
Espiritualidad	Verbalización sobre un futuro mejor.	Metas a corto plazo.	Creer en algo o alguien firmemente.	Capacidad para descubrir la belleza de la naturaleza.
Identidad	Autoimagen positiva.	Sentido de pertenencia.	Conocimiento de su cultura.	Hacer una descripción de sí misma.
Creatividad	Utilización de la imaginación.	Dar soluciones alternativas.	Crear algo nuevo distinto del modelo.	Capacidad para concentrarse.

Fuente: Puig y Rubio (2011: 102).

Lo que sí está claro es que, ante el choque cultural, suelen existir reacciones que varían según los rasgos y los grados de resiliencia que el aprendiente posea, además de las cualidades expuestas en la tabla superior.

Para concluir este punto, debes necesario subrayar la necesidad de seguir ampliando los campos de aplicación de la resiliencia, como programas de resiliencia en ámbitos de adultos y, más en concreto, de estudiantes universitarios, pues serán muchos los beneficios que dichos modelos de resiliencia tendrían en el desarrollo de las capacidades académicas y de las competencias, tanto a nivel educativo como social. Todo ello redundará en el desarrollo de la competencia intercultural, que, en definitiva, es nuestro objetivo.

2.3.- LA CULTURA CORPORATIVA

Al tratar el tema de la cultura desde la perspectiva de la comunicación intercultural nos enfrentamos a varias preguntas que es necesario plantearse:

- a) La primera pregunta estaría relacionada con la relación del concepto de cultura en la esfera de las empresas para, consecuentemente, cuestionarnos algunos conceptos que asocian ambos términos, es decir, el concepto de cultura y el concepto de empresa. De esta manera, podremos observar que, en la literatura del mundo de los negocios, existen conceptos tales como, cultura empresarial, cultura corporativa y cultura organizacional, principalmente. Nuestro objetivo en este primer punto se centra en desgranar las diferencias que subyacen en los términos citados anteriormente.
- b) La segunda pregunta está orientada a descubrir qué dimensiones de la cultura corporativa existen para poder llegar a tener un conocimiento pleno de dicho concepto.

Para responder a la primera pregunta debemos establecer las definiciones de conceptos tales como cultura empresarial o de empresa, cultura corporativa o cultura organizacional. Son estos tres conceptos los que, principalmente, subyacen en la mayoría de la bibliografía dirigida a establecer la relación entre el concepto de cultura y el de corporación o empresa.

En el Diccionario de Economía y Finanzas de Ramón Tamames se definen los conceptos de empresa y corporación de la siguiente manera:

Empresa: “entidad formada con un capital, y que, aparte del propio trabajo de su promotor, puede contratar a un cierto número de trabajadores. Su propósito lucrativo se traduce en actividades industriales y mercantiles o en la prestación de servicios” (Tamames, 2001: 178)

Corporación: “entidad que puede ser asociativa o societaria. En el primer caso se trata de organizaciones dedicadas a defender los intereses de sus asociados, que tienen un marcado carácter gremial o corporativista. En el segundo caso, se trata de sociedades promovidas por los poderes públicos, que no tienen la configuración de anónimas y que no cifran su capital social” (Tamames, 2001: 127).

Fuera del ámbito jurídico, ambos conceptos guardan una estrecha relación, por el hecho de perseguir unos fines lucrativos, prestar unos servicios o vender unos productos y, principalmente, estar organizadas en torno a un colectivo de trabajadores y socios.

A partir de las definiciones anteriores podemos establecer que el concepto de cultura empresarial puede adquirir connotaciones generalistas, ya que por su definición engloba a un conjunto de personas en torno a un sistema productivo, que

puede ser tanto público como privado. Si partimos de la cultura empresarial como término matriz, podemos subdividirla en varias capas o esferas. La primera estaría compuesta por la cultura corporativa y la segunda por la cultura organizacional. Por lo tanto, cabe preguntarse ¿qué diferencia ambos tipos de culturas?

Si por cultura empresarial entendemos un conjunto de factores promovidos por los fines lucrativos, la producción, la prestación de unos servicios y el fomento de un espíritu emprendedor, también debemos añadir otros rasgos peculiares de dicho concepto que se manifiestan, con mayor relevancia, en términos que se derivan de este término matriz.

Al mencionar el concepto de cultura corporativa, se hace referencia principalmente a su carácter de asociación de una serie de miembros con unos intereses comunes por el hecho de ser fundadores, por un lado, y por su carácter público por otro. Con el concepto de cultura corporativa, desde la perspectiva anglosajona, la corporación está más bien marcada por el tamaño, por el mero hecho de que su rasgo más diferenciado está relacionado con la cantidad de producción y por un gran número de empleados (se correspondería con una empresa grande en el mundo empresarial hispano). Tomando en consideración todos estos rasgos de la empresa, podemos observar que nos enfrentamos a aspectos de organización empresarial en una gran escala.

En lo que se refiere al concepto de cultura organizacional, se puede observar que la importancia está dirigida principalmente a la estructura jerárquica puesto que, en este concepto, nos encontramos en el nivel de las normas o leyes que van dirigidas al buen funcionamiento de la organización. También se debe tomar en consideración el papel que le corresponde a una clase dirigente que establece dichas normas como, por ejemplo, la toma de decisiones. Aquí subyacen los roles que se deben adoptar en la organización, tanto desde la perspectiva del nivel directivo como desde la de los trabajadores o empleados.

Obviamente, en la implantación de las normas que rijan en la empresa hay, consciente o inconscientemente, reflejados unos valores y unas actitudes relacionados con conceptos tales como la jerarquía, los estilos de dirección, el tiempo, las relaciones laborales, la relación de la empresa con la sociedad, la negociación, etc. Por otro lado, la mayor o menor adecuación de los valores y actitudes establecidos por la empresa, conlleva un proceso de adaptación por parte de los valores y actitudes propios de cada uno de los trabajadores frente a esas normas.

Para Garmendia (1994:16), con respecto a la cultura de la organización empresarial, se debe afirmar que:

La organización es cultura y no solo que tiene cultura. Cultura de la organización equivaldría, pues, a estilo de organización o modo de diseñar estructuras y estrategias: crecimiento, atención al cliente, comunicación, estilo de dirección,

I+D+I¹⁵, formación, abanico salarial, dividendos, amortizaciones, etc. Cultura es, pues, organización de la organización.

En una escala internacional el concepto de cultura empresarial o cultura corporativa cobra una nueva dimensión por el mero hecho de que nos enfrentamos, en un principio, a dos formas diferentes en su origen de hacer y ver las cuestiones relacionadas con la organización. Por lo tanto, es en esta esfera donde toma su valor la importancia de los factores que se deben tener en cuenta en la comunicación intercultural dentro del ámbito profesional.

Para Harrison (1972) en la cultura corporativa los elementos cruciales son el poder, la tarea y las personas. De esta manera, estableció una tipología de cultura corporativa cuyo eje central era la orientación hacia aspectos tales como el poder, el rol, la tarea o el personal.

Handy, creó una tipología de cultura corporativa basada en la mitología griega, aunque con unos parámetros muy similares a los de Harrison. Para Handy (1976)¹⁶, la cultura corporativa se centraba en los siguientes ejes:

1. Zeus (cultura orientada al poder)
2. Apolo (cultura orientada al rol)
3. Atenea (orientación a la tarea y los resultados)
4. Dionisos (orientación al personal)

De acuerdo con Deal y Kennedy (1986)¹⁷ la tipología de la cultura corporativa debe estar basada en función del riesgo y la rapidez de respuesta a la toma de decisiones y desde estos dos ejes, establecen cuatro tipos de cultura: cultura macho, cultura de trabajo / juego duro, cultura de apuesta y cultura de proceso.

En opinión de Schein (1988: 31), la cultura corporativa estaba orientada al área de la organización y el liderazgo y define el concepto de la siguiente manera:

Elementos tales como la distribución física de las oficinas de la empresa, las reglas de interacción que se enseñan a los miembros. Igualmente, los valores fundamentales que llegan a ser considerados como la ideología o filosofía de la empresa y las categorías conceptuales y presunciones subyacentes que permiten a la gente comunicar e interpretar los acontecimientos de cada día.

Para M^a Teresa del Val (1994:18) la cultura empresarial se debe definir a partir de los siguientes parámetros:

15. Investigación, desarrollo e innovación.

16. Tomado de Garmendia (1994: 34).

17. Tomado de Garmendia (1994: 34).

- a) Cómo se identifica el hombre con la corporación.
- b) Cómo concibe el hombre los sistemas de valores de esa institución y su relación con su sistema de valores propios.
- c) La capacidad para poder instrumentar la organización.
- d) La coherencia e identidad doctrinal dentro de la propia institución.

Para Garmendia (1994: 35), ante la proliferación de este amplio abanico de tipologías de culturas corporativas cabe hacerse una pregunta ¿por qué unas tipologías incluyen lo que otras excluyen? La respuesta que este autor nos da es la siguiente:

Porque no están respaldadas por un marco teórico general, tanto que den cuenta de todos los aspectos relevantes. Se tiene la impresión de que el capricho ha impuesto su ley. Esta denuncia cabe hacerla de clasificaciones que, de entrada, renuncian a la totalidad. Por lo mismo, su alcance es limitado.

La definición del concepto de cultura corporativa en el pasado, en un gran número de casos, se ha establecido en torno a parámetros organizacionales, de prestigio, de resultado financiero, de producción, etc. Es cierto que, en la actualidad, el concepto de cultura corporativa está marcado, además de esos parámetros, por fenómenos actuales como el cambio climático o las externalidades (transacciones comerciales hechas por dos partes en las que un tercer elemento sufre las consecuencias de dichas transacciones sin poder opinar sobre ellas). A partir de los usos y abusos de las corporaciones en décadas anteriores, actualmente se ha puesto en entredicho esta institución especialmente en cuanto al rol que le corresponde dentro de la sociedad. Como consecuencia de esta situación, el concepto de ética empresarial se ha añadido a la definición de lo que es una empresa. De esta manera, Campomanes y Díaz en su obra *Ética empresarial: Ideas, reflexiones y casos* (2013:37), afirman lo siguiente:

De hecho, el verdadero problema no solo reside en la falta de sostenibilidad económica del sistema, sino también en la ausencia de confianza en las empresas, en los modelos de crecimiento propuestos, y en los esquemas de comportamiento profesional asumidos por los directivos y los empleados. La ética está ahí para contribuir a recuperar la confianza... Pensamos que la solución pasa por mejorar comportamientos profesionales, por incorporar la ética al devenir empresarial. La ética moviliza los valores de las personas, genera integridad en los profesionales y perfecciona la actitud empresarial.

La cultura empresarial en la actualidad no puede quedar exenta de ética y, como hemos observado en la definición anterior, la ética mantiene implícitos en su natu-

raleza los valores, las creencias y las actitudes. Definir la cultura empresarial es ser conscientes de su vinculación con la ética y de no hacerlo así, cualquier definición de este concepto resultaría incompleta.

Plantearse el análisis de las relaciones existentes entre el concepto de cultura y el mundo empresarial, nos lleva a cuestionarnos cuáles son los principios operativos más destacados dentro del concepto de cultura. Por lo tanto, si analizamos *grosso modo* dicho concepto, la perspectiva que consideramos más destacada es que la cultura corporativa contiene, en su propia naturaleza, dos niveles de conocimiento bien diferenciados.

El primer nivel de análisis de la cultura corporativa estaría compuesto por aquellos estudios que ofrecen un análisis de los aspectos visibles de la misma, por lo tanto, dicho concepto se entiende como un sistema, compuesto por áreas tangibles que se pueden investigar y analizar y que, a su vez, toma en consideración a la empresa dentro de un contexto social determinado e interrelacionado con otros tipos de sistemas tales como el político, el económico, el religioso o el jurídico. En este campo de estudio podemos incluir tratados y libros dedicados a explicar aspectos de la cultura empresarial relacionados con los actos protocolarios, expresiones relacionadas con la negociación, simbología gestual, etc. La visión que destaca Guillén Nieto (2007: 96) cuando expresa lo siguiente:

Estos aspectos, a pesar de ser una herramienta de investigación útil para identificar los rasgos y pautas conductuales que caracterizan de modo distintivo a los individuos que comparten una misma cultura, es necesario ahondar en capas más profundas de la cultura para explicar dichas pautas, esto es, los distintos valores con que en cada cultura se abordan, negocian y resuelven dos problemas fundamentales tales como la relación del individuo con la naturaleza y la relación del ser humano con individuos de su misma especie.

El segundo nivel de análisis de la cultura corporativa estaría encaminado a analizar e investigar los aspectos invisibles o no tangibles. En este nivel, la cultura corporativa se interpreta como acción, ya que, lo que prima desde esta perspectiva está basado en las interpretaciones y el uso que los miembros de una empresa o corporación hacen de los parámetros del nivel anterior. Estos aspectos culturales y los estudios que se han realizado sobre ellos, Edward Hall (1971), Stewart y Bennet (1972), Condon y Yousef (1975), Hofstede (1981), Trompenaars y Hampden-Turner (1993), Schwartz (2003), Inglehart (1998), Triandis (1996), Gesteland (2012) etc., han conformado un fenómeno investigador conocido como el Paradigma de las dimensiones de los valores culturales. En dicho paradigma, se persigue buscar una explicación a los problemas biológicos y sociales que han afectado, desde el origen de la humanidad, al comportamiento y a las actitudes entre comunidades de habla bien diferenciadas. Es esa diferenciación lo que determina su distancia cultural, la

cual está marcada por las diferentes perspectivas culturales con que estas comunidades se han enfrentado a dichos problemas para resolverlos.

El conocimiento de las dimensiones de los valores culturales, analizadas desde diferentes perspectivas como la psicología, la antropología o la sociología, es una de las bases de esta investigación. Consecuentemente, consideramos oportuno establecer cuáles han sido las aportaciones de los modelos que cada uno de los estudios más destacados han aportado a dicha área de investigación.

Kroeber y Kluckhohn (1952: 181) describieron en su obra¹⁸ *Cultura: Una reseña crítica de conceptos y definiciones*, las que para ellos eran las dimensiones clave a las que todo individuo de cualquier cultura debe enfrentarse en su relación con la naturaleza y con el resto de los seres humanos. Estas dimensiones serían:

1. El tipo de relación que el ser humano establece con la naturaleza. Existe la creencia de que la vida está determinada por fuerzas externas tales como Dios, el destino o la naturaleza. En el término medio encontramos a aquellos que creen que el hombre debería vivir en armonía con la naturaleza. En otro extremo se encuentran aquellos que creen que es el hombre el que puede controlar a la naturaleza.
2. La relación del ser humano con el resto de los individuos. En este aspecto encontramos desde los que afirman la existencia de líderes naturales y seguidores, hasta los que apoyan una orientación que va desde las decisiones colectivas hasta el individualismo y una gran fe en la igualdad de derechos.
3. Las motivaciones de los individuos a la hora de actuar. En un extremo nos encontramos con aquellos que piensan que la existencia consiste en ser o estar en el mundo, para ellos el ser humano debe buscar su desarrollo interior. En el otro extremo, se sitúan aquellos que creen que el ser humano se debe orientar a la acción, con una creencia en el trabajo como recompensa.
4. La evaluación de la naturaleza humana. Por un lado, nos encontramos con aquellos que piensan que el hombre es un lobo para el hombre y consecuentemente, el ser humano es diabólico por naturaleza y no se puede confiar en él. En un grado medio se encontrarían los que piensan que en el mundo existen tanto las buenas personas como las malas y, en el otro extremo, nos encontramos con los que piensan que el ser humano es bueno por naturaleza.
5. La relación del ser humano con el tiempo. En esta área nos encontramos un amplio abanico compuesto por culturas influidas por la tradición con una visión del mundo orientada hacia el pasado, pasando por culturas con una orientación al presente o culturas orientadas hacia el futuro.

18. Kroeber, A. L. and C. Kluckhohn, 1952. *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*.

Según estos autores, cada cultura responde de una forma específica y da una respuesta distinta a los problemas que su relación con el mundo les plantea. Cuando Kroeber y Kluckhohn describen la dimensión cultural, que identifican como la relación del ser humano con el resto de los individuos, establecen tres valores o posibles orientaciones, los cuales son: sociedades con una organización social jerárquica, sociedades en las que predomina la identificación con el grupo, sociedades donde predomina el individualismo.

Stewart y Bennet (1972), exponen en su modelo una serie de orientaciones a partir de las cuales se desarrolla la adaptabilidad y el entendimiento de una cultura meta en torno a una actividad concreta, la forma de las relaciones sociales, la percepción del mundo y la percepción de uno mismo como ser individual.

Condon y Yousef (1975), exponen un modelo de análisis a partir de las dimensiones expuestas en el modelo de Kluckhohn y Strodbeck. En su modelo de análisis establecen seis dimensiones relacionadas con los dilemas a las que los seres humanos deben enfrentarse. Las seis dimensiones de este modelo son las siguientes: uno mismo, la familia, la sociedad, la naturaleza humana, la naturaleza y lo sobrenatural.

Autores tales como Lillian H. Chaney (2011) y Linda Beamer (2001), han creado sus propios sistemas para llegar a crear bases en las que guiarnos a la hora de investigar y relacionarnos con otras culturas.

Richard Gesteland (2012), un expatriado que estuvo durante más de 30 años dedicado a la comprensión de la conducta humana, creó un modelo a partir de la información obtenida en diferentes países. El modelo de Gesteland supone una guía para el entendimiento de otras culturas y la reducción de conflictos entre las partes. Las cuatro dimensiones propuestas en el modelo de Gesteland se configuran por medio de pares contrapuestos y son las siguientes:

1. Culturas orientadas hacia el negocio frente a Culturas orientadas a la relación.
2. Culturas formales frente a Culturas informales.
3. Culturas rígidas frente a Culturas fluidas.
4. Culturas expresivas frente a Culturas reservadas.

El modelo base en el que la mayoría de los estudios y métodos de análisis de otras culturas se ven reflejados es la Teoría de las dimensiones de los valores culturales de Hofstede¹⁹, con alguna que otra aportación personal.

19. En el siguiente capítulo se tratarán las bases principales en las que se apoya el modelo de este autor.

2.3.1.- LA CULTURA CORPORATIVA EN ESPAÑA

2.3.1.1.- EL PROYECTO INES

Es necesario mencionar que, dentro de este marco de análisis de la cultura corporativa, se realizó en España el Proyecto INES²⁰. Este proyecto intenta describir los rasgos culturales diferenciadores existentes en las negociaciones transculturales en lengua española y se llevó a cabo gracias a la colaboración de los centros docentes ESADE (Barcelona), *Copenhagen Business School* (Copenhague) y *Wirtschafts Universität Wien* (Viena).

Dicho proyecto se estructuró de la siguiente manera:

- a) Estudio y análisis exhaustivo de las peculiaridades culturales y de las técnicas de negociación que surgen entre y con españoles mediante entrevistas a empresarios, grupos de observación, análisis de situaciones de negociación reales y simulaciones.
- b) Producción de materiales específicos pedagógicos:
- c) Manual de negociaciones. Recoge los aspectos teóricos, ejercicios lingüísticos (gramaticales, vocabulario específico, organización de discurso, actos verbales) y actividades de sensibilización cultural basadas en las distintas fases de la negociación
- d) Material didáctico de prácticas de negociación que incluye juegos de roles donde los estudiantes negocian supuestos distintos del mundo empresarial.
- e) Material audiovisual: vídeo y CD-ROM.

Señor (2003: 939)

En el proyecto INES obtuvieron unos resultados que se enfocaban en torno a cinco parámetros, que son los más destacados en cuanto a la definición de la negociación con españoles. Los parámetros usados y las conclusiones obtenidas son los siguientes:

Confianza. Las relaciones personales en la negociación toman un aspecto más relevante que incluso la propia negociación en sí misma. Las correlaciones de los valores culturales que este resultado genera, nos pueden llevar a determinadas conclusiones como el hecho de que las comidas de negocios sean parte de la negociación, por el hecho de crear unos lazos más fuertes entre los participantes. Se prefiere el contacto lo más directo posible en las comunicaciones, consecuentemente, la reunión cara a cara o, incluso, las llamadas telefónicas se-

20. (Señor, 2003)

rán mejor recibidas que los mensajes por medio de correo electrónico. La cultura corporativa española es más particularista y colectivista, por lo tanto, el ambiente en el lugar de trabajo es más familiar y se le da un alto nivel de importancia a las relaciones interpersonales. Es una cultura corporativa afectiva o emocional, los tonos de voz altos, en la oficina, son más tolerados que en otros países más neutrales. En el proceso de negociación suele haber cierta formalidad, aunque las negociaciones suelen ser relajadas y, a veces, se usa el humor. También, pueden surgir conversaciones colaterales con rasgos más informales.

Improvisación. La improvisación es más común que la planificación. Este matiz conlleva una cultura corporativa con alta tolerancia a la incertidumbre e implica una cierta flexibilidad y creatividad. No se pronostican los eventos a largo plazo.

Personalización. España responde, en general, a los rasgos de una cultura corporativa difusa. No se suele establecer una clara diferencia entre el ámbito personal y el laboral. Las críticas se deben hacer de una manera discreta porque se tiende a personalizar ante estos tipos de opiniones, lo cual puede generar cierta tensión en el proceso de negociación. Es mejor saber leer entre líneas y sugerir más que afirmar. Finalmente, no es aconsejable ir al grano o decir las cosas de manera muy directa.

Jerarquía. Existe un alto nivel jerárquico y, en general, no se delega en los subordinados, por lo tanto, la toma de decisiones suele quedarse en la esfera de la directiva. En las pequeñas y medianas empresas, la jerarquía está muy marcada y el estilo de negociación suele ser autárquico.

Factor tiempo. España presenta rasgos muy definidos y relacionados con las culturas corporativas policrónicas. El tiempo se toma como una referencia, no como una imposición. La impuntualidad es más común que en otros países europeos, los retrasos en el cumplimiento de las fechas establecidas previamente, o no respetar el turno de palabra, son rasgos que se pueden producir con más frecuencia que en otras culturas caracterizadas por la monocronía.

Señor (2003: 940 - 41)

De acuerdo con las conclusiones obtenidas por el proyecto INES, en esta investigación tomaremos como referencia dichas áreas para analizarlas como posibles fuentes para la producción del choque cultural en un programa de inmersión corporativa hispana dirigido a estudiantes estadounidenses.

2.3.1.2.- EL MODELO DE . A. GARMENDIA

Aunque, si bien es cierto, que estos paradigmas encierran en su propia naturaleza un cierto empirismo ambiguo, puesto que no se sostienen de un marco teórico determinado, también hay que tomar en consideración el hecho de que nos proveen de herramientas definitorias y clasificatorias, en torno a manifestaciones culturales basadas en comportamientos que se manejan por una serie de actitudes y valores en referencia a la realidad tanto tangible como no tangible de la cultura

corporativa. Tal y como señala Sackmann (1992: 140): “Sin embargo, algunos trabajos basados solamente en algunos rasgos, no necesariamente están desprovistos de la exigida pluralidad, si previamente se ha demostrado la especial relevancia estratégica de aquellos”.

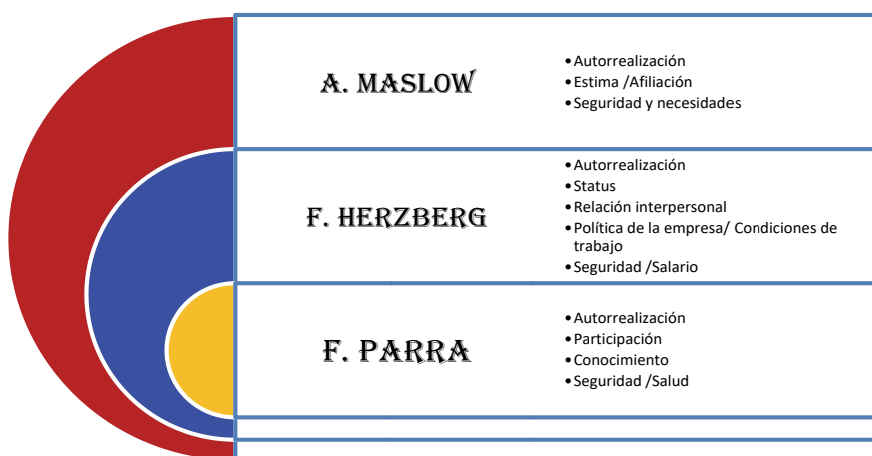
Por otro lado, hay que tener en cuenta que se debe abogar por un marco teórico que nos permita tener una visión general del concepto de cultura corporativa y, por lo tanto, se deben establecer unas pautas que nos permitan conocer todos y cada uno de los rasgos que conforman dicha cultura. De esta manera, tal y como sugiere Garmendia (1994: 36):

“Es necesaria la brújula que dé cuenta de cualquier punto relevante a la orientación (indicadores) y lo sitúe en el campo (teórico), para que estén todos los que son (totalidad de los indicadores relevantes) y sean todos los que están (validez para definir el concepto) ... Se exige, además, dar cuenta de su interrelación”.

Esta interrelación de la que habla Garmendia nos permite elaborar conexiones desde dos dimensiones diferentes. Por un lado, desde dentro de los parámetros que consideremos oportunos para medir o establecer una clasificación de la cultura corporativa, es decir, podemos configurar un punto de unión o un enlace entre aspectos como el poder o la tarea, o el género y la competitividad empresarial. Por otro lado, ver interrelaciones en los diferentes paradigmas que se hayan establecido a lo largo de la historia.

Garmendia (1994: 40), nos muestra cómo, por ejemplo, los valores han formado parte del paradigma de análisis por parte de autores que han realizado investigaciones en diferentes épocas:

Gráfico 4. Evolución del modelo de las dimensiones de los valores culturales corporativos.



Fuente: Tabla de necesidades / valores de varios autores Garmendia, .A (1994:40).
Elaboración propia.

Para .A. Garmendia, la investigación de la cultura corporativa va enfocada al análisis de la organización. Desde esta perspectiva se debe enfatizar en los valores, por un lado, y en la empresa como sistema, por otro. Entre los valores y la empresa, entendida como sistema, se debe dar una interrelación entre los niveles visibles, los valores y las presunciones básicas o aspectos invisibles de la cultura corporativa.

Un aspecto que Garmendia menciona en su modelo de análisis, está relacionado con los valores, que tomando como referencia a Schein, los entiende como “pautas de actuación y normas consuetudinarias” (Garmendia, 1994: 38). Por lo tanto, relaciona ambos conceptos de empresa como sistema y valores. Consecuentemente, la cultura organizacional debe medirse desde la perspectiva de un sistema con unos valores transmitidos entre generaciones (determinados por un pasado) por medio de símbolos (lenguaje verbal y no verbal y ritos).

Un tercer factor que Garmendia expone dentro del análisis de la cultura corporativa es el de la cultura-imagen, entendida como la interpretación subjetiva del personal, es decir, sobre cómo interpretan los trabajadores el sistema organizativo desde su visión personal. Tal y como lo define Garmendia (1994: 112) “la definición de la situación por parte de los actores”. Desde esta perspectiva, el parámetro de la cultura imagen mediría tanto la realidad objetiva de la empresa como la subjetiva, al tomar en cuenta los juicios de valor que tales prácticas ejercen en los trabajadores (de la acción a la acción en uso).

Como venimos señalando, el Modelo de Garmendia establece el análisis de la cultura corporativa, entendida como sistema que establece unos valores, los cuales son interpretados por los trabajadores. Por lo tanto, el siguiente paso obligado debe ir dirigido a establecer los tipos de valores que se pueden dar dentro de la cultura corporativa. Así, Garmendia (1994: 42-3) establece tres tipos:

1. Valores generales, creencias o presunciones básicas (Schein) sobre la naturaleza de lo real, el tiempo, la naturaleza humana, etc.
2. Valores particulares, relacionados con el trabajo en la organización, con los objetivos y las metas.
3. Valores realizados, para medir el grado de realización del sistema de valores por la organización según la percepción del personal.

El modelo de Garmendia (1994: 44) va dirigido a “desvelar el núcleo de la cultura corporativa, que algunos han llamado identidad”.

Los objetivos del modelo de Garmendia iban dirigidos a aplicar un nuevo modelo de análisis de la cultura corporativa. Estos objetivos estaban expuestos de la siguiente manera:

Gráfico 5.- *Objetivos del modelo de las dimensiones de los valores de .A. Garmendia.*



Fuente: Garmendia, .A (1994: 111-12). Elaboración propia.

El modelo teórico – metodológico parte de los siguientes bloques:

- a) La cultura es organización, en este apartado se analiza el estilo de organización.
- b) La cultura es un sistema, en el que se van integrando todos los rasgos culturales relevantes y se relacionan.

Asimismo, Garmendia establece cinco grandes valores que, a su vez, se componen de dimensiones que sirven para medir diferentes aspectos de la cultura corporativa, todas ellas enmarcadas en un objetivo único que consiste en la consecución de conseguir prestigio.

1. El primer valor está formado por el concepto de participación, valor que se relaciona con diferentes dimensiones como la jerarquía y el poder en el ámbito corporativo. Uno de los aspectos que Garmendia destaca en este valor, se relaciona con las dimensiones de los estilos directivos y la participación mayor o menor de los trabajadores en áreas como la toma de decisiones. También es necesario destacar que la comunicación interna entre la directiva y los trabajadores forma uno de los puntos más destacados en el universo de la cultura organizacional corporativa de este modelo.

2. El segundo valor está relacionado con el área de la autorrealización, concepto basado en dimensiones tales como las tareas y su realización, junto con otra dimensión como la satisfacción que produce en el trabajador. Aquí subyace una de las áreas que más importancia se le ha dado en los estudios de las dimensiones de los valores culturales, las relaciones interpersonales. Garmendia coincide con Trompenaars y Hampden-Turner en subrayar la importancia que las relaciones en la empresa y las sinergias que surjan de ellas puesto que puede afectar a muchas otras áreas de manera colateral. La motivación del empleado es otra de las dimensiones importantes de este valor, puesto que guarda una estrecha relación con otras dimensiones como el reconocimiento, la satisfacción laboral y las expectativas de promoción.
3. En el tercer valor del modelo de Garmendia, nos encontramos con la seguridad, entendida como el parámetro de organización que hace que las contingencias tengan una mayor o menor incidencia en los trabajadores. De las dimensiones que se derivan de este valor, es importante destacar la seguridad laboral porque afecta a la autoestima y a los niveles de estrés del empleado y la dimensión de la resolución de conflictos, como base para obtener una determinada armonía y un buen ambiente de trabajo.
4. En cuarto lugar, se encuentra el valor del conocimiento, es decir, el grado en el que la empresa se implica para que la preparación del personal laboral sea mayor y, consecuentemente, los trabajadores estén más capacitados ante los nuevos retos y tareas que deban afrontar. En este valor, Garmendia da prioridad a la cultura corporativa del logro al destacar la formación, los estudios realizados y el mayor o menor valoración que por parte de la empresa se dé a los niveles educativos ofrecidos por los trabajadores para relacionarlos con dimensiones tales como la promoción.
5. En quinto y último lugar, establece el nivel de los resultados, que guarda a corto plazo una fuerte interrelación con los otros cuatro valores, ya que, dependiendo del mayor o menor logro en la puesta en práctica de dichos niveles de la cultura, se conseguirá un mayor o menor resultado y esta graduación permitirá llegar a medir el grado de eficacia y, por ende, de prestigio en la corporación.

Cada uno de estos cinco valores, mencionadas anteriormente, consta de dimensiones que miden dicho nivel. Así, por ejemplo, para medir el valor de participación debemos analizar dimensiones tales como el estilo de dirección, la comunicación, etc. Para medir el valor autorrealización, observaremos dimensiones como el deseo de realización, el reconocimiento, la autonomía, la satisfacción laboral, etc. Para investigar el valor de seguridad se utilizan dimensiones tales como la seguridad de empleo, la conflictividad, la estabilidad, etc. Para el análisis del valor conocimiento,

se tienen en cuenta dimensiones como los estudios o la formación y para medir el valor, nivel de eficacia, se toman en cuenta dimensiones tales como el ingreso o la renta.

No debemos olvidar que, en este modelo de Garmendia, los cinco valores son transversales a un valor genérico que conforma el eje central de este modelo, el prestigio. Por la tanto, para Garmendia es la imagen corporativa y el prestigio que se deriva de ella, el objetivo último al que se dirigen para alcanzar el resto de los cinco valores y las respectivas dimensiones de las que se componen cada uno de los valores del modelo.

Gráfico 6. Las dimensiones de los valores de la cultura corporativa de . A. Garmendia.



Fuente: Garmendia, .A (1994).

Los conocimientos aportados por este modelo, y otros de la mismas naturaleza, resultan esenciales porque suponen una fuente de información y de referencia que se basa principalmente en determinar las áreas de las empresas que juegan un papel esencial a la hora de definir la cultura corporativa. A partir de la especificación de dichas áreas resulta más sencillo determinar, clasificar y analizar el choque cultural en el ámbito profesional y corporativo, junto con su naturaleza y su manifestación, ya que dicho fenómeno siempre está determinado y relacionado en alguna de las áreas que estos estudios han especificado como áreas en las que la cultura corporativa se manifiesta.

2.3.1.3.- LA CULTURA EMPRESARIAL ESPAÑOLA: EL INFORME TES

El Informe TES 2017²¹ sobre cultura empresarial en España está basado en las encuestas realizadas a profesionales y directivos de diversos sectores. Para ello, se ha tomado como muestra la base de datos de *Tech Executive Search*, en la que figuran más de 300 profesionales en activo. Las encuestas y el análisis de los resultados han sido realizadas durante el tercer trimestre de 2016.

En este informe, la definición de la cultura corporativa se establece de esta manera: “La cultura corporativa puede definirse como aquellos valores, tipo de liderazgo, objetivos, grado de compromiso y legalidad que configuran el ADN de una empresa. De este modo, serán los empleados los que deberán integrarse en la cultura de la compañía y, por lo tanto, dependerá de la empresa que estos se sientan cómodos e identificados con la forma de trabajar establecida”.

Como se puede observar, la perspectiva de este informe sobre la cultura corporativa está volcada al establecimiento de los parámetros relacionados con cuestiones organizacionales (liderazgo, normas, toma de decisiones y objetivos). Bajo su perspectiva, se concibe el papel de los empleados como integrador, pero no se mencionan de forma explícita las relaciones interpersonales. Este papel integrador se relaciona con parámetros tales como la productividad y el ambiente laboral, que se perciben como consecuencia del diseño organizacional creado por la directiva.

Desde la perspectiva de este informe, el liderazgo y la forma en que éste se ejerza es una de las bases de la cultura corporativa: “La dirección de una empresa tendría que ser la más interesada en mejorar su cultura” o “Uno de los principales aspectos que define la cultura corporativa es el tipo de liderazgo al que se adscribe la directiva” (Martínez, 2017: 4).

21. TES (*Tech Executive Search*) es una empresa privada de cazatalentos especializados en la búsqueda y selección de perfiles *Executive Tech*. Su página web es la siguiente: <https://www.techexecutivesearch.es/>

Más tarde, se matiza que las relaciones jefes-empleados también se consideran un punto importante en la cultura corporativa y también que es responsabilidad de la directiva las relaciones interpersonales entre empleados y las relaciones empleado-cliente: “debemos destacar que el comportamiento de la Dirección para con el resto de empleados afecta directamente en cómo estos se comportarán entre sí, con sus clientes.” (Martínez, 2017: 4) o “Uno de los principales aspectos que define la cultura corporativa es el tipo de liderazgo al que se adscribe la directiva, y cómo este encaja con el comportamiento y los deseos de los empleados.” (Martínez, 2017: 4).

Otro aspecto que se destaca entre los componentes de la cultura corporativa en este informe está relacionado con los valores: “los valores de la empresa se convierten en los pilares éticos sobre los que se desarrollará su actividad.” (Martínez, 2017: 4). Los elementos que se relacionan con la cultura corporativa, y que coinciden con las dimensiones de los valores culturales que analizaremos en el capítulo tres de esta investigación, son aquellos que analizan las relaciones interpersonales, la realización de tareas y la toma de decisiones. También se menciona la relación de la empresa con el medio que la rodea y van más allá al mencionar la necesidad de una responsabilidad social corporativa: “Debemos pensar que las empresas, además de tener por objetivo obtener un beneficio, también pueden y deben contribuir al beneficio de la sociedad, generando empleo y riqueza en el entorno. Como sabemos, una de las cualidades que más se valora actualmente es la Responsabilidad Social Corporativa de una compañía, que está estrechamente relacionada con la cultura y los valores de la empresa” (Martínez, 2017: 5).

Como último factor que se relaciona con la cultura corporativa, el Informe TES²² identifica la legalidad y su cumplimiento como uno de los fundamentos destacados de la cultura corporativa.

Los ítems empleados que se debían responder en la encuesta consistían en preguntas con tres respuestas de elección múltiple de las que había que elegir una. Las preguntas son las siguientes:

- ¿Trabajas junto a tus compañeros?
- ¿En tu empresa es importante la innovación?
- ¿Crees que tu empresa es multicultural?
- ¿Es una organización vertical u horizontal?
- ¿Crees que el CEO de tu empresa es un buen líder?
- ¿Tienes claros los valores de tu empresa?

22. Para la obtención de los informes anuales de la cultura empresarial española se necesita realizar una solicitud previa (de manera gratuita) en la siguiente dirección web: <https://www.techexecutive-research.es/white-papers/informe-cultura-empresarial/>

- ¿Sabes cuáles son los objetivos finales de tu empresa?
- ¿Tu compañía tiene un compromiso social y con los empleados?
- ¿Crees que tu compañía respeta la legalidad?
- ¿Crees que tu compañía trata bien a tus clientes?

Como se puede observar, la mayoría de las preguntas están relacionadas con las áreas que se han mencionado como componentes de la cultura corporativa, pero nos parece curiosa la presencia un aspecto que está relacionado con la concepción de las relaciones empresariales con otras culturas desde la perspectiva multicultural. Desde nuestra perspectiva, una empresa debe buscar las relaciones interculturales porque son más beneficiosas que las multiculturales. En este punto es necesario establecer la diferenciación de ambos términos. Veamos cómo define la Real Academia Española (1992) ambos términos:

Intercultural:

1. adj. Que concierne a la relación entre culturas.
2. adj. Común a varias culturas.

Multicultural:

1. adj. Caracterizado por la convivencia de diversas culturas.

De las definiciones de estos dos términos podemos concluir que en la multiculturalidad no se da una relación entre las culturas, sino más bien una convivencia, la cual implica la no existencia de interrelaciones personales. Es precisamente en lo intercultural donde sí se produce una interrelación entre hablantes interculturales y es aquí donde consideramos que se debe poner énfasis en el ámbito corporativo porque aporta un mayor conocimiento entre los propios trabajadores y un enriquecimiento mutuo en su conciencia intercultural y su visión del mundo.

Las conclusiones del Informe TES (Martínez, 2017) sobre los rasgos que definen la cultura corporativa española 2017 son las siguientes:

1. **Calidad de liderazgo.** La mitad de los empleados y directivos españoles creen que su empresa está mal liderada. Esta percepción está motivada, además de por la falta de empatía de muchos *Chief Executive Officers*²³ (CEO).
2. **Niveles de comunicación.** La falta de comunicación interna en las empresas españolas provoca que muchos empleados no conozcan la cultura de su compañía.

23. La traducción de este anglicismo al español sería Jefe Ejecutivo principal. Su función consiste en la planificación, coordinación, evaluación y supervisión de las tareas y proyectos.

3. **Liderazgo.** Como hemos podido ver en este estudio, la mitad de los empleados consideran que sus compañías tienen una estructura vertical, además de tener carencias en cuanto a liderazgo. Las respuestas obtenidas daban el 50% de “sí” frente a un 50% “no”, en relación con las habilidades de liderazgo del director de la compañía
4. **Conocimiento de los objetivos empresariales.** Hay un cierto desconocimiento en esta área, aunque predomina un mayor grado de deseo de conocer los objetivos que se hayan marcado previamente por la directiva. Un 30% de los empleados declaró no conocerlos.
5. **Conocimiento de los valores corporativos.** Encontramos unos resultados similares al ítem anterior, el 40% de los encuestados han declarado desconocer los valores culturales corporativos.

Se menciona en dicho informe que la causa de estos resultados la origina “el hermetismo provocado por la verticalidad de las organizaciones, es un impedimento para transmitir la cultura corporativa y fidelizar a los empleados” (Martínez, 2017: 17).

6. **Iniciativas innovadoras.** Un 38% de los encuestados asegura que su empresa se encuentra en plena transformación digital, un 62% no sabe o no conoce qué tipo de estrategia innovadora está siguiendo su empresa (Martínez, 2017: 17).
7. **Responsabilidad social corporativa.** Más del 50% de los encuestados opina que el principal objetivo de su empresa es estrictamente económico o comercial, sin aportar un valor añadido al bienestar a nivel social (Martínez, 2017: 17).

La conclusión final de este estudio se centra en subrayar la importancia que estos análisis corporativos tienen para la mejora de los aspectos más destacables de la cultura corporativa porque se analizan cuáles son las áreas que necesitan mejorar y cuáles son las que se desarrollan de una manera adecuada: “El objetivo primordial del estudio TES 2017 sobre cultura corporativa es hacer una radiografía lo más veraz posible de la situación en la que se encuentran las empresas españolas y su sistema organizativo interno. Estas conclusiones pueden servir como base para el correcto diseño de una cultura empresarial que potencie la productividad, confianza y motivación de los empleados” (Martínez, 2017: 17).

En esta investigación resulta interesante tener conocimiento de las conclusiones obtenidas por este informe para utilizarlas como referencia en los resultados que obtengamos para la comparación y el contraste entre ambos estudios.

2.3.2. INVESTIGACIÓN DE LA CULTURA CORPORATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA TRANSCULTURAL²⁴: EL INFORME GLOBE²⁵

A principios de la década de los años noventa, el profesor Robert . House de la *Wharton School of Business* de la Universidad de Pensilvania, quien en ese momento era profesor visitante en la *Gustavson School of Business*, concibió la idea de un estudio internacional a gran escala sobre las prácticas culturales, de liderazgo y de organización. El Dr. Ali Dastmalchian, junto con su colega, el Dr. Mansour Javidan, fueron los primeros en comenzar la recopilación de datos en Oriente Medio. Desde entonces, el proyecto *Global Leadership & Organizational Behavior Effectiveness* (GLOBE) se ha expandido a más de 200 investigadores de 62 países y se ha convertido en uno de los estudios más grandes, prestigiosos y completos de su tipo en las ciencias sociales.

GLOBE es una organización con más de 200 investigadores de 62 países que estudian a más de 17,000 gerentes. El estudio de 2004 es el estudio más grande y prestigioso de su tipo en ciencias sociales. En el estudio más reciente de 2014, más de 70 investigadores recopilaron datos de más de 100 CEO y 5,000 altos ejecutivos en corporaciones en una variedad de industrias ubicadas en 24 países. Este estudio demostró la influencia considerable de la cultura en las expectativas de liderazgo de la sociedad y la importancia de combinar las conductas de los CEO con las expectativas de efectividad del liderazgo.

Para Project GLOBE, la cultura corporativa se define de la siguiente manera:

“Motivos, valores, creencias, identidades e interpretaciones o significados compartidos de eventos significativos que resultan de experiencias comunes de miembros de colectivos que se transmiten de generación en generación”. (House, et al. 2004)

En la primera fase del proyecto GLOBE, los investigadores identificaron y desarrollaron medidas de cultura social. Cientos de artículos relacionados con la cultura de la sociedad fueron evaluados en varios estudios piloto. Dichos artículos se analizaron mediante procedimientos psicométricos convencionales (por ejemplo, análisis de elementos, análisis de factores, análisis de generalización) para establecer nueve dimensiones de la cultura de la sociedad. Al final de este proceso, más de 17,000 gerentes, en 62 culturas, participaron en el estudio para medir valores culturales y prácticas en cada país. Así pudieron proporcionar una comparación

24. Traducción al español del autor

25. Para conocer detalles de este informe se puede visitar su página web oficial en la siguiente dirección: <http://globeproject.com/>

rigurosa a gran escala, tanto de valores como de prácticas culturales en muchas partes del mundo.

Fuente: (Fundación *Globe*, 2018). Traducción propia.

Aquí se enumeran breves definiciones de las nueve dimensiones culturales establecidas por Robert House y su equipo de colaboradores:

1. **Asertividad.** El grado en que los individuos son (y deberían ser) asertivos, agresivos y polémicos en su relación con los demás.
2. **Orientación futura.** La medida en que los individuos se involucran (y deben participar) en comportamientos orientados al futuro, como la planificación, la inversión en el futuro y el retraso de la gratificación.
3. **Orientación Humana.** El grado en que un colectivo fomenta y recompensa (y debe alentar y recompensar) a las personas por ser imparciales, altruistas, generosas, afectuosas y amables con los demás.
4. **Colectivismo institucional.** El grado en que las prácticas institucionales organizativas y sociales estimulan y recompensan (y deben alentar y recompensar) la distribución colectiva de recursos y la acción colectiva.
5. **Colectivismo en grupo.** El grado en que los individuos expresan (y deben expresar) orgullo, lealtad y cohesión en sus organizaciones o familias.
6. **Igualitarismo de género.** El grado en que un colectivo minimiza (y debería minimizar) la desigualdad de género.
7. **Distancia de poder.** La medida en que la comunidad acepta y respalda la autoridad, las diferencias de poder y los privilegios de estado.
8. **Evasión de la incertidumbre.** El grado en que una sociedad, organización o grupo depende (y debe confiar) en normas sociales, reglas y procedimientos para aliviar la imprevisibilidad de eventos futuros. Cuanto mayor sea el deseo de evitar la incertidumbre, más personas buscarán el orden, la consistencia, la estructura, los procedimientos formales y las leyes para cubrir situaciones en sus vidas cotidianas.
9. **Orientación al rendimiento:** El grado en que un colectivo alienta y recompensa (y debe alentar y recompensar) a los miembros del grupo por la mejora del rendimiento y la excelencia.

Fuente: (House, et al. 2004)

CONCLUSIONES²⁶

Los investigadores de GLOBE pudieron medir y validar los puntajes de los países (y los grupos de países) para cada una de las nueve dimensiones de la cultura. Para cada dimensión, se identificaron la puntuación de los países en cuanto a la existencia actual de la dimensión cultural (“cómo están”) y los valores en cuanto a lo que el país aspira a ser (“cómo deberían ser”). Mostraron la asociación diferencial entre las diversas dimensiones culturales y las medidas del logro social y confirmaron un claro sustento cultural de la forma en la que las sociedades generan y distribuyen riqueza y cuidan a su gente. Por ejemplo, las sociedades orientadas al alto rendimiento generalmente tienen más éxito económico y disfrutan de niveles más altos de desarrollo humano que las sociedades con una orientación de menor rendimiento. También identificaron las dimensiones culturales universalmente deseables, como la orientación al rendimiento y las dimensiones universalmente indeseables, como la distancia de poder.

Desde la perspectiva de los atributos de liderazgo y su relación con la cultura de la sociedad, identificaron 21 dimensiones de liderazgo primarias y 6 globales. A partir de estos, crearon perfiles de liderazgo endosados en los 10 grupos de cultura, que, a su vez, se derivan del desarrollo de su teoría de liderazgo implícito culturalmente (CLT)²⁷. También identificaron atributos de liderazgo universalmente deseables, universalmente indeseables y culturalmente contingentes.

Sus hallazgos muestran muchas relaciones entre dimensiones culturales, prácticas organizacionales y dimensiones de liderazgo respaldadas culturalmente (es decir, CLT). En términos de la relación entre liderazgo y cultura, identificaron las dimensiones culturales que pueden predecir mejor las dimensiones de CLT y evaluaron la fuerza diferencial de asociación entre cada dimensión cultural en relación con cada dimensión de CLT. Como un ejemplo, las sociedades que valoran la orientación de alto rendimiento desean líderes que sean carismáticos, orientados al equipo y participativos.

El libro GLOBE 2008 era estructuralmente diferente del libro GLOBE 2004²⁸. El primero se estructuró en torno a nueve dimensiones culturales, mientras que el segundo proporcionó análisis detallados de los valores culturales, las prácticas y las expectativas de liderazgo de cada país. Este último también incluyó hallazgos ex-

26. Se pueden consultar de forma reducida las conclusiones del Informe GLOBE 2014 en la siguiente dirección electrónica http://globeproject.com/study_2014

27. *Culturally endorsed leadership theory* (CLT), en inglés. Teoría del liderazgo implícito cultural.

28. Se puede obtener información sobre los resultados obtenidos en las dimensiones culturales de GLOBE en España y en otros países estudiados en el siguiente enlace: <http://globeproject.com/results/countries/ESP?menu=country>

tensos de una variedad de análisis cualitativos junto con los hallazgos cuantitativos en GLOBE 2004.

Fuente: (*Globe Foundation*, 2018) (Traducción propia)

Las dimensiones culturales del Informe *Globe* están tomadas de las teorías de las dimensiones culturales establecidas por Geert Hofstede, con algunas dimensiones añadidas por los investigadores propios de dicho estudio.

En esta investigación se tendrán en cuenta, tras su estudio y análisis, las dimensiones de los valores culturales ofrecidas tanto por Geert Hofstede como por Trompenaars y Hampden – Turner²⁹ porque se consideran esenciales para analizar los valores, al ser entendidos como parámetros definitorios e identificativos, tanto a nivel colectivo como individual, en la fenomenología del choque cultural en ámbitos corporativos. En el siguiente capítulo analizaremos dichas teorías para, más adelante, establecer criterios de análisis contrastivo entre los valores de los usuarios aprendientes y los que ofrece la cultura corporativa meta.

29. Las teorías propuestas por estos autores serán expuestas en el próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 LAS TEORÍAS DE LAS DIMENSIONES DE LOS VALORES CULTURALES

3. MARCO CONCEPTUAL DEL TÉRMINO VALOR

Las teorías de las dimensiones de los valores culturales desde una perspectiva transcultural intentan proporcionar un acercamiento a los valores existentes en las diferentes sociedades contemporáneas que existen en la actualidad. El objetivo último que se persigue por medio de estas teorías está orientado a alcanzar un mayor entendimiento entre diversas sociedades que poseen unos valores culturales diferentes. Este entendimiento del fenómeno transcultural se puede llegar a alcanzar por medio del análisis de las similitudes, y también de las diferencias existentes que presentan cada una de las sociedades que se analicen.

Las teorías transculturales ofrecidas por expertos en este área como Edward T. Hall (1959), Geert Hofstede (1981), Fons Trompenaars y Hampden-Turner (1993), Shalom Schwartz (1994), Harry C. Triandis (1996), Ronald Inglehart (1998) y Richard Gesteland (2012) ofrecen en la actualidad una visión general de las diferentes hipótesis existentes con relación al análisis de las diferentes dimensiones culturales de los valores que definen a las sociedades, así como un acercamiento al estudio de la fenomenología de dichos valores, su influencia y los efectos que puedan provocar en la relación entre diferentes culturas.

Es necesario analizar los conceptos que sirvan de referencia en el entorno del análisis de la cultura para que nos permitan entender, desde una perspectiva más aproximada, las diferentes teorías existentes en los estudios e investigaciones relacionados con el análisis de los fenómenos acaecidos en la esfera de las relaciones interpersonales desde una dimensión transcultural. Para Gesteland (2012:21) se puede incluso hablar de la cultura de los negocios, la cual define como “un conjunto único de expectativas y asunciones sobre cómo hacer negocios”.

Dentro de los conceptos que podemos definir y analizar, para obtener un mayor entendimiento de las teorías transculturales, consideramos necesario hacer un

análisis del significado del concepto valor. Los valores, de acuerdo con Rokeach, están relacionados con las convicciones temporales sobre los diferentes tipos de comportamientos elegidos en contraste con otros. Para Schwartz (1994: 21) el concepto valor puede ser definido de la siguiente manera: “lo que es importante para la vida, son metas transituacionales deseables, variables en importancia y sirven como principios – guía para la vida de las personas”

Rokeach (1973:215), hace una distinción de dos tipologías de valores diferentes que son los siguientes:

1. Los valores terminales. Estos tipos de valores responden a las necesidades de la existencia humana. A su vez, en esta categoría podemos encontrar, por un lado, valores personales (autorrealización, felicidad, armonía interna, etc.) y, por otro lado, valores sociales (seguridad familiar, seguridad nacional, igualdad, etc.).
2. Los valores instrumentales. Esta tipología está basada en el análisis de los medios que pueden ayudar a conocer el alcance de los diferentes fines y metas de la existencia humana. Se componen de otras dos tipologías diferentes, la primera está compuesta por los valores morales (ser honesto, responsable, etc.) y la segunda se define por medio del concepto competencia (ser eficaz, ser imaginativo, etc.).

Como se puede observar en las definiciones de Rokeach y Schwartz, en el concepto valor va implícita la exclusión, en el sentido en el que se aboga por la elección de unos elementos en comparación con otros. Además, en el término valor va implícita también la noción de comportamiento y actitud, de lo cual inferimos que en cada valor hay una serie de efectos que lo acompañan por medio de actitudes que se derivan de dicho eje central. Se puede inferir que este concepto adquiere un matiz de centralidad en cuanto a los comportamientos y actitudes que se deciden adoptar en diferentes sociedades. Estas acciones, que son dependientes de los valores, tendrán mayor o menor aceptación por los miembros que componen una sociedad particular, según exista un mayor o menor grado de consonancia con los valores que se hayan adoptado socialmente.

Es importante destacar el matiz que aporta Schwartz cuando le asigna al valor el significado no solo de principio (entendido como eje actitudinal), sino también de guía. De aquí se deduce que este concepto genera un camino a seguir para el ser humano, el cual va dirigido a la persecución de una meta u objetivo.

Un rasgo que se destaca en la dimensión de los valores es su naturaleza transituacional, es decir, en dicho término debemos apreciar su universalidad, por el mero hecho de aceptar que los valores operan en múltiples estadios de la vida social y no deben entenderse como un concepto que tiene una aplicabilidad reducida.

En el concepto valor también es necesario destacar otro rasgo inherente, el cual posee cierta importancia a la hora de entender su significado, es el rasgo de la temporalidad. Los valores sociales están caracterizados por ser cambiantes, mutables. No se debe relacionar este concepto como algo pasajero e inalterable a lo largo del tiempo. Esta provisionalidad sucede porque los valores sociales están influenciados por factores de diversa índole, los cuales producen este efecto cambiante hacia otros valores diferentes. El cambio de valores sucede tanto en la esfera de lo individual como de lo colectivo¹.

Consecuentemente, debemos deducir que en la esfera colectiva del concepto valor (dimensión objetiva), va implícita la característica en la que el ser humano está anexionado e influenciado por fenómenos sociales, políticos, económicos, religiosos, etc. En el ámbito individual (dimensión subjetiva) algunos fenómenos que pueden hacer cambiar los valores pueden estar relacionados con el propio desarrollo evolutivo de la persona, sus experiencias propias, su interrelación con otros miembros del grupo, etc.

Los valores han formado parte de las bases de la educación y esta perspectiva se ha visto analizada por autores diversos. Para Gervilla, (1998: 400): “El valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana”. La visión de Adela Cortina sobre el valor es la siguiente: “la cuestión de los valores es, pues, una cuestión no sólo de intuición personal, de captación personal del valor, sino también de cultivo de las predisposiciones necesarias para apreciarlo, para degustarlo” (Cortina, 1996: 7). Para Quintana: “Valor es una cualidad abstracta y secundaria de un objeto consistente en que, al satisfacer la necesidad de un sujeto, suscita en éste un interés (o una aversión) por dicho objeto» (Quintana, 1998: 135).

El término valor quedaría definido desde la perspectiva de esta investigación, como ejes cognitivos conductuales que, de manera transitoria, ejecutan una función motivacional y afectiva en una múltiple y variada amalgama de contextos pertenecientes a diversos ámbitos de la vida de las personas, tanto en lo individual como en lo colectivo.

En los valores podemos observar guías implícitas que influyen en las creencias individuales y colectivas puesto que, en este concepto va implícito el establecimiento de lo que se considera correcto o incorrecto a nivel ético y moral. Este término está caracterizado por un componente emocional que surge en la descodificación de lo que el grupo o el individuo percibe y experimenta, puesto que dichas

1. Las teorías del cambio cultural afirman que los cambios se producen en aspectos infraestructurales (tecnología), estructurales (jerarquía social, poder y ley) y supraestructurales (aspectos inmateriales como los valores, la religión y las artes)

percepciones y experiencias conducen a que emerjan unos sentimientos determinados (de aceptación, de rechazo, de satisfacción, etc.), según se dé un paralelismo mayor o menor con sus propios valores.

Los valores también marcarán la posición del individuo o el grupo en sus relaciones con individuos o grupos pertenecientes a otros colectivos existentes en sociedades diferentes y, en este caso, surge la cuestión de la necesidad de relativizar las creencias que se derivan de los valores, cuando se considere que no eliminan la voluntad del colectivo o el individuo. Para Gesteland (2012: 51) “los malentendidos se pueden evitar si ambas partes son conscientes de que el comportamiento empresarial diferente es el resultado de diferentes valores culturales y no de rasgos de carácter personales”.

Esa relatividad que se aplica al término valor permite una apertura a otras creencias, otros puntos de vista y, como última consecuencia, a la mejora de las relaciones transculturales. La carencia de técnicas que nos permitan relativizar los valores de la cultura de origen, produce generalizaciones, prejuicios y estereotipos hacia otras culturas. Estos fenómenos se deben eliminar, en la medida de lo posible, cuando el objetivo esté dirigido a formar a hablantes interculturales desde la perspectiva del ámbito académico.

En este capítulo intentamos buscar respuestas a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se pueden analizar, desde una perspectiva transcultural, las diferencias y semejanzas que existen entre los valores culturales existentes en diversos países?
2. ¿Qué teorías de la sociología, de la psicología social o transcultural y de la antropología pueden dar luz al análisis empírico de los valores culturales?
3. ¿Qué valores culturales son necesarios en la investigación de las relaciones corporativas transculturales?
4. ¿Qué conceptos y fenómenos que emergen en las relaciones transculturales en los negocios, nos permiten entender mejor esta área de conocimiento?
5. ¿Qué utilidad e información proporciona la investigación de los valores culturales?

3.1. ANÁLISIS DE LAS TEORÍAS DE LAS DIMENSIONES DE LOS VALORES CULTURALES

El análisis de la teoría de las dimensiones de los valores culturales en esta investigación se establecerá como eje y base empírica en una de las secciones posteriores. Los modelos analizados se han seleccionado con base en una coherencia temática. Partiendo de la teoría de las dimensiones de Hofstede, se han investigado aquellos estudios de expertos que han utilizado en sus teorías o investigaciones alguna de las dimensiones de los valores culturales sugeridas por Hofstede. Se han

incluido además, las teorías de Edward T. Hall sobre el lenguaje no verbal porque sentó las bases de una dimensión de análisis que en esta investigación se considera esencial en la comprensión y análisis de las culturas corporativas.

Los componentes de la dimensión del lenguaje no verbal completan el esquema de análisis y las variables de referencia a utilizar en el análisis del choque cultural y por ende, del desarrollo de las competencias generales. Para Poyatos, es necesario tener en cuenta en la enseñanza las aportaciones del lenguaje no verbal por las siguientes razones:

Pues bien, la comunicación no verbal está implícita en muchos de los campos de estudio incluidos en los currículos de la Primaria y la Secundaria, ya que constituye una insoslayable realidad inherente a la comunicación entre los seres humanos y a cuanto nos rodea allá donde nos encontremos en nuestra existencia diaria. Aparte de que lo no verbal está presente en el aula misma donde se desarrollan esas disciplinas, tanto en la conducta de profesores y alumnos como en su entorno físico.

Poyatos, F (2012: 294)

La enseñanza y conocimiento de los componentes del lenguaje no verbal en la enseñanza de lenguas extranjeras es un factor clave. El lenguaje no verbal es un elemento inevitable en la comunicación humana y, por lo tanto, adopta dimensiones variadas que forman parte de la competencia comunicativa del alumnado y del profesorado. El profesorado debe concienciar al alumnado de la adquisición de componentes no verbales que actúan de complemento a su lenguaje verbal. Para Fernando Poyatos, estos aspectos son vitales en la enseñanza y se deben tener en cuenta por parte del profesorado:

De hecho, una vez que empezamos a enseñarles la lengua sistemáticamente, solemos adolecer de cierta miopía, ya que nosotros mismos, para enseñar a esos alumnos, nos estamos comunicando con ellos verbal y no-verbalmente; lo cual significa que debemos ser muy conscientes de que, por añadidura, nuestro propio discurso verbal-no verbal puede muy bien actuar como modelo que ellos, consciente e inconscientemente, puedan adoptar e incorporar al desarrollo de esas competencias comunicativas. Por eso es importante desde el principio que les hagamos conscientes de cómo en su diario vivir están adquiriendo unos repertorios no verbales, complementarios a su expresión verbal, con características, primero, universales, y después nacionales (culturales), regionales (subculturales), domésticas (familiares) y, por supuesto, individuales.

Poyatos, F. (2012: 294)

3.1.1. EL MODELO DE COMUNICACIÓN INTERCULTURAL DE EDWARD T. HALL: EL LENGUAJE NO VERBAL

Debemos entender y delimitar qué aspectos están implícitos en el área del lenguaje no verbal a través de la definición interdisciplinar de uno de los mayores especialistas en esta ciencia de la comunicación humana. Para Fernando Poyatos (1994 a:17) el lenguaje no verbal se define como “las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración”.

A partir de la definición de Fernando Poyatos se queda manifiesta la interdisciplinariedad de esta ciencia, por el hecho de abarcar elementos no verbales de diversa índole y naturaleza. Asimismo, es necesario destacar que el lenguaje no verbal es un complemento de la comunicación verbal, y que su rasgo de complementariedad actúa tanto en aspectos ambientales como somáticos.

El antropólogo Edward T. Hall, en colaboración con el lingüista George L. Trager, estableció el paradigma original para la comunicación intercultural a partir de las bases establecidas por Whorf-Sapir en su teoría de la relatividad lingüística y por Freud en su teoría del psicoanálisis.

El modelo de comunicación intercultural de Edward T. Hall sería pionero en el paradigma de las dimensiones transculturales y por lo tanto, se debe interpretar como el precursor e impulsor que dio origen a esta línea de investigación.

Los estudios que propuso Hall en su obra *The silent language* (1959), permitió a otros investigadores posteriores tomar conciencia de los elementos no visibles de la comunicación humana. En esta obra, Hall nos habla de las dimensiones ocultas de la comunicación, como por ejemplo el área de la proxémica (la forma en la que el espacio afecta a la comunicación) y la cronémica (cómo el tiempo afecta a la comunicación). Por lo tanto, Edward Hall fue el fundador de la ciencia conocida como comunicación intercultural y esta obra fue el documento que dio evidencia de su logro.

En su obra *The hidden dimension* (1966), perseguía un enfoque que tuviera una perspectiva teórica de base empírica. Dicho enfoque estaba marcado por unos objetivos y un fin último, dirigidos a aportar una explicación objetiva de la naturaleza que subyace dentro de los diferentes valores culturales y que, a su vez, se manifiestan como marcos diferenciadores en las relaciones que se establecen entre culturas de diferente origen, dicho de otro modo, en la comunicación intercultural.

En *Beyond culture* (1976), Hall desarrolló su modelo contextual, expuesto en las dos obras anteriores, para explicar cómo factores tales como el contexto, la administración del tiempo y el espacio, junto a otros factores, ejercen una influencia importante en la comunicación intercultural. A lo largo del libro, Hall describe

observaciones específicas y generales sobre diferentes culturas y expresa que la cultura es un sinónimo de lo que se conoce como mente humana, por lo tanto, desde la perspectiva de este autor, la cultura no es innata, sino algo que se aprende. Otros rasgos definitorios de la cultura, según Hall, están marcados por la existencia de una interrelación que se produce entre sus propios componentes. Establece, de esta manera, que la cultura es compartida y, al mismo tiempo, es la que define las fronteras existentes entre las diferentes comunidades o grupos.

En su obra *Understanding cultural differences* (1990), Edward y Mildred Hall examinan elementos interculturales clave para dar un paso adelante en el área de los malentendidos entre diferentes culturas y, en concreto, analizan los problemas de comunicación que surgen entre agentes de negocios de diferentes países. Particularmente, la investigación se centró en las entrevistas realizadas a altos ejecutivos de Francia, Alemania y Estados Unidos, tras haber estado más de treinta años investigando sobre las relaciones interculturales y los elementos de la comunicación intercultural que forman parte del inconsciente. Para Edward Hall, en la comunicación no verbal se producía una actitud comunicativa inconsciente que enfatizaba la dimensión desconocida e incontrolada de la comunicación interpersonal, afirmación que venía influenciada por el concepto del subconsciente que provenía de la teoría del psicoanálisis de Freud.

Edward T. Hall junto a otros investigadores, como Trager y Birdwhistell, crearon las bases del análisis y el estudio de diferentes elementos o aspectos que están presentes en la comunicación no verbal tales como la proxémica, la quinésica y la cronémica, cuyas áreas estaban unidas por medio de un factor común basado en el intercambio de información inconsciente.

En sus obras citadas anteriormente, Edward Hall identificó dos dimensiones culturales que le servirían de referencia para sus estudios interculturales y que han pasado a ser consideradas con posterioridad dos dimensiones clásicas en dichos estudios. La primera dimensión se veía influida por un factor clave que estaba constituido por la dimensión del contexto. En la segunda dimensión se tomaba un factor central de análisis: el tiempo.

Es necesario analizar en qué consistían cada una de estas dos dimensiones, qué características las definían y qué tipologías de culturas se establecían al considerarse un factor central de análisis e investigación.

3.1.1.1.- LA DIMENSIÓN DEL CONTEXTO EN EL MODELO DE EDWARD T. HALL

Edward Hall definió en 1976 las diferencias existentes que podíamos observar si teníamos en mente el análisis del contexto y su influencia en el proceso de comunicación humana. Este autor, en su obra *Understanding cultural differences* (1990), define el concepto de contexto de la siguiente manera:

El contexto es la información que rodea un evento y está unido con el significado de dicho evento. Los elementos que se combinan para producir un significado dado (hechos y contexto) son dependientes en diferentes medidas de la cultura. Las culturas del mundo se pueden medir en una escala que va desde el alto al bajo contexto. (Hall, 1990:6).

Un aspecto interesante que podemos destacar de esta definición está relacionado con la idea de que la información toma una dimensión más amplia al atribuirle elementos y factores que van unidos a ella y que, se salen fuera de la órbita de la dimensión de los interlocutores o de sus respectivos mensajes. El contexto, por lo tanto, participa de este acto de comunicación en el que lo no verbal toma un papel importante y relevante. Dicho de otro modo, en el acto de la comunicación humana el contexto es un elemento más a tener en cuenta en el proceso comunicativo.

De la idea de Edward Hall deducimos que la importancia del contexto, como concepto y en su propia naturaleza, engloba en sí mismo tres dimensiones no lingüísticas que pueden ser las siguientes:

La primera dimensión está relacionada con aquellos factores internos del interlocutor que entran en juego cuando este está implicado en un acto comunicativo. Estos factores pueden ser de naturaleza diferente: físicos, motivacionales, emocionales, afectivos, etc. y, en mayor o menor medida, ejercen una cierta influencia en la comunicación.

En la segunda dimensión del contexto se resaltan aquellos factores externos que pueden afectar a la comunicación y también, condicionar que se realice con mayor o menor éxito. Aquí debemos pensar en factores tales como el ruido, la calidad del sonido en una conferencia, calor excesivo, etc. Bien es cierto que algunos factores externos serán menos restrictivos, desde el punto de vista contextual, cuanto mayor sea el nivel de dominio de la lengua en el aprendiente.

La tercera dimensión para tener en cuenta cuando se analiza el contexto está unida a términos como ámbito y situación. El contexto es un factor que delimita el modo de actuación del interlocutor puesto que, la intención y el objetivo que se persiguen están afectados por el ámbito de la vida de las personas que participan en el acto comunicativo y por la situación en la que se encuentran inmersas. En el mundo de los negocios, el contexto está influido por el ámbito profesional pero también por la situación concreta inmersa dentro de este ámbito. Por ejemplo, en el ámbito profesional (banca, oficina, cámara de comercio e industria, etc.) nos podemos encontrar en una situación determinada (una reunión de negocios atender llamadas telefónicas, atención a un cliente, etc.). En estos casos anteriores, el contexto probablemente obligará al interlocutor, inmerso en esas situaciones y ámbito determinados, a hacer un uso formal tanto del lenguaje verbal (expresión de funciones) como del lenguaje no verbal (gestos, miradas, quinésica, cronémica, proxémica, vestuario, etc.).

Hall llegó a identificar dos dimensiones culturales de naturaleza diferente. Una dimensión estaría compuesta por culturas que están influenciadas, en mayor o menor grado, por enclaves contextuales de índole extralingüística. Estos rasgos extralingüísticos se deben analizar para descodificar el significado y la intención comunicativa con la que un mensaje se emite. Las culturas en las que el contexto no tiene un papel relevante para la descodificación e importancia del mensaje verbal, se denominan culturas de bajo contexto. El análisis de la comunicación y del mensaje en culturas de esta tipología se puede analizar también desde la teoría de los actos de habla de .L. Austin, el cual en su obra *Cómo hacer cosas con palabras* (1962), sugirió que los mensajes se componían de los actos locutivos (decir algo), ilocutivos (intención del hablante) y perlocutivos (efecto del mensaje en el interlocutor). En contraposición a estas culturas se encuentran las culturas de alto contexto, las cuales se identifican por tener un alto nivel de dependencia del contexto en la descodificación del mensaje. En este tipo de culturas, los interlocutores emiten los mensajes de un modo más indirecto porque consideran que una gran proporción del mensaje está expresado de manera implícita por medio de las claves contextuales que rodean al mensaje verbal.

En concreto Hall (1976, cap. 7) define de la siguiente manera estas dos tipologías culturales:

Una comunicación o un mensaje de alto contexto es aquel en el que la mayoría de la información está centrada en la persona y muy poco de ese mensaje permanece en la parte codificada y explícita que se ha transmitido. Una comunicación de bajo contexto es justo lo contrario, es decir, la fuerza de la comunicación se apoya en el código explícito.

A partir del análisis del concepto contexto, Hall establece una acción que se enmarca dentro de este término. Para él, contextualizar equivale a un acto en el que se ejecuta un proceso para rellenar datos del entorno. Esta idea subyace con base en que existen pequeñas diferencias individuales en la necesidad de contextualizar en cada cultura. El centro de atención que este autor pretende manifestar de manera explícita en esta idea, se encuentra en el hecho de sugerir que la polaridad de bajo y alto contexto no se establece a nivel individual y de manera permanente porque la comunicación de un interlocutor determinado, puede verse afectada por un contexto también determinado que, a su vez, ha transmutado. Consecuentemente, el uso de un contexto alto o bajo puede verse transformado en su polo opuesto a causa de factores externos. Una vez aclarado este interesante matiz, Hall deja claro que siempre es importante saber si, en términos generales, una cultura concreta se inclina más en la balanza hacia un extremo o hacia el otro, a pesar de que en cada cultura haya una mayor o menor tendencia hacia el alto o el bajo contexto.

Tras la definición de las culturas de alto y bajo contexto, este autor nos muestra ambas tipologías de manera más detallada cuando establece cuáles podrían ser algunas de las actitudes de los componentes de ambos tipos de culturas. Para dar a conocer las características concretas de las culturas de alto y bajo contexto, nos vamos a basar en el Inventario del Contexto Cultural (*The Cultural-Context Inventory*)² de Claire B. Halverson. Esta autora es una investigadora del Instituto de Comunicación intercultural (*Intercultural Communication Institute*),³ que centra sus investigaciones en la resiliencia dentro de un contexto de comunicación intercultural. La institución atrae anualmente a participantes de todo el mundo y elabora encuestas para la concienciación de la comunicación intercultural. En concreto, ayuda a los participantes a lograr su entendimiento hacia las culturas de alto y bajo contexto. En otras palabras, el inventario conduce a una persona a reconocer comportamientos y actitudes que podrían estar en desacuerdo con quienes le rodean. El conocimiento de este aspecto puede ayudarle a interactuar cuidadosamente, en cualquier situación de comunicación intercultural, para alcanzar un objetivo o una resolución.

Claire B. Halverson (2008) establece la diferenciación de las culturas de alto y bajo contexto de acuerdo con unos parámetros concretos, basados en el sistema de mensaje primario⁴ (SMP), el cual consta de diez tipos diferentes de actividades humanas que propuso Edward T. Hall⁵ para establecer una definición de los rasgos que distinguen a cada uno de los dos tipos de culturas. Esta autora elaboró la definición de las culturas de alto y bajo contexto a partir de cinco de los diez elementos que componían el sistema de mensaje primario de Hall. Los cinco elementos en los que se apoya para definir los dos tipos de culturas son los siguientes:

<i>La forma en la que la gente se relaciona con otros</i>	Asociación
<i>La forma en la que la gente se comunica con otros</i>	Interacción
<i>La forma en la que la gente se relaciona con el espacio</i>	Territorialidad
<i>La forma en la que la gente actúa con el tiempo</i>	Temporalidad
<i>La forma en la que la gente aprende</i>	Aprendizaje

2. El Inventario del contexto cultural se puede obtener en el siguiente enlace: <http://www.resilitator.com/resiliency-reader/summer-2014-index/16-cultural-context-inventory>

3. La dirección del Instituto de Comunicación Intercultural es la siguiente: <https://intercultural.org/>

4. Además de estas cinco categorías expuestas en el modelo de Claire Halverson, el SMP de Hall, expuesto en su obra *The silent language*, se componía de cinco categorías más, tales como: subsistencia, bisexualidad, juego, defensa y explotación.

5. Para Edward T. Hall el sistema cultural estaba basado en diez tipos diferentes de actividades humanas que las denominó Sistema de Mensaje Primario o SMP.

Tomando en consideración estos cinco elementos, Claire Halverson (2008:32) definió los rasgos definitorios de las culturas de alto y bajo contexto de la siguiente manera:

• **Culturas de alto contexto.** Las culturas de alto contexto muestran a menudo las siguientes tendencias:

- a) Asociación: las relaciones se desarrollan lentamente y dependen de la confianza. La productividad depende de las relaciones y el proceso grupal. La identidad de un individuo está enraizada en grupos (familia, cultura, trabajo). La estructura social y la autoridad están centralizadas.
- b) Interacción: los elementos no verbales como el tono de voz, los gestos, la expresión facial y el movimiento de los ojos son importantes. Los mensajes verbales son indirectos, y la comunicación se ve como una forma de arte o una forma de involucrar a alguien. El desacuerdo es personalizado, y una persona es sensible al conflicto expresado en la comunicación no verbal de otra persona.
- c) Territorialidad: el espacio es comunitario. Las personas están cerca una de la otra y comparten el mismo espacio.
- d) Temporalidad: todo tiene su propio tiempo, y el tiempo no se puede programar fácilmente. El cambio es lento, y el tiempo es un proceso que pertenece a los demás y a la naturaleza.
- e) Aprendizaje: se usan múltiples fuentes de información. El pensamiento pasa de general a específico. El aprendizaje ocurre al observar a los demás mientras modelan o demuestran y luego practican. Los grupos son preferidos, y se valora la precisión.

• **Culturas de bajo contexto.** Las culturas de bajo contexto para Halverson (2008: 32-33), a menudo muestran las siguientes tendencias:

- a) Asociación: las relaciones comienzan y terminan rápidamente. La productividad depende de los procedimientos y prestar atención a la meta. La identidad de los individuos está enraizada en ellos mismos y sus logros. La estructura social está descentralizada.
- b) Interacción: los elementos no verbales no son significativos. Los mensajes verbales son explícitos, y la comunicación se ve como una forma de intercambiar información, ideas y opiniones. El desacuerdo es despersonalizado; el foco está en soluciones racionales (no personales). Un individuo puede ser explícito sobre el comportamiento molesto de otra persona.
- c) Territorialidad: el espacio está compartimentado. La privacidad es importante, por lo que las personas se mantienen más distanciadas.

- d) Temporalidad: los eventos y las tareas están programados y deben realizarse en momentos específicos. El cambio es rápido y el tiempo es un bien para gastar o guardar. El tiempo de uno es propio.
- e) Aprendizaje: se usa una fuente de información. El pensamiento procede de lo específico a lo general. El aprendizaje se produce siguiendo las instrucciones y explicaciones explícitas de los demás. Se prefiere la orientación individual y se valora la velocidad.

Tal y como afirma Hall en *The silent language* (1959), el comienzo debe ir dirigido a conocer la propia cultura, para eliminar los prejuicios que nosotros mismos encontramos en ella. Para este autor, el siguiente paso se debe enfocar en descubrir otras culturas para librarnos de la ignorancia y la falta de entendimiento que, en la mayoría de los casos, es la causante del choque cultural. Acudiendo a la metáfora del iceberg, Hall afirma que la parte visible de nuestros actos solamente supone una pequeña parte de la totalidad mientras que, la infinidad de motivaciones y significados, permanecen ocultos.

El modelo contextual de Edward Hall es una fuente de recursos que ofrece una información esencial en los procesos de la negociación en el mundo de los negocios, ya que, el ser más directo o indirecto son dimensiones que al sobrepasarlas pueden llegar a herir sensibilidades y por ende, hacer fracasar la negociación en sí misma.

Un ejemplo en el que Edward Hall (1990: 9) manifiesta de manera explícita cómo se pueden producir choques culturales entre miembros de estas dos diferentes tipologías de culturas lo describe de esta manera:

Las personas de alto contexto son propensas a volverse impacientes e irritadas cuando las personas de bajo contexto insisten en darles información que no necesitan. Por el contrario, las personas de bajo contexto están perdidas cuando las personas de alto contexto no brindan suficiente información que les permita descifrar el significado real del mensaje.

3.1.1.2.- LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE NO VERBAL DE EDWARD T. HALL

Edward Hall describió por primera vez la importancia que el lenguaje no verbal tiene en la comunicación intercultural. La importancia de esta observación radica en el hecho de subrayar la importancia que este rasgo no verbal del lenguaje tiene en la comunicación humana. Para demostrar las aportaciones del lenguaje no verbal a la comunicación utilizó un análisis detallado y pormenorizado en la descripción de áreas tales como la quinésica, la cronémica y la proxémica. A continuación, vamos a identificar cuáles son las principales características de cada una de estas ciencias que componen el estudio del lenguaje no verbal, desde una perspectiva parcial.

La cronémica

Una dimensión que Edward Hall (1990) tomó como referencia para el análisis de las culturas es el tiempo. Desde la perspectiva de este concepto, las diferentes percepciones culturales que se analizaron pueden tener dos dimensiones: monocrónicas y policrónicas. La orientación monocrónica se presenta desde una visión lineal y rígida del tiempo. Por el contrario, la perspectiva policrónica, es más relajada y refleja el tiempo como un factor influyente en los individuos. A partir de esta definición generalista, podemos identificar qué correlaciones se derivan de cada una de ellas y qué rasgos generales definen la forma de actuación de las personas en cada una de estas dos tipologías. Edward T. Hall (1990:15), definió ambos tipos de culturas, por su actitud y sus valores, como rasgos distintivos que permitían diferenciar a una de la otra. Las características de los individuos que pertenecen a las culturas policrónicas y monocrónicas son los siguientes:

Tabla 5. *Los comportamientos monocrónicos y policrónicos de Edward T. Hall.*

Personas monocrónicas: rasgos	Personas policrónicas: rasgos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacen una sola actividad y se concentran en el trabajo. 2. Toman los compromisos de tiempo seriamente (fechas límites, horarios). 3. Son de bajo contexto y necesitan información. 4. Están comprometidos con el trabajo. 5. Les gusta aferrarse a los planes. 6. Están preocupados por no molestar a otros. 7. Siguen las reglas de privacidad y consideración. 8. Muestran gran respeto por la propiedad privada. 9. Rara vez piden prestado o prestan. 10. Valoran la puntualidad. 11. Están acostumbrados a relaciones a corto plazo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacen muchas cosas a la vez. 2. Son altamente distraídas y sujetas a las interrupciones. 3. Consideran los compromisos de tiempo un objetivo para ser logrado. 4. Son de alto contexto y tienen información. 5. Están comprometidos con las personas y las relaciones humanas. 6. Cambian planes con frecuencia y facilidad. 7. Están más preocupados con aquellos que tienen una relación cercana (familia, amigos, asociados comerciales cercanos) que con la privacidad. 8. Piden prestado y prestan cosas a menudo y fácilmente. 9. Basan la relación en la prontitud. 10. Tienen una fuerte tendencia a construir relaciones de por vida.

Fuente: Edward Hall (1991). Traducción y elaboración propia.

Para Edward Hall (1990:13-14), la diferencia de estos dos tipos de culturas puede verse definida de la siguiente manera: “El tiempo monocrónico significa prestar atención y hacer solo una cosa a la vez, el tiempo policrónico significa involucrarse con muchas cosas a la vez. Como el aceite y el agua, los dos sistemas no se pueden mezclar”.

En esta definición queda reflejado que el eje central que diferencia a una cultura de la otra está marcado por la realización de tareas en un intervalo marcado por el

tiempo. Además, Hall especifica que existe una total incompatibilidad entre ambas.

En su especificación de los rasgos que definen a cada una de estas culturas, este autor nos expone más rasgos distintivos que definen a una y a otra cultura, tomando como eje central el tiempo. Las características que definen a cada una de ellas se pueden observar en la siguiente tabla:

Tabla 6. *Las tipologías de culturas en la cronémica de Edward T. Hall*

CULTURAS MONOCRÓNICAS	CULTURAS POLICRÓNICAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. En las culturas monocrónicas, el tiempo se experimenta y se usa en una forma lineal: comparable a una carretera que se extiende desde el pasado al futuro. El tiempo monocrónico se divide de manera bastante natural en segmentos; está programado y compartimentado, por lo que es posible para que una persona se concentre en una cosa a la vez. 2. En un sistema monocrónico, el calendario puede tener prioridad sobre todo lo demás y ser tratado como sagrado e inalterable. 3. El tiempo monocrónico se percibe como casi tangible, como si fuera dinero, como algo que he "gastado", "guardado" y "perdido". También se usa como un sistema de clasificación para ordenar la vida y establecer prioridades. Se centra en una cosa a la vez. 4. El tiempo monocrónico une a las personas y, como resultado, intensifica alguna relación mientras que no valora tanto a otros. El tiempo se convierte en una habitación en la que solo algunas personas pueden ingresar, mientras que otras están excluidas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los sistemas policrónicos son la antítesis de los sistemas monocrónicos. 2. El tiempo policrónico se caracteriza por la ocurrencia simultánea de muchas cosas y por un gran involucramiento con la gente 3. Hay más énfasis en completar transacciones humanas que en mantener los horarios. Una de las prioridades de esta perspectiva se basa en la importancia de las relaciones interpersonales. 4. El tiempo policrónico se experimenta como menos tangible que el tiempo monocrónico y se puede comparar mejor con un solo punto que con un camino.

Fuente: Edward T. Hall (1990:13-14). Traducción y elaboración propia.

Además de establecer las diferencias que caracterizan cada una de estas culturas, este autor investiga las posibles correlaciones del tiempo con otros elementos no verbales como el espacio, la información, orientación al pasado o al futuro, las citas, etc. Todos estos elementos los enmarca en contextos relacionados con el mundo de los negocios y las relaciones comerciales en dimensiones transculturales.

La quinésica

Los factores cinestésicos para Edward Hall son una de las formas más básicas de relacionarse en el espacio y está profundamente arraigada en el pasado filogenético del hombre, es el potencial de golpear, sostener, acariciar o acunar.

Para este autor, el sistema de código cinestésico se basa en lo que las personas pueden hacer con sus brazos, piernas y cuerpos, y en el recuerdo de las experiencias pasadas con el propio y con otros cuerpos. La cercanía se refleja en aspectos tales como sentir el calor que emana de la persona próxima a nosotros y también en la existencia de la posibilidad de abrazar, acariciar, en general, de tener contacto físico. Para este antropólogo (1991), hay cuatro formas de relacionarse con el cuerpo y sus acciones potenciales:

- 1) tocar con la cabeza o el tronco;
- 2) tocar con los antebrazos, los codos o las rodillas;
- 3) tocar con el brazo completamente extendido; y
- 4) con el brazo y la pierna extendidos y la inclinación del cuerpo.

Es necesario especificar que la quinésica, se complementa con el lenguaje verbal y que esta área del lenguaje no verbal es en donde se da con mayor frecuencia los rasgos paralingüísticos. Para Poyatos (1994: 188), “no hay que olvidar que, en la mayoría de los casos, los rasgos paralingüísticos corresponden a los de la kinésica, ya que ambos cosistemas funcionan en perfecta cohesión morfológica y semántica con el lenguaje verbal dentro del discurso”.

Dentro de la quinésica es necesario establecer la diferencia entre los gestos, las maneras y las posturas, puesto que dichos términos se han utilizado para su definición. Para Poyatos la diferencia entre estas manifestaciones del lenguaje no verbal quinésico son las siguientes:

- a) Los gestos son movimientos conscientes o inconscientes, principalmente con la cabeza o las extremidades.
- b) Las maneras son aprendidas y ritualizadas socialmente según el contexto situacional.
- c) Las posturas, también ritualizadas, menos utilizadas como formas de un repertorio comunicativo... aunque comunican el sexo, la posición social, el origen cultural, etc.

Poyatos, F. (1994 b: 201)

La proxémica

Edward T. Hall en su artículo *A System for the Notation of Proxemic Behavior* (1963 b: 1003) describe la proxémica de la siguiente manera: “el estudio de cómo, inconscientemente, el hombre estructura el microespacio (la distancia entre hombres en el ámbito de las transacciones diarias, la organización del espacio en sus casas y edificios y finalmente el diseño de sus ciudades”

Los patrones proxémicos, una vez aprendidos, se mantienen en gran parte fuera de la conciencia.

La investigación en proxémica, desde la perspectiva de Edward Hall, se restringe al comportamiento culturalmente específico y no abarca otras variables ambientales o de personalidad, como pueden ser el nivel de ruido, la temperatura y las variables de personalidad, todas las cuales son importantes. Para este autor, el comportamiento proxémico se puede ver como una función que abarca ocho dimensiones diferentes con sus escalas propias. Como el comportamiento proxémico es complejo en su conjunto, al proceder de uno en uno, estos elementos para Hall (1963 b:1006-7), se pueden registrar de forma rápida y sencilla en el siguiente orden:

1. Identificadores postural-sexuales: una de las operaciones más esenciales en la notación proxémica es determinar el sexo y la postura básica de los dos individuos.
2. Orientación sociofugal-sociopetal (eje SFP) Osmond (1957) utiliza los términos sociofugal y sociopetal para describir orientaciones que separan a las personas y las empujan hacia orientaciones que aumentan la interacción o la disminuyen. El eje SFP constituye una función de las relaciones de los cuerpos.
3. Factores cinestésicos: el sistema de códigos y rotación cinestésica se basa en lo que las personas pueden hacer con sus brazos, piernas y cuerpos, y el recuerdo de experiencias pasadas con el propio y otros cuerpos.
4. Tocar: una escala de siete puntos parece suficiente para codificar la mayoría de las situaciones de contacto y de no contacto.
5. Combinaciones de la retina: en este elemento se analiza cómo se usa el ojo y se interpreta como una función de la propia cultura y está regulado en tres categorías: formal, informal y técnica (Hall 1959). Es decir, la cultura específica en qué, a quién y cómo se ve, así como la cantidad de comunicación que tiene lugar a través del ojo.
6. Código térmico: cabe señalar que el cuerpo no se calienta de manera uniforme sino en áreas que son dependientes de la situación. El asunto del mapeo de la geografía de la producción de calor del cuerpo en diferentes estados emocionales aún no se ha explorado.
7. Código olfativo: el sentido olfativo está culturalmente reprimido en un grado mayor que cualquiera de los otros sentidos.
8. Escala de volumen de voz: el volumen de la voz se modifica para ajustarse a las normas culturalmente prescritas para la distancia, la relación entre las partes involucradas, y la situación o tema que se discute. Las normas culturales pueden variar de manera individual en cualquiera de los tres elementos mencionados anteriormente, así como para los tres en conjunto.

Edward Hall (1963 b:1007) aclara algunos aspectos para tener en cuenta a la hora de entender las bases en las que se apoya esta área de estudio y afirma lo siguiente:

En el nivel proxémico, sin embargo, cada sistema se trata como un complejo de aislamientos que dará como resultado proxemas que se combinan en conjuntos y patrones en sistemas más grandes. Por ejemplo, hay variaciones casi infinitas en la postura. No todos los ocho factores son de igual complejidad, ni todos funcionan en todo momento. Las entradas térmicas y de olfato están presentes solo a distancias cercanas. La visión es más compleja que cualquiera de estos, y normalmente se filtra solo a distancias muy cercanas.

Hall también estableció las diferentes tipologías de distancia que se consideran adecuadas en cada una de las diferentes culturas que examinó. De esta manera, Hall (1966: cap. 10) definió cuatro tipos diferentes de distancias a nivel interpersonal y en cada uno de estos tipos estableció dimensiones con referencia a la cercanía o lejanía establecidas en diferentes culturas.

1. Distancia íntima, que se presenta en fase próxima entre 0 y 15 centímetros, y en fase lejana entre 15 y 45 centímetros.
2. Distancia personal, que en fase próxima se da entre los 45 y 75 centímetros, y en fase lejana entre los 75 y 125 centímetros,
3. Distancia social, entre 1.25 y 2 metros en fase próxima, y entre 2 y 3.5 metros en fase lejana.
4. Distancia pública, que en fase próxima se presenta entre los 3.5 y 7.25 m, y mayor a los 7.25 metros en fase lejana.

Los choques culturales se producirán cuando se dejen de respetar estos límites de separación interpersonal y en el mundo de los negocios, se considera de vital importancia no ir más allá de estas dimensiones porque entrarían en juego otros niveles sensoriales como la vista o el olfato, lo cual puede provocar malestar en un interlocutor si la distancia en su cultura no se corresponde con la del otro.

De esta manera Hall establece que, en un encuentro de naturaleza intercultural, en los sistemas de combinación entre dos culturas diferentes pueden producir tres tipologías de fenómenos en el mundo de las negociaciones comerciales, que son las siguientes:

- a) Pueden engranarse o complementarse, de modo que la transacción (Kilpatrick 1961) continúa o se refuerza.
- b) Pueden chocar o interferir, lo cual tiene un efecto inhibitorio en la transacción.
- c) No pueden estar relacionados, por lo que no refuerzan ni inhiben la transacción.

3.1.2. LA TEORÍA DE LAS DIMENSIONES DE LOS VALORES CULTURALES DE GEERT HOFSTEDE

3.1.2.1.- BASES Y DIMENSIONES DEL MODELO DE GEERT HOFSTEDE

Una de las teorías que más han marcado, y siguen marcando, el análisis del concepto de cultura y que además, se ha extendido al de cultura corporativa desde una perspectiva transcultural, ha sido la teoría de las dimensiones culturales sugerida por Geert Hofstede⁶, un psicólogo social y antropólogo holandés que ha dedicado gran parte de su carrera académica a esta área del conocimiento. Con el fin de delimitar los aspectos para tener en cuenta en la cultura de una sociedad, y establecer la forma en la que ésta influye en el comportamiento humano y el mundo laboral, Hofstede, entre 1967 y 1973, aplicó su teoría de las dimensiones de los valores culturales en empleados de IBM en las sucursales de todo el mundo. Posteriormente, se han obtenido datos de encuestas realizadas en la Escuela de negocios de Lausana (Suiza) con alumnos de dicha institución desde 2001. La meta original de dicho estudio estuvo encaminada a establecer los rasgos comunes y los rasgos diferentes que se observaban en empleados de la multinacional IBM, en sus diferentes filiales alrededor de setenta países localizados en los cinco continentes.

El fin de esta investigación estaba enfocado en localizar las diferencias observadas, tanto a nivel individual como grupal, con base en las actitudes y los valores expresados por los trabajadores de la compañía en las encuestas. Estos valores y actitudes, al mismo tiempo, pasaron a ser considerados la génesis de algunas de las diferencias culturales observadas.

Para Hofstede (2017), la comunicación intercultural está relacionada con las competencias desde dos perspectivas diferentes. La primera perspectiva está basada en el conocimiento de la lengua que se habla en la cultura meta, en otras palabras, el dominio de una lengua compartida. La segunda perspectiva está orientada a la comprensión de las normas de conducta compartidas, lo cual significa que debes entender cuáles son las reglas en la cultura meta.

La inferencia que podemos obtener de esta propuesta de Hofstede es importante para entender qué significa la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad. Hay dos componentes básicos que todo programa de enseñanza de idiomas debe tener en consideración, la lengua en sí y la intercultural, entendida esta última como el conocimiento de una cultura meta que contrasta con una cultura materna

6. En el año 2014 se grabó una película en formato documental que versa sobre la vida y la obra de Geert Hofstede. Su título es “*Engineer’s Odyssey*” y fue dirigida por Marcel Siegmund y Iekje Smit. El tráiler de esta película está en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=a3lkZ88Ujxl>

y que conduce a una conciencia intercultural, que adentra al estudiante en una nueva dimensión de percepción de lo otro, de lo desconocido.

Las diferencias culturales que se analizaron en este estudio, giraban en torno a seis dimensiones diferentes que servían para poder establecer las áreas en las que las diferencias culturales observadas previamente tenían lugar. En cada una de estas dimensiones se analizaba la posición nacional en torno a la cultura, por medio de una gradación alto/bajo, la cual servía para establecer conjuntos de países organizados por su similitud cultural. Como resultado, se establecieron ocho regiones mundiales separadas de la siguiente manera:

1. Región latina con desarrollo alto
2. Región latina con desarrollo bajo
3. Región asiática con desarrollo bajo
4. Región asiática con desarrollo alto
5. Región del cercano Este
6. Región Anglo
7. Región Nórdica
8. Región Germana

3.1.2.2.- LA CULTURA Y LAS DIFERENCIAS CULTURALES EN EL MODELO DE HOFSTEDE

Para Hofstede, la cultura es una especie de *software* o programación mental que está insertada en la mentalidad de los colectivos sociales y que a su vez, distingue a unos de otros⁷. Esta programación hace que se produzcan diferencias culturales entre un grupo o colectivo social en conjunción con otra comunidad que posee una cultura diferente. Desde esta perspectiva, el *software* mental (a la hora de ejecutar una acción) se compone de una serie de elementos que actúan como filtros que hacen que se opte por un tipo de valores, creencias, actitudes y comportamientos determinados. Estos componentes vez se distinguen de los valores, creencias y actitudes que caracterizan a otros colectivos sociales. Los valores (entendidos desde esta perspectiva) serían los elementos esenciales que conforman la base de la motivación para actuar y comportarse de una manera determinada en diferentes contextos o situaciones.

Una vez analizados los criterios en los que Geert Hofstede se basó para definir el concepto de cultura, surge un interrogante inmediato que nos hace plantearnos

7. La definición exacta de Hofstede sobre el concepto de cultura se puede obtener en el siguiente enlace: <https://www.hofstede-insights.com/models/>

cuál o cuáles deben ser las variables para analizar, si tenemos como objetivo establecer qué diferencias surgen a nivel comparativo entre culturas diferentes. El establecimiento de estas variables nos permitirá encontrar áreas de similitud y también áreas en las que se han observado ciertas diferencias. Las áreas en las que se observen diferencias culturales se deben tener en cuenta y redundar en ellas, puesto que nos permiten predecir, con cierta probabilidad de acierto, el mayor porcentaje de posibilidades existentes para que se produzca un choque cultural entre los miembros de ambas culturas. Esto también sería un gran avance para la psicología social porque permitiría establecer variables y ámbitos en los que se podría dar, con más o menos frecuencia, una serie de determinados choques culturales en el área de las negociaciones transculturales.

Además de las ventajas que supone para la investigación el análisis de las variables que permiten contrastar semejanzas y diferenciar entre culturas corporativas distintas, dicho análisis también constituiría una base sólida para el diseño de cursos de formación. Estos cursos formativos orientados al entrenamiento del alumnado en áreas que se caracterizan por poseer una alta probabilidad de malentendidos entre negociadores de diferentes culturas corporativas, pueden ayudar al desarrollo de las competencias generales en ámbitos corporativos. Queda, de esta manera, establecida la importancia que conlleva un estudio orientado a establecer los parámetros de similitud y diferencia a nivel transcultural puesto que, se desarrollaría competencia intercultural en el ámbito corporativo y esto, a su vez, redundaría en vencer los obstáculos que las diferencias culturales producen en el área de la dimensión intercultural a nivel empresarial.

Si nos preguntamos qué son las dimensiones culturales establecidas por Geert Hofstede y principalmente, para qué existen, es importante conocer la respuesta de este autor para establecer los límites y las utilidades de estos parámetros, entendidos como referencias que sirvan de instrumentos de análisis de las diferencias existentes entre las culturas del mundo.

Hofstede (2017) responde a estas cuestiones de la siguiente manera:

Es importante recordar que las dimensiones culturales no existen en la vida real. Son solo una forma de entender un mundo muy complejo. Son un marco para dar sentido a las diferencias. Podemos usarlas siempre que sean prácticamente significativas. Como tal, las dimensiones nos ayudan a comprender que, lo que sucede en una cultura particular, no sucede necesariamente en otra⁸.

8. Obtenido de: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/between-cultures/201702/geert-hofstede-conversation-about-culture>

Observamos que las dimensiones de este autor deben ir enfocadas al análisis de las diferencias culturales. En cuanto a su uso, aclara que debemos hacerlo siempre y cuando dicha utilización sea significativa, lo cual queda un tanto ambiguo pues, lo que para uno no es significativo lo puede ser para otro. Lo que sí queda claro, y permite dotar a estas dimensiones de gran valor etnográfico e investigador, es el hecho de que las dimensiones de los valores culturales nos permiten desarrollar el conocimiento de lo que nos diferencia, en relación con seis aspectos importantes en las culturas de todo el mundo.

Para finalizar este punto, nos gustaría expresar cómo Hofstede manifiesta que se deben entender las diferencias culturales por medio de una célebre frase de George Orwell incluida en su conocida obra de 1945 *Animal Farm* (Rebelión en la granja) que traducimos del inglés y que dice lo siguiente: “Todos los animales son iguales, pero unos son más iguales que otros” (Orwell, 1945)⁹. Queda claro que para Hofstede, las diferencias culturales son una evidencia y existen. Se trata de analizar esas diferencias para que se puedan reducir las consecuencias negativas que a veces se derivan de ellas.

3.1.2.3.- LAS SEIS DIMENSIONES DE LOS VALORES CULTURALES DE HOFSTEDE

Hofstede, en su ánimo de buscar soluciones a este aspecto de análisis de las diferencias transculturales¹⁰, estableció cuatro dimensiones culturales por medio de un cuestionario que elaboró, llamado *Values Survey Module* (VSM en adelante)¹¹, a las que añadió una quinta dimensión más tarde, teniendo en cuenta la investigación de Michael Bond en el año 1987 en China. Finalmente, estableció una sexta dimensión más (indulgencia vs. restricción), que acabaría perfilando su modelo definitivo de análisis de las dimensiones de los valores culturales. Hofstede, sugirió las siguientes dimensiones y sus respectivos rasgos definatorios:

a) *Distancia de poder alta o baja*

Esta dimensión se puede definir de la siguiente manera: “el grado en que los miembros con menos poder en las instituciones y organizaciones de un país espe-

9. La versión en inglés de dicha frase es *All animals are equal but some are more equal than others*.

10. Hofstede ha creado una página web en las que se pueden analizar los resultados obtenidos en los cuestionarios realizados en cada país en relación con las dimensiones culturales establecidas en su modelo de análisis de los valores culturales: <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>

11. Se puede acceder al módulo de la encuesta de valores de Hofstede a través de la siguiente dirección: <https://geerthofstede.com/research-and-vsm/vsm-2013/>

ran y aceptan que el poder esté distribuido de manera desigual” (Hofstede, 2014)¹². Hofstede no analiza el poder y la jerarquía de las organizaciones en esta dimensión, sino que busca establecer el mayor o menor grado de aceptación social de un colectivo determinado, con respecto a una dimensión cultural, la del poder. El análisis de esta dimensión no se realiza en términos absolutos sino desde la perspectiva de la desigualdad existente en los niveles de poder adquiridos por determinados miembros en relación con los demás.

Desde esta perspectiva surgen cuestiones importantes relacionadas con el ámbito de la cultura corporativa. Por ejemplo, las culturas corporativas con alta distancia de poder se caracterizarán con mayor probabilidad por ser autárquicas, mientras que aquellas con bajos niveles de distancia de poder serán más democráticas. La tolerancia a la desigualdad es la clave que mide las diferencias existentes entre unas culturas y otras y por lo tanto, a mayor tolerancia a la desigualdad de poder, mayor nivel de distancia de poder se produce y viceversa. Es conveniente aclarar que no existe una bipolaridad absoluta en cada una de las culturas, y es muy probable encontrar una cierta gradación, de mayor o menor proximidad, en cada uno de los polos de medición.

El término distancia de poder, de acuerdo con Hofstede (2014), fue utilizado por primera en los años sesenta por un psicólogo social holandés llamado Mauk Mulder quien escribió en 1977 un libro titulado *El juego diario del poder*¹³, en donde afirmaba lo siguiente:

El poder, la desigualdad en el poder, la lucha por el poder, son una especie de motores principales en la vida social, pero los problemas de poder rara vez se han estudiado, en comparación con la investigación sobre otros temas, como la satisfacción sobre el logro personal, la percepción, los procesos mentales, la motivación del logro, diferencias culturales, etc. El poder parece estar bajo un tabú en la sociedad y la mayoría de los científicos sociales aceptan no discutirlo.

(Mulder, 1977:7)

En los años setenta, Hofstede tomó prestado dicho concepto en su investigación sobre las diferencias observadas en sociedades a lo largo del mundo. Este concepto se debe entender como un término que analiza a la gente que está situada en la parte baja del escalafón social del poder, así como su aceptación, o no, de la desigualdad social en la distribución del poder.

12. *10 minutes with Geert Hofstede on Power Distance*. Obtenido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=DqAJclwfyCw>

13. El título en inglés de dicho libro es *The daily power game*.

En las sociedades con distancia de poder baja, la desigualdad se percibe como algo erróneo que debería ser reducido. La idea que subyace bajo esta premisa, es la de que todos somos iguales ante la ley. Son sociedades descentralizadas y los empleados esperan a que se les consulte. La independencia es vital en el sistema educativo de estos tipos de países.

Las mediciones en esta dimensión se centraron en las diferencias existentes entre unas sociedades y otras. La posición de las sociedades fue fijada por el Índice de distancia de poder (PDI)¹⁴, establecida en una escala de cero a cien. Cero suponía distancia de poder baja y 100 distancia de poder alta. Algunas sociedades con alta distancia de poder son Rusia, países árabes, China, India, México, Francia y algunas sociedades con baja distancia de poder son Italia, Holanda, Australia, Alemania, Gran Bretaña, USA y Dinamarca.

Hofstede (2014) estableció una serie de elementos culturales y fenómenos para validar las estadísticas en las que estas fenomenologías se producían. La lista de fenómenos culturales que son correlativos a la distancia de poder, en sus dos extremos, son los siguientes:

Tabla 7. *Las diferencias entre sociedades de alta y baja distancia de poder.*

Distancia de poder alta	Distancia de poder baja
1. Más desigualdad en la distribución de la renta.	1. Menos desigualdad en la distribución de la renta
2. Clase media reducida.	2. Clase media amplia.
3. Dictaduras y oligarquías.	3. El uso del poder es rechazado.
4. Alta posibilidad de violencia.	4. Los poderes legislativo, ejecutivo y judicial están separados.
5. Revolución para los cambios.	5. Los conflictos se resuelven pacíficamente
6. Altos directivos de edad avanzada.	6. La evolución es sinónimo de cambio.
7. La innovación es posible cuando es apoyada por la jerarquía.	7. Altos directivos jóvenes.
	8. La innovación es espontánea y más frecuente.

Fuente: Hofstede, G. (2014)¹⁵. Traducción y elaboración propia.

b) Masculinidad frente a feminidad

Hofstede establece, como valores «masculinos», la competitividad y como «femeninos» la sensibilidad. En cada uno de los polos de esta dimensión quiso equiparar las características que definen las diferentes culturas con los rasgos biológicos que diferencian a ambos sexos. Hofstede, para concretar la definición de estas dimensiones, aplicó el concepto de rol, entendido como aquellas conductas sociales

14. *Power distance index* en inglés

15. Tomado de Youtube: *10 minutes with Geert Hofstede on Power Distance*. Obtenido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=DqAJclwfyCw>

que habitualmente se le atribuye al género masculino y al femenino. Se analiza desde la perspectiva de lo que se espera que el hombre/la mujer haga o cómo actúe.

En una entrevista realizada por Marianna Pogosyan, Hofstede (2017) aclara la controversia de estas terminologías de la siguiente manera:

Masculino y femenino son diferentes de hombres y mujeres. Los machos pueden ser femeninos y las hembras pueden ser masculinas. En todas las culturas, existen comportamientos y formas de pensar que se consideran normales para niños o niñas¹⁶.

Las culturas corporativas masculinas se identificaban con rasgos como la ambición, la competitividad y el éxito material. Desde esta perspectiva, el rol que se le asigna y las expectativas que hay de la mujer, están enfocadas al cuidado de la dimensión no materialista de la vida, el cuidado de los débiles y los niños, la calidad de vida, etc.

Las culturas caracterizadas por la feminidad definen unos roles sociales menos diferenciados y más equitativos entre los géneros y así, al hombre no se le asigna rasgos relacionados con la competitividad o la ambición. Las metas de estas culturas van enfocadas a la calidad de vida y el cultivo de las relaciones interpersonales, presentando así, rasgos más empáticos y solidarios. Desde nuestra perspectiva, es necesario establecer una gradación en torno a estos aspectos, puesto que la mayoría de las culturas están situadas en escalas medias y muy pocas pueden estar medidas por la totalidad de cada uno de los polos representados.

No se debe asociar esta dimensión, ni tampoco equiparar, con los valores sociales impuestos por el machismo y el feminismo pues, entenderla de esta manera, podría crear conflicto y herir sensibilidades. Entendemos que se trata más bien de una asignación de rasgos que sirven para la clasificación de diferentes culturas.

De acuerdo con los resultados obtenidos por Hofstede, los países con los niveles más altos de masculinidad son Japón, Austria, Venezuela, Italia, Suiza y México. Por el contrario, los países con los niveles más altos de feminidad son Chile, Costa Rica, Holanda y Escandinavia.

c) Individualismo y colectivismo

La terminología de esta dimensión procede del siglo XIX. En este siglo es cuando se usó por primera vez en un contexto ideológico y político. Eran términos que

16. Tomado de: Beyond cultural dimensions. (M. Pogosyan, Entrevistador) Obtenido de Geert Hofstede: A Conversation About Culture: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/between-cultures/201702/geert-hofstede-conversation-about-culture>

tenían una semántica social enlazada, es decir, unos juicios de valor que se relacionaba con lo bueno o con lo malo.

Más adelante, en los años sesenta del siglo XX, el individualismo se usó como variable en estudios enmarcados en el área de la psicología, con el objetivo de aplicarlo al estudio de la personalidad individual. Sin embargo, no se hizo mención al concepto de personalidad colectiva en ninguno de los estudios que se hicieron en este campo.

En las investigaciones realizadas por Hofstede, estos conceptos se utilizaron para el análisis y la investigación de las diferencias existentes entre sociedades a nivel nacional. Por lo tanto, esta dimensión debe ser interpretada desde esta perspectiva, que establece las diferencias existentes entre naciones y no entre individuos en sí mismos.

Esta dicotomía ha sido una de las dimensiones más utilizadas en el área de la psicología por múltiples investigadores¹⁷. En esta dimensión se mide el mayor o menor grado de integración de los agentes sociales dentro de la sociedad o de la empresa. Hofstede (1980) analiza ambas tipologías de culturas de la siguiente manera:

En las culturas individualistas los miembros están enfocados, en sus actitudes y valores, hacia sí mismos y sus propios intereses y los de su familia. En las sociedades colectivistas, las personas se integran desde su nacimiento en grupos fuertes y cohesionados que continúan protegiéndolas toda la vida a cambio de lealtad. (Hofstede, 1980, cap. 5:148).

Los valores que emanan de cada una de estas tipologías de sociedades serían totalmente diferentes. En las sociedades individualistas, se valora más la independencia personal. Por el contrario, en las sociedades colectivistas, la tendencia está más enfocada a la lealtad y el compromiso con el grupo al que se pertenece. En cierta medida, esta dimensión puede estar correlacionada con la aceptación en la distancia del poder que analizaba la primera dimensión porque la lealtad al grupo puede llevar a la aceptación de una jerarquía desigual en la asignación del poder entre los diferentes miembros de la comunidad.

A modo de resumen, es necesario establecer los rasgos más destacados que se derivan de cada una de estas dos dimensiones. Las correlaciones, en los estudios de Hofstede, deben entenderse como efectos de una causa. La causa estaría marcada por la individualidad o la colectividad de diferentes naciones. De esos rasgos

17. Tanto Inglehart (1998), como Schwartz (1994) o Triandis (1996) han dedicado parte de sus estudios al análisis de esta dimensión cultural. Para Triandis supuso la base de sus estudios, añadiéndole a esta dimensión los rasgos de horizontalidad y verticalidad (igualdad y desigualdad social).

individualistas o colectivistas se derivan unas actitudes, unos valores y unos comportamientos que se correlaciona con el rasgo general que define cada dimensión.

Aclarado este asunto, el siguiente paso se dirige a describir cuáles serían las correlaciones más destacadas en cada una de estas tipologías:

Tabla 8. Correlaciones en el individualismo y el colectivismo en Hofstede

Sociedades individualistas	Sociedades colectivistas
1. Lazos de unión entre individuos ligeros.	1. Los lazos de unión se establecen a nivel grupal.
2. Cada uno debe cuidar de sí mismo y de la familia más cercana.	2. El individuo debe cuidar de grupos más extensos.
3. Identificación con el pronombre personal Yo.	3. Identificación con el pronombre personal Nosotros.
4. Rasgos universalistas.	4. Rasgos particularistas.
5. La competición es individual.	5. La competición es grupal.
6. La tarea es más importante que las relaciones.	6. Las relaciones son más importantes que la tarea.
7. Bajo contexto.	7. Alto contexto
8. Las confrontaciones son positivas.	8. Se da prioridad a la armonía grupal, aunque no se esté de acuerdo.

Fuente: Hofstede (2014 b)¹⁸. Elaboración propia.

Finalmente, las mediciones de los diferentes países, en relación con esta dimensión, se realizaron en una escala de cero a cien. Los países más cercanos al cero eran los más colectivistas y los más cercanos al cien, eran los más individualistas. Entre los países más individualistas debemos destacar (en proximidad al 100) EE. UU, Australia, Gran Bretaña, Holanda, Dinamarca, Francia y Alemania. Por el contrario, los países que resultaron con valores más cercanos al cero, y por lo tanto más colectivistas, fueron India, Rusia, Japón, México y China.

d) Evasión de la incertidumbre baja o alta

Esta dimensión analiza el grado en el que los miembros de una sociedad aceptan y toleran, en mayor o menor medida, situaciones desorganizadas, caóticas o impredecibles. Representa la aceptación al cambio por medio de nuevas ideas, situaciones ambiguas o puntos de vista contrarios. La evasión a estas situaciones de incertidumbre provoca una estructuración de las conductas y las normas sociales, que siguen unos parámetros estructurados y organizados para que no den lugar a estos tipos de situaciones ambiguas. Los países que tienden a evadirse de la in-

18. *10 minutes with Geert Hofstede on Individualism versus Collectivism*. Obtenido de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=zQj1VPNPHII&index=2&list=PLQvFZ16QYK_ovcyej9kTjCrsg0mnS3oaJ

certidumbre se enfocan en crear reglas que establezcan la manera en la que los ciudadanos deben hacer las cosas, mientras que los países que no tienden a evitar la incertidumbre presentan menos niveles de estrés y más creatividad en los miembros que forman el colectivo social. Reino Unido y Dinamarca serían países con un alto nivel de evasión de la incertidumbre, mientras que algunos países latinoamericanos o Canadá estarían en el otro extremo.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que esta polaridad estará gradualmente marcada por los contextos y ámbitos que rodean las diferentes situaciones. Así, en los ámbitos personales y familiares, la evasión de la incertidumbre será más baja que en ámbitos laborales o profesionales, ya que la actitud y el rol que se espera del sujeto en uno y otro ámbito es diferente.

De la misma manera, en interacciones transculturales, consideramos que hay que reflejar la importancia que el sujeto adquiere por salir de su zona de confort. Esta nueva dimensión de actuación, que está marcada por unos factores externos desconocidos y diferentes a los de la zona de confort personal, hará que el sujeto se encuentre con un nivel más bajo de evasión de la incertidumbre, puesto que el nivel de conciencia que supone estar sometido a unos códigos culturales desconocidos, hará que se adapte en mayor medida a la incertidumbre.

Japón, Grecia y Rusia son países cuyas culturas nacionales tienen un alto índice de evasión de la incertidumbre. Al contrario, países como Dinamarca, Canadá, Nueva Zelanda, Australia o Suecia, presentan los niveles más bajos.

e) Orientación a largo/corto plazo

Desde la perspectiva de esta dimensión, el valor que se le atribuye al tiempo se relaciona con una secuencia que está compuesta por el pasado, el presente y el futuro. Desde esta dimensión, se enfatiza el hecho de que cada cultura debe saber contrastar las dimensiones del tiempo. Las culturas deben enfrentarse a saber contrastar su pasado y prepararse para los retos a los que se debe enfrentar en el presente y el futuro.

De esta disyuntiva que hemos planteado, podemos observar que hay culturas de orientación a corto plazo que enaltecen con más énfasis la dimensión del presente y el pasado, para preservar el respeto a las tradiciones. Consecuentemente, esta tipología de cultura es más reacia a nuevos cambios, los cuales son vistos como una amenaza a lo tradicional. Las culturas de orientación corta suelen presentar un nivel de orgullo patrio basado en logros acaecidos en el pasado, que a su vez sirven de evidencia para exigir el respeto al pasado para que no sea transformado por nuevos valores que lo sustituyan. En el mundo empresarial, estas culturas están marcadas por la improvisación y se proyectan a las circunstancias que rodeen la situación concreta, puesto que éstas son imposibles de conocer en su totalidad.

Las culturas con una orientación a largo plazo están más enfocadas a la preparación para los hechos que el futuro pueda traer. La previsión es uno de los rasgos identificativos de esta dimensión y también algunos aspectos culturales como el ahorro o la inversión en educación pública, pueden ser algunas de sus medidas previsoras. En las empresas, la agenda estaría marcada por objetivos y logros orientados a los próximos años, es decir, se intenta pronosticar y medir el mayor número de elementos que puedan acontecer en eventos futuros, tales como reuniones de negocios, nuevos proyectos, etc. Otros valores que marcan a estas sociedades son la persistencia y la perseverancia en las tareas futuras.

Los valores que se derivan en las culturas de la orientación a largo plazo son la ordenación de las relaciones por posición social, el respeto al orden, la austeridad y la vergüenza. Por el contrario, en las culturas de la orientación a corto plazo los correspondientes valores son la seriedad, la estabilidad personal, la dignidad, el respeto a la tradición y la reciprocidad de saludos, favores y regalos.

China, Corea y Japón tienden a tener culturas nacionales orientadas a largo plazo. Estados Unidos, Inglaterra y España son algunos países con culturas nacionales que tienen orientación a corto plazo.

f) *Indulgencia contra restricción*

Esta dimensión fue establecida en 2010 por el sociólogo búlgaro Michael Minkov y está marcada por el parámetro que busca establecer hasta qué punto la gente intenta controlar sus deseos e impulsos, basándose en la forma en la que fueron educados. Cuando el nivel de control presentado ante ciertos hechos es bajo o débil se le denomina indulgencia y, por el contrario, cuando el nivel de control de los deseos e impulsos es alto se le denomina restricción. A partir del análisis basado en los preceptos de estas diferentes dimensiones podemos encontrar culturas que se caracterizan más por la indulgencia y otras que están más marcadas por los rasgos de la restricción. De acuerdo con Hofstede (2015), esta dimensión se gestó a raíz de las observaciones de Minkov. Se observó que en los resultados de las encuestas se aportaban rasgos culturales diferentes que no se encontraban al contrastarlos con las cinco dimensiones anteriores. Para este autor, esta dualidad polarizada está relacionada con el sentimiento de felicidad o infelicidad y el control de la vida propia de la gente o viceversa. En definitiva, es una dimensión basada en los datos obtenidos en la VSM entre 1999 y 2004 en un total de noventa y tres países.

Hofstede (2015)¹⁹ manifiesta que las sociedades indulgentes tienden a permitir, relativamente, una gratificación gratuita de los deseos humanos naturales que

19. 10 minutes with Geert Hofstede on Indulgence versus Restraint. Obtenido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=V0YgGdzmFtA>

están relacionados con el disfrute de la vida y la diversión, mientras que las sociedades restrictivas son más proclives a creer que tales gratificaciones deben estar reguladas por normas estrictas. Las culturas indulgentes tienden a enfocarse en la felicidad individual y el bienestar. El tiempo libre es importante y se busca tener libertad y control personal. En las culturas restrictivas, de manera inversa, las emociones se expresan en un menor grado y no se le da tanta importancia a la felicidad, la libertad y el tiempo libre.

De acuerdo con Hofstede (2015), si contrastamos ambas sociedades podemos observar que en las sociedades indulgentes, las personas se sienten más saludables y felices, mientras que en las sociedades marcadas por la restricción, la gente se siente menos feliz y goza de menos salud. En las sociedades indulgentes, la ética es más permisiva, la moral sexual es menos restrictiva, la moral es más laxa, la gente es más extrovertida, tener amigos es importante, la gente siente tener un mayor control de su propia vida y son más optimistas, se suele tener una actitud más positiva y se aceptan más las manifestaciones culturales extranjeras. Al contrario, en las sociedades de alta restricción, la ética es más estricta, la gente es más introvertida, tener amigos es menos importante en estas sociedades, la moral es más restringida, la gente es más pesimista y cínica y siente que lo que les acontece no está causado por ellos mismos. En las sociedades restrictivas, mantener el orden nacional es más importante que la libertad de expresión, hay más presencia policial y menos participación deportiva. La moral sexual se restringe más en estas sociedades.

Dentro de estas dimensiones se han establecido rangos de nivel bajo y de nivel alto. Por lo tanto, podemos encontrar sociedades indulgentes bajas o altas y, de la misma manera, podemos encontrar sociedades altas o bajas en la dimensión restrictiva. Algunos ejemplos de sociedades indulgentes serían México, Nigeria, Suecia, Australia, Holanda, Gran Bretaña, USA, Brasil y, algunos ejemplos de sociedades restrictivas, serían los países islámicos (extremadamente restrictivos), Rusia (muy restrictiva) y Francia, Japón, China, India y Alemania.

Finalmente, Hofstede contrastó esta dimensión con la dimensión de la orientación a corto y medio plazo para poder establecer una nueva lista de países con dicha combinación. Desde nuestra perspectiva, esta paridad se relaciona estrechamente con los valores de las culturas afectivas y neutrales de Trompenaars y Hampden-Turner puesto que, a mayor grado de restricción habrá un menor grado de expresión de emociones y sentimientos. Consecuentemente, a mayor grado de indulgencia habrá un mayor nivel de permisividad en la expresión de sentimientos y emociones. Por lo tanto, hay una cierta correspondencia entre las sociedades restrictivas con las sociedades neutrales y, de la misma manera, hay una mayor aproximación de los valores entre las sociedades indulgentes y afectivas.

Un rasgo que consideramos importante dentro de las investigaciones realizadas por Hofstede y su equipo, está basado en la creación de la brújula cultural (*culture*

compass,²⁰ en inglés). Dicho instrumento ayuda a la gente a enfrentarse a los obstáculos que puedan surgir cuando se trabaja con personas que han sido educadas y nacieron en otras culturas diferentes a la propia. La información se obtiene en torno al grado en el que los encuestados pueden experimentar problemas u obstáculos, cuando trabajan con colegas pertenecientes a una cultura corporativa diferente.

Un aspecto destacable de la brújula cultural es que está orientada a medir preferencias individuales al nivel de culturas nacionales y no está dirigida para medir la cultura de la empresa. Por lo tanto, el objetivo de la brújula cultural de Hofstede está enfocado a mejorar el entendimiento del impacto de nuestras propias preferencias culturales y los obstáculos potenciales que pueden influir en la conducta personal, mientras se trabaja con gente de un determinado país que es diferente al nuestro.

Para finalizar con la metodología de análisis de la cultura de Hofstede, es necesario establecer las características que definen el módulo de la encuesta de valores (VSM²¹, iniciales en inglés). Pretendemos establecer cuáles son los objetivos que persigue, además del uso que se debe hacer de ella, para evitar un uso inadecuado de la misma. Así, entre las características que definen dicha encuesta podemos destacar las siguientes:

1. La VSM 2013 es un cuestionario de 30 ítems destinado a comparar valores y sentimientos influenciados culturalmente entre personas que proceden de dos o más países o regiones.
2. La VSM no sirve para medir valores individuales y personales, puesto que se tendería a estereotipar. Las dimensiones se aplican a nivel nacional y no individual.
3. La VSM no se aplica a culturas corporativas, puesto que se aplicó a más de cuarenta países.
4. Los resultados de la VSM 2013 no se pueden comparar a los resultados obtenidos en los libros publicados previamente por Hofstede.
5. La VSM no es una herramienta de enseñanza porque está basada en resultados nacionales, y no en las perspectivas personales de los estudiantes.
6. Estas son las características que consideramos más destacadas de la VSM 2013, las demás están más enfocadas a definir cómo debe ser el proceso de investigación y del uso que se debe hacer para tal fin.

20. La brújula cultural de Hofstede está disponible para su compra en la siguiente dirección electrónica: <https://www.hofstede-insights.com/product/culture-compass/>

21. *Value Survey Module*.

3.1.3. EL MODELO DE LAS DIMENSIONES CULTURALES DE FONS TROMPENAARS Y HAMPDEN TURNER

Como continuación de la teoría de las dimensiones culturales y ampliación de los postulados que defendía Hofstede, es necesario mencionar el modelo de Fons Trompenaars y Hampden Turner (1993), cuya perspectiva estaba basada en la idea de que lo que diferencia a una cultura de otra, son las diferentes soluciones que elige con respecto a ciertas áreas.

Según Trompenaars y Hampden Turner, en su obra *Riding the waves of culture* (1993:8): “Cada cultura se distingue de las demás por las soluciones específicas que dan a ciertos problemas que se revelan en sí mismos como dilemas”. Trompenaars y Hampden-Turner proponen un modelo complementario al de Hofstede, pero con algunos elementos añadidos. Según estos autores, para enfrentarse a estos dilemas es necesario analizarlos desde tres paradigmas diferentes, los cuales son los siguientes:

- A. Dilemas que surgen de la relación con personas de otras culturas corporativas. En este dilema, Trompenaars y Hampden-Turner (1993) elaboran cinco dimensiones por medio de términos abstractos que se corresponden con las diferentes maneras en las que nos relacionamos con otros. Las cinco dimensiones establecidas van acompañadas de un comentario que aclara en qué consisten cada una de ellas. Son las siguientes:
 1. Universalismo *versus* particularismo (reglas frente a relaciones).
 2. Comunitarismo *versus* individualismo (el grupo frente al individuo).
 3. Neutral *versus* emocional (el rango de sentimientos expresados).
 4. Difuso *versus* específico (el rango de participación).
 5. Logro *versus* adscripción (cómo se concede el estatus).
- B. Dilemas que surgen de la concepción del paso del tiempo.
- C. Dilemas que surgen de la relación con el medio.

Las dimensiones que Trompenaars propone en estos tres dilemas son similares a las dimensiones propuestas por Hofstede, pero con algunas diferencias. Mientras que Hofstede proponía la dimensión de masculinidad frente a feminidad, Trompenaars propone la dimensión específico frente a difuso. En las dimensiones de Hofstede encontramos la dimensión de distancia de poder, pero no existe en las de Trompenaars, que prefiere sugerir la dimensión universalista frente a particularista. La dimensión de Hofstede relacionada con la evasión de la incertidumbre tampoco se encuentra en las dimensiones de Trompenaars, el cual prefiere establecer la dimensión neutral frente a emocional. La dimensión de indulgencia frente a restric-

ción propuesta por Hofstede es sustituida en la teoría de las dimensiones de Trompenaars por la dimensión logro frente a asignación. Además, Trompenaars propone la dimensión del tiempo y en este punto coincide con la dimensión de Edward T. Hall, aunque las nombra de manera diferente. Una dimensión que solamente encontramos en la teoría de las dimensiones de Trompenaars y Hampden-Turner está relacionada con la dimensión control interno frente a control externo, en la que se establecen las diferentes relaciones del hombre con su entorno natural. La dimensión en la que tanto Hofstede como Trompenaars coinciden es la dimensión del individualismo frente al colectivismo.

Una particularidad de la teoría de las dimensiones de Trompenaars y Hampden-Turner, se apoya en el hecho de sugerir actitudes en los pares dimensionales que establece. Esta dimensión fue propuesta para ofrecer líneas de actuación en interacciones con personas pertenecientes a culturas opuestas. Estas líneas de actuación sirven de herramienta de ayuda en transacciones de negocios, también para aumentar las estrategias necesarias a la hora de enfrentarse a los posibles obstáculos en futuras interrelaciones y, finalmente, para poder llegar a una comunicación intercultural exitosa.

Un aspecto relevante en la teoría de las dimensiones culturales de Trompenaars y Hampden-Turner se basa en la insistencia de estos autores para aclarar que, las siete dimensiones que ellos sugieren, no se corresponden con polos extremadamente opuestos, sino que se pueden intercambiar dependiendo de las situaciones. De esta manera, ninguna persona o nación están siempre enmarcadas en una categoría u otra. Se elegirán una de las categorías en virtud de los acontecimientos y hechos expuestos en determinadas situaciones. Por lo tanto, la variabilidad y la flexibilidad en las respuestas girarán en torno a los diferentes acontecimientos a los que se expongan los encuestados.

No debemos olvidar que la clave de las dimensiones establecidas por estos autores se basa en dilemas, los cuales deben ser entendidos como situaciones o hechos que conducen a una actitud determinada. Una actitud da como resultado una acción concreta que surge como consecuencia de los hechos o situaciones a las que se expongan a los encuestados. De hecho, en cada una de las dimensiones se exponen dilemas diferentes, que están enmarcados en la misma dimensión. Las conclusiones obtenidas demostraban que existía una determinada flexibilidad a la hora de establecer en qué dimensión se encontraba clasificado cada encuestado puesto que, lo que marcaba el decidirse por una u otra opción opuesta, estaba más relacionado con los efectos que podrían provocar las decisiones tomadas por los encuestados a partir de los contextos o situaciones a los que habían sido expuestos en la encuesta.

Una de las novedades que presenta la teoría de Trompenaars y Hampden-Turner, se basa en que en cada una de las dimensiones ofrecen un test para el auto-

conocimiento individual del encuestado y así, se pueden aplicar a nivel personal, aspectos que Hofstede destaca en aclarar en su teoría cuando afirma que, la VSM se debe utilizar exclusivamente para el análisis de naciones y no de individuos ni corporaciones. En el área de la enseñanza es muy importante el uso individual que se haga de las encuestas de las dimensiones de los valores culturales porque permiten un mayor autoconocimiento de la cultura que presenta un individuo determinado en el ámbito empresarial. Esta información se puede utilizar como base para realizar cursos de formación centrados en la adaptabilidad del alumnado, para que le permita enfrentarse a hechos o situaciones corporativos transnacionales, una vez que han podido perfilarse sus tendencias tras exponerse a varios dilemas. Trompenaars y Hampden-Turner (1993:47) lo expresan de la siguiente manera:

Para medir el grado en el que individuos y culturas tienden a reconciliarse con los opuestos, hemos desarrollado una serie de preguntas que no solo miden el grado en el que te identificas con uno de los valores sino también tu tendencia a reconciliarte con el otro extremo.

3.1.3.1. PROBLEMAS QUE SURGEN EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES

A continuación, se van a presentar las cinco dimensiones que Trompenaars y Hampden-Turner establecieron tomando como eje central las relaciones interpersonales en el mundo de los negocios transculturales.

Universalista versus particularista

Para Trompenaars, esta dimensión está relacionada con la idea de interpretar cómo otros se comportan, la define de la siguiente manera (1993:31):

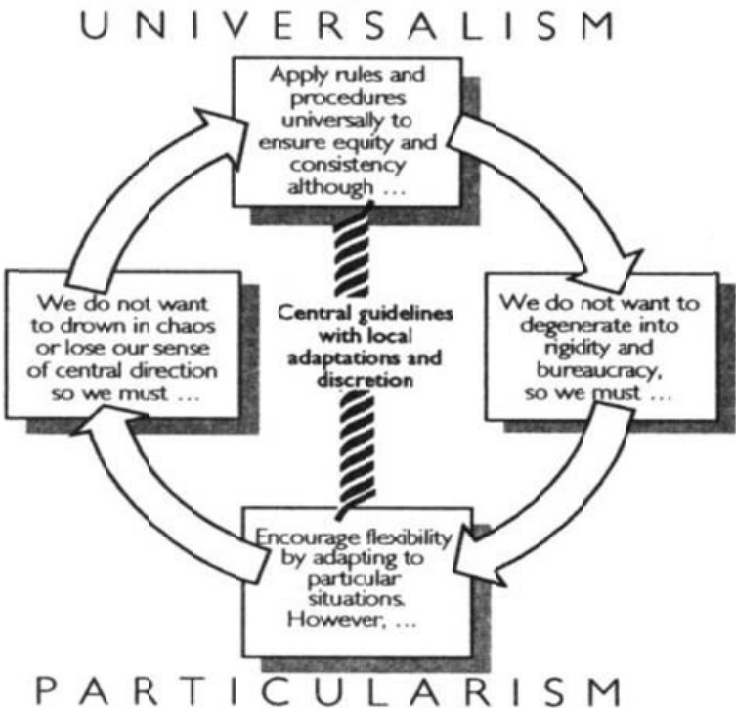
Esta primera dimensión define cómo juzgamos el comportamiento de otras personas. Hay dos tipos de juicios puros, pero, a su vez, alternativos. En un extremo encontramos el deseo de adherirnos a los estándares universalmente acordados por la cultura en la que vivimos. En el otro extremo, encontramos obligaciones particulares para las personas que conocemos.

De esta definición podemos inferir que en las culturas particularistas se le da mayor atención a las obligaciones que surgen en las relaciones con los demás, es decir, el razonamiento particularista le presta menos atención a los códigos sociales abstractos y da prioridad al compromiso que conlleva la relación con otra persona. En otras palabras, las relaciones con las personas, en la mayoría de las situaciones, están por encima de las reglas y normas sociales.

En las sociedades universalistas lo que prima es el respeto a las normas y reglas sociales, las cuales deben estar por encima de los demás aspectos de la conducta. Esta perspectiva universalista conlleva la idea de igualdad, todas las personas que conviven en una sociedad se sitúan desde la perspectiva de un nivel horizontal. Las normas se deben aceptar por medio de un acuerdo tácito, una especie de contrato social y, a su vez, los miembros de la colectividad deben ser tratados de la misma manera ante las normas y reglas de la comunidad. Desde el punto de vista universalista, las excepciones a las reglas no se aceptan bien porque las debilitan. Lo que subyace en esta idea es el temor a que una excepción vaya seguida de otras, lo cual puede producir un colapso en el sistema.

Otro de los aspectos que destacamos de la teoría de las dimensiones de Trompenaars y Hampden-Turner está basado en demostrar que se puede encontrar una sinergia entre los dos extremos, al pasar de un círculo vicioso a un círculo virtuoso, puesto que pudieron observar que la sinergia de los extremos provocaba que cada uno de ellos resolviera las patologías que podrían existir en su contrario. Esta fenomenología la establecieron de la siguiente manera por medio de un esquema:

Gráfico 7. Reconciliando el universalismo y el particularismo.



Fuente: Trompenaars y Hampden-Turner. *Riding the waves of culture*. (1993: 44)

Para delimitar esta última idea creemos conveniente dar a conocer cómo los autores (1993:43) lo expresan en su obra de la siguiente manera:

Cuando las dos dimensiones están trabajando efectivamente juntas, hablamos de un círculo virtuoso. Aquí los encuentros transculturales pueden producir una sinergia y de ella, emerger a un nivel mucho más alto que cualquiera de las culturas podría lograr por sí mismo.

Individualista versus comunitaria

Este aspecto se relaciona con la cuestión propuesta en averiguar si los miembros de una sociedad se ven a sí mismo como individuos o como parte de un grupo. En esta dimensión, el foco está puesto en el conflicto que surge de la relación entre lo que nos proponemos y deseamos a nivel individual, en contraste con las necesidades y los intereses existentes en el grupo al que pertenecemos.

Trompenaars plantea una pregunta para especificar y establecer tanto las características como el objetivo que se encuentra bajo esta dimensión. La respuesta que se dé a esa pregunta nos permitirá conocer de qué lado de la balanza estamos, es decir, si nos decantamos más por una cultura de índole individualista o, por el contrario, preferimos y nos identificamos más con los rasgos que definen a las culturas comunitarias. La pregunta es la siguiente:

¿Nos relacionamos con los demás al descubrir lo que cada uno de nosotros quiere individualmente, y luego tratar de negociar las diferencias, o anteponemos este concepto compartido del bien público y colectivo?

Está claro que en las culturas individualistas se le da prioridad a la esfera del yo, mientras que en las colectivistas la prioridad está enfocada en el grupo. También en esta polaridad dimensional existe un alto nivel de preferencias complementarias, como en la dimensión anterior. Esta complementación se puede manifestar a la hora de establecer la limitación que se posee en el grado de cada una de estas dos dimensiones. Limitación que se produce cuando se traspasa la frontera hacia la otra dimensión. Trompenaars y Hampden-Turner (1993:52), lo expresan de la siguiente manera:

Como en el caso del universalismo y el particularismo, probablemente sea más cierto decir que estas dimensiones son preferencias complementarias, no opuestas. Cada uno puede reconciliarse efectivamente mediante un proceso integrador, un universalismo que aprende sus limitaciones de instancias particulares, por ejemplo, y por el individuo que aborda voluntariamente las necesidades del grupo más grande.

Desde la perspectiva de esta investigación se considera oportuno el uso de ésta y otras dimensiones para medir valores culturales individuales, teniendo en cuenta

los diferentes ámbitos de actuación del ser humano. Desde una perspectiva generalista, es posible que se pueda establecer un estereotipo de un colectivo determinado, pero si este análisis se efectúa teniendo en cuenta y analizando en qué ámbito de aplicación se han ejecutado los análisis o resultados, la interpretación puede arrojar luz sobre los valores culturales que definen a un individuo.

Si partimos de la idea de que los ámbitos de actuación de los individuos giran en torno a dos diferentes escenas o áreas, compuestas por el ámbito personal y el ámbito social, es necesario establecer qué rasgos diferencian o equiparan ambos ámbitos para, a partir de estas diferencias, establecer las deducciones oportunas que se deban tener en consideración en el área de los negocios a nivel transcultural.

En el primero (el ámbito personal) podemos ver una particularidad que no se posee en el segundo (el ámbito social). En el ámbito personal no hay lugar a la acción, no hay espacio para la actuación, ya que es un ámbito en el que se encuentra el individuo consigo mismo, es un espacio en el que la acción que tiene lugar se caracteriza por un autodiálogo a nivel interno. Por lo tanto, no es una interacción sino una intraacción forjada en lo interno del individuo a nivel de pensamiento y cognición. Vemos, pues, que el concepto acción funciona de eje central en el establecimiento de la diferenciación de los dos ámbitos que afectan a la esfera del individuo, entendido éste como agente social y agente individual. Es la zona en la que el ego participa de sus conversaciones con el yo observador, en la que el yo emocional interactúa a nivel mental con el yo objetivo y observador. De la conexión de ambos egos, se establecerán los principios morales y éticos, los valores y las creencias a nivel personal que puedan surgir a través de estas reflexiones surgidas del aducto, recibido en experiencias propias o ajenas, de momentos pasados y de las proyecciones futuras, etc.

El ámbito social presenta un rasgo diferenciador con respecto al ámbito personal. Ese rasgo diferenciador está caracterizado por el componente acción. Un aspecto que lo define es la interacción (a diferencia de la intraacción que se produce en el ámbito personal). La interacción debe ser entendida como fenomenología comunicativa que se produce cuando interactúan dos sujetos, o más, en un acto comunicativo de vacío de información²². Otra característica diferenciadora entre los dos ámbitos está marcada por el hecho de que, en el ámbito personal no hay otros ámbitos que se derivan de él pero, por el contrario, en el ámbito social sí se pueden establecer ciertos subámbitos diferentes. ¿Qué parámetros marcan la existencia de estos subámbitos que se derivan del ámbito público? En mayor

22. Incluso en un monólogo existe un acto de interacción, aunque los roles de los interlocutores sean diferentes, ya que uno participa como orador y el otro como receptor.

medida estos ámbitos están marcados por los roles que se demandan en cada uno de ellos, roles que, a su vez, están marcados también por la mayor o menor libertad de elección de actuación en cada una de las situaciones o contextos en las que estemos inmersos. Por ejemplo, ser padre supone una menor imposición actitudinal a nivel social que trabajar de gerente o albañil. Es decir, el espacio de elección de qué hacer en tu tiempo libre, es mayor que el espacio de elección de un gerente o secretario porque su actuación está más influenciada por unas exigencias corporativas.

Hemos afirmado anteriormente que dentro del ámbito social se pueden establecer diversas ramificaciones que están marcadas por el grado de libertad de actuación. Por lo tanto, se pueden diferenciar diversos subámbitos dentro del ámbito social. Algunos de estos subámbitos podrían estar formados por el subámbito familiar, el subámbito profesional, el subámbito de la amistad, etc.

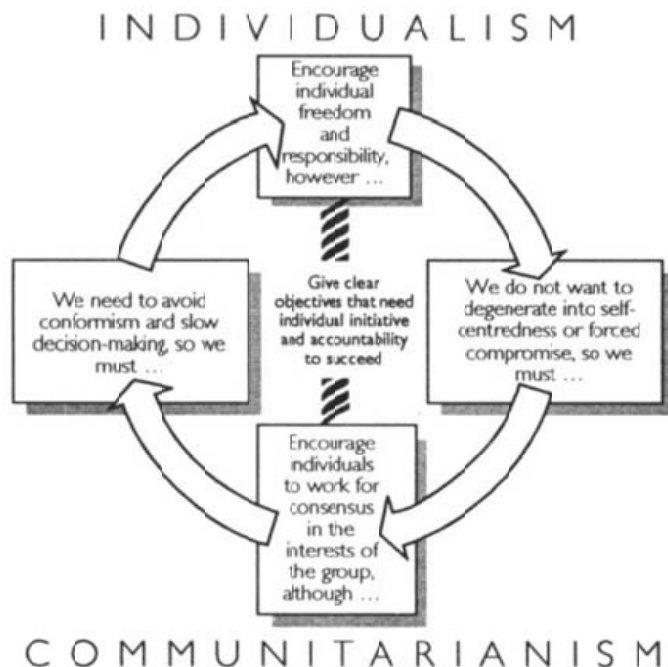
Ahora bien, llegados a este punto, hay que destacar un aspecto clave que se deriva del hecho de que (dentro del ámbito social), en la esfera del colectivismo, es donde debemos observar que entra en juego una dimensión individualista porque el individuo forma parte de un grupo determinado, es decir, un elemento más que conforma el colectivo. En el subámbito profesional, por ejemplo, este individualismo-acción debe diferenciarse del individualismo definido anteriormente, que es un individualismo de no acción. Por lo tanto, en el individualismo-acción es dónde se debe delimitar si el individuo fija su rol individual en perseguir una meta común o si, por el contrario, busca una meta más orientada hacia lo colectivo. De hecho, se pueden abarcar los dos ámbitos, puesto que puede haber una sinergia al marcarse unas metas individuales, de manera indirecta puede colaborar en la consecución de una meta colectiva porque en lo colectivo hay una unión de lo individual.

En este nivel de pensamiento es donde Trompenaars establece la sinergia entre el individuo y el grupo. La interacción del individualismo y el colectivismo la expresa de la siguiente manera en esta ilustración y su explicación es la siguiente:

Esto está más cerca de nuestra propia convicción de que el individualismo encuentra su cumplimiento al servicio del grupo, mientras que los objetivos grupales son de valor demostrable para los individuos solo si se los consulta y participa en el proceso de desarrollo. La reconciliación no es fácil, pero es posible.

Trompenaars y Hampden-Turner (1993: 59)

Gráfico 8.- Reconciliando el individualismo y el comunitarismo



Fuente: Trompenaars y Hampden-Turner (1993:58)

Neutral versus emocional

Esta faceta se relaciona con la naturaleza de las interacciones humanas y trata de verlas como algo objetivo y racional o bien como algo emocional. Trompenaars y Hampden-Turner (1993:69) lo expresan de la siguiente manera:

En las relaciones entre personas, tanto la razón como la emoción juegan un papel determinado. Cuál de estos predomina dependerá de si somos afectivos, es decir, si mostramos nuestras emociones, en cuyo caso probablemente obtengamos una respuesta emocional a cambio, o si somos emocionalmente neutrales en nuestro enfoque.

En esta dimensión consideramos necesaria la diferenciación entre los actos de comunicación y el contexto. Para analizar esta idea es necesario hacer una diferenciación entre lo verbal y lo no verbal. Tanto en el lenguaje verbal como no verbal, las culturas neutrales y afectivas o emocionales, emiten mensajes y, por lo tanto, se comunican. La cuestión que debemos plantear se orienta a establecer en qué grado comunica una cultura neutral en el plano de la comunicación verbal y en qué grado lo hace dentro de la comunicación no verbal. Es necesario aplicar el mismo interrogante para las culturas emocionales o afectivas. Se necesita establecer la gradación de una cultura determinada en su idiosincrasia emocional o afectiva porque, dentro

de cada una de las dimensiones bipolares, el grado de neutralidad o afectividad no siempre es el mismo.

Aquí se torna inevitable mencionar y buscar una interrelación en las tipologías de culturas establecidas por Edward T. Hall, en relación con su categorización de culturas de alto y bajo contexto. Hay más posibilidad de que las culturas neutrales estén más caracterizadas por ser culturas de bajo contexto y, consecuentemente, más neutrales y, opuestamente, las culturas de alto contexto tenderán más a caracterizarse por ser culturas más afectivas. Estas conclusiones se derivan de los estudios de Edward T. Hall que afirmaba que, en el área del lenguaje no verbal, como por ejemplo en la quinésica, las culturas de alto contexto hacían un mayor uso de gestos, puesto que la carga del mensaje no se basaba principalmente en lo comunicado por medio de las palabras. Por lo tanto, se puede dar una interrelación en mayor grado entre culturas de alto contexto, el lenguaje no verbal y las culturas afectivas y, por el contrario, se puede establecer una mayor interrelación entre las culturas de bajo contexto, el lenguaje verbal y las culturas neutrales.

Específica versus difusa

Lo específico y lo difuso viene marcado por el grado de permeabilidad que las diferentes culturas establecen entre diferentes ámbitos. En cierto modo, lo individual y lo colectivo viene marcado también por esta permeabilidad. En otras palabras, podemos atenernos a respetar las fronteras marcadas entre los diferentes ámbitos y, consecuentemente, establecer, por ejemplo, una relación laboral específicamente con nuestros compañeros de trabajo o, por el contrario, podemos romper esas fronteras y mezclar los ámbitos laboral y personal para extender nuestra relación con los compañeros de trabajo a otras esferas de la vida. En el primer ejemplo, estamos hablando de culturas específicas y, en el segundo, se trata más bien de culturas difusas. En este aspecto se aborda el hecho de la relación empresarial, en cuanto a verlas como un espacio extensible a otras áreas, o bien, si se debe hacer de una forma específica, atendiendo a lo que se establece desde ese ámbito, una mera relación laboral.

De acuerdo con Trompenaars y Hampden-Turner, en las culturas específicas se puede observar una mayor libertad para ir directos al grano, mientras que en las culturas difusas este tipo de comunicación puede ser considerado como un insulto.

El acto de ir directo al grano en lo comunicativo, se puede traducir por la expresión poner las cartas sobre la mesa²³, en atención al hecho de no ocultar lo que

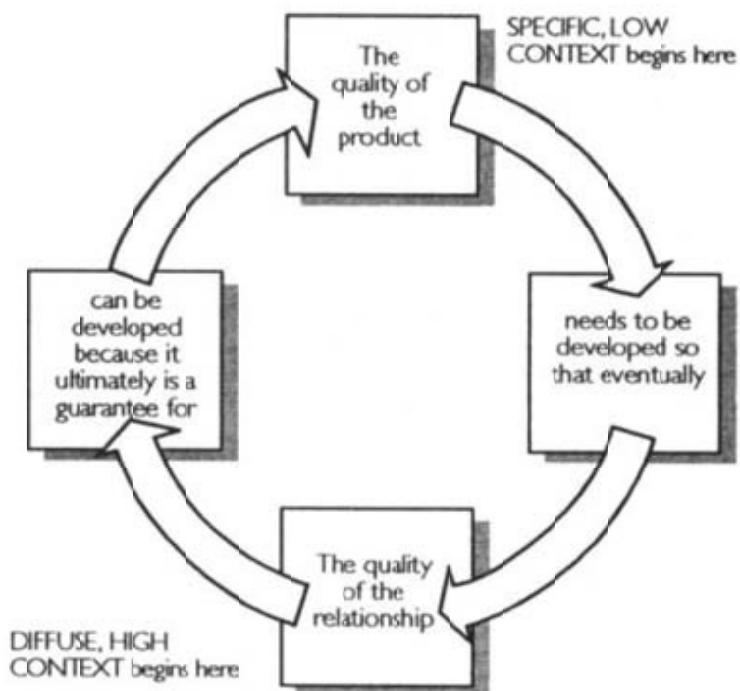
23. Este concepto se equipara en inglés con el concepto *losing face*, que se podría interpretar también como dar la cara o quitarse la máscara.

sientes. En este sentido, se muestra un mayor grado de honestidad, sin embargo, en la interrelación con personas de culturas difusas habrá un nivel de ofensa más alto. Al contrario, para las personas pertenecientes a culturas específicas, no mostrar realmente lo que piensas puede despertar desconfianza o interpretarse como falta de honestidad.

El valor de lealtad también juega un papel importante en esta dimensión dual de lo específico y lo difuso, especialmente en el área de las culturas corporativas. En las culturas difusas, la lealtad está en consonancia con la relación establecida con el otro y, de esta manera, a veces está por encima del ámbito laboral. Sin embargo, en las culturas específicas, la lealtad no es un valor determinante y llega a ser inexistente porque no se trata de algo personal o de una relación que vaya más allá de lo laboral. Consecuentemente, no se trata de ser fiel o no, sino más bien de realizar las tareas que te corresponden y ejercer tu responsabilidad.

Esta ambivalencia existente entre lo específico y lo difuso es representada por Trompenaars y Hampden-Turner de la siguiente manera:

Gráfico 9. El círculo de lo específico y lo difuso



Fuente: Trompenaars y Hampden-Turner (1993: 91)

Logro versus asignación

El logro se ve, a nivel empresarial, desde el punto de vista en que se es juzgado por lo que has conseguido en un nivel individual. La asignación se relaciona con la atribución de un estatus que se le otorga a alguien por su nacimiento, parentesco, género o edad, pero también por las conexiones y la carrera educativa que se posea. En una cultura del logro, la primera pregunta es probable que sea ¿qué estudiaste?, mientras que en una cultura de la asignación la pregunta será más del tipo ¿dónde estudiaste?

En las culturas del logro prevalecen las acciones y esfuerzos que has realizado en tu pasado, mientras que en la cultura de la asignación se le da más valor al hecho de ser alguien concreto. De acuerdo con Trompenaars y Hampden - Turner (1993:104): “la mayoría de la literatura sobre la orientación hacia el logro, lo ve como parte de la "modernización", como la clave del éxito económico y empresarial”. Resulta difícil verificar una generalización de este tipo porque, desde nuestra perspectiva, se considera que la asignación o el logro vendrán marcados por la asociación con otros parámetros sociales, como el nivel de machismo, el peso de lo tradicional, el sistema educativo (la reputación de la universidad donde se haya estudiado, etc.), y una larga lista de factores más para tener en cuenta.

Así, por ejemplo, en un país desarrollado como EE. UU, con alto nivel de modernización, en un principio debería tratarse de una cultura en la que se valora el logro (por ser un país desarrollado) pero muchas empresas toman como referencia, para la selección de personal, la universidad de origen, bien sea pública o privada. Por lo tanto, creemos que en esta dimensión, los resultados obtenidos dependerán de las áreas en las que se focalizan las preguntas de la encuesta o qué aspectos culturales se investigan para decidirse por un tipo de cultura u otro.

En la asignación hay parte del logro y en el logro hay parte de la asignación. Podemos establecer la combinación de estos dos factores al ver que, en las culturas del logro se tiende a asignar a los que han conseguido llegar a un nivel más alto en lo que han conseguido, en comparación con el resto de los empleados, por lo tanto, en ese parámetro hay una referencia para asignar a determinadas personas con base en sus logros. Desde otra perspectiva, en las culturas de la asignación, hay una parte de logro también, porque al confiar la selección del personal con base en la asignación, se pretende conseguir más logros a nivel corporativo.

Trompenaars y Hampden-Turner (1993:116) lo especifican de una manera circular por medio de esta ilustración:

Gráfico 10. Reconciliación entre las culturas del logro y la asignación



Fuente: Trompenaars y Hampden-Turner (1993: 116)

3.1.3.2.- ACTITUDES SOBRE EL TIEMPO

La perspectiva del tiempo que sugieren Trompenaars y Hampden-Turner es también bidimensional. Estos autores establecen que el tiempo puede verse de una manera secuencial, en la que la dimensión temporal se interpreta y descodifica como una línea que está formada por acontecimientos pasajeros o, por el contrario, la perspectiva del tiempo está más enfocada en una visión sincrónica, en la que el tiempo está compuesto por una interrelación entre las tres dimensiones del pasado, el presente y el futuro. En esta perspectiva, el presente está formado por los recuerdos del pasado y los pensamientos orientados hacia el futuro.

Respecto al tiempo, tenemos varios tipos de sociedades. Unas lo forman aquellas en las que, lo que hemos conseguido en el pasado, no es importante, porque lo que prima lo que son los planes de futuro que se tengan. Otro tipo de sociedades estaría formado por aquellas personas en las que el pasado sí cuenta y, a partir de dicho pasado, se valora al personal, o a posibles candidatos, en la empresa.

En algunas culturas, el tiempo se ve como una línea recta, como una secuencia de eventos. Otras, piensan en el tiempo como algo que se mueve en círculo, en el

que el pasado y el presente van juntos con las posibilidades que oferta el futuro. Estos aspectos juegan una gran importancia a la hora de enfrentarse a aspectos empresariales tales como, la planificación, estrategias y puntos de vista sobre cómo construir tu propia carrera.

En el área del análisis del tiempo, Trompenaars y Hampden-Turner estaban influenciados por la perspectiva que Edward T. Hall estableció en torno a la cronémica. De hecho, para las culturas que Hall describió como policrónicas es lo que Trompenaars y Hampden-Turner denominaron culturas sincrónicas y, a la misma vez, las culturas monocrónicas de Hall se corresponderían con las culturas secuenciales de Trompenaars y Hampden-Turner. Como ya hemos dedicado un apartado al análisis de estos dos tipos de culturas en la sección dedicada a Edward T. Hall, no consideramos necesario seguir estableciendo más rasgos en esta sección.

3.1.3.3.- ACTITUDES CON EL ENTORNO

En esta dimensión Trompenaars investiga el rol que las personas le atribuyen a su entorno natural. La cuestión que predomina en esta dimensión está orientada a establecer cómo se define la relación que la humanidad establece con la naturaleza. Desde la perspectiva de esta cuestión planteada anteriormente, podemos responder desde dos puntos de vista diferentes. En el primero, podemos asumir un rol en el que la relación con la naturaleza sea enriquecedora y llena de armonía o, por el contrario, podemos responder desde una segunda perspectiva, en la que la relación se oriente más a niveles de dominio del hombre con la naturaleza y, consecuentemente, sea una relación más tóxica.

Trompenaars y Hampden - Turner (1993:141), establecen ambos tipos de relación del hombre con la naturaleza de la siguiente manera: “en el curso de la existencia humana ha habido un cambio desde el temor preponderante de que la naturaleza abrumaría la existencia humana hasta el miedo opuesto de que la existencia humana pueda abrumar y degradar la naturaleza.

Trompenaars y Hampden - Turner (1993:141), afirman que, para diferenciar las tendencias expuestas anteriormente, podemos establecer dos tipos de dimensiones culturales en torno al rol del hombre en su relación con la naturaleza, que son las siguientes:

Culturas de control interno:

1. En estas culturas las corporaciones creen que pueden y deben controlar a la naturaleza imponiéndose su deseo sobre ella.
2. Culturas que se identifican con mecanismos. Es decir, las empresas se identifican como máquinas que obedecen a la voluntad de sus operadores.

Culturas de control externo:

1. El hombre es parte de la naturaleza y debe estar en armonía con sus leyes y fuerzas.
2. Las empresas se ven como un producto de la naturaleza que debe su desarrollo a los nutrientes en su entorno y a un equilibrio ecológico favorable.

Algunas culturas creen que el mayor foco que afecta a sus vidas y que conforman los orígenes del vicio o la virtud reside en el interior de la persona. Por lo tanto, la motivación y los valores tienen su origen en las creencias interiores del yo. Otras culturas ven el mundo que les rodea como algo más poderoso que los propios individuos y a la naturaleza se le analiza desde un punto de vista respetuoso.

En algunas culturas el uso del walkman o las mascarillas antialérgicas se hace con la intención de no molestar a otras personas que están en el mismo entorno con el ruido o para no infectar a nadie con una enfermedad determinada. En otras culturas, sin embargo, nos encontramos con el lado opuesto, es decir, los instrumentos anteriormente citados tienen un uso de protección contra el ruido o para protegerse de posibles enfermedades o alergias” (Trompenaars y Hampden-Turner,1993:10).

En la actualidad, tras los acuerdos establecidos en encuentros internacionales como el protocolo de Tokio (1997) y el acuerdo de París, en la Unión Europea (2015), se ha puesto de manifiesto que se debe producir, a nivel mundial, un mayor número de corporaciones de control externo. Este hecho está causado por fenómenos como la capa de ozono y el cambio climático.

Una herramienta que toma una vital importancia para intentar solucionar los problemas climatológicos, y que también nos permite establecer objetivos empresariales más comprometidos con el entorno natural, reside en el concepto de responsabilidad social corporativa.

¿Qué es la responsabilidad social corporativa? ²⁴El Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa (ORSC, en adelante) la define de la siguiente manera:

“La Responsabilidad Social Corporativa es la forma de conducir los negocios de las empresas que se caracteriza por tener en cuenta los impactos que todos los aspectos de sus actividades generan sobre sus clientes, empleados, accionistas, comunidades locales, medioambiente y sobre la sociedad en general. Implica el cumplimiento obligatorio de la legislación nacional e internacional en el ámbito

24. La misión de esta institución está enfocada al fomento, la promoción y el seguimiento de la implantación de la responsabilidad social corporativa en España y en aquellos países en los que operan las empresas españolas. Su dirección web es la siguiente: <https://observatoriorsc.org/#>

social, laboral, medioambiental y de derechos humanos, así como cualquier otra acción voluntaria que la empresa quiera emprender para mejorar la calidad de vida de sus empleados, las comunidades en las que opera y de la sociedad en su conjunto (Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa, 2018)²⁵”.

El ORSC, es una organización sin ánimo de lucro que nace en España en el año 2004 de la mano de varias organizaciones de la sociedad civil, con el objetivo de trabajar en el impulso de la correcta aplicación de la responsabilidad social corporativa.

3.1.3.4.- LA RECONCILIACIÓN TRANSCULTURAL EN LA TEORÍA DE TROMPENAARS Y HAMPDEN-TURNER

Trompenaars y Hampden-Turner (1993) dan una serie de pautas a seguir con los posibles problemas que pueden surgir entre diferentes culturas, analizando los rasgos culturales distintivos de cada una de las culturas y dando soluciones a los posibles problemas que podrían surgir entre culturas antagónicas, como las definidas anteriormente.

Los esquemas que estos autores anteriormente citados ofrecen en su obra *Riding the waves of culture* (1993) ofrecen sugerencias reconciliadoras en las relaciones que tienen lugar en las transacciones transculturales, es decir, entre miembros pertenecientes a culturas opuestas:

Tabla 9. *Características de las culturas específicas vs. culturas difusas*

Culturas específicas	Culturas difusas
1.- Son directas, van al grano, persiguen un propósito en sus relaciones.	1.- Son indirectas, aparentes, sin un objetivo en sus relaciones.
2.- Son precisas, definitivas y transparentes.	2.- Son evasivas, tienen mucho tacto, ambiguas, e incluso opacas.
3.- Los principios y la moral se mantienen independientes de la persona a la que se dirigen.	3.- La moralidad es altamente situacional dependiendo de la persona y el contexto en el que nos situemos.

Fuente: Trompenaars (1993:100). Traducción y elaboración propia.

25. Obtenido de Observatorio de responsabilidad corporativa: https://observatoriorsc.org/wp-content/uploads/2014/08/Ebook_La_RSC_modific.06.06.14_OK.pdf

Tabla 10. *Claves de negociación entre culturas específicas y culturas difusas*

Específicas (con difusas)	Difusas (con específicas)
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Estudie los objetivos, principios y objetivos de la organización con la que está tratando. 2.- Sea audaz y eficiente y vaya al grano. 3.- Estructure la reunión teniendo en cuenta el tiempo, los intervalos y la agenda. 4.- No utilice títulos o habilidades reconocidas que son irrelevantes al tema que se discute. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Estudie la historia, el pasado y la visión futura de la difusa organización con la que espera hacer negocios. 2.- Tómese su tiempo y recuerde que todos los caminos conducen a Roma. 3.- Deje que la reunión fluya, interrumpa ocasionalmente su proceso. 4.- Respete los títulos de una persona, así como su edad sea cual sea el tema discutido.

Fuente: Trompenaars (1993:100). Traducción y elaboración propia.

Tabla 11. *Características de las culturas del logro vs. culturas de la asignación*

Culturas del logro	Culturas de la asignación
<ol style="list-style-type: none"> 1.- El uso de títulos se debe hacer sólo si es relevante. 2.- El respeto hacia los superiores en la jerarquía está basado en cómo es de efectivo su trabajo y de adecuado su conocimiento. 3.- La mayoría de los directores ofrecen diferencias de edad y género y han demostrado su valía en trabajos específicos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Utiliza tus títulos, incluso excesivamente si es necesario, cuando puedan aclarar tu estatus en la empresa. 2.- El respeto por los superiores en la jerarquía se ve como una medida de compromiso con la empresa y su misión. 3.- La mayoría de los directores son masculinos, de mediana edad y cualificados por su currículum.

Fuente: Trompenaars (1993:118). Traducción y elaboración propia.

Tabla 12. *Claves de negociación entre culturas de la asignación y culturas del logro*

Cultura del logro (con culturas de la asignación)	Cultura de la asignación (con culturas del logro)
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Asegúrese de que su equipo de negociación tiene datos, consejeros técnicos y personal experto suficiente para convencer a la otra compañía de que el proyecto en común funcionará. 2.- Respete el conocimiento y la información de los miembros del otro equipo, incluso si sospecha que no tienen mucha influencia en su propio país. 3.- Use el título que refleja lo competente que es usted como individuo. 4.- No subestime la necesidad de que los miembros del otro equipo hagan más o mejor de lo que se espera. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Asegúrese de que su equipo de negociación tiene suficientes puestos de mando de alto nivel para demostrar a la otra compañía que consideran esta negociación importante. 2.- Respete el estatus y la influencia de los miembros del otro equipo, incluso si sospecha que carecen de conocimiento. No los ponga en evidencia. 3.- Use el título que refleja su grado de influencia en su organización. 4.- No subestime la necesidad de que los miembros del otro equipo hagan realidad su asignación.

Fuente: Trompenaars (1993:118). Traducción y elaboración propia.

Tabla 13. *Características de las culturas orientadas al presente, pasado y futuro*

Pasado	Presente	Futuro
1.- Habla de la historia, el origen de la familia, el negocio y la nación. 2.- Motivados a recrear una edad de oro. 3.- Muestran respeto por sus ancestros, predecesores y personas mayores. 4.- Todo se ve en el contexto de la tradición y la historia.	1.- Lo más importante son las actividades y los placeres del momento (no mañana). 2.- No se pone objeciones a los planes, pero raramente se llevan a cabo. 3.- Muestran un gran interés en las relaciones actuales (aquí y ahora). 4.- Todo se ve en términos del impacto que el presente puede causar.	1.- Se habla en gran medida de proyectos, potencial y aspiraciones y futuros logros. 2.- La planificación y las estrategias se llevan a cabo de manera entusiasta. 3.- Muestran un gran interés en la juventud y potenciales futuros. 4.- Se usa, e incluso se explota, al presente y al pasado para obtener ventajas en el futuro.

Fuente: Trompenaars (1993). Traducción y elaboración propia.

Tabla 14. *Claves de negociación entre culturas orientadas al presente, pasado y futuro*

Sociedades orientadas al pasado y el presente	Sociedades orientadas al futuro
1.- Elogie la historia, tradición y el rico legado cultural de aquellos con los que está negociando como prueba de su gran potencial. 2.- Averigüe si las relaciones internas llevarán a cabo el tipo de cambios que usted intenta fomentar. 3.- Acuerden futuras reuniones en un principio, pero no fijen fechas límite para llevarlas a cabo. 4.- Conozca bien el pasado, las tradiciones y antiguos logros de la compañía y considere qué normativa puede proponer.	1.- Enfaticé la libertad, oportunidad y la ni limitación para dicha empresa y sus empleados en el futuro. 2.- Descubra qué tipo de competencia básica intenta llevar a cabo la compañía en un futuro. 3.- Acuerden fechas específicas y no esperen que el trabajo se complete a no ser que usted lo haga también. 4.- Conozca bien el futuro, los planes y potenciales tecnológicos de la compañía; considere llevar a cabo un reto factible.

Fuente: Trompenaars (1993:139-39). Traducción y elaboración propia.

Tabla 15. *Características de las culturas secuenciales vs. culturas sincrónicas*

Secuencial	Sincrónica
1.- Sólo realiza una sola actividad en un momento. 2.- El tiempo es alcanzable y medible. 3.- Las citas se llevan a cabo estrictamente; concierte una por adelantado y no llegue con retraso. 4.- Las relaciones están generalmente sujetas al horario. 5.- Se prefiere seguir los planes iniciales.	1.- Solo realiza más de una actividad en un momento. 2.- Las citas son aproximadas y están sujetas a “dedicarle tiempo” a otros asuntos importantes. 3.- Las citas están normalmente sujetas a las relaciones personales. 4.- Se prefiere seguir el dictamen que las relaciones marcan.

Fuente: Trompenaars (1993:139). Traducción y elaboración propia.

Tabla 16. *Características de las culturas de control interno vs. culturas de control externo*

Control interno	Control externo
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Se encuentran con frecuencia actitudes cercanas a la agresividad hacia el medio ambiente. 2.- El conflicto y la resistencia significan que se tienen convicciones. 3.- El control interno de la compañía recae en nosotros mismos, en nuestro grupo y en nuestra organización. 4.- Se sienten incómodos cuando el ambiente parece que se encuentra fuera de control o es variable. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Se encuentran a menudo actitudes flexibles, dispuestas a comprometerse y respetar la paz. 2.- Armonía y aceptación, es decir, sentido común y sensibilidad. 3.- El enfoque recae en el “otro”, es decir, el cliente, el socio y el compañero. 4.- Se sienten cómodos con los cambios siempre y cuando sean “naturales”.

Fuente: Trompenaars (1993:153). Traducción y elaboración propia.

Tabla 17. *Claves de negociación entre culturas de control interno y externo*

Culturas de control interno (con culturas externas)	Culturas de control externo (con culturas internas)
<ol style="list-style-type: none"> 1.- Jugar duro es válido para comprobar la resistencia de un oponente. 2.- Lo más importante es conseguir tu objetivo. 3.- Gana algo, pierde algo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Suavidad, persistencia, educación y muchísima paciencia darán sus frutos. 2.- Lo más importante es mantener tu relación. 3.- Ganan las dos partes, se pierde por separado

Fuente: Trompenaars (1993: cap.10). Traducción y elaboración propia.

Las principales diferencias que podemos obtener de las propuestas de Hofstede y Trompenaars se representan en la siguiente tabla:

Tabla 18. *Hofstede vs. Trompenaars.*

Hofstede	Trompenaars
<ol style="list-style-type: none"> 1. Las dimensiones culturales son mutuamente exclusivas. 2. Las encuestas mundiales de valores se pueden aplicar a nivel nacional 3. Todas las culturas son diferentes, y esas diferencias se pueden expresar en seis variables. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Las dimensiones culturales buscan acomodarse a sus opuestos. 5. Las encuestas se pueden utilizar a nivel individual 6. Todas las culturas son similares en cuanto a los dilemas a los que se tienen que enfrentar, pero diferentes en las soluciones que adoptan y esas diferencias se pueden expresar en tres dimensiones.

3.1.4.- LA TEORÍA DE LOS VALORES DE SHALOM SCHWARTZ

La teoría de Schwartz (2006) surgió de los estudios que él mismo realizó dentro del área de la psicología social. Sus estudios se enfocaron en las prioridades que, a nivel individual, tenían los valores como ejes centrales de la actitud y la conducta

que se adoptan a nivel personal. Su teoría diferencia siete orientaciones culturales inherentes al concepto de valor que, a su vez, conforman tres dimensiones.

La percepción de la cultura de Schwartz está orientada a definirla como una variable latente, que puede medirse por medio de sus diferentes manifestaciones en forma de valores, normas, creencias, símbolos, etc. De esta manera, para Schwartz, los valores que se ensalzan con mayor énfasis en una sociedad, conformarían el eje central de dicha sociedad y le aportaría una coherencia determinada al resto de manifestaciones derivadas de los mismos.

La cultura, para este autor, no es un fenómeno inherente para el ser humano, ya que, tanto en su mente como en sus acciones no existe de manera natural, sino como una determinada presión a los que se exponen los individuos que forman parte de una realidad social. Desde este punto de vista sociológico, las presiones estarían marcadas, por ejemplo, por las expectativas que se esperan de los agentes sociales en instituciones públicas determinadas, como, por ejemplo, la dirección de una empresa hacia los empleados. Es importante aclarar que para Schwartz, los valores determinantes de una sociedad establecen, a su vez, conductas colaterales que se derivan de esos valores:

La frecuencia de determinados estímulos, expectativas y prácticas admitidas en la sociedad expresan énfasis normativos de valor subyacentes, que están en el corazón de la cultura. (Schwartz, 2009:128).

De esta manera, una empresa que genera un determinado estímulo basado en el logro, estará marcada por el valor de la competitividad. El modo en el que se defina la cultura corporativa de una empresa se basará en las expectativas y estímulos que conllevan una serie de valores inherentes a ellos mismos.

3.1.4.1.- TEORÍA DE LOS VALORES CULTURALES

La teoría de Schwartz está originada en las respuestas que procura encontrar en tres dimensiones o problemas clave a los que se debe enfrentar cualquier sociedad y, a partir de las respuestas que cada sociedad establezca a dichas áreas, establece una serie de dimensiones definitorias para cada tipo de sociedad. Su intención estaba encaminada a establecer que existe una estructura estable a nivel transcultural, en la relación del individuo con el grupo.

Los tres problemas que plantea Schwartz serían los siguientes:

1. ¿Cómo se puede definir la naturaleza de las relaciones y límites entre la persona y el grupo?
2. ¿Cómo garantizar que las personas actúen de un modo responsable, que preserven el tejido social?

3. ¿Cómo regular el tratamiento que las personas hacen de los recursos humanos y naturales?

Como respuesta a estas tres preguntas, Schwartz (2006) establece una tipología de valores culturales con el objetivo de definir los rasgos que caracterizan a las diferentes sociedades, con base en los valores que adopta y pone en práctica. La clasificación de los valores de Schwartz se establece por medio de una relación correlacional con los tipos de acciones que conlleva la adopción de uno de los siete valores diferentes que propone. Dicha tipología de valores queda establecida de la siguiente manera:

Tabla 19. *Los valores culturales de Schwartz*

VALORES CULTURALES	DEFINICIÓN
Inserción	Relevancia en el mantenimiento de status quo, del sentido de la propiedad, bloqueo de las acciones individuales o colectivas que pueda causar daños al orden tradicional previamente establecido.
Jerarquía	Relevancia del matiz de legitimidad que va unidos a los roles y a los diferentes niveles de poder.
Autonomía intelectual	Énfasis en la autonomía de los individuos que componen la sociedad para la consecución de sus metas y motivaciones intelectuales.
Autonomía afectiva	Importancia en promover y proteger el logro en experiencias que conllevan un matiz emocional y afectivo de tipo positivo.
Control	Se establece un dominio del entorno que se puede conseguir a través de la autoafirmación y la autorrealización.
Armonía	Se busca el encuentro de una relación mutuamente beneficiosa entre el individuo y la naturaleza.
Igualitarismo	Se valora la importancia que existe en la búsqueda del bienestar ajeno para alcanzar una justicia social.

Fuente: Schwartz (2006:140 - 142). Elaboración propia.

La clasificación de las sociedades que Schwartz establece, estarán en consonancia con las diferentes respuestas que se den a cada uno de los tres planteamientos que hemos expuesto anteriormente.

Consecuentemente, en la primera dimensión de su teoría de los valores culturales, nos encontramos con la identificación de las líneas que existen entre el ser individual y el ser grupal. Al analizar esta dimensión podemos establecer en qué medida los seres son autónomos o forman parte de sus respectivos grupos. Para las respuestas obtenidas al primer planteamiento, nos encontraremos dos tipos de valores que son antagónicos.

Por un lado, Schwartz (2006) establece dos tipos de sociedades, en respuesta a la primera pregunta. Identifica un tipo de sociedad en la que prevalecen los valores de la autonomía, en contraposición a sociedades en las que destaca la inserción al grupo y su adaptabilidad. Dentro del concepto de autonomía, Schwartz nos habla

de autonomía intelectual y autonomía afectiva. La primera, es aquella que motiva en el individuo la búsqueda de ideas propias e independientes o sus inquietudes intelectuales, mientras que la segunda es la que conduce a los individuos, dentro de una dimensión afectiva, hacia la búsqueda de experiencias positivas para ellos mismos.

En las culturas en las que prevalece la autonomía, los miembros se ven como entidades independientes. De cada uno de estos tipos de autonomía se desprenderán una serie de valores determinados, tales como la expresión y la búsqueda de sus propias preferencias, sentimientos, ideas y habilidades para encontrar un sentido a su unicidad.

Desde el punto de vista de la inserción, prevalece la vinculación al grupo, y así, los seres son vistos como entidades incrustadas en la colectividad, es decir, el individuo se percibe como una parte de un todo, en la que existe una relación de pertenencia y vinculación. El sentido de la vida se encuentra por medio de las relaciones sociales, por la identificación con el grupo, con la participación en su forma de vida compartida y por el esfuerzo por sus objetivos y metas comunes. En estos tipos de culturas, además del mantenimiento del *status quo*, no se permiten acciones que puedan ocasionar daño a la solidaridad grupal y al orden tradicional. Los valores que se derivan de este tipo de culturas son el orden social, el respeto por las tradiciones, la seguridad, la obediencia y la sabiduría.

En segundo lugar, Schwartz (2006) intenta responder a la siguiente pregunta planteada y, para ello, establece una distinción bipolar entre otros dos tipos de valores, como la jerarquía y el igualitarismo. Desde la perspectiva de esta distinción, se intentan analizar las diferentes maneras en las que las diferentes sociedades analizan a los individuos en un contexto social, para que tengan en consideración la búsqueda del bienestar ajeno y puedan controlar las interrelaciones humanas. Se trata, por lo tanto, de garantizar que los ciudadanos se comporten de una manera responsable, que garanticen el tejido social.

En esta área, se busca impulsar la concienciación social del individuo sobre las diferencias que van implícitas en el poder y a los diferentes sistemas existentes con relación a esta noción respecta. Se analizan sistemas que existen en la esfera del poder, basándose en la noción de jerarquía (con sus respectivas responsabilidades y funciones). En otras palabras, debe haber un compromiso, por parte de la ciudadanía, en el trabajo productivo necesario para el mantenimiento de la sociedad. Así, se pueden establecer, en mayor medida, actitudes que tiendan a buscar como objetivo una responsabilidad a nivel social.

Consecuentemente, en el igualitarismo el objetivo está enfocado a inducir a los ciudadanos al reconocimiento mutuo de los demás como iguales, desde la perspectiva de la moral, porque comparten intereses comunes como seres humanos. Las expectativas están orientadas a actuar en beneficio ajeno, por medio del com-

promiso y la cooperación. Los valores que disponen de mayor relevancia en estas sociedades son la honestidad, la ayuda, la justicia y la responsabilidad.

Desde esta perspectiva, Schwartz (2006) define dos tipos de culturas: las culturas altas en jerarquía y las culturas altas en igualitarismo. A la hora de contrastar ambas tipologías de culturas, y buscar los puntos que las diferencian, Schwartz establece que, las culturas altas en igualitarismo se desmarcan de las otras versiones, por el hecho de establecer una jerarquía horizontal entre los diferentes miembros que componen una sociedad y, también, por compartir unos intereses comunes.

Por el contrario, las culturas altas en jerarquía aceptan, por defecto, que exista una inequidad en torno a la distribución social establecida respecto al poder. Este segundo valor-tipo estaría marcado por unas señas de identidad tales como, la autoridad, la humildad y la desigualdad en la distribución de la renta, mientras que en el primer valor-tipo mencionado anteriormente, prevalecen valores como responsabilidad social, justicia social, seguridad jurídica, etc. Podemos establecer un paralelismo entre estos dos valores y la dimensión de distancia de poder propuesta por Hofstede puesto que, el eje central de ambas teorías descansa en el hecho de analizar en qué nivel se acepta, en mayor o menor grado, que exista una desigualdad en lo concerniente a la posesión y distribución del poder.

La respuesta que Schwartz da a la tercera pregunta está encaminada a establecer tipologías de valores culturales (a la hora de investigar las diferentes respuestas) que los seres humanos plantean, en torno a su relación con el mundo natural y social. En este parámetro, encontramos semejanzas con el modelo de Trompenaars y Hampden-Turner, el cual establece valores culturales de control interno y de control externo, según sea el ser humano o la naturaleza y el entorno, el eje central de dicha relación.

En este parámetro, Schwartz establece valores culturales en los que la naturaleza y el entorno se someten a los intereses particulares de los seres humanos, y así, se les asigna un rol en el que prevalece el sometimiento de la naturaleza a las diversas necesidades que puedan tener. También nos presenta el parámetro contrario, en el que es el hombre el que debe adaptarse a la naturaleza o al entorno y, como consecuencia, debe aceptar sus principios naturales para tener una relación de armonía que se transforme en una relación simbiótica para los dos.

Para estudiar estos diferentes aspectos mencionados, Schwartz establece dos nuevas dimensiones de valores culturales, basadas en dos principios: el control y la armonía. En torno a las culturas con valores basados en el control, se produce un énfasis cultural que busca tener éxito en las tareas por medio de uno mismo, y de ahí, se desprenden ciertos valores como la ambición, el éxito, la competitividad, etc. Se motiva al ser humano a buscar asertividad para que pueda controlar, dirigir y cambiar tanto el medio natural como el social

Al contrario, en la dimensión de la armonía se busca encajar en el mundo, aceptándolo tal y como es, por medio de la comprensión y la apreciación de la naturaleza, en lugar de buscar el cambio, el control o la explotación de esta. En esta dimensión, el rol está enfatizado en la adaptación armónica con el medio que nos rodea y, por lo tanto, la ecología, el respeto a la naturaleza, la práctica de la responsabilidad social corporativa, la protección del medioambiente, etc. son valores que se desprenden de esta dimensión.

Gráfico 11. Los valores culturales de Schwartz y la incompatibilidad



Fuente: Schwartz (1992). Elaboración propia.

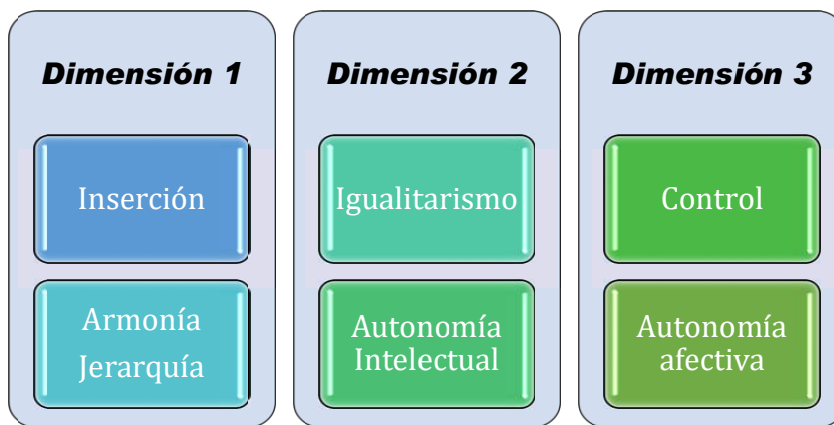
De las siete dimensiones establecidas por Schwartz, debemos tener en cuenta que este autor establece unos parámetros que buscan las diferentes tipologías que se pueden derivar del contraste entre ambas. Una sociedad que da énfasis a cualquiera de los seis polos establecidos restará importancia al polo opuesto e, incluso, hará que aumente la posibilidad de conflicto.

Hasta ahora hemos analizado cómo estas siete dimensiones se relacionan entre sí mismas desde la perspectiva de la incompatibilidad, pero Schwartz también quiso establecer qué niveles de compatibilidad se pueden encontrar al contrastar cada una de las siete dimensiones. El análisis de estas dimensiones de valores culturales, desde la perspectiva de la compatibilidad, muestra el grado de adaptabilidad que las diferentes dimensiones pueden ofrecer en relación con los valores culturales que se desprenden de ellas y que, a su vez, les resultan más afines por la sencilla razón de compartir conjeturas similares.

Por lo tanto, si analizamos la dimensión cultural del igualitarismo y la autonomía intelectual, en ambos se enfatizan valores tales como la responsabilidad individual en las acciones con el medio, así como una toma de decisiones basada en la interpretación personal de la situación. También, la inserción, la armonía y la jerarquía presentan altos niveles de compatibilidad pues comparten que el papel del ciudadano esté más orientado al interés común que al interés individual.

Finalmente, entre la dimensión del control y la autonomía afectiva, se produce una compatibilidad alta, por el hecho de situar al ser humano como eje central en la búsqueda de la autosatisfacción y de experiencias afectivas positivas que estén basadas en el control del entorno para alcanzar el éxito. Desde esta perspectiva, el entorno debe proveer los elementos que satisfagan las necesidades humanas.

Gráfico 12. Las dimensiones de Schwartz y los niveles de compatibilidad.



Fuente: Schwartz (1992). Elaboración propia.

Schwartz (2006), al igual que Hofstede (2001) e Inglehart (1997), asume e infiere las orientaciones de los valores culturales que caracterizan a las diferentes sociedades calculando el promedio de las prioridades en los valores que tienen diferentes individuos, por medio de una asociación de ejemplos extraídos de cada sociedad.

A diferencia de otros investigadores, Schwartz (2006) enfoca su investigación en valores básicos. Por ejemplo, se diferencia de las dimensiones de Hofstede en que, en los valores sugeridos por Schwartz, además de estar polarizados, se interrelacionan entre sí, mientras que, en las dimensiones expuestas por Hofstede, no se establece una relación entre ellos y, consecuentemente, los menciona como factores independientes. La teoría de Schwartz difiere de la teoría de Inglehart por el hecho de que, éste último, establece que la separación y diferenciación existentes en las diferentes dimensiones se derivan de un factor correlacional, a nivel de naciones basadas en diferentes y numerosas creencias y actitudes.

La vía que utiliza Schwartz (2006:39) para establecer un consenso a la hora de conceptualizar valores básicos, ha surgido desde los años cincuenta e incluye seis grandes rasgos:

1. Los valores son creencias que están unidas de manera inextricable a la afectividad.
2. Los valores hacen referencia a una serie de objetivos deseables que impulsan y motivan a la acción.
3. Los valores trascienden acciones y situaciones específicas. De esta manera, el valor de la honestidad se caracteriza por su universalidad en diferentes ámbitos y, a su vez, se distinguen los valores de conceptos que abarcan un espectro más reducido como actitud o reglas que se aplican a acciones, objetos o situaciones.
4. Los valores sirven como estándares o criterios que guían la selección o evaluación de las acciones, las políticas, la gente y los eventos.
5. Los valores se ordenan por medio de la importancia que se otorga en la relación del uno con el otro con la idea de crear un sistema de prioridades. Este rasgo jerárquico también distingue a los valores de las normas y las actitudes.
6. La importancia relativa de los valores guía la acción. La compensación entre valores relevantes y valores competitivos es el factor que guía las diferentes actitudes y conductas

Para Schwartz (2007:39) “muchos de los ítems de valores usados en las encuestas son inconsistentes con alguno de los seis rasgos mencionados arriba. Los ítems, a menudo se refieren a situaciones específicas, pero no miden valores básicos, entendidos como valores que son relevantes virtualmente en todas las situaciones”. Para este autor, el significado de tales ítems, depende de la interacción existente entre los valores básicos que surgen de la interrelación de la gente con el contexto en los que se miden dichos ítems. La cuestión se basa en entender que múltiples valores pueden estar a la sombra de una actitud o punto de vista determinados, en un momento dado.

Uno de los rasgos que definen el concepto de valores en la teoría de Schwartz, está marcado por una naturaleza de índole motivacional, entendido dicho término como los objetivos que hacen reaccionar a los sujetos para poder conseguir unos fines, metas u objetivos determinados. La clasificación de los valores, desde la perspectiva de este autor, estará marcada, principalmente, con base en la meta que se persigue, para poder conseguir una clasificación y comparación de aquellos valores que prevalecen entre distintos países. El objetivo es poder conseguir una diferenciación de los valores en función del factor motivacional al que van unidos, teniendo en cuenta sus diferentes metas.

No olvidemos que el fin último que Schwartz intenta conseguir por medio del análisis de los valores es hallar las respuestas que las diferentes culturas dan a los tres ejes fundamentales a los que se enfrentan. En otras palabras, se trata de un análisis sobre las necesidades de los humanos (entendidos como seres orgánicos biológicos), las necesidades prioritarias de la interacción social y los parámetros y condiciones necesarias para un funcionamiento armónico y correcto del grupo social junto con su supervivencia.

3.1.4.2.- TEORÍA DE LOS VALORES CULTURALES INDIVIDUALES

La continuación de la teoría de Schwartz está marcada por el establecimiento de los diez valores básicos que se derivan de su investigación y pretende, de esta manera, establecer el proceso en el que estos diez valores experimentan una relación entre ellos mismos. Dicho de otro modo, se trata de analizar el grado de compatibilidad existente entre los diferentes valores y, por ende, también la incompatibilidad que se produce entre ellos.

Para ello, elabora la *Schwartz Value Survey* (SVS en adelante) en 1992, por medio de la cual investiga más de sesenta culturas diferentes, por medio de entrevistas o encuestas, para destacar si había valores comunes entre ellas y, en caso afirmativo, establecer cuáles eran los valores similares y opuestos.

Finalmente, en la SVS se obtuvo un total de cincuenta y siete valores, en los que se evaluaron a veinticinco mil personas. Estos resultados se definieron como valores importantes en las vidas de esas personas y, de entre ellos, se destacaron los que consideraron como los diez valores básicos. Es necesario aclarar que, alrededor de estos diez valores básicos, se encuentran el resto de los cincuenta y siete valores obtenidos, los cuales deben entenderse como valores derivados, es decir, que se han obtenido a partir de los diez valores básicos. Por lo tanto, los considerados como valores básicos, contienen en sí mismos otros tipos de valores derivados, interrelacionados en diversas maneras con ellos, de ahí su característica naturaleza englobadora. Los diez valores básicos mencionados fueron definidos de la siguiente manera:

Tabla 20. *Descripción de las 10 tipologías descritas por la Teoría universal del contenido motivacional de valores de Schwartz*

Tipología de valores	Definición	Valores derivados
Universalismo	Comprensión, entendimiento, tolerancia, aprecio y protección del bienestar de los semejantes y de la naturaleza.	Igualdad, tolerancia, justicia social, protección al medioambiente, paz interior, etc.
Benevolencia	Preservación y engrandecimiento del bienestar de las personas con las que se está frecuentemente en contacto.	Proporcionar ayuda, honestidad, lealtad, responsabilidad, empatía, etc.

(Cont.)

Tipología de valores	Definición	Valores derivados
Tradición	Respeto, compromiso y aceptación de las costumbres e ideas que la tradición cultural o la religión demandan de los seres humanos.	Respeto a las tradiciones, devoción, humildad, moderación, etc.
Conformidad	Control de las acciones, inclinaciones e impulsos, que pudieran molestar o perjudicar a terceros, también prima el cumplimiento de las reglas sociales o normas.	Buenos modales, educación, disciplina, respeto a los progenitores, cortesía, autodisciplina, etc.
Seguridad	Seguridad, armonía y estabilidad social en las distintas relaciones y consigo mismo.	Seguridad familiar y nacional, limpieza, orden social, reciprocidad de favores, salud, etc.
Poder	Estatuto social y prestigio, control y dominio sobre personas o recursos.	Poder social, riqueza, autoridad, conservación pública de la imagen, reconocimiento social, etc.
Logro	Éxito personal demostrando ser competente a través de los estándares sociales establecidos.	Ambición, inteligencia, capacidad, logro, ejercer influencia, éxito personal etc.
Hedonismo	Placer y satisfacción sensual a nivel personal.	Placer, disfrute de la vida, autoindulgencia, etc.
Estimulación	Innovación, riesgo y reto en la vida.	Atrevimiento, vida variada, vida excitante, etc.
Autodirección	Elección independiente de actos y pensamientos, creación y exploración.	Creatividad, independencia, curiosidad, libertad, elección de metas propias, etc.

Fuente: Schwartz (1992 y 2009:132). Elaboración propia.

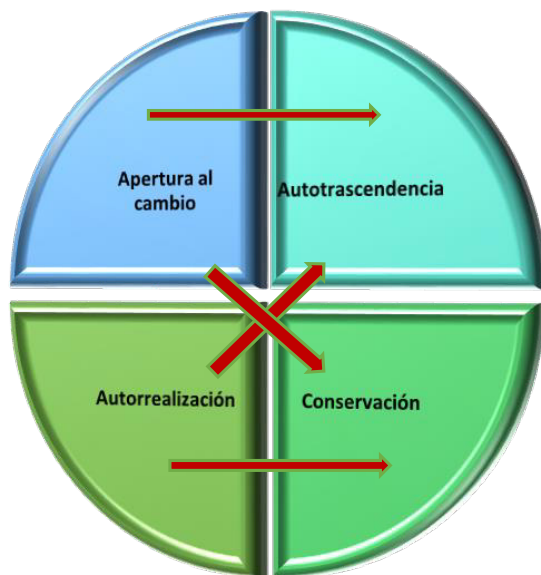
Los diez valores básicos de Schwartz se ordenaron en cuatro diferentes tipologías, de acuerdo con los niveles de compatibilidad e incompatibilidad, que se obtuvo como resultado de la interrelación existente entre ellos mismos. Estas tipologías morales se definen como rasgos que las personas eligen y adoptan como formas de vida personal. La interrelación de los diversos valores, analizada desde la perspectiva de la compatibilidad o incompatibilidad, da lugar a una estructura que está formada por dos dimensiones que surgen dependiendo de la perspectiva de análisis adoptada: horizontal o transversal.

Desde la perspectiva transversal encontraremos hay valores que se contraponen entre sí mismos porque los valores derivados generan algún tipo de conflicto si se produce una interrelación entre ellos. Los valores superiores de autopromoción, con los de autotranscendencia, formarían una parte y, por otro lado, nos encontramos la contraposición de otros dos valores más, tales como el de conservación frente a la apertura al cambio.

Desde la perspectiva horizontal, las diferentes tipologías serían complementarias unas con otras, por su adaptabilidad en la interrelación que se pueda producir de unos valores con otros. Consecuentemente, encontramos un mayor grado de compatibilidad entre la tipología de la conservación y la de la autorrealización y, en

el otro lado, encontraríamos un alto nivel de compatibilidad de la autotrascendencia con la tipología de la apertura al cambio.

Gráfico 13. Grados de compatibilidad e incompatibilidad de las tipologías morales de Schwartz.



Fuente: Schwartz (1999). Elaboración propia.

La tipología de la apertura al cambio está marcada por un rasgo definitorio que se deriva de él mismo y que está definido por un alto grado de apertura a nuevas experiencias. De aquí se desprende la idea de que, para algunas personas, lo importante en su vida está marcado por la experiencia a nuevos contextos o situaciones.

La tipología de la autotrascendencia está marcada por la búsqueda de alcanzar una cierta espiritualidad, que se basa en la meta de conseguir el bien ajeno para alcanzar un nivel de satisfacción interior en nosotros mismos.

La tipología de la conservación se enfoca en preservar lo previamente establecido a nivel social, el cambio no es recibido de una manera abierta y se enfatiza la valía de lo tradicional.

La tipología de la autorrealización está marcada por alcanzar un nivel de satisfacción personal, desde la perspectiva de lo que socialmente está establecido como fuentes de placer y de satisfacción, junto con el éxito en la vida.

El siguiente aspecto que debemos analizar está enfocado a establecer a cuál de las cuatro categorías morales pertenece cada uno de los valores básicos que Schwartz detectó en la SVS. De esta manera, podemos mostrar el siguiente esquema para que nos permita clasificar cada uno de ellos en su categoría correspondiente.

Gráfico 14. Los valores básicos y las tipologías morales de Schwartz



Fuente: Schwartz (2006). Elaboración propia.

Por último, establecer que, el hedonismo es un valor básico compartido por las tipologías de la apertura al cambio y la autorrealización, ya que, en ambos, se busca la satisfacción de uno mismo de diferentes maneras.

3.1.5. LA TEORÍA DEL CAMBIO INTERGENERACIONAL DE VALORES DE RONALD INGLEHART

Ronald Inglehart es un politólogo estadounidense que se encargó de analizar qué procesos y cambios de valores se producían (a nivel intergeneracional) en diferentes sociedades y qué aspectos eran los que motivaban dichos cambios. De acuerdo con la teoría de Inglehart, en las sociedades que alcanzan un mayor nivel de desarrollo económico se produce un cambio cultural que conlleva un traspaso sistemático, desde los valores materialistas, asociados a la escasez y la inseguridad, tanto económica como personal, hasta los valores postmaterialistas entre los que predominan los valores de autoexpresión y de emancipación.

Para establecer su teoría, Inglehart partió de los postulados desarrollados en la teoría psicológica social de Abraham Harold Maslow. Maslow, en su obra *A Theory of Human Motivation* (1943), defendía una determinada jerarquía en las necesidades humanas. Es decir, para Maslow hay un proceso de focalización en la importancia de ciertas áreas para los seres humanos. Este objetivo varía gradualmente, según se vayan satisfaciendo desde necesidades de naturaleza básica hasta necesidades orientadas a la autorrealización personal.

Maslow estableció una pirámide en la que se podían observar cinco niveles diferentes. De estos cinco niveles, los cuatro primeros contenían lo que se consideraban necesidades vitales para el ser humano y estaban caracterizados tanto por el nivel de necesidad, como por el nivel adquirido de satisfacción alcanzada. El quinto nivel estaría formado por unos parámetros orientados al ser y a sus valores.

La idea que subyace de la pirámide de Maslow va encaminada a afirmar que el enfoque en los elementos que componen el nivel quinto (nivel superior) se bus-

ca cuando han sido satisfechos los factores que componen los cuatro elementos anteriores (nivel inferior). Para Maslow, la clave de las necesidades humanas está orientada a la diferenciación entre necesidades fisiológicas y necesidades afectivas y de crecimiento personal.

En la siguiente imagen se pueden apreciar los distintos niveles que formaban la pirámide de la teoría establecida por Maslow:

Gráfico 15. Pirámide de Maslow



Fuente: Maslow (1943). Elaboración propia.

Cada uno de los niveles de la pirámide se componía de una serie de elementos que los caracterizaban en su totalidad. En el nivel uno, nos encontraríamos con elementos tales como la respiración, el descanso, el sexo, etc. En el nivel dos, se integran áreas como la seguridad en el empleo, la salud, la familia, etc. En el nivel tres, se pueden observar elementos como la intimidad, el afecto y la intimidad sexual. En el nivel cuatro, nos encontramos con componentes como la confianza, el respeto y el éxito. En estos cuatro primeros niveles es donde Maslow destacó las cuatro áreas primarias en las que se enfoca el ser humano, una vez satisfechas dichas áreas (jerarquizadas entre ellas también), es cuando se focaliza la atención para satisfacer los elementos que componen el nivel cinco (nivel de autorrealización), el cual engloba aspectos como aceptación de hechos, la creatividad, la espontaneidad, la falta de prejuicios, la moralidad, etc.

Maslow también estableció que el nivel de desarrollo gradual de una etapa a otra no siempre debe alcanzar un porcentaje absoluto de satisfacción, pues la transferencia se puede producir una vez que se ha ido desarrollando parte de los elementos que componen cada uno de los diferentes niveles.

Tomando como referencia esta teoría, Inglehart establecía que en las sociedades industriales, una vez que se superaban ciertos niveles de desarrollo social, marcados por la satisfacción de las necesidades básicas en la pirámide de Maslow, se daba un fenómeno de cambio social en el que entraban a escena una nueva serie de valores que no se habían manifestado en dicha sociedad previamente.

De esta teoría podemos obtener una conclusión primaria en la que se establece que, el desarrollo permite satisfacer las necesidades fisiológicas, de seguridad, de afiliación, etc. y que, después de haber sido satisfechas estas necesidades básicas, la tendencia social va encaminada a desarrollar nuevos valores basados en la autorrealización. En palabras de Inglehart y Baker (2000:20):

La industrialización produce consecuencias sociales y culturales generalizadas, desde el aumento de los niveles educativos hasta los cambios en los roles de género. La industrialización es vista como el elemento central de un proceso de modernización que afecta a la mayoría de los otros elementos de la sociedad.

A partir de esta afirmación podemos inferir que la teoría de Inglehart está enfocada en afirmar que, en el proceso de industrialización se producen unas consecuencias que derivan a cambios sociales y culturales, los cuales podrían afectar tanto a los sistemas educativos, como a las cuestiones de cambio en los roles de género. Por lo tanto, Inglehart establece que la industrialización de las sociedades es un elemento central en los procesos de modernización y que, a su vez, este proceso de modernización afecta a un gran número de elementos sociales.

La teoría de Inglehart, tiene como sustento una tesis que afirma que, “en el desarrollo económico, va implícito una serie de consecuencias culturales y políticas (valores básicos) que son sistemáticas y hasta, a veces, predecibles... Estas consecuencias son términos probabilísticos”. (Inglehart y Baker 2000:20)

Inglehart, entre 1973 y 1990, hizo una escala medible de prioridades en torno a cuarenta y tres sociedades diferentes por medio de la Escala Mundial de Valores (EMV)²⁶. En dicha escala se intentaban evaluar las prioridades de algunas sociedades, en torno a un eje central que conformaba una de las dimensiones de su teoría: el materialismo frente al postmaterialismo. El total de personas entrevistadas alcanzó un número de 54.700 y todas ellas respondieron a sus prioridades y actitudes, frente a aspectos de sus vidas tales como, la familia, el trabajo, la salud, etc.

Inglehart definió a cada una de estas sociedades. En el caso de las sociedades materialistas, es decir, aquellas sociedades con un nivel de desarrollo económico

26. *The World Values Survey* (www.worldvaluessurvey.org) surgió en 1981 y es una red global de científicos sociales que se dedican al estudio de los cambios de valores y el impacto que provocan en la vida social y política. Está conducido por un equipo internacional de investigadores y su sede central está situada en Estocolmo (Suecia).

más bajo, estableció una serie de fenómenos predominantes como la inseguridad y la escasez. Las sociedades postmaterialistas, que están marcadas por altos niveles de industrialización y desarrollo económico, por el contrario, estarían caracterizadas por rasgos tales como la seguridad y el desarrollo económico y social.

En esta dimensión dual establecida por Inglehart, se añadió el concepto de necesidad para hacer una mayor diferenciación entre ambas tipologías. En cada una de las sociedades, que se encuadran dentro de la dimensión dual, se podría apreciar una gran diferenciación en los focos que permitían la satisfacción de los individuos que formaban parte de cada una de ellas. En las sociedades materialistas imperaban el mantenimiento del orden, la posesión de unas fuerzas armadas consistentes, la reducción de la delincuencia, la búsqueda de una economía estable y sólida, en definitiva, el orden, la estabilidad y la seguridad eran rasgos sociales más apreciados. Sin embargo, en las sociedades postmaterialistas, las necesidades del individuo iban dirigidas a la satisfacción de áreas sociales diferentes, puesto que primaban factores sociales tales como el aumento en la participación en el trabajo, mayor participación en el gobierno, se le da mayor importancia al dinero que a las ideas, se busca la libertad de expresión y crear ciudades más bonitas. En el postmaterialismo prima más la autorrealización, el compromiso social del individuo, la autoestima y las relaciones sociales.

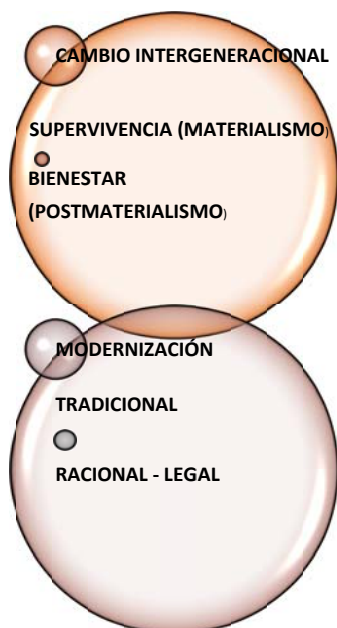
Tras este análisis, Inglehart añade una segunda dimensión cuyo eje central lo conforma el concepto de modernización. El origen de esta dimensión está basado en la teoría de Weber y fue introducida en el área de la psicología social por Inkeles y Smith.

En esta segunda dimensión se analiza el proceso de cambio en las sociedades modernas desde la perspectiva de la autoridad. El concepto de autoridad está basado en el área de la religión y del Estado. Se mide y analiza el proceso de cambio de una sociedad con un alto grado de autoridad religiosa a una sociedad con un alto nivel de autoridad estatal. La idea central estaba dirigida a analizar el proceso de cambio de las sociedades basadas en aspectos de índole conservadora (tradicional) a sociedades más modernizadas (racional – legales) por medio de procesos basados en la secularización y la burocratización.

De esta manera, Inglehart pudo observar que, en el caso de los países más desarrollados, se daban, con más frecuencia, culturas que respondían al esquema postmaterialista-secular-racional, mientras que, los países subdesarrollados o en vías de desarrollo, se describen más comúnmente como culturas materialistas con autoridad tradicional y valores de supervivencia²⁷.

27. Dentro del rango de los países en vías de desarrollo, Inglehart observó que había diferencias pues en algunos países se daba la cultura materialista con autoridad estatal. También Inglehart

Gráfico 16. Ejes centrales de la teoría del cambio intergeneracional de valores de Inglehart



Fuente: Inglehart, R y Welzel (2005). Elaboración propia.

En resumen, la teoría del cambio intergeneracional de valores de Inglehart se apoya en varias teorías que la sustentan. Estas teorías estarían formadas por la teoría de la supervivencia, en la que se parte de la base de que una sociedad con escasez tenderá más a dar prioridad a lo material y a la seguridad. En contraposición, podemos analizar la teoría de la socialización, cuyas sociedades enfocan sus necesidades en satisfacer áreas de sus vidas que están más relacionadas con el bienestar social y la autoexpresión, abarcando tanto lo social como lo individual.

Por otro lado, en la teoría de la modernización de Inglehart y Baker (2000:19) se establece que: “su objetivo está basado en comprobar la tesis de que, el desarrollo económico va unido a cambios sistemáticos en los valores básicos”. En esta teoría, estos autores usaron datos obtenidos en la *Escala mundial de valores*, que incluían sesenta y cinco sociedades diferentes y un setenta y cinco por ciento de la población mundial. Los resultados encontrados mostraban evidencias de cambios culturales masivos y la persistencia de tradiciones culturales distintivas. Observamos

explicitó que no todos los cambios ocurridos en estas sociedades respondían a los ejes centrales establecidos en su teoría, afirmando que hay una serie de factores que ejercen una influencia en los cambios sociales que no se enmarcaban dentro de los ejes de supervivencia vs. Bienestar o tradicional vs. racional – legal.

que la transición de unos valores culturales determinados no se ejecuta de manera absoluta, sino que más bien se establece de manera parcial y gradual.

Un aspecto interesante a resaltar en esta teoría de la modernización está orientado a establecer que, para Inglehart y Baker (2000:19):

El desarrollo económico se asocia a cambios que van de normas y valores absolutos hacia valores de confianza, más racionales, tolerantes y participativos. Sin embargo, el cambio cultural presenta una mayor analogía con una trayectoria dependiente... Además, las diferencias entre los valores que tienen los miembros de diferentes religiones, dentro de sociedades dadas, son mucho menores que las diferencias entre países. Una vez establecidas tales diferencias interculturales se vuelven parte de una cultura nacional transmitida por las instituciones educativas y los medios de comunicación.

En otras palabras, la herencia y el legado cultural de una sociedad dejan una huella en algunos valores que prevalecen por encima de los procesos de modernización.

El concepto de autoridad tradicional religiosa establece menos diferencias existentes entre los miembros de diferentes religiones integradas en una misma nación que las diferencias observadas en sociedades diferentes, desde la perspectiva transnacional y, en este sentido, estos autores detectan que esas diferencias transculturales son el resultado, entre otros aspectos, de una cultura nacional transmitida por el sistema educativo y los medios de comunicación.

La importancia de la teoría de Inglehart se basa en evidenciar la necesidad de contrastar, analizar y buscar medios de encuentro y solución que puedan surgir en la interrelación entre negociadores de diferentes culturas. A su vez, esta evidencia subraya la importancia de la teoría de las dimensiones transculturales, puesto que los resultados que se obtengan a partir del análisis y la observación permitirán buscar soluciones afines a la hora de establecer criterios que conduzcan al éxito y al logro de una comunicación transcultural exitosa y efectiva, que, a su vez, permitirá vencer los posibles obstáculos que vayan surgiendo del contacto entre unos y otros tipos de culturas corporativas.

El sistema de medición de Inglehart, en su primera versión, consistió en incluir solo dos modelos de medida para la dualidad materialismo frente a postmaterialismo (índice MPM de cuatro ítems). El modelo de medición para la segunda versión estaba formado por doce ítems. El interés de Inglehart se enfocaba en el análisis de los cambios de valores a largo plazo.

A modo de resumen, las ideas principales que se derivan de la teoría de Inglehart son las siguientes:

- a) Inglehart establece una relación entre los valores culturales que predominan en una sociedad determinada, con base en las necesidades humanas que prevalecen en esa sociedad.
- b) La teoría de Inglehart ha experimentado dos versiones diferentes. La primera versión se conoce como la teoría postmaterialista y estaba relacionada con la pirámide de las necesidades humanas de Maslow. En esta pirámide, Maslow estableció seis dimensiones de necesidades e Inglehart redujo esas seis dimensiones a dos, la materialista (seguridad material y física) y la postmaterialista (libertad de expresión), ambas entendidas como polos de un continuum con un valor unidimensional.
- c) La segunda versión de la teoría de Inglehart intenta describir dicha dimensión desde una perspectiva más amplia, el foco se centra en una teoría que interpreta y analiza el cambio de valores en una sociedad determinada, con base al concepto de modernización, entendida como un proceso que consta de dos fases. En la primera fase toma como eje central la supervivencia, en contraposición con la autoexpresión y, en la segunda fase, lo tradicional en contraposición con sociedades secular-tradicionales. Las correlaciones de estos dos primeros ejes están relacionadas con la confianza en el otro (supervivencia) y la libertad sexual (autoexpresión). En el segundo contraste de pares los valores tradicionales son sustituidos por valores secular-rationales que se han producido en un proceso de industrialización y los valores de autoexpresión prevalecen sobre los valores de supervivencia en la transición de sociedades industriales a sociedades postindustriales.

3.1.6. LA TEORÍA DEL COMPORTAMIENTO INTERPERSONAL DE HARRY C. TRIANDIS

Harry C. Triandis es un psicólogo griego que ha sido considerado como el pionero en los estudios de la psicología transcultural. Para establecer una definición clara sobre cómo debemos entender el concepto de la psicología transcultural este autor la define de la siguiente manera (1983:1):

La psicología transcultural alude a los esfuerzos colectivos de investigadores que trabajan entre gente que habla varias lenguas, viven en sociedades que se incluyen en un rango que va desde un nivel poca sofisticación tecnológica, hasta sociedades altamente complejas e industrializadas que están sometidas a varias formas de organización política.

De la definición de Triandis sobre el concepto de psicología transcultural podemos inferir que esta ciencia se caracteriza, en su metodología, por su carácter grupal y de equipo. Además, Triandis alude al multilingüismo como una característica esencial para el investigador, junto con la idea del análisis de sociedades pertene-

cientes a diferentes tipologías, que quedan clasificadas por su nivel de desarrollo tecnológico y de industrialización, aspecto en el que, en cierta medida, coincide con Inglehart.

Un aspecto que Triandis analiza y remarca como análisis y objetivo de la teoría expuesta en las investigaciones enmarcadas dentro de la psicología transcultural, es el hecho de que se establezcan conclusiones sobre el modo en el que la cultura es un factor determinante e influyente en la conducta, lo cual permite una mejora en la teoría de esta ciencia.

Queda explícita la preocupación de Triandis en establecer una definición de cultura que permita perfilar, de una manera más profunda, el campo de análisis de la psicología transcultural. Para establecer esta definición, Triandis (1983) establece dos tipos de cultura que son la cultura subjetiva y la cultura física. La cultura física incluiría, principalmente, el análisis de objetos hechos por el hombre (edificios, jardines, herramientas, etc.), mientras que la cultura subjetiva estaría conformada por aspectos muy diversos en los seres humanos tales como la cognición, las actitudes y las conductas que surgen en la interrelación establecida con los objetos que componen la cultura física, todo ello visto desde la perspectiva de los roles, valores y creencias. La perspectiva bidimensional del concepto de cultura de Triandis se enfoca en los productos y en la asociación que los miembros de una sociedad establecen con dichos productos culturales.

3.1.6.1. LOS COMPONENTES DE LA CULTURA EN LA TEORÍA DE TRIANDIS

La cultura subjetiva y física, según Triandis (1977:8), estaría conformada por una serie de elementos conceptuales que deben ser definidos:

- a) Las creencias: la percepción establecida en la cognición y el pensamiento del individuo, concebido como agente social por dos medios diferentes, la experiencia propia y la información percibida de la propia cultura, en torno a múltiples factores relacionados con el día a día.
- b) Los roles: este concepto alude a establecer unas pautas sociales establecidas, de acuerdo con los distintos ámbitos que conforman las actuaciones de los miembros de la comunidad. De esta manera hay que distinguir entre los ámbitos personal, profesional, educativo y público. Dependiendo el ámbito en el que se enmarque el contexto, los roles irán transformándose.
- c) Las normas sociales: están compuestas por los principios legales que rigen a una comunidad en relación con las acciones que se pueden o no se pueden realizar en esa comunidad determinada. De dichas normas se derivan ciertas conductas que se perciben como adecuadas o no adecuadas.

- d) Los valores: los fines y principios relevantes en la vida con los que las personas evalúan lo que es deseable, bueno o bello, y que, o bien sirven de guía de la conducta diaria, o como enunciados acerca de cómo deben ser las cosas.

Tras la definición bidimensional de la cultura Triandis (junto a otros especialistas), desarrolla un aspecto muy interesante para el desarrollo de la psicología transcultural (enmarcada dentro de la psicología social), cuando establece los beneficios implícitos en esta tipología de investigación. Triandis afirma los siguientes factores a tener en cuenta en cualquier investigación transcultural:

- a) Expansión de la teoría.
- b) Aumento del número de variables.
- c) Variables de no confusión.
- d) Estudio del contexto en el que sucede la conducta.

3.1.6.2. LA TEORÍA DEL COMPORTAMIENTO INTERPERSONAL DE TRIANDIS

Otra aportación interesante de Triandis (1977) está basada en la teoría del comportamiento interpersonal (TCI), en la que asigna un papel clave a dos conceptos. Estos conceptos son, por un lado, los factores sociales y, por otro lado, las emociones. De estos dos conceptos, se deriva un tercer factor que está representado por las intenciones, entendidas como los antecedentes previos a tener en cuenta para la conducta. Junto a esta idea, Triandis también postuló la importancia que tiene la influencia de la conducta que se haya adoptado en hechos pasados, como fuente influenciante en los hechos presentes. Por lo tanto, en esta teoría, la intención se analiza como la plataforma previa a la realización de una acción.

A raíz de estas observaciones, Harry Triandis estableció la Teoría del comportamiento interpersonal, en la que se analizan las distintas interacciones que se producen entre diferentes factores tales como los factores sociales y contextuales, la actitud y el afecto. Dichos conceptos eran entendidos desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, se veían como componentes dependientes y, por otro lado, se analizaban también como elementos independientes. También, en esta teoría se tomó en consideración el análisis de las distintas categorías que conforman la conducta, entendida como producto de variables que acontecen previamente.

A su vez, la intención también se muestra como un componente que guarda una estrecha interrelación con otros componentes como el hábito y las conductas facilitadoras, entendidas éstas últimas como factores que permiten, en mayor o menor medida, la realización de la acción que, a su vez, dan lugar a un comportamiento determinado.

Como hemos podido observar, para Triandis la conducta que se pueda adoptar, en cualquier situación dada, es una función parcial de la intención y una consecuencia, también parcial, de los hábitos, además de ser una función no absoluta de los límites situacionales y contextuales. La conducta, a su vez, está determinada por las creencias morales, las cuales ejercen un efecto moderado por factores emocionales y limitaciones cognitivas.

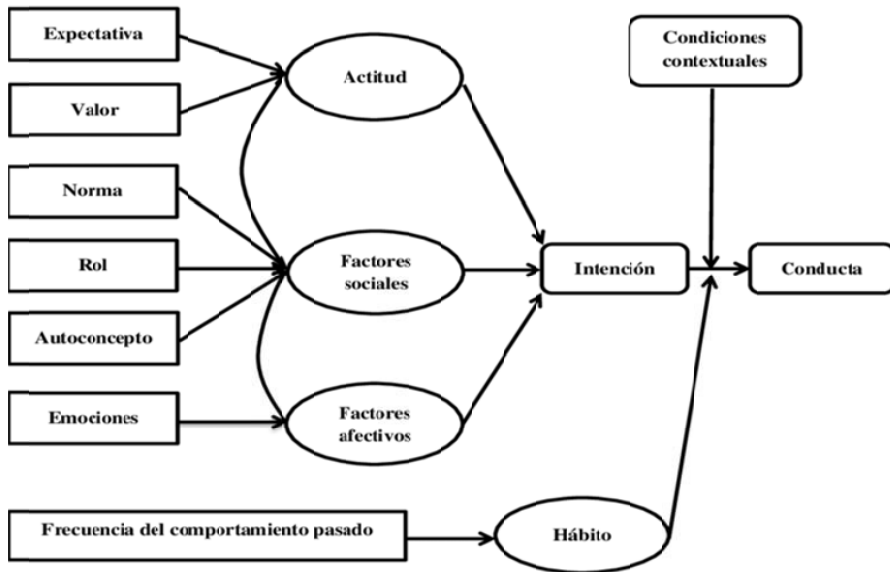
Sin embargo, la intención está determinada por factores de naturaleza afectiva y social, además de estar condicionada por deliberaciones de naturaleza racional. En cierta medida, la idea que defiende Triandis está caracterizada por la moderación de los hechos en sí mismos, ya que su teoría, no se debe entender desde una perspectiva polarizada sino más bien como un conjunto de factores enmarcados en una escala moderada. En otras palabras, nunca somos totalmente autónomos o totalmente sociales, sino que somos una confluencia de ambos factores, lo mismo que no siempre actuamos de una manera deliberada totalmente o de una manera automatizada en todas las situaciones.

En relación con los factores sociales, Harry Triandis establece en su teoría tres factores determinantes (integrados dentro de los factores sociales), que permiten dar una explicación de la intención. Los tres factores sociales son los siguientes:

1. El rol. Este componente viene marcado por un elemento clave que es el estatus social en el que se encuentra el individuo
2. La norma social. Las líneas de actuación del individuo están marcadas por una serie de reglas que establecen lo que es o no es una conducta adecuada.
3. El autoconcepto. Este concepto se debe entender como la idea que tenemos de nosotros mismos, las metas que nos proponemos y la conducta que consideramos apropiada para actuar en la consecución de dichos propósitos.

En su teoría, Triandis también establece que, en lo concerniente a la toma de decisiones, se debe aclarar la distinción existente entre las respuestas afectivas y las evaluaciones de naturaleza racional - instrumental acerca de las consecuencias que emanan de los hechos, las cuales pueden incluir respuestas afectivas positivas o negativas en graduaciones variables. El componente afectivo posee, en sí mismo, un componente de retroalimentación, más o menos inconsciente, en la toma de decisiones y está influido por una respuesta conductual instintiva que tiene lugar en situaciones concretas.

Gráfico 17. La teoría del comportamiento interpersonal de Triandis



Fuente: Triandis H. (1998). Obtenido de <https://www.researchgate.net/>

3.1.6.3.- EL INDIVIDUALISMO Y EL COLECTIVISMO EN LA TEORÍA DE HARRY C. TRIANDIS

Triandis profundiza y amplía los rasgos de las dos dimensiones del individualismo y el colectivismo, tomadas ambas de la teoría de las dimensiones culturales propuestas por Hofstede. En la dimensión individualista, Triandis establece que la meta del individuo está orientada a la satisfacción de sus propias metas, que en ocasiones está interconectadas con las necesidades personales y las preferencias. Sin embargo, en la dimensión colectivista, las metas cambian, puesto que están supeditadas a los intereses grupales a los que los individuos se encuentran vinculados. En este caso, las metas se encuentran en un plano superior a los intereses propios e individuales.

En su caso, entendida como su aportación propia, Triandis aplica a estas dos dimensiones, los factores de igualdad y desigualdad y, de esta manera, establece nuevas subdimensiones que se incluyen dentro de las dimensiones generales del individualismo y el colectivismo. En esta dimensión, el interés científico está orientado principalmente a buscar las vías de enlace interpersonal que permiten establecer un vínculo entre los miembros de una sociedad determinada en una situación o contexto concreto.

La importancia de la investigación psicosocial, (orientada a los componentes que mantienen la unidad social) se basa, en opinión de Triandis, en poseer un ma-

yor interés investigador. Tal y como establece Triandis (1998: 120), “los miembros de una comunidad poseen en sí mismos una cognición bidimensional, los agentes sociales poseen, desde la perspectiva de la cognición, una cierta parte de cada una de las dos dimensiones”. Es decir, en cada miembro de una comunidad coexisten, a nivel personal, factores cognitivos de naturaleza individualista y colectivista. Como consecuencia, es la cultura en la que se desenvuelven el factor clave para que la balanza se dirija hacia un lado concreto para adaptarse e interactuar con mayor éxito.

Una vez aclarado que en la dimensión del individualismo y el colectivismo no se establece una dicotomía de carácter bipolar, Triandis sugiere dos nuevas orientaciones en ambas dimensiones. Estas orientaciones están marcadas por la idea de verticalidad (desigualdad) y horizontalidad (igualdad). De esta manera podemos obtener dos nuevas dimensiones en cada una de ellas. Por un lado, nos encontramos con las dimensiones de individualismo y colectivismo verticales y también de colectivismo e individualismo horizontales. Cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿Cómo se definen cada una de estas nuevas dimensiones según este autor?

Para Triandis, el individualismo vertical, entendido como el nivel en el que confluyen intereses propios del individuo que persigue una meta de autosatisfacción se caracteriza por la búsqueda del hedonismo y de éxito social. Por el contrario, en el individualismo horizontal el ser individual tiene metas más orientadas a distinguirse de los demás miembros sociales por medio del establecimiento de la identidad propia. Dentro de la dimensión colectivista destaca la dimensión del colectivismo horizontal, en el que prevalece la búsqueda de la igualdad en las interrelaciones de los miembros de la sociedad (desde una perspectiva de grupo), se busca, como meta, la armonía grupal. En cuanto al colectivismo vertical, podemos establecer una orientación jerárquica en la que la desigualdad en la posesión del poder se acepta a nivel social. La meta que se persigue en esta dimensión está enfocada a mostrar sumisión y respeto por aquellas esferas que sustentan el poder.

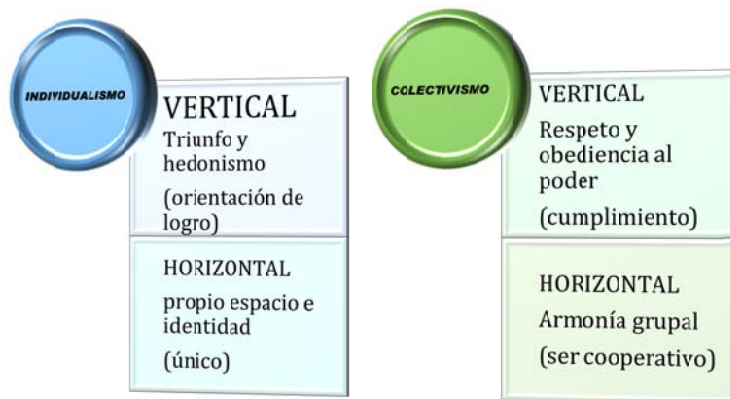
Intentando perfilar todos los componentes que se relacionan o se derivan de la dimensión dicotómica que se produce entre los conceptos de individualismo y de colectivismo, Triandis afirmó que ambos términos (entendidos desde una perspectiva generalista), deberían estar asociados al concepto de cultura subjetiva, la cual se conforma con base en una estructura social. Sin embargo, si hacemos el mismo ejercicio de reflexión sobre la dimensión individualista, Triandis sugiere dos nuevos términos que nos permitan establecer más profundamente las distintas fenomenologías que se derivan de esta dimensión. Por lo tanto, centrándonos en la dimensión individualista en exclusiva, Triandis observó que es necesario que el individuo, a pesar de convivir con una estructura social determinada, realice aportaciones propias que pueden ser reflejo de la cultura en la que se halla inmerso, a pesar de percibirse como un agente social. Triandis consideró oportuno reflexionar sobre este aspecto relacionado con lo propio e idiosincrásico del individuo que forma parte de un grupo y de una cultura.

Con la idea de establecer este nuevo matiz, observado dentro del concepto de lo individual, Triandis sugirió dos nuevos conceptos. El primero de ellos se conoce como idiocentrismo, que daba lugar a individuos idiocéntricos, los cuales se caracterizaban por dar prioridad a sus propios objetivos y necesidades individuales, por encima de las necesidades comunes o grupales, puesto que en ellos, prevalece la seguridad en sí mismos y la autoconfianza. En estos individuos la independencia personal es un rasgo al que se le da mucha importancia. El segundo concepto sugerido por Triandis se conoce como alocentrismo. Al contrario que los individuos idiocéntricos, las personas alocéntricas se caracterizan por la búsqueda de la asociación con otros seres del grupo y por su espíritu cooperador. En estos individuos hay un mayor énfasis en el concepto de hermandad.

Lo que diferencia a la dicotomía del individualismo y el colectivismo, respecto de los conceptos de alocentrismo e idiocentrismo, está principalmente marcado por el énfasis que, desde la primera dicotomía, se le da a conceptos tales como valores, normas sociales o roles, los cuales marcan las líneas que separan los grupos sociales que ponen más énfasis en lo individual o en lo colectivo. Por el contrario, para los conceptos del alocentrismo e idiocentrismo se analizan conceptos diferentes, tales como las creencias, los sentimientos o las actitudes, en relación con la mayor o menor importancia hacia la relación con los demás miembros sociales que componen el grupo.

Ambos tipos de personas pueden ser analizadas desde una perspectiva situacional o contextual. De esta manera, los alocéntricos no se sentirán totalmente cómodos en culturas más individualistas e intentarán disociarse de la cultura en la que están inmersos. También sucederá lo mismo con los idiocéntricos cuando se encuentren inmersos en culturas colectivistas, los cuáles intentarán crear instituciones sociales que permitan la integración a nivel grupal.

Gráfico 18. Componentes del individualismo y el colectivismo en Triandis



Fuente: Triandis, H. (1998). Elaboración propia.

Según Harry Triandis, el proceso de globalización está generando un nuevo tipo de cultura transcultural que hace que se genere una cultura más global más cercana a las características particulares del idiocentrismo. Lo que predomina en esta nueva cultura global (enriquecida de los valores y creencias de diferentes culturas y de su interconexión) son unos rasgos más próximos a los valores de autonomía e independencia personal frente al endogrupo. Para Triandis (2001:920):

Este proceso de aculturación (que es fruto de la interacción intercultural) podría producir cambios en algunos ámbitos como el profesional y no manifestarse de la misma manera en otros ámbitos diferentes como el personal o familiar. Por lo tanto, sería necesario hacer un análisis sobre el proceso en el que el fenómeno de la aculturación puede hacer emerger diferentes estructuras de individualismo y de colectivismo en cada sociedad.

En la teoría de Triandis se pueden observar ciertas referencias a los conceptos de endogrupo y exogrupo. Ambos conceptos provienen de las teorías que analizan las relaciones intergrupales y los conflictos. Estas relaciones pueden considerarse a un nivel nacional y también se puede hacer uso de ellas a un nivel transcultural, en especial, cuando los grupos interrelacionados pertenecen a distintos países. Estos conceptos anteriores y su contextualización giran en torno a una serie de experimentos realizados en el marco de algunos estudios realizados en el área de la psicología social. Estas investigaciones tenían como objetivo analizar las relaciones existentes entre diferentes grupos, así como los posibles conflictos que puedan surgir de dichas relaciones. De dichos conflictos aparece el concepto de sesgo endogrupal sugerido por Sherif y Sherif, en 1953 en el que el conflicto surge a raíz de unos intereses determinados.

Para Sherif y Sherif (1953) el endogrupo es el grupo de referencia al cual pertenece un individuo, donde se manejan los mismos códigos. De este modo, la identidad social del grupo viene dada por las semejanzas que les unen. El exogrupo es el grupo que se percibe diferente, al que el endogrupo le da una valoración negativa.

El sesgo endogrupal, también denominado favoritismo endogrupal, puede definirse de la siguiente manera de acuerdo con Turner, Brown y Tajfel (1979:187):

La tendencia, por parte de los miembros de un colectivo, a favorecer, beneficiar o valorar más positivamente al grupo en el que están incluidos (endogrupo). La identidad grupal se establece en contraposición a otro grupo al que no se pertenece (exogrupo) y con el que no hay una identificación, ni en comportamiento, ni en actitudes, ni en preferencias y tampoco en percepciones.

3.1.7. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LAS DIFERENTES TEORIAS DE LAS DIMENSIONES DE LOS VALORES CULTURALES

3.1.7.1.- LA CRONÉMICA COMO PUNTO DE CONEXIÓN

De entre las teorías de las dimensiones de los valores culturales que hemos analizado a lo largo de este capítulo, podemos observar que hay unos puntos en común entre algunas de estas teorías. Una de las áreas que guarda una determinada conexión entre las teorías analizadas está marcada por la dimensión de la cronémica.

Como ya hemos expuesto anteriormente, la cronémica fue una dimensión establecida por Edward T. Hall, el cual la analizó desde una perspectiva relacionada con la realización de tareas en un intervalo de tiempo. Una teoría muy similar a la de Hall, ha sido expuesta por Trompenaars y Hampden-Turner, los cuales establecieron el mismo criterio, pero diferentes etiquetas para las tipologías. Así, lo que para Edward Hall se correspondía con una cultura policrónica, se correspondía con una cultura sincrónica para Trompenaars, aunque, en ambas teorías, la peculiaridad residía en el mismo eje, es decir, en la realización de tareas en un determinado período de tiempo y en el hecho de considerar que el presente está dirigido por eventos del pasado y del futuro. En el área de las culturas monocrónicas de Hall podemos observar un cierto paralelismo con la de Trompenaars y Hampden-Turner, al estar caracterizadas ambas por una secuencia de eventos y acciones que se suceden a lo largo de la línea del tiempo. Característica que se corresponde tanto en las culturas secuenciales de Trompenaars, como en las culturas monocrónicas de Hall.

Otro de los autores que tratan el área de la cronémica es Geert Hofstede. Para este autor, el tiempo se establece con base en la proyección hacia el futuro, o bien hacia el presente y el pasado. Desde esta perspectiva vemos que la visión del tiempo no se establece como un continuum entre las tres dimensiones, ni tampoco en la realización de tareas en un momento concreto, sino que se disecciona en dos bloques bien diferenciados. Esta disección de las tres fases o dimensiones temporales hace que se deriven una serie de valores y creencias que tienen su base en la concepción y percepción propia que se tenga del tiempo.

La orientación a largo plazo representa el fomento de las virtudes orientadas hacia las recompensas futuras, en particular, la perseverancia y la frugalidad. Su polo opuesto, la orientación a corto plazo, representa el fomento de las virtudes relacionadas con el pasado y el presente, en particular, el respeto por la tradición, la preservación de la imagen social (*face*) y el cumplimiento de las obligaciones sociales. (Hofstede, 2015)²⁸

28. 10 minutes with Geert Hofstede on Long versus Short Term Orientation. Tomado de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=H8ygYIGsIQ4>

3.1.7.2.- LA RESPUESTA A LOS DILEMAS

Dos de las teorías que hemos expuesto anteriormente tienen un punto común porque intentan atajar el mismo problema: buscar soluciones para los dilemas (en el caso de Trompenaars) o a los problemas (en el caso de Schwartz). Los dilemas a los que Trompenaars intenta buscar vías de salida están centrados en las relaciones interpersonales, el tiempo y la relación del hombre con la naturaleza. En el caso de Schwartz se buscan respuestas para establecer las relaciones existentes entre el individuo y el grupo con el propósito de establecer las bases de un comportamiento responsable que mejore la relación del hombre con la naturaleza y la sociedad. Además de la búsqueda de soluciones a los dilemas a los que se enfrenta el hombre, los dos autores son los que expresan con mayor interés la búsqueda de soluciones en el área de la relación del hombre con la naturaleza.

En los restantes autores sus teorías están enfocadas en el análisis y la investigación que pretenden establecer cómo ciertos factores se pueden considerar como ejes centrales a la hora de afrontar el concepto de cultura. Para Ronald Inglehart, el elemento clave de su investigación es el cambio cultural, junto con la influencia que el desarrollo socioeconómico tiene en los procesos de cambio. En la teoría de Shalom Schwartz, la clave que establece para desarrollar su teoría, está constituida por el establecimiento de los tipos motivacionales, relacionados con las metas y objetivos del individuo. En el caso de Triandis, su teoría está orientada al análisis de la interrelación entre la cultura y la psicología del individuo. En contraste con Schwartz, Triandis incorpora también el concepto de meta, tanto individual como colectiva, como un elemento de análisis. En la teoría de las dimensiones culturales de Hofstede, el objetivo más inmediato va dirigido a establecer los factores que permiten hacer una distinción de los valores culturales predominantes y diferenciadores en cada cultura.

3.1.7.3.- EL INDIVIDUALISMO Y EL COLECTIVISMO: EL FACTOR COMÚN

En todas las teorías relacionadas con el análisis de las dimensiones de los valores culturales encontramos que, la dualidad individualismo y colectivismo, o bien forma un eje central de la teoría en cuestión, o se considera una dimensión más a tener en cuenta. A excepción de Edward T. Hall, el resto de los autores analizados en este capítulo toman en consideración esta dimensión bipolar, en mayor o menor medida.

Una de las diferencias más destacadas, en cuanto a en la perspectiva de análisis de esta dimensión, se basa en la consideración unidimensional o bidimensional con la que se perciba. Tanto Hofstede, como Trompenaars y Hampden-Turner, consideran esta dimensión como un elemento que se compone de dos componentes

opuestos entre sí, pero para Schwartz y Triandis esta dimensión debe ser vista como unidimensional porque hay valores que, de alguna manera, se pueden asignar a los dos elementos y deben considerarse como elementos neutrales (la inteligencia, por ejemplo). Además, muchos de los valores de los que se hablan en dichas dimensiones, tanto individual como colectiva, tienen una mayor relevancia en el nivel colectivo y se le resta importancia a nivel individual (salud pública, por ejemplo, o viceversa). De acuerdo con la opinión de estos autores existen metas que no siempre están identificados con uno de los polos opuestos que conforman el individualismo y el colectivismo.

La dimensión de la distancia de poder influye, en cierto modo, en la idea de igualdad o desigualdad que marca el eje central de la teoría de Triandis. Para Triandis, esta igualdad o desigualdad da lugar a la visión vertical u horizontal de esta dualidad. La diferencia en la visión del individualismo vertical y horizontal de Triandis, en contraste con la distancia de poder de Hofstede, radica en que, en este último autor esta dualidad está marcada por la aceptación o no aceptación en la desigualdad del poder, mientras que para Triandis se focaliza más en la jerarquía y en la igualdad. En el caso de Trompenaars y Hampden-Turner, el análisis de esta dimensión se centra en el conflicto que emana de la relación de los intereses individuales o colectivos, en contraste con la prioridad que se le da a esos intereses, aunque es cierto que lo analizan desde una perspectiva de complementariedad de uno con el otro.

Un aspecto en el que coinciden la teoría de Trompenaars y Hampden-Turner con la teoría de Inglehart, se basa en identificar la relación del desarrollo y la modernización con el análisis de esta dimensión. La diferencia de estas dos teorías se basa en que, en el caso de Inglehart, la modernización se utiliza como referencia para establecer las diferencias de valores y el cambio cultural en las sociedades y, en el caso de Trompenaars, se establece una asociación explícita del individualismo y la modernización y del colectivismo con la tradición:

El individualismo se considera a menudo como la característica de una sociedad en proceso de modernización, mientras que el comunitarismo nos recuerda tanto a las sociedades más tradicionales como al fracaso del experimento comunista. (Trompenaars, 1993:52).

En este estudio consideramos el individualismo y el colectivismo como una dimensión clave para el estudio de las dimensiones de los valores culturales a nivel transcultural porque enfatiza los límites de la libertad individual y la necesidad de aportar al grupo. También, nos parece interesante destacar la relatividad de una actitud exclusivamente individualista o colectivista, ya que creemos que serán los intereses, los valores, las creencias junto a otros factores, los elementos determinantes de la conducta, teniendo en cuenta que toda conducta se verá afectada también

por el entorno. Esto nos lleva a una conclusión en la que consideramos oportuno manifestar que, al haber tantos factores que confluyen a la hora de adoptar una conducta determinada, en un momento determinado, un mismo individuo puede presentar actitudes o decisiones mutables y transferibles entre un polo u otro. Finalmente, la perspectiva y las conclusiones que se adopten en el análisis de las dimensiones de los valores estarán en consonancia con la ciencia desde la que se haga la investigación. Por lo tanto, para la psicología la prioridad será establecer los factores actitudinales, afectivos, cognitivos, etc. y para la sociología los intereses se centrarán en las interrelaciones grupales e individuales o para la antropología será el estudio de la cultura.

Desde nuestra perspectiva consideramos que las diferentes conclusiones de las ciencias que se propongan como objetivo el análisis de estas dimensiones de los valores culturales, aportan una nueva dimensión de conocimiento del área, además de evidenciar su complejidad e importancia. Es evidente que existe una necesidad de seguir investigando sobre este área de conocimiento para establecer que las relaciones transculturales en el mundo de los negocios son una realidad tangible en la actualidad. Los procesos de la negociación intercultural no presentan los mismos rasgos que las relaciones comerciales transculturales y, por lo tanto, es necesario seguir estudiando esas diferencias para que la interrelación transcultural sea más exitosa y enriquecedora.

Para finalizar este capítulo, consideramos oportuno enfatizar que hay un factor común en las teorías del Schwartz y Trompenaars en el análisis de la relación del ser humano con el medio que le rodea. Mientras que en el punto de vista de Trompenaars esta dimensión se divide en control externo e interno, en el modelo de Schwartz se especifica por medio de los valores de control y armonía. Ambos modelos, son los únicos en los que se menciona y describen las relaciones existentes entre el hombre y la naturaleza.

El efecto invernadero, la emisión de gases tóxicos, el cambio climático, etc. son evidencias de cómo estas dimensiones se manifiestan en la actualidad. Es en esta dimensión donde observamos que en la cultura corporativa, no solo deben contar los beneficios o los fines lucrativos, la productividad o las ventas (por citar algunas prioridades corporativas), sino que también es necesaria la concienciación y convicción de que la empresa es una parte o una pieza de un rompecabezas llamado sociedad y, como consecuencia, tiene la obligación de responsabilizarse de su relación con los demás, estableciendo cuál debe ser su rol en vistas a la herencia para futuras generaciones. Para terminar, nos parece interesante y destacable que se expanda la concienciación de esta dimensión, por su actualidad o vigencia en las sociedades actuales y, aunque se ha emprendido el camino, aún queda mucho por hacer.

CAPÍTULO 4 EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN UN PROGRAMA DE INMERSIÓN CORPORATIVA

En este capítulo intentaremos buscar respuestas a las siguientes preguntas previas:

- 1.- ¿Qué diferencia la enseñanza del español como lengua extranjera y del español de negocios en lo concerniente al contexto externo del uso de la cultura?
- 2.- ¿Cuáles son los aspectos y los modelos más destacados en la enseñanza de la cultura y de la competencia intercultural en la enseñanza del español para fines específicos?
- 3.- ¿Qué aspectos hay que tener en cuenta en el diseño de un curso de inmersión cultural corporativa?
- 4.- ¿Cuáles son los componentes y las fases necesarias para el diseño de un currículo especializado?
- 5.- ¿Qué debe tener en cuenta el profesorado para el desarrollo de las competencias clave con relación a la competencia intercultural?

4.- ENFOQUES, MÉTODOS Y CURRÍCULOS: EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

4.1.- LA EVOLUCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD

Podríamos decir que el interés por las lenguas de especialidad surgió hace mucho tiempo en la cuna de la civilización occidental. En la Grecia antigua y en la vieja Roma, la enseñanza y aprendizaje de una lengua diferente a la materna se realizaban con el ánimo de establecer transacciones comerciales. Más tarde, Howatt (1984) afirma que en el siglo XVI podemos encontrar evidencias que demuestran que la enseñanza de lenguas extranjeras tenía la finalidad de transmitir conocimientos de negocios, a causa de la demanda de los protestantes que llegaban a Inglaterra. Los manuales de texto sobre el inglés comercial y las cartas comerciales son una derivación cuyo origen está en el siglo XIX.

Aunque muchas veces se ha afirmado que el origen de la enseñanza de lenguas para fines específicos surgió cuando las potencias europeas tuvieron que formar en el aprendizaje del inglés a los soldados de las colonias, es también cierto que, en este caso, podríamos afirmar que dicho fenómeno se pudo originar con la llegada de Cristóbal Colón a América, ya que, en este proceso de colonización, no sólo se enseñó el español como lengua extranjera de un modo más generalista sino que también se llegaron a transmitir conocimientos relacionados con el mundo de la medicina, el mundo del derecho, o del comercio, por citar algunos ejemplos.

Si nos adentramos en la enseñanza de las lenguas de especialidad en una esfera más relacionada con el mundo contemporáneo, podemos destacar que la enseñanza de lenguas para fines específicos comienza en la segunda mitad del siglo XX. Estas primeras manifestaciones de enseñanza se relacionan con la lengua inglesa y a dicha disciplina se le denominó inglés para fines específicos (*English for Specific Purposes*).

Después de la Segunda Guerra Mundial, la ciencia prosperó a grandes velocidades, así como el comercio y consecuentemente, la actividad económica (creación de organizaciones como GATT, OMC; Banco mundial, FMI, etc.). Con el ánimo de facilitar las relaciones comerciales y la transmisión de conocimientos relacionados con la ciencia, se decidió buscar una lengua internacional que facilitara la comunicación en estos ámbitos de naturaleza profesional. La lengua elegida fue el inglés, principalmente porque EE. UU se reconocía como primera potencia económica mundial. Para Dudley – Evans (1998:19): “fue indudablemente entre mediados y finales de los años 60 cuando varias influencias se unieron para generar la necesidad y entusiasmo para desarrollar el inglés para fines específicos como una disciplina”. Las influencias a las que alude este autor se encuentran entre la teoría y la creación de materiales, las cuales cubren áreas diversas tales como el análisis del registro, en la que se hacía una focalización que va desde el análisis de la gramática en textos científicos y técnicos, hasta áreas de estudio e investigación relacionadas con la enseñanza y la creación de materiales para fines específicos.

Desde otra perspectiva, disciplinas varias como la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística, junto con las teorías sobre el aprendizaje y la adquisición de lenguas, fueron el punto de partida para la aplicación de diferentes enfoques y métodos de enseñanza, cuyos objetivos primordiales iban encaminados a dotar a los aprendientes con los recursos y conocimientos necesarios para la comunicación en ámbitos de índole profesional.

La enseñanza de lenguas para fines específicos no ha tenido un desarrollo homogéneo en todos los países, sino que, más bien, ha tenido diferentes etapas y un desarrollo peculiar en cada país. La causa de dicha situación está basada en la relación que se establece entre la enseñanza de las diferentes lenguas de especialidad con las necesidades de los aprendientes que demandan el aprendizaje de una len-

gua extranjera. Los factores que condicionan que una lengua se demande más que otra y, más concretamente, que un idioma determinado sea más demandado que otro en su faceta de lengua de especialidad, puede responder a diferentes causas. Podemos citar factores geopolíticos, factores mercantiles, situaciones determinadas de carácter social o económico, etc.

Para Barros y Barros (2009:89), la enseñanza del español de negocios satisface necesidades a nivel bidimensional: empresarial y académico.

En cuanto al Español de los Negocios, se trata de un concepto que viene a cubrir una necesidad empresarial y académica bien conocida: la posibilidad de combinar contenidos de lengua con contenidos económicos, culturales y empresariales en los diferentes contextos geográficos y laborales en los que se desarrollará la actividad profesional en español.

Teniendo en cuenta que la lengua inglesa fue el idioma en el que se manifestó por vez primera la enseñanza de lenguas para fines específicos, resultaría interesante analizar, llegados a este nivel, cómo se produjo la evolución de la enseñanza del inglés a partir de los años sesenta para contrastar la evolución de las dos lenguas más demandadas hasta ahora en este área.

De acuerdo con Hutchinson y Waters (1987:9), la enseñanza del inglés para fines específicos atravesó diferentes etapas, que son las siguientes:

Etapa 1. El concepto de lengua especial. Esta etapa está centrada en el concepto de lenguas especiales de análisis de registro. Se analizaron diferentes registros para hallar las especificaciones gramaticales y léxicas. Se buscaba la motivación del alumnado por medio de materiales que fueran significativos para los estudiantes.

Etapa 2. Retórica o análisis del discurso. Tiene lugar a finales de los años setenta y principios de los ochenta. Esta etapa se centró en el análisis retórico del discurso. Se desarrolló el conocimiento de analizar las oraciones en diferentes actos comunicativos.

Etapa 3: Análisis de la situación meta. A principios de los años 80. Se caracterizó por el análisis de situación meta para obtener una base científica entre las motivaciones del alumnado y el análisis del lenguaje. Las motivaciones del alumnado se convertirían en objetivos para diseñar el curso.

Etapa 4: Enfoque centrado en destrezas y estrategias. A mediados de la década de los años 80. Surgió el interés por las destrezas y las correspondientes estrategias. En este enfoque se le dio prioridad a las destrezas relacionadas con la comprensión, así como en las estrategias que permitirían al alumnado comunicarse efectivamente.

Etapa 5: Enfoque centrado en el aprendizaje. Finales de los años ochenta. Representantes Hutchinson y Waters (1987:14). Dejaron de lado el qué enseñar y se enfocaron en el cómo enseñar.

Para Aguirre (2012), la enseñanza del español de negocios se ha incrementado en España a pasos agigantados en las últimas décadas y más concretamente, del español de negocios. La especialidad de la lengua española en el mundo de los negocios ha experimentado un notable ascenso, no solo en el número de estudiantes que vienen a España con el objetivo de conocer más profundamente el español en su vertiente económica. También, este incremento se ha visto aumentado en los programas que diferentes universidades extranjeras ofrecen en sus propios países. Este aumento de la demanda ha causado un replanteamiento en la enseñanza del español como lengua extranjera y una nueva búsqueda de perspectivas desde las que encauzar la enseñanza del español de los negocios, con relación a las necesidades peculiares de los demandantes de estos cursos.

Además, el crecimiento del número de hispanohablantes es un fenómeno a tener en cuenta, tal y como señala Felices Lago, (2005:70):

Asimismo, el conjunto de países hispanohablantes es percibido como un gigantesco mercado de bienes y servicios, cuya lengua para una buena comunicación profesional merece ser aprendida en la era de la globalización. Resulta especialmente relevante el caso de la minoría hispana, ya "mayoritaria" entre otras minorías de los Estados Unidos, cuya capacidad adquisitiva creciente, junto a su mayor peso político y demográfico, están convirtiendo gradualmente al español en una segunda lengua que convive dignamente con el inglés, y sin que este último pueda absorberlo con la facilidad de épocas anteriores.

No es tarea fácil concretar, de manera exacta y con precisión, cuándo surgieron las primeras necesidades de aprender español para fines específicos y, por ende, las primeras manifestaciones didácticas relacionadas con la enseñanza de esta disciplina. De alguna manera y, con ánimo de no equivocarnos, de acuerdo con Aguirre (2004) podemos establecer que en la década de los años 80 del siglo pasado se empezó a gestar un amplio movimiento en la enseñanza de esta disciplina, principalmente a partir de 1986, año en el que se produjo la entrada de España como nuevo Estado miembro de la Unión Europea.

En la década citada anteriormente, se empieza a ver un incremento de la demanda del español como lengua extranjera. Una de las necesidades del alumnado estaba enfocada en desarrollar un mejor conocimiento de dicha lengua, en ámbitos que no pertenecían a las necesidades más generalistas, ya que se observa que un número de alumnos demanda el conocimiento del español desde una perspectiva laboral o profesional.

Para poder satisfacer la demanda de este grupo de alumnos, se empieza a producir una nueva tendencia en la enseñanza del español para fines específicos por parte de las editoriales, con relación a la edición de manuales dirigidos a desarrollar el conocimiento del español en ámbitos profesionales. Así, surgieron los primeros manuales que iban encaminados a la enseñanza del español en ámbitos concretos

y cada vez se ha ido ampliando más la edición de libros de texto en diversas áreas del mundo profesional. En la actualidad, tanto la demanda de alumnos como la oferta de manuales, se ha incrementado a pasos agigantados y se ha producido una gran variedad de libros de texto, orientados a la enseñanza del español para fines específicos, en ámbitos como la medicina, el ámbito jurídico, el ámbito deportivo, la economía y, sobre todo, los negocios.

Una característica de las nuevas ediciones de manuales orientados a la enseñanza del español de negocios está marcada por la gran diversidad de enfoques y métodos de enseñanza que dichos libros de texto presentan. Podemos encontrar desde manuales más clásicos, basados en enfoque más tradicionales de enseñanza, hasta manuales basados en el enfoque por tareas, el enfoque por competencias, el enfoque basado en proyectos, la clase invertida etc. Esta diversidad ha ocasionado que el profesorado pueda tener más recursos para adoptar métodos de enseñanza que satisfagan, con una mayor margen de probabilidad, las demandas de las diferentes perspectivas existentes en cuanto a la concepción de la didáctica como ciencia.

Otra característica, que define la producción editorial actual, ha sido la focalización. Muchos de los libros de texto actuales se centran en el desarrollo de alguna destreza concreta en la enseñanza de lenguas para fines específicos. De esta manera, en la actualidad se pueden encontrar manuales dirigidos a destrezas como la expresión e interacción orales, la expresión escrita o la comprensión auditiva, el estudio de casos, la preparación para los certificados básico y superior de la Cámara de comercio e industria de Madrid o el desarrollo de actividades para interactuar en situaciones concretas enmarcadas en el ámbito de los negocios. Además, el diseño de unidades didácticas y la creación y análisis de materiales, también se ha desarrollado a pasos agigantados y actualmente se puede encontrar una amplia gama de tipología de actividades con objetivos diferentes en los libros de texto actuales.

Los nuevos soportes como los libros electrónicos y las nuevas tecnologías (blogs personales, páginas web y multitud de actividades en línea), también han contribuido a enriquecer la oferta formativa en español de negocios, lo cual ha hecho que se puedan crear materiales más interactivos y adaptados a las nuevas necesidades formativas de las nuevas generaciones.

4.2.- METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Cuando nos enfrentamos a la enseñanza de una lengua extranjera, se hace prioritario plantearse cuáles son las bases y los principios didácticos en los que asentamos el modo de entender la enseñanza, los métodos, los objetivos y el papel que debemos tener como profesores. Se hacen inevitables planteamientos, por parte del profesorado, en torno a aspectos a los que se debe enfrentar. Uno de los medios que se pueden utilizar, para hacer frente a muchos de los interrogantes que se nos

plantean en nuestro ejercicio docente, debe ir orientado a cuestionarse cómo debe ser el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir del análisis de la literatura existente con relación a teorías, metodología y enfoques de enseñanza. El conocimiento y análisis de estos componentes permiten al profesorado establecer el modelo de enseñanza que le parezca más efectivo.

A partir de las categorías aportadas por Popper (1973) y Khun (1962), dirigidas a sistematizar el conocimiento, se crearon las bases y las herramientas que el profesorado debe conocer en torno a la investigación, principalmente a la hora de dar soluciones a cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje. De las categorías sugeridas por estos teóricos de la investigación podemos establecer principalmente tres: los paradigmas, las teorías y los modelos.

Los paradigmas estarían formados por el conjunto de todas las prácticas que pueden llegar a realizarse en una disciplina científica determinada, tales como la estructuración de los interrogantes a cuestionarse o la interpretación de los resultados, entre otras posibilidades. Las teorías están compuestas por un grupo de principios que nos conducen y marcan las pautas a seguir hacia un mejor conocimiento de las leyes que rigen algunos hechos o fenómenos, tanto si se conocen como si no.

Los modelos constan de nociones que van encaminadas al análisis y la investigación de problemas o cuestiones por resolver.

Partiendo de estos tres conceptos, el siguiente reto al que se debe enfrentar el profesorado en la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y de lenguas para fines específicos en particular, debe estar orientado a buscar nexos de unión entre los paradigmas, las teorías (compuestas por las ciencias del lenguaje) y la elaboración del modelo a seguir, dentro de la práctica docente. De esta manera, Stern (1983:181) establece un modelo para la enseñanza de lenguas extranjeras basado en tres dimensiones:

1. Fundamentos disciplinares: En este caso nos encontramos en la etapa de la creación del paradigma. Esta fase está compuesta, principalmente, por las aportaciones de las ciencias del lenguaje que, en mayor o menor medida, dan luz al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. De las ciencias encargadas del estudio y análisis del lenguaje y la cultura que podemos citar destacan la Sociología, la Antropología, la Etnografía, la Psicología y la Lingüística. De estas cinco ciencias se pueden obtener estudios transversales que dan lugar a otras ciencias tales como, la Sociolingüística, la Psicolingüística, la Lingüística cultural, la Psicología cultural y transcultural, la Etnografía de la comunicación, etc.
2. Las teorías. Nos encontramos en la fase de enlace entre el paradigma y el modelo a seguir. Por lo tanto, debemos analizar áreas tales como, la Lingüística pedagógica, la lengua, la cultura o el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3. La puesta en práctica. En esta última fase, tanto la Metodología (plan de enseñanza, diseño del currículo, programa, creación de unidades didácticas y materiales, evaluación, etc.) a utilizar, como la Planificación y Organización de la enseñanza en los distintos niveles de dominio de la lengua y la cultura, juegan un papel primordial.

Gráfico 19. Modelo de Stern: lengua, aprendizaje, enseñanza y contexto



Fuente: Stern (1983). Elaboración propia.

El modelo de Stern persigue un enfoque interdisciplinar que toma como referencia el principio de interacción, el cual está basado en cuatro elementos básicos, la lengua, el aprendizaje, la enseñanza y el contexto. Al cuestionarnos estos cuatro conceptos, nos estamos cuestionando los planteamientos más importantes a los que nos debemos enfrentar en una teoría relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras. Es necesario plantearse interrogantes tales como, cuál es la naturaleza de la cultura, del aprendizaje, de su enseñanza o del contexto, para poder llegar a tener un conocimiento de los procesos que afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de las lenguas extranjeras.

A partir de todo lo mencionado anteriormente es necesario establecer algunos principios en torno a los conceptos y principios que conforman la base de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por un lado, en esta investigación debemos preguntarnos qué ciencias pueden aportar bases que vayan encaminadas a facilitarnos la elaboración de teorías que, a su vez, establezcan principios que giren en torno a la enseñanza de la cultura. Una vez clasificadas dichas ciencias debemos ver los lazos de unión entre ellas y, establecidos estos lazos, se debe analizar qué grado de relevancia tienen las aportaciones de dichas ciencias en la enseñanza.

Edward M. Anthony proporcionó la definición del concepto de método con relación a otros conceptos tales como el enfoque y la técnica. “Un enfoque está compuesto por una serie de asunciones relacionadas con la naturaleza del lenguaje, del aprendizaje y de la enseñanza. Un método se describe como un plan general que se genera para la presentación sistemática del lenguaje que se basa en un enfoque determinado. Las técnicas son las actividades manifiestas en el aula, son consistentes con un método y, consecuentemente, también tienen una relación con el enfoque” (Anthony, 1963: 63-67).

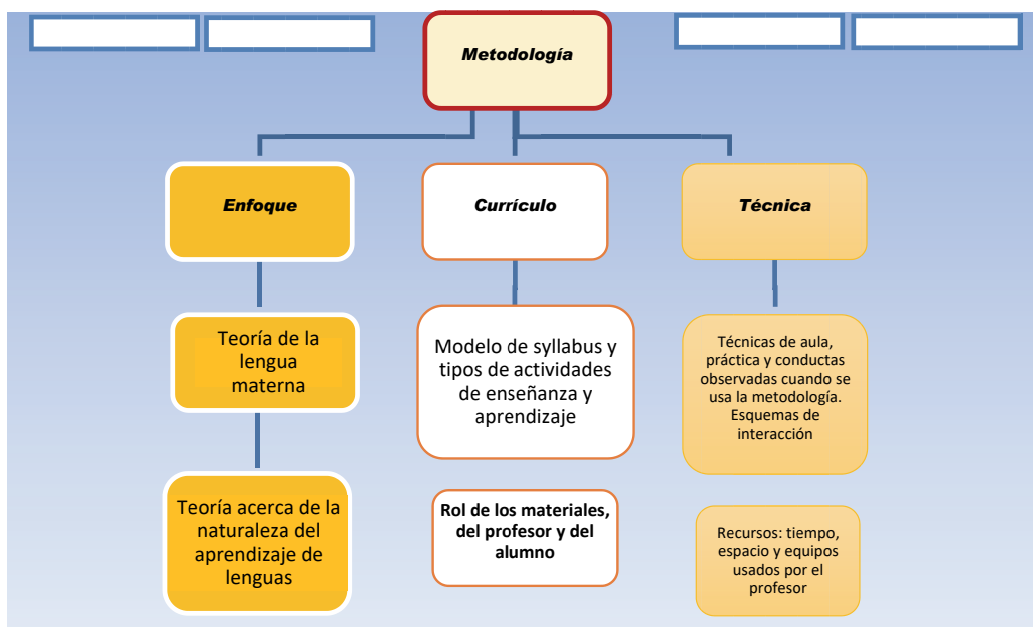
Unas décadas más tarde, Richards y Rodgers (1982, 1986:16-19) propusieron una nueva perspectiva en la concepción de los términos anteriores. Estos autores sugirieron una nueva terminología y mencionaron términos diferentes tales como, enfoque, diseño y procedimiento, todos ellos englobados por el concepto de método. Por lo tanto, de acuerdo con la perspectiva de Richards y Rodgers (1982: 16), “el método era un término que actuaba de paraguas para la especificación y la interrelación entre teoría y práctica”. El enfoque es la etapa en la que se definen las asunciones, creencias y teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje. En el diseño se especifica la relación existente entre las teorías relacionadas con los materiales de clase y las actividades. Y finalmente, en el procedimiento tienen lugar las técnicas y las prácticas que se derivan del enfoque y el diseño.

De acuerdo con Brown (2001:14-15), esta aportación de Richards y Rodgers ha contribuido, de dos formas diferentes, al entendimiento del concepto de Método, por las siguientes razones:

1. Estos autores concretaron los elementos necesarios para el diseño de la enseñanza de lenguas que se habían especificado de una manera vaga anteriormente. Principalmente, definieron los seis grandes elementos que componen el diseño, es decir, los objetivos, el sílabus¹, las actividades, el rol del aprendiente, el rol del profesor y el rol de los materiales instructivos.
2. Nos empujaron a renunciar a la idea de que los métodos independientes y definibles son los bloques esenciales y constructores de la metodología. Para Brown (2001), la idea de método es lo que se debe entender como metodología (prácticas pedagógicas, teóricas e investigaciones generales, relacionadas con el cómo enseñar), al diseño prefiere llamarle currículum o sílabus para referirnos a los rasgos relacionados con el diseño de programas lingüísticos.

1. De acuerdo con Brown (2001: 15), el sílabus se debe entender como el conjunto de los criterios que se utilizan para establecer la selección y organización de los contenidos lingüísticos y temáticos.

Gráfico 20. Adaptación del modelo de Richards y Rodgers por Brown



Fuente: Brown, H.(2001). Elaboración propia.

Los conceptos de enfoque, método, currículo/*silabus* y técnica quedarían, finalmente, definidos por Brown (2001:15-16) de la siguiente manera:

Enfoque: teóricamente está relacionado con las posiciones y creencias bien asentadas acerca de la naturaleza de la lengua, la naturaleza del aprendizaje de lenguas y la aplicabilidad de ambos en entornos pedagógicos.

Metodología: conjunto generalizado de especificaciones sobre el aula para el logro de objetivos lingüísticos. La metodología tiende a concentrarse primero en los roles y conductas del profesorado y del alumnado, para luego centrarse en rasgos tales como, los objetivos, los contenidos, la secuenciación y los materiales.

Currículo/*Silabus*: persigue llevar a cabo la aplicación de un programa lingüístico concreto. Estos rasgos incluyen una focalización primaria en la especificación de objetivos lingüísticos generales y específicos, la secuenciación, y los materiales cuyo objetivo último está dirigido a conocer las necesidades específicas de un grupo concreto de aprendientes que están determinados por un contexto definido.

Técnica: puesta en práctica de una gran variedad de ejercicios y actividades o tareas usadas en clase para conseguir los objetivos de una unidad.

4.2.1. VISIÓN HISTÓRICA DE LOS MÉTODOS Y ENFOQUES DIDÁCTICOS EN LENGUAS EXTRANJERAS

Una vez analizadas las bases conceptuales en las que se asienta el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, se hace necesario hacer un recorrido por su historia y evolución para poder llegar a conocer cómo este proceso ha sido orientado a lo largo del tiempo. La meta que se intenta lograr por medio de este análisis tiene dos objetivos bien diferenciados. El primer objetivo que se persigue está orientado a investigar cuál era la visión acerca de la lengua y de su aprendizaje, así como definir cuál era el papel que el profesorado (como vehículo transmisor del conocimiento) y el alumnado (como receptor del conocimiento) tenían asignado dentro de dicho proceso. El segundo objetivo que se persigue no es otro que llegar a establecer conclusiones propias con relación a dichas bases del proceso evolutivo en su conjunto. Dichas bases van encaminadas a determinar y resolver las cuestiones que se plantean en la enseñanza del español para fines específicos en general, y del español de negocios en particular.

Debemos también tener en cuenta cuál es el rol del profesor en la enseñanza de la lengua para fines específicos ya que, mientras que en la enseñanza de lenguas extranjeras va orientada a transmitir contenidos como especialista en la materia (filología y didáctica), en el proceso de enseñanza de lenguas para fines específicos el profesorado actúa como transmisor de contenidos lingüísticos o culturales, fuera de la vertiente de especialista (sólo como didacta) en la materia concreta que se imparta.

Para Brown (2001:34-35) las características que marcan a cada uno de los métodos y enfoques que se han puesto en práctica a lo largo del tiempo, con relación a la visión de la lengua, el rol del profesor y el rol del alumno, han sido las siguientes:

1. **Método audiolingual.** Esta teoría enfoca la lengua como un sistema de estructuras establecidas jerárquicamente que están gobernadas por unas normas. Los alumnos son concebidos como organismos que pueden ser dirigidos por medio de técnicas habilitadoras de entrenamiento que les permitan producir respuestas correctas. El profesorado juega un papel central y se le exige una actitud activa, es el que provee el modelo a seguir, da las pautas de control y de ritmo al proceso.
2. **Respuesta física total.** Modelo con una visión estructuralista de la lengua y con un enfoque lingüístico basado en la gramática. El alumno adopta un rol de receptor y actuante con poca influencia en el contenido del aprendizaje. El profesorado debe tener una actitud activa y directa, como un director de teatro, con una visión de los estudiantes, entendidos como actores.

3. **El Método silencioso.** Para esta metodología, cada lengua se compone de elementos que le dan un ritmo y espíritu único. Se enfatiza la importancia del vocabulario y de la estructura central como las llaves que conducen a conocer el espíritu de la lengua. El aprendizaje se ve como un proceso de crecimiento personal y por lo tanto, los aprendientes son los responsables de su propio aprendizaje. Como consecuencia, deben desarrollar una cierta independencia, autonomía y responsabilidad. El profesorado tiene las funciones de enseñar, evaluar y salirse del proceso, permaneciendo impasible, resistiéndose a la tentación de modelar, remodelar, dirigir, asistir y exhortar.
4. **Aprendizaje de lenguas comunitario.** La lengua se concibe como algo más que un sistema de comunicación. Envuelve por completo a la persona, la cultura y la educación en los procesos comunicativos de desarrollo. Se conciben a los aprendientes como miembros de una comunidad. El aprendizaje no se ve como un logro personal, sino como algo que se consigue por medio de la colaboración. El profesorado tiene una función análoga con el asesoramiento parental y debe proveer a los estudiantes con una atmósfera segura para que puedan aprender y crecer.
5. **Enfoque natural.** Para esta forma de enseñanza, la esencia del lenguaje es el significado. Por lo tanto, el vocabulario y, no la gramática, es lo que conforma la base de la lengua. Al estudiante se le pide que no aprenda la lengua de una manera común, sino que intente involucrarse en actividades que conlleven una comunicación significativa. El profesorado es la fuente primaria que provee el canal lingüístico y debe crear un clima de baja ansiedad en clase. Además, debe dirigir y orquestar una mezcla rica de actividades.
6. **Sugestopedia.** Es un método de enseñanza convencional, aunque se recomienda la memorización de textos significativos. El alumnado debe mantener un estado pasivo y permitir que los materiales trabajen en ellos, no ellos en los materiales. El profesorado debe crear situaciones en las que el aprendiente sea más sugestivo y debe presentar materiales de una forma más orientada a motivar una recepción y retención positivas. Se entiende que el profesorado debe transmitir autoridad y confianza.
7. **Enseñanza comunicativa de la lengua.** El lenguaje es visto como un sistema que se utiliza para expresar significado. La función principal, por lo tanto, está enfocada a la interacción y a la comunicación. Se tiene una visión del aprendiente como negociador que ofrece y recibe información a la misma vez. El profesorado es un facilitador del proceso de comunicación. Las funciones del profesor están compuestas por la creación de las tareas que deben realizar los participantes, el análisis de necesidades, el asesoramiento y la dirección del proceso de aprendizaje.

8. **Enfoque por tareas.** De acuerdo con Zanón (1999) el Enfoque por tareas no es un método sino una opción enmarcada dentro del Enfoque comunicativo. Para Zanón (1990:22) los rasgos definitorios de la tarea son los siguientes:
- a) Es representativa de procesos de comunicación de la vida real.
 - b) Es identificable como unidad de actividad en el aula.
 - c) Está dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje.
 - d) Está diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Los profesores que enseñen mediante tareas siguen las programaciones oficiales, utilizan los materiales y libros comunicativos más usuales para cada lengua. Su metodología surge de las actividades clásicas de una enseñanza participativa del lenguaje. Quizá su diferencia fundamental radica en una concepción rica de la lengua y en la forma de planificar y organizar las actividades o tareas que constituyen las clases.

En la actualidad están surgiendo nuevos enfoques y metodologías de enseñanza de idiomas que, o bien utilizan las nuevas tecnologías como instrumentos facilitadores y complementarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje o suponen un intento de cambio, en cuanto a la dirección hacia la que se debe orientar la enseñanza desde otras perspectivas diferentes.

Algunos ejemplos de estas tipologías pueden ser los siguientes:

9. **Enfoque del aprendizaje basado en proyectos**². Está basado en la concepción del alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. En esta metodología se distribuye la importancia del aprendizaje de conocimientos en el mismo nivel que la adquisición de las habilidades prácticas y la aplicación de tales conocimientos teóricos. La idea central se basa en brindar al alumnado la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos previamente. El objetivo último está orientado en la realización de un proyecto que conlleve, para su ejecución, las habilidades y las destrezas necesarias que se han tratado con anterioridad desde la perspectiva teórica para su puesta en práctica.

10. **Enfoque por competencias.** El enfoque por competencias pretende desarrollar la formación del alumnado desde la perspectiva profesional para conseguir la integración del conocimiento necesario en su formación. Un objetivo de esta metodología va orientado a la creación de ambientes de aprendizaje que vayan dirigidos al desarrollo de competencias en contextos que ofrecen una oportunidad al alumnado para poner en práctica la aplicación del conocimiento adquirido. El objetivo último de esta metodología va orientado al desarrollo de las capacidades

2. ABP o PBL, *Project-based learning*

necesarias que le permitirá al alumnado hacer frente a las tareas que tendrá que desempeñar en su futuro profesional, por lo tanto, se hace imprescindible que estos enfoques se diseñen tras establecer qué grado de conocimiento y qué competencias son necesarias para la ejercitación de una determinada área de conocimiento o profesión.

11. Enfoque plurilingüe y pluricultural. “El enfoque plurilingüe y pluricultural enfatiza el hecho de que, conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua...el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas” (Instituto Cervantes, 2002:4).

El multilingüismo es “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando la enseñanza de lenguas extranjeras que se ofrecen en un centro escolar, o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional” (Instituto Cervantes, 2002:4).

Tal y como señala Llorián (2007:55) “El desarrollo de la competencia plurilingüe implica que el sujeto de lenguas construya una única competencia comunicativa compleja, con manifestación en varias lenguas”.

Es necesario especificar que hasta la década de los años ochenta, la mayoría de los métodos y enfoques utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras eran enfoques centrados en el producto, mientras que a partir de esta década se empiezan a gestar unos enfoques basados en el proceso. De acuerdo con White (1988), las diferencias entre ambos tipos de enfoques están en los siguientes rasgos:

a) Enfoques centrados en el proceso³:

1. Está centrado en cómo se aprende la lengua, insiste más en el proceso del aprendizaje que en su contenido;
2. Es interno al aprendiente: los objetivos se establecen mediante la negociación entre alumno(s) y profesor, unos y otros son responsables conjuntos de las decisiones, por lo que ambos negocian los contenidos;
3. Evalúa la consecución de los objetivos con relación a los criterios de éxito que tengan los propios aprendientes.

3. Recuperado de Instituto Cervantes. Centro virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoqueproceso.htm

b) Enfoques centrados en el producto⁴:

1. Está centrado en la lengua y lo importante es la materia, el contenido lingüístico.
2. Es intervencionista y externo al aprendiente: está determinado por la autoridad, que decide qué enseñar.
3. Evalúa éxito y fracaso en términos de logro y maestría.

11. La teoría de enseñanza del *aprender haciendo* de Roger C. Schank

Roger C. Schank es uno de los investigadores más avanzados en los campos de estudio de la Inteligencia Artificial y de la teoría aplicada del aprendizaje cognitivo. Schank es también fundador de una compañía que se dedica a ayudar a resolver problemas en escuelas y empresas. Se le ha reconocido su labor por sus distinguidas contribuciones en el área del aprendizaje en el ámbito laboral. La declaración de principios, en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de Roger Schank, queda establecida en la siguiente afirmación:

“El aprendizaje es un proceso inductivo y se produce por medio de la experiencia. La mejor instrucción es la que ofrece a los aprendientes oportunidades para destilar su conocimiento y destrezas”. (Schank, 2005:XI)

La idea que emana desde esta perspectiva sobre el proceso de aprendizaje remarca que en dicho proceso debe ir inmersa la posibilidad de poner en práctica lo aprendido en un nivel teórico puesto que, de lo contrario, el conocimiento no servirá para nada y será inútil. Su teoría establece que el mero hecho de contar no conduce necesariamente al aprendizaje porque el aprendizaje, en sí mismo, demanda acción. La tipología de actividades que Roger Schank aconseja, para esta perspectiva de enseñanza, son actividades que lleven inmersa la participación activa del alumnado por medio de estudios de casos, simulaciones y proyectos.

Para Schank, el proceso de enseñanza y aprendizaje está lleno de información. En los sistemas educativos actuales, por lo tanto, parece como si la información fuera sagrada y se debiera conocer aparte de su uso. La cuestión trasciende cuando este autor afirma lo siguiente:

Cuando la información recibida no se pone en práctica, se olvida. Se parte de la idea de que olvidamos lo que se nos dice en clase a no ser que se ponga en práctica por medio de un uso inmediato e incluso se olvidará a no ser que se nos permita practicar lo aprendido un número considerable de veces. (Schank, 2005:4).

4. Recuperado de Instituto Cervantes. Centro virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoqueproducto.htm

Entendemos que una cuestión prioritaria, que subyace en esta concepción de enseñanza, se basa en aquellas asignaturas que conllevan en su naturaleza unos conocimientos prácticos porque no todas las asignaturas se caracterizan por tener los mismos objetivos o la misma aplicabilidad. Por ejemplo, un estudiante de ingeniería mecánica demanda una concepción diferente, en su proceso de aprendizaje, a la de un estudiante de literatura o filosofía puesto que, en la primera hay una necesidad más fuerte de practicar el conocimiento teórico porque el desempeño profesional lo requiere con más intensidad que los conocimientos literarios, que están más caracterizados por su naturaleza teórica.

Los principios de aprendizaje del modelo de Roger C. Schank (2005: 7-16) son los siguientes:

1. No le hables de cosas a la gente que no puedan usar inmediatamente.
2. Las actividades auténticas motivan a los aprendientes. No le digas a los estudiantes que hagan algo que, de hecho, ellos nunca harán en la vida real.
3. Adivinar no es actuar. Las listas de respuestas alternativas para elegir la más adecuada no se corresponde con la vida real.
4. Identificar no es recordar. El conocimiento procedimental y el de reconocimiento son tipos de conocimiento que usamos constantemente porque nos permiten actuar de forma inconsciente. En contraposición, el conocimiento memorístico es muy fácil de olvidar. Si no puedes recordar algo cuando lo necesitas, entonces realmente no lo has aprendido.
5. Adoptar un rol no tiene nada que ver con observar. Las simulaciones son actividades que te obligan a reactivar el software mental ante situaciones similares de la vida real.
6. La práctica hace la perfección. Si enseñas algo, haz que lo hagan una vez más. La práctica no consiste en intentar hacer algo una vez sino repetir de manera interminable para desarrollar tu actuación en cada intento. Sin la práctica, no hay aprendizaje.
7. Haz que los estudiantes reflexionen. La capacitación debería implicar un esfuerzo serio para lograr que los empleados o estudiantes reflexionen sobre lo que hacen y un análisis de las diferentes formas de realizar algo para que puedan hacerlo mejor.

4.3. EL ENFOQUE CENTRADO EN LA ACCIÓN: IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Si adoptamos la visión del MCER (Instituto Cervantes, 2002:9), sobre los componentes básicos que forman parte en el proceso de enseñanza y aprendizaje en lenguas extranjeras, podemos obtener conclusiones acerca de cuáles deben ser los

paradigmas, la teoría y los modelos de los que podemos obtener información relacionada con dicho proceso:

El uso de la lengua - que incluye el aprendizaje - comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular.

Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Instituto Cervantes, 2002:9)

Del texto anterior podemos sacar varias conclusiones, acerca de los preceptos señalados por Stern, que giran en torno a los ejes principales hacia los que debe dirigirse la investigación científica en la enseñanza de lenguas extranjeras. Consecuentemente, y con relación a los paradigmas que determinan esta visión de la enseñanza de una lengua extranjera, el objetivo que se persigue es establecer cuáles serían los componentes en los que nos apoyamos para determinar cómo debe ser el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El primer factor para tener en cuenta, dentro de esta perspectiva de los elementos que conforman las bases de la concepción de la lengua y su enseñanza, es el concepto de la lengua en uso. La idea principal de la que partimos al analizar la lengua en uso tiene unos matices bidireccionales. Por un lado, partimos de la idea de que el objetivo último de la lengua en uso es la comunicación, entendida como proceso de interrelación entre interlocutores y, por otro lado, hace referencia a la visión de dichos interlocutores como agentes sociales, es decir, como miembros enmarcados dentro de una comunidad de habla determinada que buscan la negociación del significado. Si atendemos a las bases de este concepto, es necesario aclarar que está enmarcado dentro de los objetos de estudio de la Lingüística, por el mero hecho de ser una ciencia encargada del análisis tanto de los elementos oracionales como supraoracionales del texto.

De la concepción oracional y supraoracional del texto podemos establecer, por lo tanto, dos dimensiones dentro de la lingüística. La primera estaría relacionada con una visión de la lengua como sistema, en la que se analizan los elementos que la componen desde un régimen abstracto e interno. Desde este punto de vista, la comunicación no es el objetivo que se persigue sino, más bien, la descripción formal de la lengua. La segunda dimensión concibe a la lengua desde la perspectiva de la comunicación y esto, a su vez, conlleva una visión de la lengua con connotacio-

nes funcionales, en la que el fin último es alcanzar una competencia comunicativa, es decir, un dominio de la lengua apropiado, tomando como referencia factores que rodean su uso, tales como las situaciones o el contexto en el que sea usada, la intención del hablante, etc.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, esta nueva visión supuso un cambio revolucionario, en cuanto a los principios que la rigen y al proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de la enseñanza de idiomas. A partir de esta nueva concepción de la lengua, los métodos de enseñanza pasan de perseguir enfoques de base estructuralista a otros más comunicativos.

En esta investigación las bases metodológicas, didácticas y pedagógicas se asientan en fundamentos expuestos en el enfoque centrado en la acción y en el enfoque por competencias, entendidos como eje central en el que se fundamentan los principios metodológicos. Es necesario decir que, desde la perspectiva de esta investigación, se ha optado en algunas ocasiones, por adoptar un eclecticismo metodológico, entendiendo que esta opción es la vía más enriquecedora porque en todos los métodos y enfoques hay partes muy acertadas acerca de la enseñanza de idiomas y se aportan elementos o ideas interesantes para aplicarlas, aunque generalmente se adopte en la mayoría de las situaciones una tipología de enfoque que sirva de columna vertebral de la metodología a utilizar.

De acuerdo con el MCER (2001:9), el enfoque centrado en la acción, como base de una metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, se caracteriza por los siguientes rasgos:

“Se centra en la acción, en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto... Los alumnos, los profesores, los diseñadores de cursos, los autores de material didáctico y quienes elaboran los exámenes resultan inevitablemente implicados en este proceso, que supone centrarse en una dimensión concreta y decidir hasta qué punto y de qué forma podrían tenerse en cuenta otras dimensiones”.

El MCER (Instituto Cervantes 2002: 9-10), supone una guía o sugerencia de cuáles se consideran los conceptos básicos que, como profesores de lenguas extranjeras, podemos tener en cuenta a la hora de plantearnos cuestiones metodológicas cuando diseñamos nuestros cursos. Damos, a continuación, una lista de los conceptos y las definiciones que corresponden a cada uno de ellos:

a) “Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Instituto Cervantes, 2002:9).

Para Llorián (2007:143), el concepto de competencia integra en sí mismo los siguientes componentes:

Gráfico 21. Componentes implícitos en el concepto de competencia



Fuente: Llorián, S. (2007:143). Elaboración propia.

De la idea sobre este concepto expuesta anteriormente, podemos inferir que en la competencia de un estudiante se entremezclan las estructuras de conocimiento aprendido a lo largo de su vida, junto con el nuevo conocimiento adquirido y las representaciones mentales que refleja dicho conocimiento, el cual permite cometer una serie de acciones de mayor o menor complejidad. El grado de satisfacción, que dichas acciones producen, se relaciona con el factor afectivo, es decir, con el deseo de realizar dicha acción con mayor o menor acierto. La acción, a su vez, demanda una serie de coordinaciones físicas y/o mentales, además de un control que se establece por medio de una estrategia establecida antes y durante la realización de la acción en sí misma.

b) Las competencias generales son “las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas” (Instituto Cervantes, 2002:9).

c) Las competencias comunicativas son “las que posibilitan a que una persona actúe utilizando específicamente medios lingüísticos” (Instituto Cervantes, 2002:9).

d) El contexto está relacionado con “el conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación” (Instituto Cervantes, 2002:9).

e) Las actividades de la lengua “suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa, dentro de un ámbito específico, a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos, con el fin de realizar una tarea” (Instituto Cervantes, 2002:9).

f) Los procesos se refieren a “la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita” (Instituto Cervantes, 2002:10).

g) El texto es “cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso” (Instituto Cervantes, 2002:10).

h) El ámbito se refiere a “los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Aquí se ha adoptado una clasificación de orden superior que los limita a categorías principales que son adecuadas para el aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua: los ámbitos educativo, profesional, público y personal” (Instituto Cervantes, 2002: 10).

En el caso de esta investigación interesa el área del ámbito profesional, que se define en el MCER como “aquel en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión” (Instituto Cervantes, 2002:49)

En cada ámbito, las situaciones externas que surgen pueden ser descritas en función de unas categorías descriptivas que marcan las anclas en las que tratar los contextos externos de uso de la lengua. Estas categorías descriptivas están compuestas por el lugar y los momentos en que ocurren; las instituciones u organizaciones; la estructura y los procedimientos de los que controlan gran parte de lo que normalmente puede ocurrir; las personas implicadas, sobre todo, según la relevancia de sus papeles sociales con relación al usuario o alumno; los objetos (animados e inanimados) del entorno; los acontecimientos que tienen lugar; las intervenciones realizadas por las personas implicadas y los textos que se encuentran dentro de esa situación.

i) Una estrategia es “cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse” (Instituto Cervantes, 2002:10).

) Una tarea se define como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto, en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (Instituto Cervantes, 2002: 10). Un factor importante para tener en cuenta es que la tarea debe aportar flexibilidad de adaptación a los diferentes niveles de dominio, tal y como menciona Olga Juan (2003:208) “podríamos decir que una misma tarea puede abordarse en diferentes niveles con un grado de concreción y enriquecimiento del producto final acorde a los recursos lingüísticos de los que dispone el estudiante”.

El MCER comprende la descripción de competencias parciales, que son apropiadas sólo cuando se requiere un conocimiento más restringido de la lengua (por ejemplo, para la comprensión más que para la expresión oral), o cuando se dispone

de una cantidad limitada de tiempo para el aprendizaje de una tercera o cuarta lengua y se pueden conseguir, quizás, unos resultados más útiles aspirando, por ejemplo, a las destrezas de reconocimiento más que a las de recuperación. El hecho de dar un reconocimiento formal a dichas capacidades contribuirá al fomento del plurilingüismo mediante el aprendizaje de una mayor variedad de lenguas europeas.

En el enfoque centrado en la acción, el primer concepto que debemos analizar es el de la lengua en uso. Por lo tanto, se parte de que la prioridad de considerarla como un instrumento de comunicación y es así es como se debe llevar a clase. Desde esta perspectiva, la lengua en uso predomina ante la visión de la lengua como sistema y, por lo tanto, el énfasis se debe poner en los condicionantes de expresión y recepción de mensajes. Dicho de otro modo, se debe hacer un análisis previo de investigación en torno a la intención comunicativa del emisor y la interpretación de los enunciados por parte del receptor. Consecuentemente, tanto el enunciado como el discurso deben formar parte de las unidades de análisis existentes en torno a la concepción de la lengua dentro de un enfoque centrado en la acción.

Tal y como hemos podido ver en el texto, el uso de la lengua conlleva el aprendizaje. Por lo tanto, si el discurso y el enunciado forman unidades básicas en torno a la concepción de aprendizaje de lenguas, las ciencias del lenguaje en las que nos debemos basar son la lingüística aplicada, la retórica, el análisis del discurso y la pragmática, por ser dichas ciencias las que prioritariamente se encargan del análisis de esos rasgos mencionados anteriormente.

Los siguientes elementos de análisis, en torno a la concepción de los enfoques centrados en la acción, están formados por el concepto de acción, es decir, la realización de actos comunicativos que conlleva una negociación del significado con otros interlocutores y una descodificación de elementos sociales y culturales. Dentro de este concepto existe la implicación del estudiante como un individuo, por un lado, y como un agente social, por otro. Desde la perspectiva del estudiante como individuo debemos tener en cuenta todos aquellos factores individuales que conforman el ser en sí mismo, entendido como elemento que aprende y adquiere nuevos conocimientos. Por lo tanto, desde esta dimensión, el estudiante debe ser analizado (en el proceso de aprendizaje) desde la dimensión afectiva y cognitiva. Afectiva porque su estado de ánimo, su personalidad y su carácter (entre otros factores individuales), van a ser elementos básicos que pueden entorpecer o facilitar el proceso de adquisición. Desde la dimensión cognitiva porque factores como su inteligencia, su edad y sus estrategias, etc., harán la misma función que en la dimensión afectiva. Por lo tanto, la psicología lingüística y la rama de la psicología cognitiva serán ciencias claves para el estudio y análisis de estos factores de enseñanza y aprendizaje.

Si analizamos la perspectiva del alumnado como agente social debemos tener en cuenta que dicho hablante es un elemento proveniente de una comunidad de

habla, con unos valores, creencias y visión del mundo concretos y determinados. Los factores relacionados con la dimensión social del estudiante tienen dos perspectivas diferentes. La primera está compuesta por aquellos elementos culturales y lingüísticos que marcan, desde una perspectiva generalista, dicha comunidad meta y la segunda, la visión del mundo que aporta como individuo el propio aprendiz. Estas dos perspectivas conllevan una serie de actitudes que pueden estar, en mayor grado o menor medida, en consonancia dentro de su comunidad de habla. La cuestión que subyace aquí no está relacionada única y exclusivamente con el contraste de los valores y actitudes del estudiante dentro de su propia comunidad de habla, sino también aquellos que se establecen en su visión del mundo cuando, como agente social, debe interactuar con miembros de otras comunidades de habla distintas a la suya de origen. En este marco, la comunicación intercultural es la que prevalece y, por lo tanto, el profesorado debe tener en cuenta estos aspectos que conlleva tener una visión del alumnado como agente social y como hablante intercultural.

El concepto de agente social, tal y como hemos analizado, implica tener en cuenta una visión del alumnado desde dos dimensiones diferentes, la lingüística y la cultural. Es decir, el estudiante es un ser que vive en sociedad, que se comunica con otros individuos de diferentes comunidades de habla (o de la misma) por medio de una lengua que no es la materna (en muchos casos). Todos estos procesos se llevan a cabo bajo una serie de actitudes, valores, creencias que serán los que le dicten cómo comportarse para conseguir un objetivo. Se puede destacar que el hecho de comunicarse con otros interlocutores ofrece diferentes posibilidades: que estos sean de la misma comunidad (comunicación intracultural) o bien de otra distinta (comunicación intercultural). A menor conocimiento y/o similitud lingüística o cultural se producirá mayor distancia cultural y lingüística y, por lo tanto, habrá una mayor necesidad de preparación y análisis.

Una vez analizados todos estos aspectos, debemos tener en cuenta que, como base de investigación, estudio y análisis, es necesario tener un conocimiento de los estudios llevados a cabo en ciencias tales como la antropología cultural y lingüística, el lenguaje no verbal, el variacionismo (especialmente las variedades diatópicas), además de la etnografía de la comunicación, junto con la sociología y la sociolingüística, etc.

El siguiente concepto que debemos analizar está relacionado con las áreas de dominio que el estudiante debe demostrar con relación al uso de la lengua (competencias comunicativas de la lengua) y de las habilidades sociales y culturales (competencias generales), enmarcadas todas ellas en el ámbito de la comunicación, es decir, las competencias.

Si adoptamos las bases de un enfoque centrado en la acción debemos entender que, para utilizar con éxito las destrezas y habilidades que se ponen en juego en

todo acto comunicativo, con interlocutores pertenecientes a distintas comunidades de habla, es necesario un entrenamiento enfocado a preparar al estudiante para que adquiera los conocimientos necesarios en determinadas situaciones y contextos a los que se va a enfrentar en la vida real. Dentro de esas competencias o instrumentos de acción, se pueden observar aquellas que están meramente relacionadas con la lengua en uso o aquellas que no guardan una relación directa con la lengua pero que son necesarias para completar el conjunto de conocimientos necesarios en determinados contextos, ámbitos y situaciones. El análisis de estos dos tipos de competencias conlleva establecer, en conjunto, los dos tipos de competencias que el alumnado debe dominar para ejecutar con acierto las funciones de hablante intercultural y de agente social en la interacción comunicativa, en la lengua y la cultura metas, con otros interlocutores.

Si aceptamos que todo acto comunicativo está influido por una serie de factores, que pueden restringir o mejorar el nivel de calidad en el momento en el que se ejecuta la negociación del significado, entonces, el contexto se debe tener en cuenta como un elemento más en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El contexto, como concepto, engloba en sí mismo dos dimensiones. La primera dimensión está relacionada con aquellos factores internos del interlocutor, cuando está implicado en un acto comunicativo, que pueden ser factores físicos, motivacionales, emocionales, afectivos, etc., y ejercen una cierta influencia en la comunicación. En la segunda dimensión del contexto se resaltan aquellos factores externos que pueden afectar a la comunicación y que pueden condicionar que se produzca con mayor o menor éxito. Aquí debemos pensar en factores tales como el ruido, la calidad del sonido, calor excesivo, etc. Bien es cierto que podemos afirmar que algunos factores externos serán menos restrictivos, desde punto de vista contextual, cuando mayor sea el nivel de dominio de la lengua en el aprendiente.

Un concepto importante, dentro del enfoque centrado en la acción, lo conforman las actividades de la lengua, entendidas como plataformas de ensayo o entrenamiento que conducirán al aprendiente a desarrollar el uso y el dominio de la lengua meta. Las actividades de la lengua, generalmente, están enfocadas a permitir al alumnado a entrenar su competencia comunicativa y, por lo tanto, desde la perspectiva del enfoque centrado en la acción, estas actividades deben ir dirigidas a la puesta en práctica de las cinco destrezas necesarias para el conocimiento general de la lengua en uso.

Consecuentemente, las actividades de la lengua se dividen con base a las habilidades lingüísticas necesarias para una comunicación exitosa y, por lo tanto, deben ir dirigidas a desarrollar la capacidad de comprender y expresar textos tanto orales como escritos, a interactuar en diálogos y conversaciones, en los cuales impera la capacidad propia de reaccionar con cierta rapidez y habilidad para poder prever y pronosticar, por medio de procesos cognitivos, la emisión y recepción de mensajes de naturaleza muy diferente.

Además, es muy probable que el alumno se vea envuelto en situaciones comunicativas en las que debe actuar de mediador para facilitar tanto la emisión como la recepción y comprensión de mensajes a terceras personas, por medio de diferentes vías como la traducción, la interpretación, la reformulación o el parafraseo. Estas actividades comunicativas a las que nos referimos deben, también, capacitar al alumnado en el desarrollo de habilidades de mediación por medio de actividades que le conduzcan progresivamente al logro de dicha capacitación.

El acto comunicativo, como hemos mencionado, se realiza por medio de textos tanto orales como escritos, tanto para la expresión como para la comprensión, la mediación y la interacción. De esto se deriva que el alumno debe tener a su alcance una serie de estrategias que conlleven una ordenación de los hechos que participan en el acto comunicativo para conseguir con éxito su objetivo. Para alcanzar dicho fin, es necesaria también la ejecución de unos procesos de naturaleza mental o física, que estén relacionados con cada una de las cinco destrezas que pueden formar parte del acto comunicativo.

Todos estos elementos están influenciados por un componente que marca y engloba todos los actos de comunicación que se puedan realizar. En otras palabras, cualquier negociación del significado estará enmarcada dentro de un ámbito (en el caso de esta investigación nos centraremos en el ámbito profesional) que es el que establecerá cuáles son los tipos de competencias, textos, actividades de la lengua, tareas a las que el aprendiente, como agente social, debe enfrentarse para la realización, por medio de la acción, los procesos y las estrategias, de tareas en un ámbito profesional.

Como hemos mencionado anteriormente, la enseñanza de lenguas debe ir orientada a la capacitación de dos tipos de competencias: las comunicativas y las generales. Hemos hecho un análisis de los aspectos más destacados que se deben considerar en torno a la enseñanza de las competencias comunicativas de la lengua. En el siguiente apartado analizaremos los elementos que configuran la enseñanza de las competencias generales en ámbitos profesionales, área central en esta investigación.

4.3.1. EL CONTEXTO EXTERNO DEL USO DE LA CULTURA EN ELE Y ENE: PERSPECTIVAS CONVERGENTES Y DIVERGENTES

La aportación de la cultura a la enseñanza de lenguas extranjeras es un factor inevitable. Cuando aprendemos una segunda lengua, no sólo aprendemos una serie de estructuras que nos permiten expresar alegría, tristeza, pena, es decir, una larga serie de funciones comunicativas. Todo esto guarda una gran importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, pero ¿es suficiente con aprender sólo esto? La respuesta es no. Aprender una lengua, entonces, se convierte en algo

más que aprender unas funciones comunicativas, supone, además, la capacidad de integrarse en una comunidad desconocida e investigar cómo se comporta esa comunidad para formar parte de ella. Estamos, pues, ante un nuevo concepto de estudiante, el denominado estudiante etnógrafo, el hablante intercultural que actúa como agente social.

Uno de los retos del profesorado de lenguas extranjeras debe ir dirigido a dotar al aprendiente con los instrumentos necesarios para favorecer la adaptación cultural. Se trata de dar a conocer al alumnado facetas tan variadas de la cultura meta como la historia, la literatura, las costumbres, la música, la gastronomía, etc. En el caso del español de negocios, la economía, los sindicatos, los tipos de contrato, etc., serían algunos de los contenidos culturales para tener en cuenta. Se insta, de esta manera, a que el profesorado haga del aprendiente un etnógrafo y un hablante intercultural que realiza diferentes tareas de investigación, encuestas, encuentros con los nativos, etc., todas ellas enfocadas a alcanzar un mayor entendimiento y una mayor comprensión de la cultura.

Las últimas teorías en la enseñanza de idiomas relacionadas con la cultura abogan por unos enfoques cuyas bases metodológicas se dirigen al conocimiento de la lengua y la cultura de la lengua extranjera⁵. Consecuentemente, la competencia intercultural está dirigida a aprender una lengua extranjera desde una esfera constituida por la actitud, el respeto, la tolerancia y la comprensión de la cultura objeto de estudio. Un paso hacia el entendimiento de otras culturas se consigue por medio de la reflexión, el análisis, la comparación y el contraste entre la cultura de origen y la cultura meta.

En este punto se establecerá un proceso comparativo entre los rasgos y características definitorios que conforman los principales elementos para tener en cuenta, en lo tocante a la enseñanza de la cultura en el área del Español como Lengua Extranjera (ELE) y del Español de los Negocios (ENE).

Las bases de los componentes utilizados en el análisis contrastivo que se presenta a continuación se han tomado de las categorías descriptivas del contexto externo del uso de la lengua, tal y como se establecen en el MCER. La perspectiva de este análisis se enfoca en contrastar la enseñanza del español desde dos modalidades diferentes en lo tocante a la dimensión de la cultura.

Esta perspectiva comparativa facilitará el establecimiento de las particularidades concretas implícitas en ambas modalidades de enseñanza y también, las diferencias inherentes en el proceso de aprendizaje de una y otra disciplinas. El establecimiento de las diferencias permitirá al profesorado tomar las perspectivas

5. Consultar el tema 2 de esta investigación en el punto 2.2 para el conocimiento de los enfoques en el desarrollo de la competencia intercultural.

metodológicas adecuadas, en lo concerniente al planteamiento del desarrollo de las competencias, que se deben adquirir en cada una de las modalidades de enseñanza analizadas.

El primer componente contrastivo que se utilizará para analizar ambas tipologías de cursos está relacionado con el diseño de programas de aprendizaje en las que cada una de estas áreas del conocimiento quedan enmarcadas. Mientras que los programas orientados a la enseñanza de ELE pueden adoptar diversas tipologías, los cursos orientados a la enseñanza de ENE se caracterizan, principalmente, por adoptar una tipología. Los tipos de programas que se pueden elaborar en el área de la enseñanza de ELE pueden ser globales, modulares y parciales, mientras que, para la enseñanza de ENE, los cursos que se adaptan a las necesidades objetivas y subjetivas del alumnado son los ponderados. Los cursos ponderados de español de negocios producen una focalización concreta del proceso de aprendizaje orientada a unas metas particulares, lo cual permite un mayor conocimiento de un área del saber a partir de un perfil de estudiante concreto.

Una tipología de cursos que resulta común a ambas áreas de la enseñanza de la lengua española para extranjeros está relacionada con los cursos o programas parciales. En los cursos parciales, la finalidad se orienta al desarrollo de competencias parciales que exigen el tratamiento de destrezas enfocadas a una competencia concreta, como por ejemplo, la interacción oral o la expresión comercial escrita. En este caso, las necesidades concretas del usuario aprendiente no son totales sino parciales porque el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en el desarrollo de una destreza concreta, lo cual es determinante en el aprendizaje de la lengua y cultura metas.

El segundo factor divergente que se puede utilizar en este proceso comparativo, entre los cursos orientados a la enseñanza de ELE y ENE, se vincula con el contexto externo del uso de la cultura y las diferentes categorías descriptivas que lo componen. El análisis de cada una de las categorías mencionadas permite determinar las diferencias más relevantes entre ambas tipologías de cursos.

La primera categoría descriptiva se enfoca en el concepto ámbito, junto con las derivaciones implícitas e inherentes que se pueden encontrar en dicho término. Tomando en consideración este concepto, a grandes rasgos, se puede atisbar una diferencia clave en el diseño de ambas tipologías de cursos. En el caso de ENE, el ámbito que se adecua a los cursos de esta naturaleza se relaciona con el ámbito profesional y educativo. Por el contrario, en los cursos de ELE, los ámbitos para tener en cuenta son, principalmente, el ámbito educativo, personal y público. Los cursos de ENE están enmarcados en el ámbito profesional porque las necesidades del alumnado se enfocan en el desarrollo de destrezas y habilidades para adquirir unas competencias de índole laboral. Los cursos de ELE, al ser cursos globales, pueden englobar los cuatro ámbitos pero la perspectiva de esta investigación subraya

la idea de que las necesidades objetivas y subjetivas del alumnado, en unos y otros cursos, obligan al profesorado a priorizar y decantarse hacia unos ámbitos más que hacia otros.

La segunda categoría descriptiva que se analizará en lo concerniente al contexto externo del uso de la cultura, en ambas modalidades de enseñanza, se relaciona con el concepto de lugar. Esta categoría se vincula estrechamente con el análisis de los espacios en los que tendrán lugar las interacciones de los usuarios aprendientes. Evidentemente, la elección de un espacio u otro en ambas modalidades conlleva el tratamiento de unos componentes que se diferencian entre sí. Dentro de la enseñanza de ELE, los espacios que se tomarán como referencia para determinar el rol del alumnado, así como las diferentes tipologías que se deben tener en cuenta, serán aquellos que se relacionan con los ámbitos personales y público. Dentro de estos lugares, el hogar, tanto propio como ajeno, será un factor de referencia. Además, dentro de los lugares en la enseñanza de ELE, se debe considerar la importancia que tienen todas aquellas instituciones del ámbito público, desde supermercados, tiendas o cines hasta iglesias, restaurantes, etc. Sin embargo, en la enseñanza de ENE, el ámbito que adquiere una prioridad esencial es el ámbito profesional y, consecuentemente, los lugares de análisis en esta modalidad de enseñanza se focalizan con más intensidad en espacios de trabajo tales como oficinas, factorías, almacenes, hoteles, etc. En ambas modalidades de enseñanza se deben tener en cuenta espacios relacionados con el ámbito educativo. En el caso de esta investigación es prioritario centrarse en lugares como universidades, facultades, espacios deportivos, etc.

La tercera categoría descriptiva para tener en cuenta en el análisis del contexto del uso externo de la cultura está formada por el concepto de institución. De nuevo, bajo la referencia de esta categoría, la enseñanza de ambas modalidades se bifurca hacia diferentes perspectivas. En el caso de los cursos de ELE, las instituciones que sirven de referencia para el diseño de cursos se componen de la familia y las relaciones sociales. Otras instituciones enmarcadas en esta modalidad de enseñanza se relacionan con el espacio público y, por lo tanto, se deben tener en cuenta aspectos culturales tales como la autoridad, la justicia, la salud pública, etc. En cambio, las instituciones que conforman el universo de la enseñanza de ENE se vinculan con organismos diferentes que se relacionan con el mundo del trabajo. Algunas de las instituciones que pueden servir de referencia en los cursos de ENE pueden ser los sindicatos, las cámaras de comercio, empresas, asociaciones de consumidores, instituciones dirigidas a la promoción del emprendimiento, etc. En lo concerniente al área educativa, la convergencia en ambas categorías es alta.

La cuarta categoría que será analizada posee, en su propia naturaleza, un factor clave para el diseño de programas de ambas modalidades de análisis. Esta categoría comprende el análisis de las personas con las que los usuarios aprendientes deben

interrelacionarse y adoptar un rol de hablantes interculturales y agentes sociales. Las personas que entran en juego, y que sirven de referencia para el diseño de los cursos de ELE, están centradas en el ámbito familiar y público, principalmente. Por lo tanto, se debe tratar la percepción cultural y lingüística en las interrelaciones con familiares tales como padres, hermanos, cónyuges, amigos, etc. Además, se deben tener en cuenta otros tipos de personas que conforman el entramado público de una sociedad y, en este caso, se tendrá en consideración a personas de diversa índole tales como, camareros, ciudadanos, policía, sacerdotes, etc. Un aspecto que se deriva de estos tipos de interrelaciones, desde el aspecto lingüístico, tiene mucho que ver con el concepto de registro. De esta manera, en la idiosincrasia de la enseñanza de ELE prevalece tanto el uso de la lengua meta desde la perspectiva del registro formal como registro informal o coloquial. En el componente cultural sucede lo mismo, la enseñanza de ELE conlleva el análisis de relaciones sociales desde la perspectiva cultural, que debe considerar tanto relaciones más cercanas como más distantes. En estos casos, el lenguaje no verbal debe tratarse como elemento principal.

En el caso de los cursos de ENE, al tomar en consideración la categoría descriptiva personas, podemos inferir que una de las diferencias que se producen al contrastar con la enseñanza de ELE, se basa en que la tipología de personas varía en ambas modalidades. En el caso de ENE, la categoría personas se relaciona con profesionales, principalmente, y, por lo tanto, se deben tener en cuenta las relaciones con empresarios, clientes, compañeros de trabajo, directivos, etc. El análisis, tanto del uso de la lengua como de la cultura, desde la perspectiva del contexto externo del uso de ambas, toma un giro muy diferente en cuanto al tratamiento de ambos componentes en los cursos de ENE. Los registros de uso de la lengua se focalizan prioritariamente en el registro formal y en el caso de la cultura, la situación es la misma. Se deben tener en cuenta tanto factores protocolarios como componentes del lenguaje no verbal. El desconocimiento de estos factores lingüísticos y culturales, en ocasiones, pueden revestir una gravedad mayor en el caso de los cursos de ENE que en los de ELE, puesto que fracasar en una venta o una negociación, por desconocimiento de estos factores, conlleva fracasar en el objetivo principal.

Al igual que en el análisis de las categorías descriptivas anteriores, en el ámbito educativo, la convergencia entre ambas modalidades de enseñanza es absoluta.

La quinta categoría que se debe tener en cuenta se relaciona con el concepto de objetos. En este campo es necesario delimitar cuáles serían las herramientas o accesorios que conforman su uso en cada una de las modalidades de enseñanza. En esta área, el léxico adopta un papel esencial, puesto que es necesario el tratamiento de vocablos propios de una especialidad o especialidades específicas o de términos con rasgos más generalistas. Por lo tanto, en el área de la enseñanza de ELE es necesario incorporar conceptos asociados al ámbito personal o público, tales

como productos de alimentación, electrodomésticos, ropa y complementos, etc., Sin embargo, en el campo de la enseñanza de ENE, los objetos que se tratarán se relacionan con áreas específicas de naturaleza profesional. El material de oficina, maquinaria industrial, herramientas de artesanía o de trabajo, etc. conformarán los diferentes campos léxicos de tratamiento, de acuerdo con las profesiones a los que el alumnado se dedicará.

Como en otras categorías, el tratamiento léxico en el ámbito educativo se puede tratar desde la misma perspectiva.

La sexta categoría que utilizaremos como referencia en este análisis didáctico-contrastivo entre la enseñanza de ELE y ENE está relacionada con el concepto de acontecimientos. Tanto el análisis de los acontecimientos a los que se enfrentarán los usuarios aprendientes en el ámbito personal y público serán los componentes para tener en cuenta en la enseñanza de ELE. Por el contrario, en la enseñanza de ENE se hace necesario delimitar qué acontecimientos específicos serán los que se deben contemplar a la hora de especificar y diseñar un programa orientado al ámbito profesional. De esta manera, en el caso de ELE es necesario determinar acontecimientos propios del ámbito personal tales como fiestas, visitas, vacaciones, actividades de ocio, etc., y también, del ámbito público, como por ejemplo, elecciones, espectáculos deportivos, conciertos, bodas, funerales, etc. Al contrario, en el caso de la enseñanza de ENE, los acontecimientos que se tratarán guardan una estrecha relación con el ámbito profesional, por lo tanto, el diseño de los cursos en esta modalidad se debe enfocar a eventos tales como reuniones, entrevistas de trabajo, negociaciones, conflictos laborales, firmas de contratos, etc.

En el ámbito educativo, la convergencia entre ambas modalidades no supone la consideración de divergencias y se deben tratar desde la misma perspectiva.

La séptima categoría de este análisis contrastivo está compuesta por el concepto acciones. Las acciones que tendrán que ejecutar los aprendientes en un curso de ELE son diferentes a aquellas que tendrán que realizar los estudiantes de un curso de ENE. En lo relativo a los cursos de ELE, de nuevo serán los ámbitos personal y público los que conformen el eje central de las acciones. Tanto en un ámbito como en otro, las acciones se corresponderán con aquellas relacionadas con la vida cotidiana, comidas, actividades de tiempo libre, viajes, uso de centros médicos, etc. Por el contrario, en los cursos de ENE, el ámbito que funciona de eje central para delimitar las actuaciones que realizará el alumnado está conformado por lo profesional. Consecuentemente, las acciones a las que se enfrentarán los usuarios aprendientes estarán relacionados con actividades de naturaleza laboral tales como operaciones comerciales, negociaciones transculturales, administración de empresas, secretariado, servicios de consultoría, gestorías, mediadores de seguros, etc. En el ámbito educativo, la convergencia entre ambas modalidades no supone la consideración de divergencias y se deben tratar desde la misma perspectiva.

La octava categoría que sirve de contraste entre el diseño de cursos orientados a ELE y ENE está compuesta por el concepto texto. Es necesario especificar que bajo esta noción quedan implícitos tanto los textos orales como los escritos. Por lo tanto, en el caso de los cursos de ELE, los ámbitos personal y público conducen al tratamiento de textos relacionados con la idiosincrasia de ambos ámbitos. En el caso del ámbito personal, algunos ejemplos de textos, que podrían suponer contenidos para tener en cuenta en un curso determinado, están relacionados con instrucciones, cartas personales, novelas, recetas de cocina, contar anécdotas, escritura por WhatsApp, actos de socialización, horarios, revistas, etc. En el caso de los cursos de ENE, los textos a tratar están marcados en el ámbito profesional y consecuentemente, se tratarán informes y actas, cheques bancarios, tarjetas de presentación, cartas comerciales, cartas de recomendación, señalización de seguridad, artículos de negocios y economía, publicidad y mercadotecnia, funciones departamentales, correos electrónicos, etc. En el ámbito educativo, la convergencia entre ambas modalidades no supone la consideración de divergencias y se deben tratar desde la misma perspectiva.

Es necesario especificar que tanto en el caso de los cursos de ELE, como los de ENE, el tratamiento de las cinco destrezas se ejecuta en muchas de las categorías analizadas anteriormente. En el caso de los lugares, las instituciones y las personas se ejercitan la expresión, interacción oral y la comprensión auditiva, principalmente. En el caso de las acciones y los acontecimientos, la expresión e interacción oral se ejecutan en la gran mayoría, así como la comprensión auditiva. En el caso de los textos, la comprensión lectora y la expresión escrita serán destrezas que se ejercitarán en la mayoría de los casos.

Queda, por lo tanto, establecido y demostrado que las categorías descriptivas del contexto externo del uso de la cultura permiten el tratamiento de las cinco destrezas implícitas en la enseñanza de lenguas extranjeras. En el caso de ENE, en ciertas acciones y acontecimientos se debe resaltar la importancia de la expresión lectora o lectura en voz alta. Esta destreza se interpreta en esta investigación como actividades de comprensión lectora y expresión oral que conllevan el uso de la prosodia cuando la lectura de un texto se realiza para una audiencia, como en el caso de una ceremonia de empresa en el que un miembro de la directiva se dirige al resto de trabajadores, por ejemplo, con motivo de una cena de navidad o la despedida de un trabajador que se jubila. En este caso, se considera oportuno mencionar la diferencia existente en dichas situaciones de lectura, es decir, entre un discurso y la lectura individual y en privado de un texto literario.

La novena categoría de análisis permite establecer similitudes entre los cursos de ENE y ELE y está formada por el contexto mental del aprendiente. En las interacciones de los usuarios de ambas tipologías de cursos, ambos experimentan un vacío de aculturación, el cual está marcado, no solamente por la dificultad de comunicar-

se en una lengua extranjera, sino también por la carencia de desconocimiento de los códigos o símbolos culturales del entorno (uniformes, señalizaciones, estructura del edificio, funcionamiento del metro, conserjerías, etc.), lo cual conlleva una carencia para descodificar elementos culturales y una presión e inseguridad en torno a la actitud o comportamiento más adecuado que se debe adoptar en algunas ocasiones.

La décima categoría de análisis contrastivo entre estas dos tipologías de cursos se relaciona con la investigación del concepto tarea. Teniendo en cuenta la definición establecida en el MCER de dicho concepto, es necesario establecer que, bajo las acepciones que se derivan de este término, el alumnado persigue la consecución de una meta, determinada por medio del uso de los conocimientos implícitos en el dominio de la cultura meta que posee. Desde la perspectiva del MCER, las tareas se clasifican en cuatro tipologías diferentes que son las siguientes: tareas que reflejan el mundo real, tareas pedagógicas, tareas centradas en el significado y tareas centradas en la forma. En el contraste de la tipología de ambos cursos es necesario afirmar que los cuatro tipos de tareas pueden ejecutarse en ambos tipos de enseñanza del español. Ahora bien, es cierto que en los cursos de ELE la tipología de tareas se ejecutan en los cuatro tipos establecidos, en el caso de la enseñanza de ENE, las tareas pedagógicas y las que reflejan el mundo real suelen ser más comunes que las otras dos tipologías mencionadas anteriormente. Cabe resaltar que, dentro de las tareas pedagógicas, es oportuno aclarar que se produce cierta divergencia en torno a los tipos de tareas empleadas en ambas modalidades de cursos. En concreto, en los cursos enfocados a ENE las simulaciones, los proyectos, el estudio de casos, son tipologías de tareas más comunes, mientras que en los cursos de ELE, la variedad de tipos de tareas suele ser más amplia. En el caso de esta investigación, las tareas centradas en la forma y aquellas centradas en el significado adquieren poca relevancia puesto que, en el primer caso, enfatizan el aprendizaje de la lengua y, en el segundo caso, la prioridad se enfoca en un objetivo comunicativo. Tanto las tareas que reflejan el mundo real, como aquellas de carácter pedagógico, conformarán la tipología de tareas más propias en un programa de inmersión cultural corporativa.

4.4. LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN ESPAÑOL DE NEGOCIOS (ENE)

En este apartado, nos proponemos como objetivo el análisis de varios aspectos. Por un lado, queremos ofrecer una visión de los diferentes métodos y enfoques que han tenido lugar en la enseñanza de la cultura para poder establecer qué elementos son clave, a la hora de cuestionarse las bases y principios fundamentales que deben regir las decisiones del profesorado, en la elaboración de programas orientados a la enseñanza de las competencias generales en el área del español para fines

específicos. Por otro lado, se hace necesario especificar cuáles son los elementos más determinantes en el proceso de enseñanza de las competencias generales en ámbitos corporativos.

4.4.1.- LAS CIENCIAS DE LA CULTURA

En términos generales, dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, la cultura ha sido tratada desde diferentes perspectivas. La visión que se tenga de la cultura ejercerá una gran influencia en la forma de adaptar dicho concepto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal y como se ha analizado en el capítulo uno de esta investigación, la enseñanza de la cultura se orienta desde dos puntos de vista diferentes. Por un lado, se puede entender como un modo de proceder, a través de un proceso de entrenamiento orientado a desarrollar las destrezas sociales del alumnado (*The Social Skills Approach*) o bien, desde una orientación más generalizada (*The Holistic Approach*).

Desde la perspectiva de la primera orientación, el área de la comunicación no verbal cobra una especial importancia, así como el desarrollo de las destrezas sociales que permitan al alumnado adquirir un mayor dominio de su competencia comunicativa con relación a la del hablante nativo. La lengua, como instrumento de comunicación, es vista como un obstáculo a superar, para conseguir una negociación del significado exitosa, entre interlocutores pertenecientes a diferentes comunidades de habla que tienen un bagaje cultural diferente.

En la segunda perspectiva de la cultura, y por ende del desarrollo de las competencias generales, se busca en el aprendiente el desarrollo de unas actitudes que le permitan ser poseedor de un cierto relativismo cultural, sensibilidad hacia la alteridad, además de apertura mental y empatía. La empatía servirá para interactuar y desenvolverse en contextos y situaciones profesionales con interlocutores pertenecientes a culturas diferentes, sin tener en cuenta el uso de elementos tales como, el etnocentrismo y los prejuicios hacia la cultura meta. El malentendido o choque cultural, es uno de los fenómenos a los que el alumnado se debe enfrentar y, por lo tanto, debe ser capaz de usar las estrategias necesarias para poder superarlo con éxito.

La consciencia intercultural y el desarrollo de las competencias generales capacitarán al alumnado para poder ser un puente de unión entre culturas diferentes, por lo tanto, debe estar capacitado para actuar como mediador intercultural entre ambas. Queda manifiestamente explícito el hecho de que, desde esta perspectiva, la lengua y la cultura, como fenómenos integradores del proceso de enseñanza y aprendizaje, guardan una estrecha relación, ya que la cultura es un complemento más para tener en cuenta dentro de la capacidad de comunicación del alumnado. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la cultura no debe su-

peditarse exclusivamente al conocimiento de la cultura meta, sino que se debe entender como un estudio contrastivo entre la cultura de origen del alumnado y la cultura meta.

La Antropología es una ciencia encargada de analizar al hombre dentro de los cánones de la sociedad y la cultura, ya que es considerado un producto de ambas. Por lo tanto, uno de los objetivos de análisis de esta ciencia está proyectado a analizar los comportamientos que existen en diferentes comunidades. El objetivo de la antropología se basa en llegar a tener un conocimiento pleno del ser humano desde diferentes dimensiones y perspectivas. Se trata de una ciencia multidisciplinar que abarca aspectos diversos tales como, la evolución biológica, los modos de vida de los pueblos y sus costumbres, la configuración de las estructuras sociales y el análisis de las diferentes expresiones lingüísticas y culturales que permiten reflejar los rasgos de la humanidad para su conocimiento y análisis.

Si la antropología se plantea el análisis de la lengua y la cultura como medio de expresión del ser humano, no cabe duda de que sus aportaciones se deben tener en cuenta para la elaboración de currículos y programas orientados a la enseñanza de lenguas extranjeras.

De esta dualidad investigadora de la antropología surgen dos ramas que son de vital importancia para la enseñanza de lenguas, ya que, por un lado, se debe analizar qué aportaciones de la antropología lingüística y cuáles de la antropología cultural pueden dar luz a elaborar currículos con mayor conocimiento de ambas áreas.

La antropología cultural es una rama de la antropología que analiza aspectos relacionados con el ser humano, tales como los medios de vida, las costumbres, las religiones, la economía, la sociedad, en definitiva, los sistemas y las estructuras que giran en torno a la organización social. Esta rama de la antropología analiza los rasgos universales del ser humano, las diferentes formas de manifestarse y de expresarse en las diferentes culturas a lo largo del planeta. Una de las áreas de estudio de la antropología cultural está orientada al análisis de las causas o factores que pueden motivar las diferencias culturales entre sociedades. Es el rasgo de reciprocidad uno de los aspectos más interesantes de esta ciencia, factor que está motivado por el análisis de las relaciones existentes que pueden darse en la relación de dos aspectos culturales diferentes. Consecuentemente, se puede llegar a analizar cómo, por ejemplo, la religión llega a ser un área de la cultura de una comunidad dada que ejerce una gran influencia en las actitudes y los comportamientos de los miembros de la comunidad en determinadas circunstancias o situaciones.

Aunque la antropología cultural es considerada una rama de la antropología, también guarda una estrecha relación con la etnología, la cual dirige sus investigaciones a la recogida de datos y materiales que permiten hacer una descripción, análisis e interpretación de las culturas.

La antropología lingüística se encarga de investigar y analizar los lenguajes humanos y su desarrollo. Uno de los campos de estudio de esta rama va encaminado a analizar la relación entre el lenguaje y la cultura, y cómo el primero es un reflejo de la segunda. Tanto la lingüística como la antropología han analizado la evolución del lenguaje como elemento de comunicación entre los miembros de comunidades y por lo tanto, adoptan una visión de los modelos lingüísticos, entendidos como esquemas de comportamiento a nivel social y cultural. Ambas disciplinas parten de la base de considerar al lenguaje como un medio en el que se estructura el pensamiento y la visión del mundo de los miembros de diferentes sociedades y culturas.

Otra ciencia que puede aportar grandes avances y conocimientos en torno a la cultura es la psicología. Dentro de esta ciencia podemos destacar una vertiente que está dominada por la psicología social. Esta ciencia estudia el porqué del comportamiento humano y los modos de manifestarlo, así como sus formas de pensamiento y afectividad y su lado emocional dentro de una contextualización social. Por lo tanto, la psicología social puede aportar luz al conocimiento de la cultura en aquellos aspectos que estén relacionados con los valores y actitudes de una comunidad de habla determinada y también, su predicción de comportamiento. El hecho de que la psicología social sea parte del análisis de un contexto social determinado, nos puede servir de instrumento de análisis e investigación que se centre en la evaluación en torno a las diferentes formas de interacción entre personas de diferentes culturas dentro de un contexto corporativo y las implicaciones en el modo de influencia de dicha contextualización social en el proceso comunicativo.

Otra de las ramas de la psicología que nos puede ayudar a la comprensión de la cultura y la interrelación entre diferentes culturas es la psicología transcultural. Esta rama de la psicología estudia, desde una perspectiva empírica, la conducta, las creencias y los valores que caracterizan a agentes sociales pertenecientes a diferentes comunidades de habla, que han tenido diferentes experiencias que les permiten tener diferentes visiones y percepciones de factores comunes, así como de diferentes conductas. En contraposición a la psicología transcultural, la psicología cultural está más centrada en el análisis de las diferencias de las funciones de la mente, puesto que se percibe a la cultura como un rasgo del ser humano.

Una tercera ciencia que podría aportar conocimientos valiosos para el entendimiento y estudio de la cultura es la sociología. Esta ciencia analiza los comportamientos sociales de los miembros de un colectivo, de los colectivos sociales como grupo y de las formas de organización grupal y social de las comunidades. Una de las áreas que analiza la sociología está relacionada con el modo de comportamiento y las actitudes de los agentes sociales en su relación con otros interlocutores, lo cual nos puede dar a conocer con una mayor profundidad cuáles son los componentes más importantes para tener en consideración, cuando la interrelación se produce entre interlocutores que pertenecen a distintas comunidades de habla.

Lo que no cabe duda es que los materiales, conclusiones y análisis de ambas ramas de la antropología, la etnología, la sociología y la psicología, proporcionan materiales básicos para la enseñanza de competencias determinadas, como bien podrían ser la competencia sociocultural y, en mayor medida, la competencia intercultural. Competencias ambas que guardan una estrecha relación con las inquietudes de estas ciencias, en cuanto al intento de obtener un mayor conocimiento de los rasgos y componentes existentes en los procesos comunicativos que se producen entre miembros con culturas diferentes.

4.4.2.- ENFOQUES DIDÁCTICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA

La cuestión del aprendizaje cultural ha estado durante un largo período de tiempo asociado a la enseñanza de la lengua. Podemos decir que, durante décadas, la perspectiva de la enseñanza de la cultura se desarrollaba a modo de complemento de la enseñanza de la lengua. Esta perspectiva tenía una base cierta, en el sentido en el que la interrelación de la lengua y la cultura ha sido demostrada por muchos expertos como un aprendizaje de lenguas exitoso⁶. Por ejemplo, Claire Kramsch percibe la competencia cultural como una quinta destreza en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (Kramsch, 1991, 1993, 2003). Desde la perspectiva del aprendizaje de lenguas exitoso, el aprendizaje de la cultura se establecía teniendo en cuenta el grado de contribución que ésta aportaba al aprendizaje de la lengua. En este modo de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, para Michael Byram “es axiomático, desde nuestro punto de vista, que el aprendizaje de la cultura debe tener lugar como una parte integral del proceso de aprendizaje de una lengua y viceversa” (Byram, 1994:5). Krashen (1981) adopta esta visión de enlace entre lo lingüístico - cultural y lo afectivo, y establece una variedad de factores de la personalidad que son considerados como elementos influyentes hacia la cultura.

De todos los modelos establecidos en esta perspectiva del enfoque de la enseñanza exitosa de la lengua y la cultura, destacan principalmente los modelos de Gardner y Lambert y el de Schumann. El modelo de Gardner y Lambert (1968) estaba basado en una visión tridimensional de la motivación, la cual funcionaba como eje central del proceso. Las tres dimensiones que componían la motivación, la formaban su faceta integradora, instrumental y manipulativa. En el modelo de la distancia social de Schumann (1978), se describían cómo eran las relaciones entre el grupo al que pertenecía el aprendiz y el grupo de la lengua meta, con la idea de identificar el contexto ideal de uso para el aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, la distancia psicológica medía factores relacionados con las actitudes y las

6. Un ejemplo puede estar en el modelo de M. Byram de 1991.

experiencias tales como el choque cultural, el choque lingüístico, la motivación y la permeabilidad del ego.

El proceso de aculturación, entendido como el camino del aprendizaje a una nueva cultura en el que mantenemos nuestra propia identidad, formaba parte de las estrategias de integración del modelo de Schumann, junto con la asimilación y la preservación. Desde la perspectiva de Byram (1994:10), “la comprensión de la cultura meta en estas metodologías se toma en consideración, pero solamente como complemento o apoyo al alcance de los objetivos”. La cuestión subyacente en estas metodologías no está enfocada al análisis de las dimensiones de los valores culturales o el análisis de las diferencias culturales entre la cultura de origen y la cultura meta, lo cual conlleva a tener una visión parcial del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

De acuerdo con Risager (2001), la creación de la Unión Europea conlleva un proceso de integración, que debe verse reflejado en la enseñanza de idiomas. Si nos centramos en el área de la cultura, nos encontramos con cuatro enfoques que conllevan conceptos y nociones en torno a este término. Estos cuatro tipos de enfoques están caracterizados por los siguientes rasgos:

1. El enfoque de la cultura extranjera. Por medio de este enfoque se analiza la cultura del país o países donde se habla cierto idioma, pero no se analiza la del país nativo del estudiante, ni tampoco las relaciones entre el país o países objetos de estudio con el del estudiante. El objetivo docente va dirigido a desarrollar en el alumnado la competencia comunicativa y la cultural a un nivel similar a la del nativo. Este enfoque fue utilizado hasta los años ochenta y ha recibido muchas críticas por su perspectiva monocultural. (Risager, 2001:243)
2. El enfoque intercultural. Desde la perspectiva de este enfoque, las diferentes concepciones culturales guardan una estrecha relación entre sí, desde un punto de vista estructural. A diferencia del enfoque anterior, el enfoque intercultural contrasta la cultura de origen y la cultura meta. El objetivo didáctico que se persigue en este enfoque es el de desarrollar en el estudiante una competencia comunicativa e intercultural, para que llegue a poder desempeñar el papel de mediador intercultural. (Risager, 2001:244)
3. El enfoque multicultural. El concepto de cultura que prevalece en un enfoque multicultural destaca que varias culturas pueden coexistir dentro de un mismo país o Estado. Desde esta perspectiva, se presta una gran atención a la diversidad étnica y lingüística del país o países objetos de estudio, así como las relaciones existentes entre ellos. Otro aspecto cultural que trata este enfoque es el de las relaciones migratorias. El objetivo docente que se persigue va dirigido a que se desarrollen la competencia lingüística e intercultural para

que permita a los estudiantes emplear la lengua meta como *lingua franca*. (Risager, 2001:246)

4. El enfoque transcultural. Este enfoque didáctico ofrece una visión global del mundo, caracterizado por unas relaciones entrelazadas de las culturas. La enseñanza está enfocada en analizar países, zonas o entornos culturales, para concluir si estos factores pueden contribuir al aprendizaje de idiomas. La lengua objeto de estudio puede ser analizada como primera lengua, como segunda o como lengua internacional. Al igual que en enfoques anteriores, el objetivo que se persigue es el desarrollo de la competencia intercultural y comunicativa, pero con nuevos matices, ya que la enseñanza de la lengua se orienta para que sea usada como lengua de contacto, en toda la gama de situaciones caracterizadas por la complejidad cultural y lingüística. (Risager, 2001:248)
5. El enfoque pluricultural. En esta tipología de enfoque se prioriza en la interconexión entre los conocimientos y experiencias adquiridos por un usuario aprendiente, a través del contacto establecido con diferentes culturas. El conocimiento adquirido del mundo, la maestría y las habilidades culturales, no se perciben como saberes autónomos e independientes en cada una de las culturas experimentadas previamente, sino que constituyen un conglomerado único y cohesionado que resulta en una mejora de la capacidad de interrelación del aprendiente en una cultura meta determinada y también, en un mayor entendimiento de su propia idiosincrasia cultural.

Los aspectos clave para tener en cuenta, en materia de inmersión en otra cultura, nos llevan a establecer los objetivos prioritarios a alcanzar mediante el planteamiento sobre las áreas a tratar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario que el profesorado trate con prioridad la capacitación de los usuarios aprendientes para desenvolverse e interactuar con éxito en situaciones que están enmarcadas en contextos y ámbitos de índole profesional. De esta manera, la integración y adaptación a la cultura meta se convierte en un producto resultante del proceso de desarrollo de las competencias generales y comunicativas de la lengua.

Ahora bien, es necesario seguir avanzando y cuestionarnos algunas preguntas relacionadas con este aspecto. ¿Qué concepto del proceso de enseñanza aprendizaje emana de las reflexiones llevadas a cabo hasta ahora? ¿Cuál debe ser el papel del profesorado en dicho proceso? ¿Qué papel desempeña el alumnado? ¿Qué competencias necesita el estudiante para poder integrarse con éxito en la cultura meta?

Lo que prevalece en las ideas expuestas en este punto está dirigido a observar que el desarrollo de la competencia intercultural lleva implícito un cambio, que puede ser establecido, en una mayor o menor graduación, a nivel social y a nivel individual. Los factores que inciden en que se produzca dicho cambio, implícito en

las empresas y sociedades, han sido establecidos por Barrett (1991) y Bee (1974)⁷ desde la perspectiva de la antropología. Ambos autores determinaron cuáles deben ser los factores relevantes para que se produzca un cambio cultural o para que el cambio sea más difícil de realizar. Estos factores son los siguientes:

1. Difusión: expansión de los rasgos culturales de una sociedad a otra por medio de nuevas ideas o tecnología como factores impulsores de cambio.
2. Cristalización cultural: solidificación de los patrones culturales, después de haber cierta una aceptación general al cambio.
3. Variación intracultural: la diversidad de comportamientos, creencias y actitudes en sociedades particulares. Evasión del pensamiento único, estereotipo y prejuicios fundados en la unicidad de los miembros del colectivo.
4. Integración: cuando varios elementos de una sociedad se complementan, a menudo ofrecen una influencia restrictiva para el cambio social. Los cambios en las tradiciones suelen interpretarse como amenazas.
5. Inercia cultural: patrones culturales que tienden a perdurar porque sirven a ciertos grupos. Este factor tiene una gran fuerza de resistencia al cambio cultural.

Fuente: Recuperado de Avdan, Nakiye et al. (2003:103)
Crossing cultures: insights from master teachers. New York. Routledge.

4.4.3. MODELOS DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

4.4.3.1. EL MODELO DE BYRAM: LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL (CCI)

Es necesario establecer la diferencia entre dos conceptos que guardan una estrecha relación entre sí mismos pero que conllevan matices diferentes en la dimensión educativa. Por un lado, se debe definir el concepto de competencia intercultural (CI) como las habilidades, destrezas, conocimiento y actitudes de un hablante intercultural, bajo un contexto dominado por un marco social, que tienen lugar dentro de su propio país y cultura de origen, por medio del uso de su propia lengua materna e interactuando con hablantes con un bagaje cultural diferente. Por otro lado, el concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI), conlleva tam-

7. Aconsejamos una propuesta de Jennifer Roney que ofrece una sesión didáctica sobre cómo llevar estos aspectos del cambio corporativo a la clase por medio de una propuesta didáctica basada en el análisis de la película “El violinista en el tejado”. Roney, . (2003) *Examining culture change through Fiddler on the roof*. Recuperado de Avdan, Nakiye et al. (2003) *Crossing cultures: insights from master teachers*. New York. Routledge.

bién implícito un proceso comunicativo, además del uso de destrezas, habilidades, conocimiento y actitudes por parte del hablante intercultural, pero, esta vez, enmarcado en un contexto de inmersión y bajo un marco de la lengua en uso dominado por un proceso comunicativo en una lengua extranjera. Todo ello, entendido desde la perspectiva del hablante intercultural, definido por Byram (2001:5) como “alguien que tiene la habilidad de interactuar con otros, de aceptar las perspectivas y las percepciones que otros tiene acerca del mundo, de mediar entre diferentes perspectivas, para llegar a ser consciente de sus evaluaciones de la diferencia”.

En la base del modelo de Byram (1994), para el aprendizaje cultural y la educación multicultural, se da prioridad al contacto del alumnado con la alteridad⁸, entendida como el contacto y entendimiento de otras culturas meta y lenguas extranjeras, además del entendimiento del propio entorno multicultural de origen. Intentar que el alumnado analice la propia cultura, con un determinado distanciamiento, permitirá reducir las posibilidades de que el etnocentrismo cultural aflore con mayor o menor intensidad.

Para Byram, el modelo para tener en cuenta, en la enseñanza de la competencia comunicativa intercultural (CCI), debe surgir del análisis de los elementos que forman parte del acto comunicativo entre interlocutores que poseen diferentes perspectivas culturales. Tras hacer un análisis de los elementos más destacados en el proceso de la comunicación intercultural, Byram llega a la conclusión de que el contexto es una de las piezas clave.

Además del contexto, otros factores que para Byram cobran una especial relevancia en el análisis de la comunicación intercultural son el logro de una mayor o menor eficacia en la negociación del significado entre dos hablantes interculturales, junto con el establecimiento y mantenimiento de las relaciones humanas.

En alusión a los elementos que, según Van Ek, forman parte de la competencia comunicativa, Byram parte también de la idea de analizar la competencia lingüística, sociolingüística y discursiva, aunque llega a redefinirlos porque en la definición de Van Ek se analizaban desde la perspectiva del hablante o interlocutor nativo y no desde el punto de vista del hablante intercultural.

De la eficacia en la negociación del significado y el establecimiento y mantenimiento de las relaciones humanas, según Byram (1997), se derivan cuáles deben ser las destrezas, el conocimiento y las actitudes necesarias para poder llegar a un nivel satisfactorio en dicho proceso comunicativo de naturaleza intercultural. Pero ¿qué define a estos elementos citados anteriormente y cómo se consiguen llevar a las clases?

8. Para Byram (2001) esta fase de contacto con la alteridad se denomina *socialización terciaria* y es en el aula propia donde se debe estructurar para desarrollar la descentralización de la realidad nativa.

Byram (1997), establece que, tanto el conocimiento como la actitud, son precondiciones modificadas por el propio proceso de comunicación intercultural y que la naturaleza de dicho proceso se basa en la función de las destrezas y habilidades que una persona aporta a la interacción. A su vez, establece una diferenciación entre destrezas y habilidades orientadas a la interpretación y las relaciones entre dos culturas diferentes y aquellas que se enfocan en el descubrimiento y la interacción, las cuales pueden a veces interactuar con las primeras.

Según Byram (1997), el conocimiento que un interlocutor aporta a la comunicación con interlocutores de culturas diferentes se puede dividir en dos diferentes perspectivas o categorías. La primera, está relacionada con el nivel de conocimiento de los grupos sociales y su cultura, tanto en el país de origen como en el de la cultura meta. La segunda se relaciona con el conocimiento de los procesos de interacción a nivel individual y social. Las actitudes son analizadas desde el punto de vista del nivel de apertura y curiosidad hacia personas de entornos culturales diferentes, para eliminar el prejuicio y el estereotipo hacia otras culturas, así como el tener un espíritu autocrítico hacia la propia cultura para hacer un análisis desde perspectivas diferentes y empatizar, por medio de la alteridad, con los que está interactuando como agente social.

Las destrezas y habilidades que quedan enmarcadas dentro de la CCI, las divide Byram en dos diferentes categorías. La primera está relacionada con aquellas destrezas en las que la habilidad está enfocada en interpretar y relacionar, mientras que la segunda se orienta a la capacidad de descubrimiento y de interacción. Dicha tipología de habilidades conduce a una consciencia cultural crítica, en la que predomina la destreza de evaluar hechos culturales pertenecientes tanto a la cultura de origen como a la cultura meta.

Hasta ahora hemos respondido a la primera pregunta que nos planteábamos al principio de este punto, es decir, hemos definido los aspectos a tener en cuenta dentro del proceso de la CCI. La cuestión que nos implica ahora está relacionada con el papel que el profesorado adquiere en cuanto al control del progreso que los aprendientes van experimentando en torno a la CCI. Teniendo en cuenta que la CCI no solo tiene lugar en el aula, el profesorado debe ser consciente de cuáles son las dimensiones en las que la CCI, en situaciones de inmersión, opera y qué aspectos de los programas educativos se deben desarrollar, para tener el mayor grado de conocimiento sobre el nivel de adaptación que el alumnado obtiene en el proceso de inmersión.

Para Byram (1997:67-73), su modelo educativo, orientado al desarrollo de la CCI, toma en consideración los siguientes factores clave:

1. El objetivo del modelo es proponer un ideal alcanzable, el hablante intercultural. Rechaza la noción del hablante nativo como modelo de referencia para los estudiantes de lenguas extranjeras

2. Es un modelo para la adquisición de la CCI dentro de un contexto educativo y, por lo tanto, incluye objetivos educativos.
3. Como dicho modelo tiene una dimensión educativa, incluye especificaciones de localizaciones de aprendizaje y los roles del alumno y del profesor.

Nos interesa resaltar cuestiones relacionadas con el tercer punto, es decir, las localizaciones en donde el desarrollo de la CCI tiene lugar.

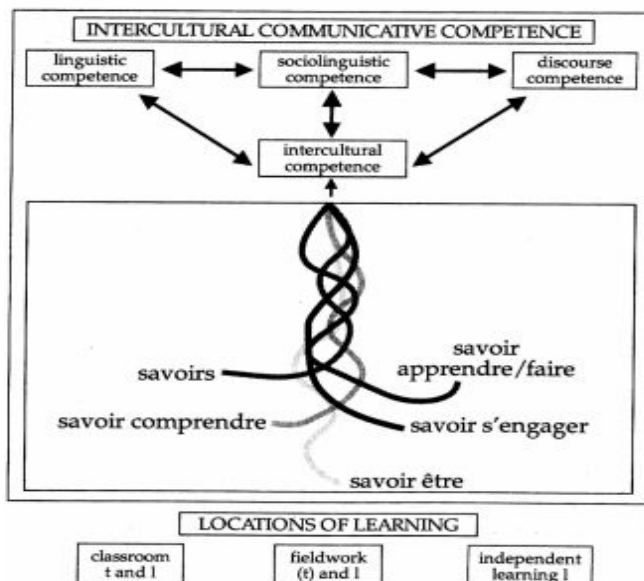
De acuerdo con Nunan (1988) y Holec (1980), los cuatro factores de interacción entre hablantes interculturales (conocimiento, actitudes, destrezas de interpretación y de descubrimiento) se pueden adquirir por medio de la experiencia y la reflexión, sin la intervención de los profesores ni de las instituciones educativas. Las razones que llevan a ambos autores a sugerir dicha afirmación se basan en la posibilidad de que el profesorado enmarque el proceso de aprendizaje con una filosofía educacional más amplia.

Byram, sin embargo, aboga por una ampliación de la política educativa en la que existe una interacción de los dos tipos de destrezas, con el conocimiento y las actitudes. Para Byram, el conocimiento se relaciona con los saberes, las actitudes con el hecho de saber ser, las destrezas de relación e interpretación con el saber comprender y las destrezas heurísticas y de descubrimiento con el saber aprender. Todas ellas giran en torno a la política educativa y la conciencia cultural crítica.

Las investigaciones sugeridas por Byram (1997: caps.2-3) han servido de referencia para poder establecer las dimensiones y escenarios en los que la adquisición de la CI tiene lugar. De este modo, establece que las esferas en las que la CI se desarrolla, son las siguientes:

1. La clase. Considerado como un espacio en el que se puede desarrollar tanto el conocimiento como las destrezas de relación e interpretación ya que ambos están interconectados. También es un espacio de reflexión crítica lo cual es eficaz para las destrezas aprendidas. Lo que la clase no puede aportar es la oportunidad de desarrollar las destrezas en tiempo real.
2. Trabajo de campo. El trabajo de campo permite desarrollar las destrezas de interacción en tiempo real. La ventaja más significativa de esta área se encuentra bajo el contexto de los objetivos actitudinales ya que es un escenario imposible de conseguir en clase.
3. El aprendizaje independiente. Esta sección será efectiva siempre que sirva para reflexión y desarrollo de los conocimientos, destrezas y actitudes de la instrucción previa a la que ha sido expuesto el alumnado en las dos secciones anteriores.

Gráfico 22.- Modelo de Michael Byram para el desarrollo de la CCI.



Fuente: Byram, M. (1997).

Byram afirma que el logro será medido desde la perspectiva del aprendizaje, obtenido tanto dentro como fuera de la clase. Finalmente, también deja para el futuro una reflexión que supone una cuestión importante y es que “el potencial para desarrollar la calidad del aprendizaje en estos tipos de experiencias todavía tiene que ser explorada” (1997:167)⁹.

4.4.3.2.-EL MODELO DEL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (PCIC) Y EL PLAN CURRICULAR DE ESPAÑOL DE NEGOCIOS DE LA FUNDACIÓN COMILLAS

El Plan Curricular de Instituto Cervantes establece que, por medio de tres áreas tales como los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades interculturales, se produce en el estudiante el desarrollo de la dimensión cultural, ya que permiten al alumno acercarse a una nueva realidad cultural por medio del desarrollo de su competencia intercultural.

Damos paso al análisis de cada una de estas áreas para obtener una visión general de los aspectos docentes que se deben llevar a clase a la hora de desarrollar la competencia intercultural del alumnado.

9. Traducción propia

Los referentes culturales

La representación de la dimensión cultural responde al interés por dar a conocer los rasgos definitorios de las culturas que conviven en España y en los países de Hispanoamérica. El inventario de referentes culturales contiene un tratamiento de los aspectos culturales de la realidad de los países de habla hispana. Los criterios de selección y las pautas del material proporcionados por el Instituto Cervantes conllevan tener en cuenta algunos aspectos.

En el desarrollo de las competencias (competencias generales según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, MCER en adelante) desarrolladas por el estudiante, para la mejora de su competencia intercultural, este debe hacer uso tanto de actividades que engloban el uso de la lengua, como de actividades que no requieren dicho uso.

El desarrollo de la competencia intercultural guarda una estrecha relación con el conocimiento cognitivo (factual) y el conocimiento instrumental. El conocimiento cognitivo o factual permite obtener al aprendiente información universal y diversificada sobre los distintos aspectos que debe adquirir, como parte de sus competencias, en forma de referentes culturales. Estos dos tipos de conocimientos conducen al usuario aprendiente a comprender, por medio de sus competencias comunicativas, cómo se establece la identidad histórica y cultural de la comunidad con la que está en contacto.

El conocimiento factual lleva al estudiante a tener una visión general de la cultura meta, con relación a los referentes que han llegado a formar parte de la cultura de una comunidad. No se trata de dar una lista diacrónica de hechos históricos, sino de definir aspectos generales que han marcado la cultura objeto de estudio.

Junto al conocimiento factual se hace necesario el tratamiento de otros aspectos que también guardan una estrecha relación con el desarrollo de la competencia intercultural. Las creencias y los valores se relacionan con las consecuencias o efectos que producen ciertos hechos y realidades en la comunidad objeto de estudio. Por lo tanto, se torna imprescindible en el tratamiento de la competencia intercultural, no solamente el conocimiento cognitivo de ciertos hechos o realidades acaecidos a lo largo de la historia de la comunidad meta, sino también los sentimientos y efectos que han causado dichos acontecimientos en el sentir popular.

Desde esta perspectiva, es imprescindible extender el conocimiento de ciertos acontecimientos históricos al análisis de cómo tales hechos han calado en forma de sentimientos, valores y creencias en los ciudadanos de esa comunidad objeto de análisis. Se trata pues, no sólo de analizar fenómenos culturales, sino también llegar a conclusiones de cómo esos fenómenos han sido descodificados en la comunidad de habla meta. Es necesario el análisis de las repercusiones que algunos hechos han podido tener, por ejemplo, en las diferentes visiones de poder en el ám-

bito empresarial, en el concepto y tratamiento del género o la asociación de género y salario, etc.

A partir de los hechos históricos se derivan una serie de ideas, imágenes y conceptos que suelen asociarse con las realidades y los productos culturales que se transmiten en forma de símbolos y representaciones y que se comparten en una comunidad determinada. Podemos pensar en monumentos, fragmentos literarios, colores e incluso símbolos de la realidad cotidiana o de la identidad colectiva.

Para el tratamiento de los materiales de los referentes culturales, estos se presentan en tres fases con base a la gradación de los contenidos. Estas fases están definidas por la fase de aproximación, de profundización y de consolidación.

La gradación de los contenidos se ha establecido tomando como referencia los criterios de universalidad y accesibilidad. Los aspectos de mayor universalidad y accesibilidad se encontrarán en la fase de aproximación y los de menor universalidad y accesibilidad en la de consolidación.

Los saberes y comportamientos socioculturales

Cuando tratamos el área de los saberes y comportamientos socioculturales debemos tener en cuenta que la gradación y selección de los contenidos están relacionadas con el conocimiento declarativo, el cual está basado en la experiencia que se tiene sobre aspectos diferentes como el modo de vida, las relaciones personales, los aspectos cotidianos, etc.

El concepto de conocimiento declarativo se originó en las teorías cognitivas de la psicología del aprendizaje. Al estar basado en la experiencia sobre el conocimiento del mundo, lo denominamos declarativo porque puede comunicarse a través del lenguaje. La convergencia o divergencia del conocimiento del mundo que un interlocutor tenga con otro marcará el mayor o menor éxito en dicha comunicación. Además, el nivel de apertura, de ganas de conocer y la empatía que el estudiante sienta hacia otros, serán factores clave a la hora de poder disminuir una posible divergencia de su percepción del mundo, con respecto a la visión de ciertos aspectos de la cultura meta.

Para el tratamiento del material hay que tener en cuenta que los saberes están relacionados con conocimientos concretos, de carácter declarativo, que nos permiten responder a preguntas del tipo, qué es, dónde, cuándo, cómo, quién. Estos conocimientos van unidos a las normas, creencias y valores que son compartidos en la sociedad y la cultura meta.

Los comportamientos se deben analizar desde dos dimensiones: desde la perspectiva del contenido y de las situaciones de interacción. Las actitudes están estrechamente vinculadas a las convecciones sociales y a través de ellas se puede capacitar al estudiante con los instrumentos necesarios para que actúe de acuerdo

con lo que se espera en determinadas situaciones relacionadas con un ámbito concreto. Así, por ejemplo, se le aconsejará cuál es el comportamiento adecuado en una comida de negocios, aspectos sobre la puntualidad, el lenguaje no verbal, etc.

Al igual que en el apartado anterior, se espera que el alumno active junto a los saberes y los comportamientos, sus capacidades lingüísticas y extralingüísticas (léxicas, registro, gramaticales, funcionales, contexto, situación, entorno, etc.) para establecer con sus interlocutores una comunicación eficaz en un contexto determinado.

Las habilidades y actitudes interculturales

La interacción con miembros de culturas diferentes a la nuestra supone una constante interpretación de acciones y eventos que nos son ajenos. La correcta interpretación de estas acciones y hechos, propios de la cultura meta, es indispensable en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos componentes actúan como referentes para la utilización de estrategias e interacciones con personas hispanohablantes y, también, para la actuación como intermediarios culturales, que les permitan a los aprendientes superar aquellos obstáculos que dificulten la comunicación entre ambas culturas.

Las habilidades y actitudes interculturales conllevan una serie de estrategias que, cuando se ejercitan correctamente, permiten al estudiante relacionarse con otras culturas desde una perspectiva intercultural adecuada. En esta perspectiva, la comunicación no solo estará basada en el intercambio de una serie de funciones o en la negociación del significado (exclusivamente desde el plano lingüístico), ya que entran a formar parte del proceso de comunicación otros elementos tales como la empatía, la capacidad de asimilación, la integración, etc.

La competencia intercultural supone la ampliación de las capacidades del alumno para enfrentarse a situaciones que le resultan poco familiares o desconocidas, lo cual conlleva la creación de nuevas capacidades y estrategias de relación social. En definitiva, se trata de desarrollar las habilidades y actitudes interculturales nuevas a las que el estudiante probablemente no se ha enfrentado antes.

Desde la perspectiva del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), el alumno, en el transcurso de sus vivencias interculturales, debe activar de forma estratégica los siguientes factores:

1. El conocimiento de otras comunidades de habla hispana. Este conocimiento se irá integrando en su propia experiencia.
2. El resultado final de la interrelación de la cultura originaria del estudiante junto con la cultura meta, así como de la lengua materna y la lengua meta, supondrá la formación de una nueva consciencia intercultural, que se apoya

en la diversidad que ambos mundos ofrecen, para generar una visión más amplia.

3. Esta consciencia intercultural conlleva un proceso de concienciación sobre cómo aparece la comunidad objeto de estudio para los demás, en forma de estereotipos, y también, obtener las estrategias necesarias y establecer los parámetros convenientes en situaciones de conflicto o de mediación.
4. Se produce un mayor desarrollo en las motivaciones, creencias, valores y sentimientos, hacia la empatía, apertura, el interés, etc.
5. Incremento progresivo de sus conocimientos, destrezas y actitudes, a partir de una participación reflexiva en las diferentes experiencias interculturales a las que se deba exponer y enfrentar.

A modo de conclusión, las habilidades interculturales permiten al alumno captar, interpretar y descodificar la información sobre hechos o productos culturales, lo cual le permite desarrollar su capacidad de actuación durante sus experiencias interculturales.

Las actitudes interculturales permiten establecer el control consciente de la predisposición del alumno en sus dimensiones cognitiva, emocional y conductual.

Desde la psicolingüística se ha tratado de identificar y analizar cuáles son los factores determinantes para el aprendizaje de una lengua extranjera. Las investigaciones se han centrado en las diferencias individuales que existen entre los estudiantes de lenguas extranjeras, y en las diferencias observadas en lo concerniente al grado de adquisición que se haya adquirido. Por lo tanto, un elemento indispensable lo conforma el tratamiento de factores de tipo afectivo, cognitivo, social y metacognitivo.

Por su parte, el Plan Curricular de Español de Negocios de la Fundación Comillas (PC EFE FC), ofrece dos niveles de referencia que son el usuario independiente 1 y el usuario independiente 2, con lo que se supera el nivel de usuario básico del PCIC. Posee una naturaleza generalista y se puede adaptar a diferentes tipologías de cursos para fines específicos. Es una adaptación del PCIC al área de los fines específicos.

En lo concerniente a la enseñanza de la lengua, este documento supone un inventario esencial para la enseñanza de lenguas para fines específicos y en él se destacan las nociones y funciones correspondientes a cada uno de los niveles de referencia establecidos.

En lo tocante a la enseñanza de la cultura, el PC EFE FC ofrece una perspectiva tridimensional, adaptada del PCIC, del profesional - alumno: como hablante intercultural, como miembro de una comunidad discursiva y como agente social.

Como agente social el profesional alumno debe ser capaz de realizar transacciones diversas, participar en interacciones comunicativas con hablantes hispanohablantes y desenvolverse con textos de diversa índole. En relación con los objetivos

del profesional alumno como hablante intercultural y aprendiente autónomo, los objetivos que se establecen son los mismos que en el PCIC.

La mención hacia las competencias se hace exclusivamente en el plano lingüístico. Si bien en los contenidos se alude directamente a contenidos culturales y socioculturales, los cuales son los mismos que se establecen para los niveles B1 y B2 en el PCIC.

Dentro del componente cultural, el inventario aportado corresponde a los mismos apartados del PCIC, es decir, en el inventario de referentes culturales no se producen cambios y se adoptan los contenidos del PCIC en el nivel B2, el inventario de saberes y comportamientos socioculturales se muestra a mitad de camino y el inventario de habilidades y actitudes interculturales no se menciona. Se manifiesta de manera explícita, la necesidad de adaptar a las necesidades de un curso de fines específicos algunos de los contenidos incluidos en dichos inventarios.

En términos generales, el currículo se divide en objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Los objetivos generales no se especifican pero sí se muestran los objetivos específicos. La metodología y la evaluación tampoco se especifican.

4.4.3.3. EL MODELO DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)

Tal y como se definen en el MCER (2002:9), entendemos que las competencias generales “no se relacionan directamente con la lengua, pero se puede recurrir a ellas para ejecutar acciones de todo tipo, que también incluyen las actividades lingüísticas”. La cuestión que subyace en esta afirmación se dirige a interpretar que, si queremos tener una visión objetiva y generalizada de los aspectos que están implícitos en la enseñanza de una lengua extranjera, no nos basta meramente con focalizar la atención en los componentes lingüísticos, puesto que existe una serie de acciones y conocimientos que se reflejan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

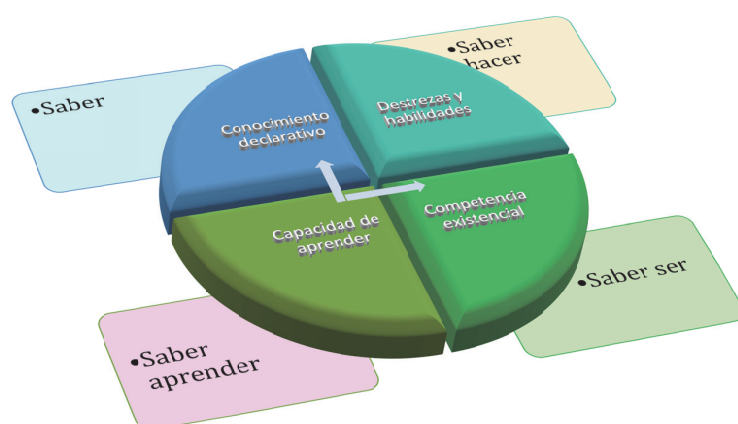
En las últimas décadas, hemos podido observar que el conocimiento de la cultura de la lengua meta y los valores, actitudes y creencias que de ella se derivan, han formado parte de la elaboración y diseño de los proyectos curriculares de diferentes gobiernos a la hora de elaborar la metodología que debe dirigir el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. Para Byram (1999:146), en el terreno pedagógico, es necesario distinguir tres diferentes conceptualizaciones de la cultura, en su relación con la lengua, que son las siguientes:

1. Cultura como contenedor de la pragmática y la semántica del lenguaje.
2. Cultura como macro contexto en el uso de la lengua.
3. Cultura como contenido temático en el discurso de la enseñanza de la lengua.

Estas tres conceptualizaciones dan suficientes argumentos para llevar la cultura al terreno de la enseñanza de la lengua para Michael Byram.

El MCER toma como referencia el modelo de Michael Byram para el desarrollo de la competencia intercultural. Este modelo mantenía que, para el desarrollo de esta competencia, era necesario que se diera en el aprendiente la adquisición de una serie de saberes, entendidos como conocimientos y capacidades que se pueden aprender de una manera consciente. La conexión de este modelo de los saberes de Byram, que conforma la base del modelo de las competencias generales en el MCER, se puede representar de la siguiente forma:

Gráfico 23. Interconexión del modelo de M. Byram y del MCER para el desarrollo de la competencia intercultural



Fuente: Byram (1997) e Instituto Cervantes (2002). Elaboración propia.

Como se puede observar en esta ilustración, el saber aprender actúa de puente comunicativo con el resto de los saberes, permitiendo una interrelación de todos los componentes que conforman las competencias generales y los saberes en su conjunto.

De acuerdo con Susana Llorián, es importante destacar que, sobre la base, tanto de los saberes como de las competencias generales, hay una serie de componentes que subyacen en cada una de las cuatro áreas. De este modo, el conocimiento declarativo opera como término base para definir el área del saber, porque representa la visión del mundo que el aprendiente posee desde una perspectiva cognitiva que puede verbalizar. “Este concepto se configura por medio del aprendizaje académico, el interés personal o la experiencia” (Llorián, 2007:143).

Bajo la perspectiva del saber hacer, hay que tener presente el término destreza o habilidad, definida como una serie de acciones coordinadas que, como resultado de su experiencia, capacita al aprendiente para ejecutar tareas, tanto consciente como inconscientemente.

Los elementos que actúan como ejes centrales del saber ser son la motivación (tanto extrínseca como intrínseca) y la actitud, entre otros factores individuales. Finalmente, el elemento base que da forma al saber aprender estaría conformado por el concepto de capacidad, entendida como el conjunto de cualidades y aptitudes de un individuo para el desarrollo de todos los elementos mencionados anteriormente en experiencias futuras.

Una vez aclarados algunos de los matices más importantes que definen y diferencian cada uno de los componentes que conforman el concepto de las competencias generales, nos disponemos a analizar cada uno de estos componentes para poder tener una visión completa de todo el universo que configura esta área.

El conocimiento declarativo (saber)

De acuerdo con Llorián (2007:146): “El conocimiento declarativo procede de las teorías cognitivas de la psicología del aprendizaje, se refiere a la información que poseen los individuos acerca de cómo está organizado el mundo; se considera declarativo en la medida en que puede comunicarse o declararse a través del lenguaje verbal”.

Un interrogante que se establece en el MCER para entender qué supone el tratamiento de este concepto es el siguiente: “¿La lengua que se va a enseñar o de la que se va a examinar a los alumnos, implica un conocimiento del mundo que en realidad está por encima de un estado de madurez de los alumnos o fuera de su experiencia como adultos?”

(Instituto Cervantes, 2002: 146)

El propio MCER aclara que la visión del mundo no debe acarrear una visión estructurada sino flexible y abierta.

Este conocimiento declarativo está compuesto por tres grandes áreas:

1.- El conocimiento del mundo

La perspectiva desde la que se parte en este punto establece que las personas, al llegar a la madurez, tenemos una visión, acerca de la concepción del mundo y su funcionamiento, en un grado muy desarrollado. Esta visión del mundo se relaciona con la lengua materna, pues desde la gramática y el vocabulario como fuente podemos verbalizar nuestra perspectiva del modelo del mundo y de la lengua. A partir de este nuevo contraste, el profesorado debe preguntarse sobre cómo debe ser el nuevo conocimiento del mundo que se debe adquirir de la lengua y la cultura metas y cómo será el proceso de su aprendizaje.

La base sobre la que fundamentarse para moldear este nuevo conocimiento del mundo, estará basada en el análisis contrastivo y comparativo resultante entre con-

ceptos relacionados con lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos, etc. en las que participarán los aprendientes.

2.- El conocimiento sociocultural

Un apartado que se debe analizar en torno al conocimiento declarativo está relacionado con el conocimiento de la sociedad y la cultura de las comunidades o comunidad de habla de la lengua meta. El conocimiento sociocultural de la lengua y cultura metas puede no estar incluido en el conocimiento y experiencias previas del alumnado y esa laguna de desconocimiento puede dar lugar a la creación de estereotipos, e incluso prejuicios, que el profesorado debe intentar eliminar. El conocimiento sociocultural abarca diferentes y extensas áreas tales como, la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, creencias y actitudes con relación a la clase social, grupos profesionales, culturas regionales, minorías étnicas, etc. Además, se debe tener en cuenta el análisis del lenguaje no verbal, las convenciones sociales y los comportamientos rituales en eventos sociales por medio de la comparación entre las dos culturas, e incluso, es necesario hacer una reflexión sobre la cultura de origen, con relación a los temas mencionados anteriormente, para poseer un mayor nivel de concienciación en el proceso comparativo.

3.- La consciencia intercultural

El contraste entre el conocimiento, la percepción y la comprensión de las lenguas y culturas metas, con las lenguas y culturas de origen, dará lugar a la creación de una nueva consciencia intercultural, que se va conformando y agrandando cuando crece el conocimiento de la diversidad lingüística y cultural del alumnado y su conocimiento pluricultural. La consciencia intercultural está caracterizada por la objetividad y la amplitud que genera el conocimiento de varias culturas. También provoca un posicionamiento de la cultura propia y la cultura meta desde la perspectiva del aprendiente. Esta contrastividad cultural permite al alumnado establecer una actitud y una perspectiva más objetiva sobre los prejuicios y estereotipos nacionales que puedan establecer los demás sobre la cultura meta. Será el profesorado el que decida qué tipo de consciencia, resultante de la interrelación de las dos culturas, será necesaria para que el alumnado experimente un desarrollo de su competencia intercultural.

La delimitación de los temas o aspectos a tratar en el conocimiento del mundo es una labor que implica un alto nivel de concienciación por parte del profesorado, a la hora de delimitar qué aspectos serán los que se deben tratar en cada uno de los niveles de dominio de la lengua meta. Una cuestión muy importante que se debe tener en cuenta, en el análisis previo de delimitación de estos temas, estará relacionada con la distancia cultural entre la cultura de origen y la cultura meta

puesto que, a mayor distancia cultural, mayor será la esfera de elementos a tener en cuenta en el tratamiento, la comparación y el contraste entre las dos culturas.

Se hace imprescindible la creación de materiales, pruebas, análisis de necesidades y cualquier otra herramienta didáctica que vayan dirigidos a establecer cuáles son las áreas de mayor divergencia cultural entre la cultura meta y de origen, y cuál es el grado de desconocimiento del alumnado con relación a los tres subcomponentes que conforman el conocimiento declarativo del alumnado. Estas herramientas didácticas servirán de guía para el establecimiento de los contenidos y objetivos del curso, y resultarán de gran ayuda en cada una de las etapas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una cuestión que no queda clara, en cuanto al conocimiento declarativo y sus subcomponentes, está relacionada con la metodología y el proceso de evaluación, pues no se menciona de manera explícita en el MCER. Se hace necesario el diseño de pruebas que permitan poder descifrar y establecer, por medio de unos parámetros previos que hayan sido establecidos, cómo delimitar si el alumnado ha llegado a obtener un conocimiento del mundo, una consciencia intercultural o un conocimiento sociocultural adecuados a los niveles preestablecidos en los criterios de evaluación. Ésta es un área que aún queda por delimitar porque no existen unos criterios claros en torno a la graduación, secuenciación y evaluación de estos tres campos de conocimiento y tampoco su equivalencia con cada uno de los niveles de dominio de la lengua que posea el alumnado.

Consideramos que el tratamiento de estos tres campos de conocimiento no pueden demandar meramente un conocimiento pasivo del estudiantado, en el que prevalece exclusivamente un fluido de *input* que debe ser almacenado a nivel memorístico, sino que, por la propia naturaleza y esencia de los tres conocimientos que conforman el conocimiento declarativo, es obligatorio brindar al alumnado la posibilidad de pasar a la acción y hacer uso de ese conocimiento, en tareas en clase o fuera de ella, para que el profesorado tenga un criterio objetivo acerca del proceso evolutivo de la competencia intercultural de los aprendientes. Ese proceso, dirigido a pasar a la acción, se puede dar en la esfera de clase, por medio de una tipología de actividades que así lo permitan, como por ejemplo las simulaciones, e incluso en el caso de programas de inmersión en la comunidad de la lengua y cultura meta, se pueden establecer documentos que establezcan cómo está siendo el proceso de adaptabilidad, por medio de encuestas o cualquier otro medio de obtención de datos (pueden proceder de la familia de acogida del alumno o de la empresa tutora, en el caso de programas de inmersión corporativa), su desenvolvimiento en encuentros con estudiantes del país de la cultura meta, estudios etnográficos, etc. Cualquier fuente de información que se considere útil en términos académicos, tanto interna como externa, puede servir de recursos que aporten evidencias sobre el grado de desarrollo de la competencia intercultural del estudiante.

La elaboración de cuestionarios culturales contrastivos (CCC, en adelante)¹⁰ puede ser una técnica práctica para establecer, a priori, qué conocimiento del mundo posee el alumnado con relación a determinadas áreas del conocimiento. Tras el análisis de los resultados obtenidos en estos cuestionarios culturales contrastivos, se puede obtener información acerca de los conceptos relacionados con instituciones, eventos corporativos sociales, relaciones interpersonales, entidades abstractas o concretas, que el alumno debe adquirir sobre la cultura meta, porque se consideran conocimientos clave en el desarrollo de la competencia intercultural. La idea que persiguen estos cuestionarios contrastivos va dirigida a identificar las divergencias y convergencias culturales entre la cultura materna y la cultura meta. De las divergencias que se obtengan podremos especificar, de un modo empírico, los contenidos y objetivos de conocimiento intercultural del curso.

A continuación, mostramos un diseño que podría servir de muestra para la estructura y los ítems de los que podría constar un cuestionario cultural contrastivo, orientado a la enseñanza del español de negocios en programas de inmersión cultural. Esta herramienta didáctica permitirá detectar el conocimiento del mundo que tiene el aprendiente con relación a las áreas de la jerarquía y las relaciones personales en el trabajo. De los resultados obtenidos, podremos especificar qué aspectos convergen y divergen con relación al contraste entre la cultura corporativa meta y la de origen que el profesorado considere que debe adquirir con relación a esas áreas:

CUESTIONARIO CULTURAL CONTRASTIVO (CCC)	
Nombre y apellido: _____	
Nivel de dominio de la lengua: _____	
País de origen: _____	
Componente cultural: jerarquía (distancia de poder)	Consideras que para que una buena empresa funcione bien, la jerarquía debe ser: a. Todos los miembros de la empresa deben estar al mismo nivel. b. Debe haber un distanciamiento entre jefes y empleados. c. No se debe contar con la opinión de los trabajadores. d. La dirección se diferencia de los empleados en sus funciones
Componente cultural: trabajo y relaciones personales (cultura específica-difusa)	Consideras que tu relación con el ámbito laboral no debe ser permeable a otras esferas o ámbitos: a. Sí, mi relación con el ámbito laboral no termina cuando finaliza mi jornada. b. No, es normal tener relaciones con compañeros de trabajo fuera del ámbito profesional. c. No creo que sea conveniente relacionarse con las mismas personas en diferentes situaciones. d. Creo que es positivo relacionarte con personas en diferentes ámbitos como el laboral o el personal.

10. En el anexo 5 se puede consultar un CCC completo.

En esta investigación se han usado, como eje central temático en la elaboración del cuestionario, parámetros procedentes de las diferentes teorías de las dimensiones de los valores culturales. El fin último al que se pretende llegar se dirige a establecer qué rasgos definen la cultura corporativa del aprendiente y cuáles la cultura corporativa meta. Al contrastar ambas áreas obtendremos aquellas que resultan más propensas a la producción de malentendidos culturales, por tener una mayor divergencia cultural y también sabremos en las que hay más convergencia cultural. Serán las primeras en las que se necesite más énfasis en la elaboración del programa del curso para adaptar su tratamiento y adecuación a las necesidades establecidas previamente.

Destrezas y habilidades (saber hacer)

La primera cuestión que surge, al enfrentarse al análisis y entendimiento de este segundo componente de las competencias generales, debe ir dirigida a la búsqueda del significado de los dos conceptos que la definen. De acuerdo con el DRAE (1992), los conceptos de destreza y habilidad tienen los siguientes significados:

Destreza:

1. f. Habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo.

Habilidad:

1. f. Capacidad y disposición para algo.

2. f. Gracia y destreza en ejecutar algo que sirve de adorno a la persona, como bailar, montar a caballo, etc.

3. f. Cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza.

4. f. Enredo dispuesto con ingenio, disimulo y maña.

A primera vista, podemos observar que tanto el concepto de destreza como el de habilidad tienen acepciones en las que se definen el uno al otro, por lo tanto, podemos concluir que son sinónimos. Tener destreza supone tener habilidad y a la inversa, tener habilidad significa tener destreza. Además, en estas definiciones se adhiere un concepto más que está marcado por la capacidad para hacer algo.

Ahora podemos concretar que este componente de las competencias generales está orientado al análisis de las capacidades de una persona para hacer o ejecutar una acción determinada.

La cuestión que nos planteamos ahora está enfocada en analizar qué es ese algo que el alumnado debe hacer. El MCER (2002), establece cuatro tipologías de destrezas y habilidades que se diferencian, principalmente, por las áreas donde se ejecutarán las tareas o acciones a llevar a cabo. Por lo tanto, podemos afirmar que dichas acciones se realizarán en el ámbito social, ámbito de la vida, ámbito profesional y, finalmente, en el ámbito del ocio.

Por la naturaleza de nuestra investigación, nos vamos a centrar en las tareas del ámbito profesional, en el que el alumnado tendrá que desarrollar las destrezas y habilidades necesarias para desenvolverse con éxito en una cultura corporativa meta.

Ahora bien, también debemos preguntarnos cuáles son las tipologías de destrezas y habilidades a las que el alumnado debe enfrentarse para ejecutar y desarrollar las destrezas y habilidades profesionales. El MCER (2002: 102) establece dos tipologías, las destrezas y habilidades prácticas y las interculturales:

1. Las destrezas y habilidades prácticas se definen como “la capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) que se necesitan para realizar los deberes del (auto)empleo” (MCER, 2002:102). Lo que nos parece importante en esta definición está marcado principalmente por el matiz que establece que las acciones serán especializadas, que pueden ser mentales o físicas y que están inmersas en el ámbito del empleo. De ahí, podemos concluir que el profesorado debe establecer cuáles serán esas destrezas y habilidades necesarias para que el alumnado pueda interactuar con éxito en un ámbito laboral o corporativo. Evidentemente, el matiz de especialidad establecerá guías, que se deben obtener por medio de un análisis de necesidades, para saber cuáles son las especialidades individuales de cada alumno. En el caso de un programa de inmersión cultural corporativa, la especialidad nos indicará el sector corporativo, los diferentes departamentos empresariales que se pueden asignar al alumnado, las habilidades y destrezas necesarias para ejecutar las acciones, etc. También, se puede decidir si esas acciones serán físicas o mentales y, junto con los datos obtenidos en el cuestionario cultural contrastivo (CCC), establecer los contenidos previos a tratar en clase para prevenir y reducir los posibles choques culturales.

2. Las destrezas y las habilidades interculturales en el MCER están dirigidas a desarrollar cuatro objetivos. Estos objetivos describen el desarrollo de la capacidad del alumnado para superar situaciones estereotipadas, para cumplir como intermediario cultural, es decir, como puente de unión entre la cultura materna y la cultura meta, para enfrentarse a los malentendidos culturales y posibles conflictos que surjan, para contrastar las dos culturas en juego y para desarrollar la sensibilidad cultural y ser capaz de utilizar estrategias, como hablante intercultural, en sus relaciones con interlocutores nativos.

El cuestionario cultural contrastivo (CCC) sirve como una herramienta clave para establecer cuáles son las tipologías culturales corporativas del alumnado y cuáles deben ser, en el momento de interactuar en la cultura corporativa meta. Dicho análisis nos servirá también para establecer áreas de mayor probabilidad en las que actuar de intermediario cultural, cuando se analicen las convergencias y divergencias culturales entre la cultura de origen y la cultura meta. Un aspecto definitorio de este componente de las destrezas y habilidades está marcado por la

necesidad de ofrecer al estudiante la posibilidad de experimentar la cultura meta, y en el caso de los programas de inmersión cultural corporativa, es un objetivo cumplido.

Competencia existencial (saber ser)

En este componente de las competencias generales nos debemos centrar en un factor que resulta esencial para su entendimiento y aplicabilidad: los factores individuales. Este concepto resulta esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque subraya la importancia de establecer que cada alumno se enfrenta a dicho proceso de una manera individual y diferente, que ofrece una perspectiva personal en el aprendizaje y que descodifica la información desde sus propias capacidades mentales.

La psicolingüística ha ofrecido grandes avances en este terreno, así como la psicología social y sus ramas, psicología cultural y transcultural. La primera se ha enfocado en analizar las áreas de la psique humana que están relacionadas con el aprendizaje de idiomas, para establecer cómo las diferencias individuales son factores en el grado de adquisición de las lenguas extranjeras. Estos factores determinantes están relacionados con aspectos actitudinales, motivacionales, afectivos, cognitivos y metacognitivos.

El MCER establece que, con respecto de la competencia existencial, los rasgos de personalidad, las motivaciones, las actitudes, las creencias, etc., de los alumnos pueden ser:

- a) Excluidos como de interés personal del alumno
- b) Considerados a la hora de planificar y controlar el proceso de aprendizaje;
- c) Incluidos como un objetivo del programa de aprendizaje.

(Instituto Cervantes, 2002:147)

En la perspectiva de esta investigación, y tras las observaciones realizadas, se considera oportuno mencionar que para los programas de inmersión cultural corporativa, es necesario tener en cuenta las opciones b y c que establece el MCER

Para Hogg y Vaughan (2008:608), “la psicología transcultural trata la investigación entre la cultura y sus personas con métodos tradicionales de la psicología social (cuestionarios, entrevistas) y estadísticos para comparar y contrastar grupos étnicos y nacionales”.

Para (Shweder, 1991:73):

La psicología cultural es el estudio de la forma en la que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan y transforman la psique humana,

resultando menos en una unidad psíquica para la humanidad que en divergencias étnicas en la mente, el yo y la emoción. La psicología cultural es el estudio de las formas en las que sujeto y objeto, yo y el otro, psique y cultura, persona y contexto, ... viven juntos, se necesitan el uno al otro y dinámicamente, dialécticamente y en unidad, se reconcilian.

De ambas definiciones podemos inferir que la diferencia entre la psicología cultural y transcultural se basa en el análisis de las personas en su cultura de origen o en el contraste entre diferentes culturas a nivel étnico o nacional. Ambas ciencias pueden aportar conocimientos necesarios acerca de los valores, las creencias y las actitudes del alumnado con relación a su propia cultura y la cultura meta. En el caso de la psicología cultural, se analizarán esos parámetros y el proceso de desarrollo en su propia cultura de origen y en el caso de la psicología transcultural, el análisis y la reflexión irán marcados por los cambios necesarios que se deben establecer en esos factores individuales, al relacionarse con los parámetros que definan la cultura meta, o los contextos y situaciones a los que se deba enfrentar en ella.

La psicolingüística se encargará del análisis de los factores individuales de los que consta la competencia existencial, es decir, los estilos cognitivos, mientras que la psicología cultural y transcultural analizarán factores individuales tales como las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias y los factores de personalidad.

El desarrollo de la competencia existencial, de acuerdo con el MCER (2002:104), debe ir enfocado hacia las siguientes metas:

- 1) Hasta qué punto el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito.
- 2) Cómo se reconcilia el relativismo cultural con la integridad ética y moral.
- 3) Qué factores de la personalidad facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera.
- 4) Cómo se puede reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos.

Observamos que para el profesorado estas cuestiones son básicas para delimitar la zona de actuación y los límites educativos implícitos en el desarrollo de la competencia existencial. Consideramos que gran parte de las bases de esta competencia está marcada por la psicología como ciencia y que al profesorado le repercute establecer el grado de adaptabilidad que deben adquirir los usuarios en la cultura meta. Además, forma parte de la función docente intentar favorecer y desarrollar en los estudiantes las capacidades que puedan influir en que dicha adaptabilidad pueda realizarse de una manera más exitosa.

Capacidad de aprender (saber aprender)

En el MCER (2002:104) saber aprender se refiere a “la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario”.

En esta definición podemos observar que este componente de las competencias generales está definido por el rasgo de la transversalidad, puesto que establece unas bases aplicables a los tres componentes mencionados anteriormente.

En lo referente a la cultura, en la competencia saber aprender hay que destacar dos de las áreas que la engloban. Una de estas áreas está relacionada con las destrezas de estudio y la otra con las destrezas heurísticas de descubrimiento y análisis:

1. Las destrezas de estudio pueden servir de instrumento que permita el desarrollo de la competencia intercultural, por el hecho de permitir hacer un uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje creadas por las situaciones de enseñanza y de interacción sociocultural. En los casos de inmersión cultural, es decir, en las interrelaciones como hablante intercultural en contextos corporativos, también se interpreta que una destreza de estudio debe ir dirigida al desarrollo en las capacidades del alumnado en el uso de materiales disponibles para reforzar el aprendizaje independiente y autodirigido.

Un aspecto muy importante de estas destrezas de estudio está basado en el hecho de subrayar la importancia de aprender con eficacia, por medio de la observación directa de los acontecimientos en los que el alumnado esté inmerso. Las destrezas que el alumnado debe activar o desarrollar tienen una naturaleza perceptiva, analítica y heurística.

Además de las destrezas anteriores, en las destrezas de estudio el alumno debe ser capaz de reconocer sus cualidades y carencias en las distintas intervenciones, así como sus metas y necesidades.

2. Las destrezas heurísticas están relacionadas con las necesidades del alumnado para el desarrollo de la competencia intercultural, puesto que se enfocan en el desarrollo de la capacidad del alumnado para adaptarse a la nueva experiencia (nueva lengua y nueva cultura corporativa). En esta adaptación, los usuarios tendrán que utilizar las destrezas de análisis y descubrimiento para alcanzar el desarrollo de nuevas competencias. Además, los usuarios experimentarán un proceso de readaptación de competencias existenciales, de habilidades prácticas e interculturales y de la vida diaria, para desarrollar una nueva consciencia intercultural. Este proceso de readaptación conlleva desarrollar destrezas para comprender, desarrollar y transmitir su nuevo conocimiento declarativo, por medio del uso de fuentes de información (bibliotecas, nuevas tecnologías, prensa, estudios etnográficos, etc.), las cuales le permitan una investigación orientada a mejorar su capacidad de adaptación a las situaciones que tengan lugar en la cultura meta.

Con respecto a la capacidad de aprender, en el MCER se establece que el desarrollo de este componente se realiza por medio de destrezas de estudio y heurísticas, junto con la aceptación de la responsabilidad del alumno sobre su aprendizaje. Los modos de llevar a cabo esta subcompetencia pueden ser los siguientes:

- a) Como producto del aprendizaje, sin planificación ni organización especiales.
- b) Transfiriendo paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor a los alumnos, y animándolos a que reflexionen sobre su aprendizaje y a que compartan esta experiencia con otros alumnos;
- c) Despertando la conciencia del alumno respecto a los procesos de aprendizaje o enseñanza en los que participa;
- d) Embarcando a los alumnos en como participantes en la experimentación de distintas opciones metodológicas;
- e) Consiguiendo que los alumnos reconozcan su propio estilo cognitivo y que desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje.

Instituto Cervantes, (2002: 148)

4.5.- DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN PROGRAMAS DE MOVILIDAD PROFESIONAL: LA INMERSIÓN CORPORATIVA

En la última década, el Consejo de Europa ha estado muy activo a la hora de proveer conclusiones sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, con el ánimo de buscar un consenso común, homogéneo y unitario en todas las esferas en las que la enseñanza de lenguas tiene lugar. Movido e impulsado por la nueva fenomenología de la globalización en el ámbito laboral y profesional, se creó el Centro de Lenguas Modernas de Graz (Austria) para que actuara como laboratorio y centro de investigación que diera respuestas a los mayores dilemas que rodean la nueva situación social, económica y política en la que se encuentra inmersa la Unión Europea, entendida como espacio común de convivencia.

Son variadas y numerosas las publicaciones que han aflorado desde este centro de Graz pero, habida cuenta que la enseñanza del español para fines específicos es el área en el que se enmarca esta investigación, se torna necesario analizar principalmente dos de esas publicaciones a causa de la estrecha relación que guardan con nuestro propósito.

En el año 2018, el Consejo de Europa ha publicado un documento complementario al Marco Común Europeo de Referencia. Dicho documento establece lo siguiente con respecto del tratamiento de la competencia intercultural y el enfoque pluricultural:

Ni el pluriculturalismo ni la noción de competencia intercultural están muy desarrollados en el MCER. Las implicaciones del plurilingüismo y la competencia intercultural para el diseño curricular en relación con el MCER se describen en la Guía para el desarrollo y la implementación de planes de estudios para la educación plurilingüe e intercultural. Además, una taxonomía detallada de los aspectos de la competencia plurilingüe y pluricultural relevante para los enfoques pluralistas está disponible en el Marco de Referencia para Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas (MAREP) (Consejo de Europa, 2018: 29).

Tal y como se puede inferir del texto anterior, el Consejo de Europa se ha mantenido activo en los últimos años en lo concerniente a la publicación de textos que sirvan de referencia y ayuda al profesorado en lo tocante a los enfoques pluriculturales y el desarrollo de la competencia intercultural.

De este modo, en la actualidad se pueden tomar como referencia para la investigación de dichas áreas, los siguientes documentos:

1. Guía para el desarrollo y la implementación de planes de estudios para la educación plurilingüe e intercultural

Documento publicado en el 2016 por el Consejo de Europa. En términos generales, la descripción de esta guía que hace el Consejo de Europa es la siguiente:

Esta guía está destinada a facilitar la implementación mejorada de los valores y principios de la educación plurilingüe e intercultural en la enseñanza de todos los idiomas: extranjero, regional o minoritario, clásico e idioma (s) de escolarización. La educación plurilingüe e intercultural es una respuesta a las necesidades y requisitos de una educación de calidad, que abarca: adquisición de competencias, conocimientos, disposiciones y actitudes, diversidad de experiencias de aprendizaje y construcción de identidades culturales individuales y colectivas. Su objetivo es hacer que la enseñanza sea más efectiva y aumentar la contribución que hace tanto para el éxito escolar de los alumnos más vulnerables como para la cohesión social.

Consejo de Europa (2016: 9)

El documento que estamos analizando está orientado hacia el nivel escolar pero aporta interesantes aclaraciones sobre los conceptos de competencia intercultural y pluricultural. Los cuales define de la siguiente manera:

La competencia plurilingüe se refiere al repertorio de recursos que los estudiantes individuales adquieren en todos los idiomas que conocen o han aprendido, y que también se relacionan con las culturas asociadas con esos idiomas (idiomas de escolarización, regionales / minoritarios y de migración, idiomas modernos o clásicos); la pluriculturalidad denota la capacidad de participar en diferentes culturas, entre otras cosas mediante la adquisición de varios idiomas.

La competencia intercultural, por su parte, es la capacidad de experimentar la alteridad y la diversidad cultural, analizar esa experiencia y sacar provecho de ella. Una vez adquirida, la competencia intercultural facilita la comprensión de la alteridad, establece vínculos cognitivos y afectivos entre las experiencias pasadas y las nuevas de alteridad, media entre los miembros de dos (o más) grupos sociales y sus culturas, y cuestiona las suposiciones del propio grupo cultural y entorno.

Consejo de Europa (2016: 10)

2. Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP)

Este documento fue publicado por el Consejo de Europa en el año 2013 y supone “una presentación sistemática y parcialmente jerarquizada de las competencias y de los recursos que los enfoques plurales pueden desarrollar”. (Consejo de Europa, 2013: 5).

En este documento toma una especial relevancia el concepto de enfoques plurales de las lenguas y de las culturas los cuales se deben entender de la siguiente manera: “enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza–aprendizaje que implican al mismo tiempo a varias (más de una) variedades lingüísticas y culturales”. (Consejo de Europa, 2013: 6).

En contraste con los enfoques plurales, se encuentran los enfoques singulares, los cuales se caracterizan por los siguientes rasgos: “Estos enfoques se oponen a los que se podrían denominar “singulares” cuyo planteamiento didáctico se centra exclusivamente en una sola lengua o una cultura determinada, aisladamente sin ninguna referencia a otras lenguas o culturas”. (Consejo de Europa, 2013: 6).

Un aspecto que merece la pena resaltar en este documento está relacionado con la asunción de que los enfoques más destacados en los últimos treinta años están constituidos por cuatro enfoques principalmente. De los cuatro enfoques mencionados, tres de ellos están enfocados en la lengua (didáctica integrada de las lenguas, de la intercomprensión entre lenguas de la misma familia y del despertar a las lenguas). Solamente se menciona el enfoque intercultural como la variedad de enfoque en el que la cultura se percibe de manera explícita como parte integrante de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

De esta manera el enfoque intercultural se define de la siguiente manera:

“Este enfoque conoce numerosas variantes. Todas comparten principios didácticos que recomiendan basarse en fenómenos propios de una determinada área cultural para comprender otros relativos a otra área cultural diferente. Estos principios preconizan también la utilización de estrategias destinadas a favorecer la reflexión sobre modalidades del contacto entre individuos que disponen de referencias culturales diferentes”

Consejo de Europa, (2013: 6).

4.5.1.- EL PROYECTO ODYSSEUS: LA INTEGRACION LABORAL DE LA INMIGRACIÓN

De acuerdo con este proyecto, el nuevo contexto social europeo está marcado por la migración, causada no solo por grupos de personas que huyen de la pobreza o las guerras, sino también, por una nueva fenomenología de acontecimientos que están basados en procesos de globalización, cambios tecnológicos, desarrollo demográfico y cambio de sociedades industriales a sociedades del conocimiento. Desde la perspectiva del proyecto Odysseus, enmarcado dentro de este nuevo contexto social europeo, la enseñanza de lenguas extranjeras juega un papel relevante para la integración socioeconómica.

Desde este proyecto, el conocimiento es entendido como el elemento principal en el mundo de los negocios globalizados y el lenguaje es el factor clave que conduce hacia ese conocimiento. Consecuentemente, las competencias comunicativas de la lengua son los ejes centrales del ámbito profesional y vocacional, tanto en los niveles jerárquicos más altos como en el área de los empleados. El proyecto Odysseus, por lo tanto, se centra en la creación y desarrollo de un entendimiento común entre los marcos teóricos y lo que la buena práctica debería ser.

Consecuentemente, si las competencias comunicativas son una demanda en todos los niveles jerárquicos empresariales y laborales, desde la perspectiva del proyecto Odysseus se requiere un enfoque holístico para tratar los temas relacionados con la comunicación en el trabajo y no una intervención aislada enfocada a satisfacer necesidades de grupos concretos. El proyecto Odysseus va dirigido a la aportación de un enfoque organizacional completo que examina todas las fases de la enseñanza de la lengua en contextos laborales.

El lenguaje, en el mundo del trabajo, está moldeado por unas normas culturales explícitas e implícitas dentro de una comunidad profesional y, por lo tanto, desde la perspectiva de este proyecto, el lenguaje se ve como un instrumento de práctica social más que un sistema estructural. De esta manera, en Odysseus se analiza el lenguaje desde las tres diferentes dimensiones de Green (1997), es decir, la dimensión funcional, que es la que permite a los usuarios de la lengua intercambiar información, la dimensión cultural, orientada a una interacción culturalmente apropiada y la dimensión crítica, dirigida al entendimiento de nuestra relación con otros en una comunidad de práctica específica. En esta dimensión, el conocimiento y las destrezas serán los factores que permitan a los interlocutores tomar un papel activo en los procesos comunicativos enmarcados en un contexto específico.

Desde esta perspectiva lingüística, el proyecto Odysseus se aventura en la creación de materiales que capaciten al alumnado en las competencias necesarias para interactuar en el mundo laboral. De esta manera, analiza elementos clave para la realización de cursos dirigidos a migrantes, en los que se hace un especial énfasis en el análisis de necesidades, la importancia que debe tener la lengua en los pro-

gramas de formación gubernamentales y empresariales, la interacción de todos los grupos que operan en el mundo del trabajo, las competencias y los enfoques, así como, la evaluación.

4.5.2.- ICOPROMO¹¹

El modelo para el desarrollo de la Competencia Intercultural en programas de movilidad (ICOPROMO¹²) es un modelo transformacional, en el sentido en que articula las fases por las que atraviesa un individuo cuando llega a ser consciente de los retos interculturales a los que se enfrenta, como consecuencia de su propia movilidad o la de otros con los que se debe comunicar de una manera efectiva.

Lo que se deduce de esta definición del modelo transformacional ICOPROMO es que, en la enseñanza de la competencia intercultural, se deben tener en cuenta factores que respondan a parámetros tales como el qué y el cómo se debe aprender una lengua extranjera. Dicho aprendizaje, conlleva el desarrollo de una serie de competencias que, en mayor o menor grado, provocarán un impacto en las actitudes, la conducta y la actuación comunicativa del aprendiente. Las nuevas situaciones comunicativas conllevan la creación de nuevas estrategias a utilizar, como efecto del nuevo conocimiento adquirido que subyace en la evolución de experimentar nuevos contextos y nuevas situaciones, enmarcadas en nuevas culturas, en las que se adopta el rol de hablante intercultural que negocia con miembros con perspectivas culturales diferentes.

Desde la perspectiva del modelo transformacional ICOPROMO se analizan los factores a tener en cuenta dentro de los programas europeos para el desarrollo de la movilidad profesional, ya que se considera que estos factores son los que permiten enmarcar las diferentes fases que el hablante intercultural experimenta en dicha experiencia.

La primera fase a la que nos debemos enfrentar en cualquier programa de movilidad debe tener en consideración al alumno como agente social y por lo tanto, se debe hacer un análisis del contexto político y económico para establecer su influencia en el individuo expuesto, en este caso, a la diferencia cultural. Desde la perspectiva de ICOPROMO, el nuevo orden mundial hace que el individuo, en algunas ocasiones, deba abandonar su cultura materna (zona de confort) en busca de un crecimiento o de oportunidades a nivel profesional, enfrentándose a nuevas diferencias culturales y a nuevos retos de índole cultural y lingüística.

11. ICOPROMO es un proyecto realizado en 2007 por el Centro Europeo de Lenguas Modernas perteneciente al Consejo de Europa.

12. Las siglas corresponden a la versión inglesa *Intercultural Competence for Professional Mobility*.

Cada individuo posee una serie de disposiciones diferentes para este tipo de situaciones que están en consonancia con la mayor o menor capacidad que el individuo posea para crear estrategias. Por lo tanto, se ponen en juego una serie de factores afectivos e individuales que llevarán al aprendiente a enfrentarse a estas situaciones con mayor o menor éxito. Desde la perspectiva de la enseñanza, el alumnado debe desarrollar una serie de competencias que le capaciten para interactuar con éxito en las situaciones en las que deba actuar como agente social y hablante intercultural. Las necesidades de aprendizaje se deben volcar, desde este punto de vista, a la dimensión no solo cognitiva, sino también afectiva del aprendiente, para ver las necesidades individuales de aprendizaje que cada individuo demanda. La nueva situación es la que obliga al usuario de la lengua a enfrentarse a nuevas situaciones, entendidas como procesos en los que el aprendiente se siente capaz de procesar información que le capacite a responder con éxito ante las nuevas situaciones a las que se deba enfrentar.

El desarrollo de la competencia intercultural, desde la perspectiva del modelo ICOPROMO, se extiende desde el proceso en el que tiene lugar el uso adecuado y efectivo de la lengua hasta el reto de entender el papel propio que uno juega y las responsabilidades que conlleva nuestra participación en el nuevo contexto social, como ciudadanos inmersos en él. Por lo tanto, estas competencias engloban tanto destrezas cognitivas como conductuales, que se adquieren por medio del estudio y la instrucción. Algunas de estas destrezas conducen a adquirir competencias en áreas tales como, la concienciación del yo y de la alteridad, la comunicación entre culturas, la adquisición de un conocimiento cultural, la creación de nuevas relaciones, la asunción de la responsabilidad social, preparación y capacidad de tratar con situaciones llenas de incertidumbre y ambiguas, (procesándolas de forma coherente con los marcos conceptuales previos), la visión de la realidad desde diferentes perspectivas, etc.

La interlengua y la intercultural en este modelo dejan manifiesta la interrelación existente entre la competencia intercultural y el medio, lo conscientes que debemos estar del efecto que un interlocutor tiene sobre el otro, así como el proceso de aprendizaje en su conjunto. Consecuentemente, el desarrollo de la competencia intercultural conlleva el aprendizaje de ciertos conocimientos y valores que nos dirigen a la reevaluación y el descarte de los ya existentes, especialmente con aquellos que pueden entrar en conflicto con los nuevos. Por consiguiente, entramos en otro de los procesos del modelo el de aprendizaje (de nuevos valores y conocimientos) para desaprender aquellos viejos valores y conocimientos que entran en conflicto con los nuevos valores y conocimientos aprendidos.

Esta etapa de aprendizaje y desaprendizaje nos transporta a la siguiente fase de este modelo, en la que pasamos de la fase monocultural a la intercultural. En otras palabras, el proceso del cambio actitudinal supone aportar respuestas enfocadas

desde una perspectiva diferente, las cuales están marcadas por la reflexión (fruto de autocuestionarse actitudes aprendidas de manera irreflexiva). Este cambio actitudinal nos permite llegar al siguiente escalón, el cambio conductual, en el que el alumno está capacitado para la movilidad profesional por su mentalidad intercultural y no monocultural.

Tal y como hemos analizado previamente, el concepto de competencia se convierte en uno de los ejes centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje. En los modelos analizados anteriormente no se llega a mencionar de una manera explícita, aunque se puede llegar a sobrentender, el hecho de que el viaje a la movilidad puede conllevar varios destinos y que esto, a su vez, permite tener usuarios móviles pluriculturales. De los aspectos esenciales para tener en cuenta, con relación al desarrollo del concepto de competencia, llegamos a la competencia intercultural como base y plataforma que nos permite ser más competentes en contextos culturales y comunicativos. El objetivo final de este proyecto va dirigido a que el alumnado pueda llegar a ser competente desde una perspectiva pluricultural, es decir, que actúe de mediador pluricultural para descifrar las claves de una cultura determinada, permitiendo que una cultura meta determinada llegue a ser conocida y entendida por aquellos que la desconocen.

El proyecto ICOPROMO analiza ciertos factores que inciden en los aspectos que juegan un papel importante en el área de un modelo transformacional, orientado al desarrollo de la competencia intercultural para la movilidad profesional.

La primera categoría que este modelo analiza está relacionada con el análisis del nuevo orden mundial y el individuo. En esta categoría se analizan factores externos como la evolución del mundo y la necesidad de desarrollar la competencia intercultural en él. La Segunda Guerra Mundial y la caída del muro de Berlín se destacan en este proyecto como los hitos históricos más destacados por las repercusiones sociales, económicas y políticas que se derivaron tras ellos.

Otro factor de esta categoría está relacionado con el crecimiento del comercio mundial y las inversiones, lo cual ha traído como efecto la liberalización de la mayoría de las economías mundiales guiadas por lo preceptos de la Organización Mundial del Comercio. Este factor afecta a la cultura corporativa de las empresas multinacionales, con el consiguiente aumento de la movilidad y las comunicaciones transculturales.

Otro aspecto que define los rasgos de este nuevo orden mundial está relacionado con las comunicaciones aéreas y las tecnologías. La liberalización económica permitió la eclosión de compañías aéreas de bajos precios, lo cual aumentó la posibilidad de conocer otras culturas. Además, el progreso de las tecnologías de la comunicación, ha hecho posible el trabajo en equipo desde diferentes zonas geográficas. Estos factores han promovido nuevos perfiles profesionales que estén entrenados en las diferencias culturales y lingüísticas de empresas de otros países.

También hay que tener en cuenta el impacto de las compañías multinacionales y su estructura organizacional y las relaciones interpersonales de empleados que pertenecen a diferentes culturas corporativas dentro de la misma compañía, lo cual implica un desarrollo de la competencia intercultural corporativa.

La educación y los programas de inmersión han hecho que aumente la demanda del conocimiento del español para fines específicos, por el potencial que supone una comunidad de más de quinientos millones de personas y las posibilidades de inversión en todos los países de habla hispana. De hecho, esta investigación es fruto de esta fenomenología que estamos analizando. Las posibilidades económicas de la comunidad hispana, ha provocado un mayor interés por esta comunidad, y también ha causado que el número de estudiantes en programas de inmersión haya aumentado a pasos agigantados, así como la necesidad de satisfacer las necesidades y demandas que estos estudiantes tienen en el terreno educativo.

Además del aumento de los movimientos migratorios y las necesidades de satisfacer las demandas de estas comunidades, este nuevo orden mundial conlleva la necesidad de analizar factores individuales, así como las destrezas que se deben desarrollar en el contacto con otras culturas.

Todos estos factores analizados anteriormente, conllevan un cambio conductual y actitudinal en la adaptación a los valores, creencias y actitudes propias que se adapten a los que definen a la cultura meta. También se hace necesario el desarrollo de la competencia intercultural que esté orientada a la movilidad profesional intercultural, con el propósito de ofrecer a los demandantes la habilidad de interactuar de manera efectiva en contextos profesionales interculturales.

4.5.2.1.- LOS RETOS DE ICOPROMO

Las bases del desarrollo de la competencia intercultural en contextos profesionales interculturales, establecidas en el modelo transformacional ICOPROMO, está compuesta por retos que reconocen las dificultades que surgen en los encuentros interculturales y el desarrollo de las relaciones interculturales a nivel tanto personal como profesional. Estos retos constan de los siguientes rasgos:

- 1) Concienciación. El primer reto presente en un encuentro intercultural está orientado a la concienciación de que nuestra propia perspectiva es limitada. Esto dispara las posibilidades de buscar otras perspectivas que nos sirvan de contraste con las nuestras. El aprendizaje cultural e intercultural conlleva procesos en los que contacten con la alteridad para aumentar la concienciación de nuestra visión del mundo y sus limitaciones.
- 2) Comunicación e interacción. Una comunicación intercultural exitosa debe estar basada en el conocimiento de las bases culturales y lingüísticas de la

cultura meta o por la negociación entre los propios rasgos definitorios de la lengua y la cultura de origen con la adaptación a los que define a la cultura y lengua metas.

- 3) Relaciones de poder. Las relaciones de poder son un factor común a todas las culturas, pero están sustentadas en unas bases que difieren de unas culturas a otras. El reto en ámbitos profesionales interculturales está orientado al desarrollo de las actitudes y destrezas que tiendan a crear lazos de unión entre compañeros de trabajo. El desarrollo de las competencias interculturales nos permite dotarnos de diferentes perspectivas, ser conscientes de diferentes criterios y estar familiarizados con procesos de reflexión crítica para la prevención de emitir juicios absolutos y trazar planes de acción incuestionables.
- 4) Éticas. En situaciones y contextos laborales se suelen confrontar la ética de la cultura corporativa meta con las propias del hablante intercultural. En tales situaciones las competencias corporativas interculturales deben conseguir llegar al punto en el que se alcance un balance entre el respeto por nuestras propias creencias, valores, principios y moral con un cambio de actitud y conducta que permita un grado de adaptación equitativo entre ambas partes.
- 5) Disonancia cultural. Las divergencias lingüísticas y culturales son también un reto, por el mero hecho de que obligan a los individuos a ser flexibles y creativos por tener que moverse en los campos de la interlengua y la intercultura, lo cual conlleva un aprendizaje, un desaprendizaje y reaprendizaje de los conocimientos nuevos y viejos para el cambio a nuevos paradigmas de relectura de nuestra visión del mundo.
- 6) Sostenibilidad. El uso de hablantes no nativos (con diversas culturas de origen) de un lenguaje común implica procesos como la traducción y la negociación del significado, lo cual puede complicar y enriquecer a la vez la interacción y la comunicación. Este aspecto es uno de los retos más importantes en el desarrollo de los encuentros comunicativos interculturales cuando éstos se basan en un intercambio recíproco, dialogo respetuoso y relaciones justas que en conjunto conlleven la justicia social.

(Consejo de Europa, 2007:26-30)

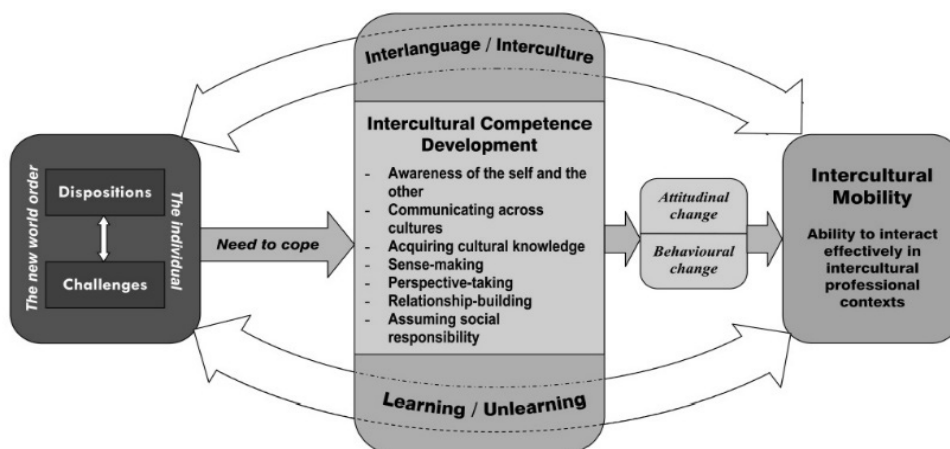
Finalmente, el aspecto que mayor interés suscita del modelo transformacional ICOPROMO está relacionado con el análisis de los factores más destacados para el desarrollo de la competencia intercultural en programas de movilidad profesional. La perspectiva de la intercultura en este proyecto está caracterizada por “fases transicionales entre la cultura meta y la cultura de origen por los que los aprendientes deben pasar en su acercamiento a la cultura meta” (Consejo de Europa 2007:37)

4.5.2.2.- ELEMENTOS CLAVE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN PROGRAMAS DE MOVILIDAD PROFESIONAL (ICOPROMO)

Los factores que, según el Consejo de Europa (2007:30-35), intervienen en el desarrollo de la competencia intercultural son los siguientes:

- 1) Concienciación de uno mismo y la alteridad. Este aspecto se relaciona con el reconocimiento de similitudes y diferencias, desde una perspectiva personal, por medio del análisis de nuestros propios constructos sociales. Desde la perspectiva de la alteridad mostrando interés, curiosidad y perseverancia y desde la perspectiva de la experiencia intercultural explorando los choques culturales y la consideración de los estereotipos y las generalizaciones.
- 2) Comunicación entre culturas. La comunicación intercultural tiene su base en la comunicación verbal y el análisis de sus componentes, pero también el lenguaje no verbal se debe tener en cuenta. La concienciación lingüística también es un elemento clave de la comunicación intercultural, por el hecho de que se puedan usar más de una lengua o una lengua en común. También se debe tener en cuenta la tendencia al uso estándar de la lengua franca con hablantes nativos y la concienciación a incrementar los niveles de tolerancia a la ambigüedad y a la diversidad de estilos de comunicación.
- 3) Adquisición del conocimiento cultural. La tercera competencia para un modelo transformacional, dirigido al desarrollo de la competencia intercultural, está basada en el desarrollo del conocimiento de la cultura general, relacionada con el conocimiento del mundo y de una cultura más específica.
- 4) Dar sentido. Un hablante intercultural debe tener una preparación para enfrentarse a nueva información, incertidumbre y ambigüedad para procesar estos elementos de una manera coherente con esquemas conceptuales previos.
- 5) Toma de perspectiva. Consiste en la capacidad de analizar la realidad desde diferentes puntos de vista y supone tener la capacidad de interpretar la realidad desde la perspectiva de otros.

Gráfico 24. ICOPROMO - El desarrollo de la competencia intercultural en un modelo transformacional orientado a la movilidad profesional.



Fuente: Consejo de Europa (2007).

4.6.- EL DISEÑO DE CURRÍCULOS ESPECIALIZADOS

4.6.1.- COMPONENTES DEL DISEÑO DE CURRÍCULOS ESPECIALIZADOS

En el año 2016, el Consejo de Europa publicó la guía para el desarrollo y la implementación de currículos en la educación plurilingüe e intercultural. A pesar de que, en esta investigación, el objetivo principal se centra en lo concerniente al desarrollo de currículos enfocados en las lenguas de especialidad, es interesante analizar las bases de la guía publicada por el Consejo de Europa porque supone una referencia inmejorable para sentar las bases del desarrollo de los currículos en lo tocante a la competencia intercultural y su desarrollo. En la guía mencionada se establecen los siguientes principios para tener en cuenta a la hora de interconectar la elaboración y el diseño de los currículos con el desarrollo de la competencia intercultural:

En el desarrollo curricular, los objetivos deben ser tanto específicos sobre la enseñanza de los idiomas individuales y sus culturas, como transferibles hacia la enseñanza de otras materias también. Estos objetivos son:

1. hacer que los enfoques de enseñanza de diferentes materias (contenido, métodos, terminología) sean más consistentes entre sí;
2. identificar puentes entre las asignaturas y acelerar el aprendizaje para garantizar dicha coherencia;
3. resaltar los componentes del lenguaje compartidos por los diversos temas aprendidos;
4. promover el conocimiento de posibles transferencias;

5. vincular los conocimientos y habilidades con el fin de desarrollar la competencia intercultural.

Consejo de Europa (2016:10)

En el año 2012, un grupo formado por Ernesto Martín Peris, M^a Luisa Sabater y Álvaro García Santa-Cecilia, con el patrocinio del Instituto Cervantes, publicaron la Guía para el Diseño de Currículos Especializados (GDCE, en adelante). La idea original estaba enfocada en satisfacer la diversidad existente en la demanda y las necesidades específicas de cursos especiales que requerían una nueva tipología de diseños en los proyectos curriculares. En este contexto, la GDCE supone la creación de un marco común que permite una coherencia en la creación de diseños curriculares para fines específicos, caracterizados por la necesidad de satisfacer necesidades del alumnado que son diferentes a las necesidades y rasgos de los currículos de naturaleza más generalista.

Una de las características definitorias de la GDCE está marcada por no incluir objetivos y contenidos concretos, sino líneas que sirvan de guía a un grupo de cursos que presentan unos rasgos definitorios, y que exigen currículos que den respuesta a necesidades específicas y variadas.

La GDCE ofrece las fases que constituyen la elaboración de currículos especiales de una manera sistemática, basadas en el análisis de los factores clave que sirvan de plataforma al profesorado para el diseño de materiales didácticos, programas y cursos con fines específicos. En este documento se afirma que el diseño curricular debe estar basado en un análisis exhaustivo, para determinar cuáles son las necesidades y características del contexto educativo de aplicación y las necesidades específicas y concretas de los aprendientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las tipologías más numerosas que demandan el diseño de currículos especializados son los cursos relacionados con la enseñanza de las lenguas para fines específicos. En esta tipología de cursos nos encontramos, entre otros factores, con el tratamiento de los pasos necesarios para la enseñanza de una jerga, la cual se utiliza en contextos concretos, caracterizados por un ámbito profesional, junto con los aspectos culturales necesarios a tener en cuenta en dichos contextos.

El uso de la terminología de currículos especializados, tal y como se establece en este documento se debe entender desde la siguiente perspectiva:

La presente guía propone la denominación “currículos especializados como término general, dado que no presenta connotaciones con respecto a la terminología más extendida que identifica “lengua de especialidad” o “lengua para fines específicos” con sectores concretos de actividad, especialmente en el ámbito laboral o profesional...que comparten el hecho de presentar rasgos característicos propios que requieren una respuesta específica que va más allá de la que aportan los currículos de carácter general (Instituto Cervantes, 2012:12).

Queremos subrayar esta última idea que hemos mencionado como la clave que identifica la peculiaridad que conlleva el enfrentarse a estos cursos especializados, en contraposición a los cursos definidos por rasgos más generalistas, y es el hecho de que, en los cursos especializados, las necesidades del alumno presentan una demanda diferente, más específica y, por consiguiente, este rasgo exige una respuesta diferente.

Una vez establecida la demanda, como la clave que marca el resto de los componentes que conllevan el diseño de la programación, los objetivos, los contenidos y demás elementos que conforman el diseño del currículo, es necesario hacer un alto en el camino para analizar, más detenidamente, este elemento clave que está marcado por las necesidades del alumnado.

De acuerdo con la GDCE (Instituto Cervantes, 2012:13-14) las necesidades que se deben satisfacer por medio del diseño y elaboración del currículo especializado son de dos tipos:

1. Necesidades objetivas. Están vinculadas a las necesidades relacionadas con el uso de la lengua. Estas necesidades, también conocidas como necesidades de uso, se establecen en base a las situaciones comunicativas en las que el hablante intercultural debe interactuar con otros interlocutores. El objetivo del currículo, para satisfacer estas necesidades, irá destinado a establecer los medios que capaciten al agente social para desenvolverse con éxito en las situaciones previamente establecidas.
2. Necesidades subjetivas. Están constituidas por las necesidades de aprendizaje. Se establecen a partir de analizar las particularidades y los rasgos definitorios del entorno o contexto en el que tendrán lugar las interacciones con otros interlocutores. En las necesidades subjetivas, al tratarse con el contexto como eje central, se deben tener en cuenta factores múltiples que ejercen una influencia en el entorno en cuestión. El lenguaje no verbal, los factores sociales, políticos, culturales, etc., tendrán que ser establecidos para establecer una correcta preparación.

Es precisamente en el establecimiento de las necesidades subjetivas donde se debe hacer más hincapié en el desarrollo de la competencia intercultural, puesto que al identificar los rasgos definitorios del contexto o la situación, podremos establecer cómo los valores culturales corporativos propios del alumnado tendrán que ser utilizados, junto con los elementos que conforman el uso y expresión de la competencia intercultural en el tratamiento del conocimiento declarativo, las habilidades prácticas y la competencia existencial.

El concepto de comunidad de prácticas culturales estará marcado principalmente por el análisis y capacidad de adaptación a una comunidad de habla especializa-

da, que poseen en común unos valores culturales, que contrastarán con los valores culturales propios del aprendiente. La participación periférica cultural estará relacionada con la fase de inicio de la adaptación en la incorporación de los nuevos agentes sociales a la comunidad de prácticas culturales que, a su vez, estará condicionada por el nivel de dominio de la lengua y la cultura metas. Evidentemente, el conocimiento de la lengua y de la cultura metas, en la inmersión en una cultura corporativa desconocida, estará, en general, sometida a un nivel de dominio propio de usuarios independientes o competentes, puesto que, por la naturaleza propia del contexto y la situación en la que tendrán lugar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje, se demanda tener estos niveles de dominio porque prevalece la profesionalidad, la rapidez y la eficacia, tanto en las acciones realizadas como en el uso de la lengua, para alcanzar un desenvolvimiento exitoso en las tareas profesionales a las que se enfrente el usuario.

Otro de los componentes que en la GDCE (Instituto Cervantes, 2012:16-19) se considera que es necesario tener en cuenta para el diseño de currículos especializados está constituido por las categorías descriptivas del uso de la lengua. Dentro de estas categorías podemos diferenciar dos tipologías diferentes:

1. Categorías relacionadas con la situación de aprendizaje.

De acuerdo con esta categoría podemos encontrar cursos genéricos de ELE (español lengua extranjera), en los que esta lengua no forma parte de las circunstancias sociales y lingüísticas del día a día de los aprendientes, también podemos encontrar en esta categoría los cursos de EL2 (español como segunda lengua). En estos cursos, la lengua española sí forma parte de las circunstancias sociales y lingüísticas de la comunidad de habla del aprendiente y, por último, encontramos la categoría ELH (español como lengua de herencia familiar), en este grupo se centra parte de esta investigación y se caracteriza por el uso de origen del español en el ámbito familiar o social del aprendiente, pero con un contexto social y lingüístico en el que el español no es la lengua de uso habitual.

2. Categorías relacionadas con el uso de la lengua.

En esta segunda categoría se deben tener en cuenta qué uso de la lengua se desprende del análisis de necesidades. Para establecer dicho parámetro, debemos considerar cuáles serán los eventos o actividades de comunicación en los que el aprendiente debe interrelacionarse, los géneros discursivos y, por último, los textos, tanto hablados como escritos, necesarios para la comunicación.

4.6.2.- FASES DEL DISEÑO DE CURRÍCULOS ESPECIALIZADOS¹³

De acuerdo con la GDCE (Instituto Cervantes, 2012:22), el diseño de un currículo especializado consta de tres fases que, a su vez, se subdividen en diferentes pasos. Cada una de estas fases y pasos están caracterizados por diversos componentes:

- a) la función que el hablante intercultural deba realizar en la cultura meta que se establezca en el currículo;
- b) la institución donde se realice el currículo;
- c) la especialización que sea motivo de estudio del aprendiente;
- d) la experiencia que tenga en dicha especialización.

De acuerdo con la GDCE (Instituto Cervantes, 2012:23) las tres fases para el diseño de los currículos especializados son las siguientes:

Primera fase. Selección del tipo de currículo

La fase previa a la selección del tipo de currículo especializado a aplicar y la caracterización del mismo consiste en establecer las instancias o grupos implicados, de una manera directa o indirecta, que formarán parte de la toma de decisiones y elaboración del currículo. Estas instancias pueden ser muy diversas y pueden estar formadas, entre otros componentes, por el profesorado, la dirección del centro educativo, asociaciones de padres, coordinadores académicos, etc.

Paso 1. Selección del tipo de currículo

En este primer paso debemos decidir la tipología del currículo en torno a dos ejes centrales que están formados por la situación de aprendizaje y por la situación de uso.

El primer eje está relacionado por dos grandes ramas como la formación académica (infantil, primaria, secundaria y universitaria) y la formación ocupacional, compuesta por trabajadores manuales (ocupación 1), trabajadores de grado medio (ocupación 2) y profesionales de titulación superior (ocupación 3).

El segundo eje se relaciona con el establecimiento del contexto en el que interaccionarán en lengua española los destinatarios del currículo especializado (español lengua extranjera, español como segunda lengua o español como lengua de

13. La aplicación y desarrollo de estas fases en un currículo especializado se pueden analizar en el marco práctico de esta investigación que se encuentra en el capítulo 4.

herencia). Tras estos puntos se deben establecer el objetivo, el resultado y las herramientas y procedimientos a seguir.

Paso 2. Caracterización general del currículo especializado

En este paso, nos debemos centrar en concretar la finalidad general que persigue el currículo especializado, delimitar qué beneficios puede aportar a la comunidad meta a la que se dirige, así como los miembros y grupos sociales afectados y los perfiles que se establecen previamente para la admisión al programa.

Este paso consta, de igual manera que el paso 1, de las siguientes partes: el objetivo, el resultado (finalidad general, perfil del destinatario, parámetros organizativos) y las herramientas y procedimientos a seguir (plan de estudios, metodología y sistema de acreditación y certificaciones).

Segunda fase. Análisis de la situación de aprendizaje y del entorno de uso de la lengua

Esta fase está caracterizada por el análisis empírico de los contextos que resulten importantes para ejecutar el desarrollo del currículo especializado. Las dos variables que conforman esta fase se especifican por medio de los pasos tres y cuatro. El análisis de los entornos, en los que tendrá lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje, se establecerá por medio de una información obtenida por medio de diferentes tipologías tales como encuestas, entrevistas, observaciones de contexto, etc.

La obtención de datos debe estar caracterizada por la claridad de las pautas utilizadas para la precisión de los instrumentos usados, la coherencia en el tratamiento de la información y la transparencia en el uso de los datos.

Las instancias participantes en esta fase poseen una naturaleza diferente en su composición y serán especificadas en cada uno de los pasos respectivos.

Paso 3. Análisis de la situación de aprendizaje

Un factor importante a tener en cuenta, en este paso tercero, está constituido por la idiosincrasia que define el medio social en el que tendrá lugar el proceso educativo. La importancia de este factor está basada en la influencia directa sobre el modo en el que los destinatarios desarrollarán las diferentes actividades de aprendizaje que se establezcan.

En este paso se producirá un contraste entre las creencias y expectativas del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, con relación a lo que supone el conocimiento y uso de la lengua. Otros factores, que intervienen en este paso, están formados por los estereotipos de la comunidad cultural meta, la necesidad

de aprendizaje de la lengua, motivos personales, incentivos, proyecciones laborales futuras, etc.

Las instancias presentes en esta fase están compuestas por un equipo de trabajo (profesores, expertos en enseñanza de EFE, responsables académicos y expertos en sociolingüística y análisis del discurso) dedicado a obtener información por medio de encuestas, entrevistas, etc., en torno a tres áreas tales como los factores sociales, la tradición educativa y los recursos y medios para la enseñanza.

El objetivo de esta etapa está orientado al conocimiento de las circunstancias que influyan en el desarrollo del currículo para usarse como base empírica en la metodología a utilizar.

El resultado del paso tres está basado en una descripción muy definida del entorno de aprendizaje. La descripción debe tener en cuenta elementos diversos tales como los factores sociales y educativos del entorno, la tradición educativa, el perfil del alumnado, el perfil del profesorado y los recursos y medios pedagógicos de la institución. Las áreas a tener en cuenta en este paso tres son las siguientes:

Las herramientas y procedimientos del paso 3 deben ir enfocadas a las siguientes áreas: decisión de la pertinencia de los datos obtenidos en las fases de análisis de los factores sociales y educativos del entorno, la tradición educativa, el perfil del alumnado, el perfil del profesorado y los recursos y medios pedagógicos de la institución, para establecer cuáles deben ser establecidas y cuáles no.

Otro aspecto a tener en cuenta en este paso 3, junto con las herramientas y procedimientos, debe ir encaminado a adaptar el contenido de las áreas citadas anteriormente al currículo especializado.

Delimitar, por medio de preguntas, los datos sobre los que se necesita obtener información en cada una de las cinco áreas.

Establecer el procedimiento más adecuado de obtención de datos.

Preparación de los medios que permitirán la obtención de información (encuestas, entrevistas, etc.).

Paso 4. Análisis del entorno del uso de la lengua y la cultura

En este paso, la orientación se dirige a establecer el contexto en el que los destinatarios deben poner en uso, tanto sus habilidades comunicativas como las estrategias de adaptación a las dimensiones de los valores culturales que caracterizan la lengua y cultura metas. Es necesario centrarse en los tres niveles de uso de la lengua que están compuestos por los eventos o actividades de comunicación social, los tipos de textos y los géneros del discurso.

Para el análisis del contexto externo del uso se debe utilizar una base empírica en la que se busque la validez por medio de la definición de las unidades de análisis

(elaboración de un análisis de necesidades para el establecimiento de las tareas que satisfagan dichas necesidades de los destinatarios), las fuentes de obtención de datos y los instrumentos para la obtención y registros de datos.

Aunque en esta fase, en la GDCE no se menciona de manera explícita el entorno de uso de la cultura y del desarrollo de la competencia intercultural, en esta investigación se ha decidido establecer los niveles del uso de la cultura basándonos en los niveles que se establecen en el Marco común europeo de referencia para las lenguas, con relación al desarrollo de las competencias generales. De esta manera, consideramos oportuno establecer también qué categorías descriptivas del contexto externo del uso de la cultura se deben tener en cuenta para el desarrollo de la competencia intercultural de los destinatarios.

Del contraste entre las cuatro áreas que conforman el desarrollo de la competencia intercultural con las categorías descriptivas del contexto externo del uso de la cultura, podemos establecer qué áreas de las competencias generales se ponen en juego en cada una de las categorías descriptivas. Estos puntos de unión que surjan, tras el contraste de ambas dimensiones (categorías descriptivas y componentes de las competencias generales), nos permitirán establecer contenidos y objetivos que definan el currículo especializado.

El objetivo de este paso 4 está orientado a la obtención de la información de las situaciones en las que debe interactuar el hablante intercultural, así como su papel, los tipos de relaciones profesionales que mantendrá, los lugares, las instituciones, las personas, los acontecimientos y las acciones a las que se enfrentará el destinatario del currículo especializado.

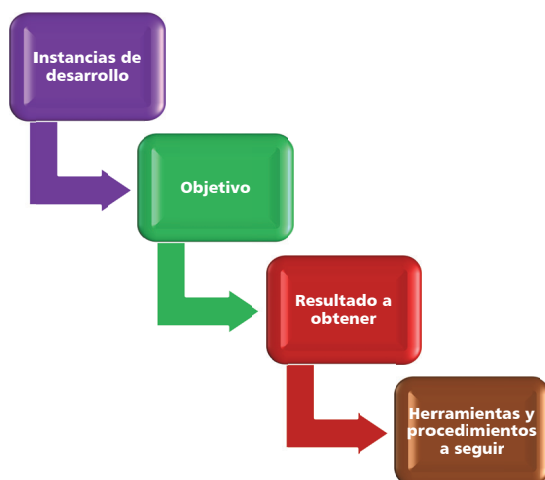
Las instancias que participan en esta fase están compuestas por el profesorado y los responsables académicos.

El resultado se establecerá por medio del análisis de las categorías descriptivas y las competencias generales que se deriven de dichas categorías descriptivas, así como de las subtareas y formas de participación.

Las herramientas y procedimientos se basarán en la lista de categorías descriptivas y el establecimiento de los subcomponentes más trascendentes en cada una de ellas. Además, se debe hacer un análisis de las categorías descriptivas en su totalidad y las subtareas integrantes para establecer las competencias generales que entran en juego en cada una de ellas.

De acuerdo con la GDCE, en las dos primeras fases de desarrollo del currículo se encuentran diferentes estadios de desarrollo denominados pasos y en ambas se desarrollan los mismos. Por lo tanto, en la primera y en la segunda fase, los pasos de desarrollo son los siguientes:

Gráfico 25. Pasos 1 y 2 de desarrollo de las dos primeras fases del diseño de currículos especializados



Fuente: (Instituto Cervantes, 2012). Elaboración propia.

Tercera fase. Elaboración del programa

Esta fase está orientada a aspectos organizativos y de desarrollo de un plan pedagógico a partir de las dos fases anteriores, el diseño del tipo de programa y la definición de los objetivos y los contenidos que capacitarán al alumno a desenvolverse en la comunidad discursiva y la cultura meta.

En la tercera fase, se trata de establecer la tipología de programa que se considere más apropiada, la descripción de los objetivos y los contenidos seleccionados para el desarrollo de los objetivos previos.

En la GDCE (Instituto Cervantes, 2012:73) se entiende como programa “un plan de trabajo para un curso o una serie de cursos”. En él se deben reflejar los elementos específicos identificados y desarrollados en las fases 1 y 2 en un plan detallado de enseñanza.

Paso 5. Organización del programa y definición de objetivos¹⁴

El primer proceso que debemos realizar para el diseño de la programación debe ir dirigido a la identificación de la unidad de organización que nos conduzca a su

14. Para la descripción de los objetivos, se aconseja el uso de la taxonomía de Bloom (1956), la cual se basa en los la descripción de los componentes cognitivos, afectivos y psicomotores y su desarrollo. Estos componentes conforman una estructura de graduación y secuenciación que va desde los objetivos que resultan más sencillos hasta los más complejos.

articulación. Según la GDCE, cualquiera de los componentes del modelo de enseñanza queda a criterio de los responsables de la elaboración del programa. Por lo tanto, en este paso 5 no existen unos parámetros determinados que actúen de referencia para la elaboración de los objetivos que se establezcan en el programa. Esta opción estará basada principalmente en las necesidades y requisitos que den respuesta a la situación de enseñanza que proceda.

En nuestro estudio, puesto que el objetivo prioritario está centrado en el desarrollo de las competencias generales y no en las competencias comunicativas de la lengua¹⁵, hemos decidido establecer como eje central, para la elaboración del programa, el contexto externo del uso de la cultura porque está relacionado con el desarrollo de las cuatro subcompetencias que conforman el desarrollo de las competencias generales, tal y como quedan establecidas en el MCER. Estas subcompetencias estarán relacionadas con el establecimiento de los objetivos, con la capacidad que el alumnado debe adquirir a la hora de interactuar como hablante intercultural en contextos profesionales corporativos meta y con interlocutores cuya cultura de origen es hispana.

Paso 6. Selección de contenidos. Las dimensiones de los valores culturales

Tras el establecimiento del eje central que define los objetivos del programa, se deben establecer los contenidos que se derivan de dichos objetivos. Otro de los ejes de los que se derivan los contenidos, además de los objetivos, lo constituyen las necesidades establecidas por los destinatarios a los que se dirige el programa. Para el establecimiento de los contenidos específicos de un currículo especializado, centrado en el desarrollo de las competencias generales, puede servir de apoyo el material aportado en el inventario de los referentes culturales, el de los saberes y comportamientos socioculturales¹⁶ y el de las habilidades y actitudes interculturales del Plan curricular del Instituto Cervantes. También pueden servir de base los diversos componentes de las competencias generales, establecidos en el MCER.

Con la nueva ley en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en su artículo 2 apartado d), se delimita qué son los contenidos. Los contenidos se definen en la LOMCE como “el conjunto de conocimientos, habilidades,

15. Por nuestra situación y contexto académicos concretos se imparten asignaturas transversales como español de negocios y economía de España.

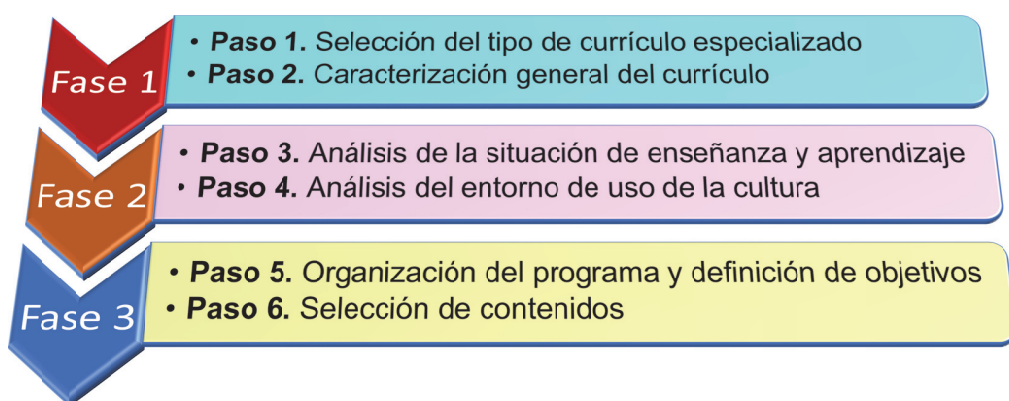
16. En el inventario de los saberes y comportamientos socioculturales adaptado a nuestro objetivo curricular, nos centraríamos en las tres fases de las que consta, aunque con mayor énfasis en las fases de profundización y consolidación.

destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias y ámbitos, en función de las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado”

La tipología de contenidos establecidos por la LOMCE¹⁷ (BOE, 2018) son los siguientes:

1. Los contenidos conceptuales, no suponen acción porque se centran en el conocimiento previo del alumno y lo que debe aprender. Estos contenidos conceptuales se caracterizan por poder ser verbalizados por parte del alumnado y están relacionados con el conocimiento declarativo y la capacidad de aprender, inmersos en el área de las competencias generales.
2. Los contenidos procedimentales suponen acción y describen habilidades, o procedimientos que el alumnado debe desarrollar. Estos tipos de contenidos se relacionan con las destrezas y habilidades prácticas e interculturales, junto con la capacidad de saber aprender que el alumnado debe desarrollar en sus competencias generales.
3. Los contenidos actitudinales se relacionan con comportamientos, conductas que se espera que desarrolle el alumnado. En este tipo de contenidos podemos establecer una clara equivalencia entre la competencia existencial y la capacidad de aprender que se enmarca dentro de las competencias generales.

Gráfico 26. Adaptación de las fases para la elaboración de currículos especializados



Fuente: (Instituto Cervantes, 2012). Elaboración propia.

17. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

4.7.- LAS COMPETENCIAS CLAVE¹⁸ DEL INSTITUTO CERVANTES: EL PAPEL DEL PROFESORADO Y EL ALUMNADO EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

En 2012 el Instituto Cervantes publicó un documento que resulta esencial para la referencia del profesorado en cuanto a su formación docente. En este documento se especifican cuáles son las competencias que el profesorado debe desarrollar para la práctica docente en su carrera profesional, teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en dicha actividad. La percepción que se establece del concepto de competencia docente por parte del Instituto Cervantes (2012:7) es la siguiente:

Entendemos las competencias del profesor de lenguas segundas y extranjeras como un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional. Las competencias no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos.

Tal y como se deriva de la perspectiva que el Instituto Cervantes nos ofrece del concepto competencia, con relación a los docentes, entendemos que dicho concepto hace referencia al saber hacer del profesorado en las múltiples situaciones que conlleva la práctica docente. En otras palabras, se trata de establecer las capacidades necesarias para enfrentarse a los contextos y situaciones que se derivan de la práctica educativa.

A partir del establecimiento de las ocho competencias clave¹⁹, el Instituto Cervantes establece dos grupos diferentes. El primer grupo está compuesto por las llamadas competencias centrales (entendemos que son centrales porque su eje central está orientado al proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo).

En estas competencias centrales se integran las siguientes:

- a. Organizar situaciones de aprendizaje,
- b. Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno,
- c. Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje.

(Instituto Cervantes: 2012: 11)

18. Se puede obtener el documento de las competencias clave del profesorado en la siguiente dirección https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

19. El Instituto Cervantes llevó a cabo una investigación destinada a conocer las creencias que el profesorado, el alumnado, el personal de la institución y distintos expertos externos tenían respecto a lo que es un buen profesor o una buena profesora. Los resultados de la investigación se recogieron en un documento titulado «¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?», que se presentó en el «I Congreso Mundial de Profesores de Español» (COMPROFES) y que está disponible en la dirección <http://cfp.cervantes.es/recursos/proyectos/default.htm>

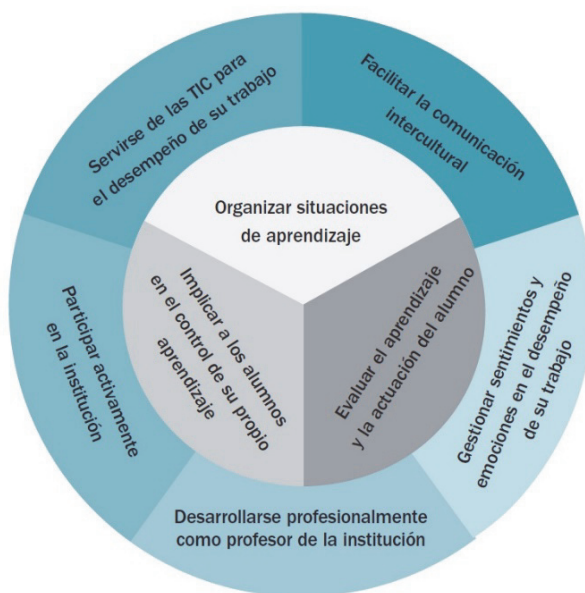
El segundo grupo lo componen las competencias comunes a otros profesionales. Es necesario aclarar que no se especifica a qué grupos específicos de profesionales se refieren e inferimos que tienen que ver con aquellos que intervienen en todo el proceso educativo o si es necesario incluir categorías profesionales relacionadas con el ámbito educativo, tales como secretariado, personal laboral, etc. Las competencias clave que se enmarcan en este segundo grupo son:

- a. Facilitar la comunicación intercultural,
- b. Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución,
- c. Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo,
- d. Participar activamente en la institución,
- e. Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo.

(Instituto Cervantes: 2012: 11)

Cada una de estas competencias clave está formada por componentes que especifican, de una manera más concreta, en qué consiste y qué objetivo persigue la capacitación de dicha competencia.

Gráfico 27. Competencias clave del profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras.



Fuente: Instituto Cervantes (2018 b)

De las ocho competencias clave, nos interesa centrarnos en la única que se relaciona con la función del profesorado, de una manera más explícita, con relación al

desarrollo de la competencia intercultural. Esto no quiere decir que las demás competencias no nos parezcan destacadas, sino que queremos especificar y centrarnos en lo que concierne, de manera prioritaria, para desarrollar el eje de este proyecto investigador.

Según el Instituto Cervantes (2018 b:11) la competencia clave relacionada con la facilitación de la comunicación intercultural consta de los siguientes subcomponentes:

- 1) Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural.
- 2) Adaptarse a las culturas del entorno.
- 3) Fomentar el diálogo intercultural.
- 4) Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

En esta competencia clave, relacionada con la facilitación de la comunicación intercultural, se hace referencia a las destrezas y habilidades del profesorado para promulgar y forjar relaciones entre hablantes interculturales que poseen culturas de origen diferentes, para que se produzca una sinergia enriquecedora en la interrelación que se lleve a cabo. Los rasgos definitorios para que esta tarea de comunicación intercultural se desarrolle, con un mayor o menor grado de éxito, estarán basados en el nivel de apertura mental al conocimiento y entendimiento de otros puntos de vista diferentes, provenientes de otros hablantes interculturales, que suceden en el entorno educativo en el que se encuentra el aprendiente. Esta apertura mental y deseo de conocer otras perspectivas y visiones del mundo diferentes, en contraste con su propio conocimiento declarativo, le permitirá al usuario tener una visión más amplia de los fenómenos que le rodean, creando una consciencia intercultural y un relativismo cultural, con relación a los conocimientos declarativos de su propia cultura de origen. Además, el profesor facilitador de la comunicación intercultural, organiza encuentros interculturales e incita a la reflexión grupal de la comunidad educativa e individual.

A continuación, establecemos las especificaciones que, según el Instituto Cervantes, definen cada una de las competencias específicas de las que consta esta competencia clave:

1. Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural

En esta competencia específica se focaliza la atención en el beneficio que se puede obtener al estar en un contexto educativo multicultural, en el que se pretende desarrollar un espacio intercultural. Este beneficio emerge como fruto de la reflexión y análisis, que permitirá desarrollar las competencias y habilidades interculturales en los diferentes encuentros interculturales que se organicen en el centro

educativo. En esta competencia específica el profesorado debe llegar a un proceso introspectivo que le permita un mayor conocimiento y entendimiento de su propia perspectiva cultural, a través del análisis de sus valores, creencias, actitudes, etnocentrismo cultural, etc. A raíz de ese proceso de introspección, el profesorado insta a la comunidad educativa al desarrollo del interés por la alteridad utilizando técnicas basadas en la observación, el análisis y la reflexión en diferentes encuentros de intercambio cultural.

2. Adaptarse a las culturas del entorno

En esta competencia específica, el objetivo se centra en la adaptación de la actitud y punto de vista personales, desde una perspectiva sociocultural, con respecto a la realidad del contexto educativo en el que el profesorado se encuentre inmerso, tomando en consideración la diversidad cultural que componen cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Uno de los rasgos que define esta competencia específica es la apertura mental y la predisposición a la escucha de diferentes propuestas y perspectivas a las que se enfrente el profesorado. El desarrollo de este componente intercultural se conseguirá por medio de la alteridad, para obtener una nueva consciencia a partir de dicho contraste e intercambio de ideas y perspectivas. Uno de los rasgos que define la actitud del profesorado, en lo concerniente a esta competencia, está relacionado con el interés por desarrollar el conocimiento y la tolerancia hacia todas las culturas que se encuentran inmersas en el contexto educativo en el que desempeña su labor docente.

3. Fomentar el diálogo intercultural

En esta competencia específica, el papel del profesorado se dirige al reconocimiento de la dimensión intercultural que se establece por medio de las relaciones con interlocutores pertenecientes a distintos entornos culturales. En esta situación, el papel del profesorado se ejecutará actuando de mediador y facilitador en las interrelaciones para promover el entendimiento y conseguir un mayor nivel de comunicación entre los miembros de las diferentes culturales que participan en la comunicación. La mediación intercultural es una de las funciones del profesorado en esta competencia y, generalmente, tendrá que hacer uso de su conocimiento de las otras culturas para encontrar puentes de unión y resolver posibles conflictos y choques culturales que puedan surgir en el entorno educativo. Esta mediación es fruto de una consciencia intercultural que permite contrastar los valores, creencias, conocimiento declarativo, etc., de ambos interlocutores, para determinar el origen del conflicto, establecer vínculos entre ambos y posibles resoluciones del conflicto en cuestión.

4. Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural

Esta competencia conlleva, para el profesorado, desarrollar la motivación del alumnado por medio de suscitar la curiosidad y el interés por desarrollar sus habilidades como hablante intercultural. Este proceso se realizará a través de un método de enseñanza que establezca las líneas de actuación para que el profesorado ejerza una función de guía.

Una de las medidas a tomar, para el alcance de este objetivo, se basa en conseguir la reflexión del alumnado en lo concerniente a la importancia de desarrollar su competencia intercultural en la sociedad en la que vive, por medio del conocimiento de otras lenguas y culturas diferentes a las suyas de origen.

Otra medida, dirigida a tal logro, se fundamenta en el desarrollo de los valores y creencias en el alumnado, para alcanzar un mayor grado de alteridad y desarrollar, de manera gradual, el proceso de aculturación a través de la apertura mental, la tolerancia y el respeto a otras culturas.

Es necesario desarrollar en el alumnado la autorreflexión que vaya dirigida a alcanzar un mayor grado de conocimiento de la propia cultura del aprendiente, con el objetivo de evitar los prejuicios y los estereotipos cuando contraste su propia cultura con otras diferentes. Uno de los resultados de los procesos anteriores irá encaminado al reconocimiento y valoración de la riqueza implícita en la diversidad cultural. También, se pretende el desarrollo de procesos que permitan a los usuarios aprendientes desarrollar estrategias comunicativas y heurísticas para desenvolverse con éxito, como agentes sociales y hablantes interculturales, en las interrelaciones con miembros de la cultura meta.

MÓDULO III.
MARCO PRÁCTICO

CAPÍTULO 5 DISEÑO DE UN CURRÍCULO ESPECIALIZADO

Las preguntas que intentamos responder en el capítulo cinco están relacionadas con el análisis de las peculiaridades y los componentes que diferencian la elaboración y el diseño de un currículo especializado de la elaboración de otros currículos de naturaleza más generalista.

Las cuestiones a las que se pretende dar respuesta en este capítulo están relacionadas con el tratamiento y el diseño de componentes de un currículo que se enmarca, exclusivamente, en el mundo de los negocios y la empresa. Dentro de esta área se investigarán los factores relevantes para tener en cuenta, en consonancia con la inmersión en una cultura corporativa, lo cual quiere decir que la prioridad no es el uso de la lengua sino de la cultura. Dando por sentada la estrecha relación existente en el binomio lengua – cultura, el interés en este proceso de investigación se dirige al análisis de los componentes que guardan una cierta relación de exclusividad con la cultura corporativa y su idiosincrasia.

Teniendo en cuenta estos aspectos, las preguntas que nos planteamos en este capítulo son las siguientes:

- 1.- ¿Cuál debe ser la estructura para elaborar y diseñar un currículo especializado?
- 2.- ¿Qué aspectos de la didáctica y del proceso de enseñanza y aprendizaje son vitales para elaborar un currículo especializado?
- 3.- ¿Cuáles son los componentes de cada etapa de elaboración de un currículo especializado?

5. DISEÑO DE UN CURRÍCULO ESPECIALIZADO PARA UN CURSO UNIVERSITARIO DE INMERSIÓN CULTURAL CORPORATIVA EN ESPAÑA

El diseño del currículo especializado que presentamos en esta investigación se basa en las nociones, bases didácticas, estructura y parámetros establecidos por el

Instituto Cervantes en la Guía para el Diseño de Currículos Especializados¹ (GDCE, en adelante) Instituto Cervantes, (2012).

Las bases que sustentan esta guía han sido analizadas en el capítulo cuatro de esta investigación. En este marco práctico, nos proponemos aplicar las teorías establecidas en la GDCE para la elaboración de un currículo especializado, basándonos en unas necesidades concretas a las que buscamos dar respuesta desde una perspectiva práctica.

Teniendo en cuenta la estructura que establece la GDCE, el diseño del currículo especializado se compone de tres fases distintas que constan de dos pasos cada una de ellas. Por lo tanto, la estructura general de dicho currículo especializado se compondrá de las tres fases mencionadas, además de un total de seis pasos que se relacionan con el desarrollo de las diferentes fases (dos pasos en cada una de ellas).

En la fase primera, en el paso 1, trataremos de especificar la selección del tipo de currículo que hemos decidido implantar y en el paso 2, expondremos la caracterización general del currículo.

En la segunda fase, nos proponemos explorar empíricamente los contextos que hayan resultado esenciales para el desarrollo del currículo especializado. Este análisis del entorno se establecerá por medio de un cuestionario² que se utilizará como procedimiento para la recogida de datos. Los datos irán dirigidos al establecimiento de la demanda y necesidad existentes en la comunidad objetivo, inscrita en el centro educativo donde se aplicará el currículo especializado. Finalmente, para su elaboración se tendrá en cuenta la diversidad formativa que caracteriza dicho centro.

El paso 3 irá encaminado a definir las variables utilizadas para el análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje. En el paso 4 la prioridad se centra en hacer un análisis del entorno del uso de la cultura corporativa.

En las dos fases anteriores se ha especificado que cada una de ellas consta de dos etapas. De esta manera, en los respectivos pasos de los que constan las fases 1 y 2, se establecerá una estructura similar para su desarrollo. La estructura que definirá los pasos comprendidos entre el paso 1 y el paso 4 estará formada por los siguientes apartados:

- a) El objetivo del paso;
- b) Las instancias que intervienen en su desarrollo;
- c) El resultado que se obtendrá;
- d) Las herramientas que se utilizarán y los procedimientos a seguir.

1. Para la adquisición de la Guía para el diseño de currículos especializados del Instituto Cervantes, visite la siguiente dirección electrónica: http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_lengua_extranjera/guia_curriculos.htm

2. Anexo 1

La tercera fase se centra en la elaboración del programa, que al igual que en las dos fases anteriores, consta de dos pasos diferentes. En el paso 5 nos centraremos en especificar la organización del programa, junto con la definición de los objetivos didácticos a alcanzar. Finalmente, en el paso 6 se establecerá la selección de contenidos que se derivan de los objetivos propuestos.

5.1.- FASE 1.- DECISIONES PREVIAS

En la primera fase del currículo especializado, el objetivo que se persigue va dirigido a hacer un análisis general de las principales características que definen el diseño curricular propuesto. En esta fase es necesario especificar rasgos generalistas que tengan como meta establecer los fines que se persiguen, el público al que se dirige y las formas de organización que se establecerán.

5.1.1.- PASO 1. SELECCIÓN DEL TIPO DE CURRÍCULO

En este apartado se debe atender a dos ejes principales que están vinculados con los contextos de uso:

- a) La situación de aprendizaje. Esta sección, relacionada con la selección del currículo, debe describir el contexto académico en el que se encontrará el alumnado al que va dirigido el currículo especializado. Además, una cuestión destacada en esta sección está relacionada con la descripción del contexto en el que se enmarca el currículo especializado. Las dos posibilidades a elegir son la formación ocupacional o la formación académica. Teniendo en cuenta la idiosincrasia de esta investigación, se ha optado por establecer una fusión de ambos tipos.
- b) La situación del uso de la cultura. Especificación de los contextos y situaciones en los que se producirán las interrelaciones de los usuarios a los que se dirige el currículo especializado desde la perspectiva de la cultura corporativa.

A partir del análisis de estos dos ejes centrales se dará respuesta a la cuestión relacionada con la elección del tipo de currículo que sea más apropiado para alcanzar las metas didácticas propuestas previamente.

5.1.1.1. LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE³

El presente currículo especializado se encuentra inmerso en dos tipos de situaciones de aprendizaje distintas. Por un lado, está enmarcado en la educación superior y diseñado para estudiantes estadounidenses que están cursando una especialización en negocios y/o economía en sus universidades de origen. Por otro lado, en el diseño del currículo se ha tenido en cuenta la formación ocupacional de nivel 3, la cual está compuesta por profesionales de los negocios que van a cursar parte de su formación en una empresa de acogida en España. Considerando las características multidisciplinares de cada uno de los usuarios (comercio exterior, contabilidad, mercadotecnia, recursos humanos, traducción, administración, hostelería, etc.), la oferta en las empresas de acogida debe ser también multidisciplinar para satisfacer las demandas de los usuarios.

Un rasgo a resaltar, con respecto de la situación de aprendizaje, está conectado con las categorías de uso extendido en el campo de la enseñanza del español. En esta área nos encontramos con dos grupos bien definidos. El primero está compuesto por estudiantes ELE (español lengua extranjera) y el segundo, por estudiantes ELH (español como lengua de herencia familiar). En el primer grupo se encuentran usuarios cuya lengua materna es el inglés, su objetivo es el aprendizaje del español porque esta lengua está ausente en el medio social que rodea al alumno en su vida cotidiana. En el segundo grupo, el español es la lengua materna de la familia del aprendiente pero, en su medio social y académico, es el inglés la lengua vernácula, con la que se comunican habitualmente y la lengua mayoritaria de comunicación en su comunidad de habla.

Mostramos a continuación, por medio de un esquema, la situación de aprendizaje que describe nuestro currículo especializado (CE):

Tabla 21. Selección del tipo de currículo por situación de aprendizaje.

Situación de aprendizaje		ELE	ELH ⁴	
Formación académica	Educación superior	Negocios (futuros profesionales)	CE ⁵ 1.4	CE 3.4
		Estudiantes internacionales (USA)		
Formación ocupacional	Ocupación 3	Negocios 2 (formación en la empresa)	CE 1.16	CE. 3.16

Los códigos CE 1.4, CE 3.4, CE 1.16 y CE 3.16, pertenecen a la nomenclatura establecida por el Instituto Cervantes para establecer las diferentes tipologías de

3. Consultar Anexo 6. Situación de aprendizaje de la cultura corporativa meta.

4. Español como Lengua de Herencia familiar.

5. CE se corresponde con la abreviatura de Currículo especializado.

currículos especializados que se pueden obtener. La codificación se ha obtenido después de haber aplicado y definido las categorías conectadas con la situación o el entorno de aprendizaje en el que se aplicará el currículo. Tras el análisis individual de la situación de aprendizaje se han obtenido estas cuatro nomenclaturas diferentes, las cuales definen los rasgos peculiares del currículo especializado a utilizar en esta investigación.

5.1.1.2.- SITUACIÓN DEL USO DE LA CULTURA CORPORATIVA⁶

En este apartado se deben establecer los rasgos principales del contexto en el que la población objetivo debe comunicarse en la lengua y cultura metas. La asignatura (Prácticas en empresas) en la que se pondrá en práctica el currículo especializado está inmersa en un programa de estudios⁷ (Curso de Estudios Hispánicos, CEH en adelante) que, a su vez, incluye el estudio de otras asignaturas transversales tales como Español de Negocios y Economía de España y América Latina.

El objetivo curricular principal que se persigue está orientado a la inmersión cultural corporativa de estudiantes universitarios estadounidenses en empresas españolas (que cubren unas necesidades multisectoriales en el ámbito de los negocios). La participación y el compromiso de las empresas de acogida se han establecido por medio de convenios firmados entre el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada y empresas privadas (en su mayoría pymes) e instituciones públicas como Andalucía Emprende (Junta de Andalucía) y la Cámara de Comercio e Industria de Granada.

La meta que se persigue va dirigida a delimitar el contexto del uso de la cultura y no de la lengua meta porque las necesidades objetivas (necesidades de uso de la lengua) se verán cubiertas en otras asignaturas que están enfocadas a dicho fin. Por lo tanto, los objetivos de este currículo especializado irán dirigidos a un fin diferente al de un currículo generalista y global porque se centra en el análisis de uso de la cultura corporativa meta.

Otras variables que se han utilizado para definir el contexto externo del uso de la cultura corporativa se relacionan con las competencias necesarias que el alumnado debe desarrollar por medio del uso de estrategias. Estas variables persiguen que el alumnado ejerce un mayor desempeño y obtenga un mayor grado de éxito en las relaciones culturales corporativas que se establezcan con interlocutores profesionales hispanohablantes. Para el desarrollo de las competencias necesarias,

6. Consultar Anexo 7. Análisis del entorno del uso de la cultura corporativa meta.

7. Para analizar los rasgos generales del Curso de Estudios Hispánicos del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada puede dirigirse a la siguiente dirección electrónica: <https://www.clm-granada.com/es/esp/ceh.html>

que permitan conseguir el fin propuesto, se han utilizado como referencia las competencias generales establecidas en el MCER y todas las subcompetencias que se derivan de cada una de ellas.

Para cubrir las necesidades del uso de la cultura corporativa es necesario hacer un análisis del contexto en el que el alumno debe interactuar como hablante intercultural, como aprendiente autónomo y como agente social que está insertado en la cultura española.

Los parámetros utilizados para establecer los rasgos que definan los posibles contextos del uso de la cultura corporativa en el que los estudiantes deben interactuar, se han obtenido de las categorías descriptivas del contexto externo de uso establecidas en el MCER (Instituto Cervantes, 2002) y, evidentemente, se han utilizado dichas categorías descriptivas en el marco de un ámbito profesional. Dichas categorías están relacionadas con los lugares y las instituciones en las que los alumnos deben interactuar, las personas con las que se deben relacionar, los acontecimientos a los que deben asistir o las acciones y los textos que deben desarrollar.

En el análisis del uso de la cultura corporativa, también se proponen unas categorías descriptivas generalizadas porque se ha considerado que, a pesar de tratar con una perspectiva multisectorial a nivel corporativo, los contextos empresariales meta no cambian a causa de esta fenomenología. En otras palabras, las diferentes especialidades en las que curse el alumnado, tales como la contabilidad, la mercadotecnia o la traducción difieren en funciones pero no en contextos de uso. En el desempeño de las funciones que corresponden a cada una de las especialidades, las categorías suelen ser similares y son mínimas las diferencias existentes entre ellas.

Objetivo

El objetivo de este currículo especializado está basado en satisfacer las necesidades formativas en el ámbito de la educación superior por medio de un programa de inmersión. También se pretende dar respuesta a una demanda social que ha surgido en los estudiantes estadounidenses con la especialidad en negocios inscritos en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada (y sus respectivas ramas). Para satisfacer las necesidades del alumnado se han establecido una serie de objetivos como los siguientes:

- Ofrecer los conocimientos necesarios a los estudiantes estadounidenses (tanto en el perfil ELE como en el perfil ELH) con la especialidad en negocios la posibilidad de ampliar su formación en empresas españolas a su disposición.
- Ofrecer al alumnado estadounidense la posibilidad de poner en práctica, en una cultura corporativa meta, los conocimientos adquiridos en su campo de especialización formativa.

- Ofrecer al alumnado estadounidense la posibilidad de experimentar sus capacidades para interactuar como agente social, estudiante independiente y hablante intercultural en culturas corporativas hispanas.
- Ofrecer al alumnado estadounidense la posibilidad de formar parte de la plantilla de una empresa española como estudiante en prácticas.
- Permitir a los estudiantes estadounidenses desarrollar las destrezas heurísticas para establecer rasgos y sacar conclusiones propias acerca de la cultura corporativa española.

Resultado

Como resultado deseado, en esta primera fase de la elaboración del currículo especializado, se han establecido las siguientes variables de logro para los usuarios aprendientes:

- Desarrollo de conocimientos declarativos nuevos que les permitan ampliar el conocimiento del mundo, actuar como agente social y hablante intercultural en la vida diaria de la empresa de acogida, y crear una nueva consciencia intercultural que les permita desenvolverse con éxito en un contexto de uso orientado a una cultura corporativa española.
- Desarrollo de las habilidades y destrezas prácticas e interculturales tras su experiencia en la cultura corporativa meta.
- Desarrollo de la capacidad de aprender a través de destrezas heurísticas de descubrimiento y análisis que les permita desarrollarse como aprendices independientes.
- Desarrollo de las estrategias necesarias que les permita adaptar su competencia existencial a la demanda de los rasgos culturales corporativos de su empresa de acogida.

Instancias participantes

- Profesorado de Español para Fines Específicos (EFE).
- Dirección académica del centro educativo.
- Subdirección del Curso de Estudios Hispánicos (CEH).

Herramientas y procedimientos

Una herramienta que se utilizará en este paso 1 será un cuestionario, por medio del cual se pretende obtener el porcentaje de estudiantes que demandan una asignatura de estas características. Para poder tener una visión lo más amplia y general

posible de la demanda, se ha optado por utilizar el cuestionario en el alumnado inscrito en los cursos enmarcados dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera y, dentro de esta área, se utilizará en el alumnado que curse asignaturas de español para fines específicos porque poseen el perfil necesario para realizar esta tipología de cursos.

El cuestionario de la demanda utilizado se puede consultar en la sección de anexos (anexo 1). Los resultados obtenidos del cuestionario se pueden también consultar en la misma sección en el anexo 3.

5.1.2.- PASO 2.- CARACTERIZACIÓN GENERAL DEL CURRÍCULO ESPECIALIZADO

Objetivo

La meta que se persigue en este paso está encaminada a delimitar cuál es el objetivo que perseguimos con relación a la comunidad universitaria de destino, los grupos sociales a los que se dirige, el perfil estudiantil que se ha designado para cursar el programa y otras cuestiones de similar naturaleza.

Instancias participantes

- Profesorado de español para fines específicos (EFE).
- Dirección académica del centro educativo.
- Subdirección del Curso de estudios hispánicos (CEH).

Resultado

El resultado esperado en el paso 2 de la fase 1 se relaciona con la puesta en marcha del proyecto, tras haber detectado las necesidades del público meta. Después, se irán perfilando otros aspectos que vayan dando cabida a dichas necesidades desde una perspectiva más amplia.

Herramientas y procedimientos

a) Finalidad general del currículo

La finalidad general de este currículo está encaminada a dar respuesta a las necesidades generales detectadas en el análisis del tipo de currículo que hemos considerado más apropiado, con base en factores diversos relacionados con la demanda del grupo meta al que va dirigido.

La finalidad académica de este currículo también busca dar respuesta a las necesidades derivadas de la formación en el área de los negocios y empresas para

estudiantes estadounidenses en el marco de la educación superior, así como desarrollar las destrezas y habilidades necesarias para interactuar con empresarios y trabajadores hispanohablantes en un contexto corporativo.

Partiendo de la base de los resultados obtenidos en el análisis previo, mostramos a continuación las finalidades existentes en cada uno de los factores que componen el currículo en su totalidad.

Finalidad general del currículo especializado	
Formación académica ELE y ELH CE 1.4, CE 3.4	<p>El objetivo académico de este currículo consiste en dar respuesta a las necesidades derivadas de la formación en el área de los negocios y empresas para estudiantes internacionales en la educación superior, así como desarrollar en el alumnado las destrezas y habilidades necesarias para interactuar en empresas españolas. Los objetivos académicos que se persiguen son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dotar al alumnado de los criterios de análisis de los parámetros que definen la cultura corporativa de una empresa. - Ofrecer criterios para crear una opinión personal en el alumnado, por medio del análisis y la reflexión, sobre el papel de las corporaciones en la actualidad. - Dar a conocer los rasgos que definen al mundo corporativo hispano en sus diferentes tipologías empresariales: microempresa, pyme y multinacionales. - Participar en simulaciones orientadas al análisis de casos en los que se adopte un rol y se reaccione ante choques culturales que se derivan de una serie de situaciones enmarcadas en el ámbito corporativo. - Dar a conocer los rasgos del estilo de comunicación, el liderazgo y la jerarquía en el mundo corporativo hispano. - Elaborar un proyecto relacionado con su experiencia propia de inmersión cultural corporativa hispana. - Dar a conocer lugares e instituciones españolas relacionadas con el mundo empresarial.
Formación ocupacional ELE y ELH CE 1.16, CE 3.16	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar en el alumnado estrategias para desenvolverse con éxito en un ámbito profesional corporativo como aprendiente autónomo, agente social y hablante intercultural. - Desarrollar en el alumnado capacidades para desempeñar funciones ocupacionales en una empresa española, en concordancia con su especialidad formativa universitaria. - Analizar los aspectos más importantes en entrevistas con empresarios españoles. - Desarrollar competencias para tratar y relacionarse con clientes con perfiles multiculturales. - Desarrollar estrategias para establecer relaciones laborales con profesionales hispanos.

b) Descripción del público destinatario

Perfil público de los destinatarios	
ELE 1.4	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Descripción del público meta</u>: los estudiantes de esta tipología de perfil son internacionales y tienen diversos países de origen, aunque una amplia mayoría son de origen estadounidense. La lengua española está ausente del medio social en el que se hallan en su país de origen. - Edad: 18-25 años (también, con menos frecuencia, de 26 a 40 años). - Etapa formativa: educación superior universitaria. - La disponibilidad para el seguimiento del curso es absoluta. - Repertorio lingüístico: Lengua materna y español entre los niveles B 2.2 – C2 (usuarios competentes, mayoritariamente, y algunos usuarios independientes) del MCER. En algunos casos, conocimiento de otra lengua extranjera (nivel multilingüe). - La motivación puede ser alta y responder a nivel intrínseco o extrínseco. - Estancia en países hispanos: no habitual (vacaciones o voluntariado). - Nivel de autonomía para la interacción en la cultura meta: medio - alto, (contacto ocasional con hispanos en su medio social de origen).
ELH 3.4	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Descripción del público meta</u>: los estudiantes de esta tipología son internacionales y su país de origen es EE. UU, o bien tienen doble nacionalidad, compartida con este país y algún país hispanohablante. A diferencia de los estudiantes del grupo anterior, la lengua española está presente en el medio familiar en el que se hallan, puesto que, es la lengua materna del grupo familiar, aunque en el contexto social en el que viven, el español no es lengua de comunicación habitual o mayoritaria. - Edad: 18-25 años (también con menos frecuencia 26-40 años). - Etapa formativa: educación superior universitaria. - La disponibilidad para el seguimiento del curso es absoluta. - Repertorio lingüístico: Lengua materna y español entre los niveles B 2.2 – C2 del MCER (usuarios competentes mayoritariamente y algunos usuarios independientes). En algunos casos, conocimiento de otra lengua extranjera (nivel multilingüístico). - La motivación puede ser alta y responder a nivel intrínseco o extrínseco. - Estancia en países hispanos: frecuente (visitas a familiares). - Nivel de autonomía para la interacción en la cultura meta: alto (familiarización con la cultura hispana).

c) Parámetros generales del currículo especializado

Parámetros generales del currículo especializado	
Formato	El curso se impartirá en la modalidad presencial.
Duración del curso	Se imparte en dos períodos, uno de octubre a diciembre (otoño) y otro de febrero a mayo (primavera).
Nivel de dominio de acceso	B2.2, C1 y C2 (Niveles 7,8 y 9 del CLM).
Variedad geolectal de referencia	Español peninsular.
Programas formativo en el que se desarrolla	El Curso de Estudios Hispánicos está destinado a estudiantes universitarios que se propongan expandir los conocimientos de la lengua y cultura hispanas. Se ofrece un conjunto de asignaturas relacionadas con varias áreas de conocimiento que son impartidas por un profesorado especializado de la Universidad de Granada.
Certificación y acreditación	Los certificados de los estudios realizados serán expedidos por el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada y se efectuará un reconocimiento de los estudios realizados en la universidad de origen por medio de transferencia de créditos a través de cada uno de los programas universitarios participantes.
Transversalidad	En el programa del Curso de Estudios Hispánicos, los alumnos pueden cursar un total de cinco asignaturas. Algunas asignaturas, como español de negocios, márketing, economía de España y Latinoamérica, son transversales y complementarias desde la perspectiva de la lengua y la cultura a la asignatura Prácticas en empresas.

d) Plan de estudios

Plan de estudios	
Procedimiento de verificación del nivel de dominio de la lengua meta	Pruebas de nivel de dominio de la lengua meta establecidas por el Centro de Lenguas Modernas en torno a las destrezas relacionadas con la comprensión auditiva y lectora, la expresión e interacción orales y la expresión escrita.
Número de horas de inmersión cultural corporativa	Hay dos modalidades de 45 y de 120 horas.
Secuencia de la asignatura	<p>El Programa de Prácticas en empresas tiene una duración mínima de 45 horas y máxima de 120 horas, junto con las horas lectivas correspondientes al ámbito académico (14/15 horas), resultando la siguiente secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seminario conjunto (10 horas lectivas de clase) - Entrevistas individuales con el tutor (2 entrevistas de 1 hora de duración cada una) - Seminario conjunto o seguimiento de la adaptación a la empresa (2 o 1 y 1/2 horas) <p>Número de horas. Las prácticas se pueden realizar en dos modalidades diferentes, en lo concerniente al número de horas en su conjunto.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 45 horas, según se trate del periodo de otoño (11 semanas) o primavera (14 semanas). Corresponden alrededor de 3 - 4 horas semanales. 2) 120 horas, según se trate del periodo de otoño (11 semanas) o primavera (14 semanas). Corresponden alrededor de 11 horas (otoño) u 8,5 horas (primavera) semanales. <ul style="list-style-type: none"> - Tutelaje externo - Realización del proyecto final - Exposición y evaluación de las memorias (media hora).
Prerrequisitos	<ul style="list-style-type: none"> - Haber realizado la prueba de nivel de acceso al curso y haber sido clasificado en un nivel 7 (B.2.2), 8 (C1) o 9 (C2). - Haber superado el nivel anterior de lengua en el último mes. - Haber superado en el semestre anterior el Curso de Lengua y Cultura Españolas en el nivel 6 (B.2.1).
Proceso de matriculación	<p>El proceso de asignación y selección de empresas para los estudiantes del Curso de Estudios Hispánicos busca facilitar la complementación del perfil del estudiante y el perfil del empresariado. Para llevar a cabo dicho proceso, se tendrán en cuenta los siguientes pasos en el proceso de matriculación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Recepción de matrículas en la asignatura con fecha límite similar al resto de asignaturas del programa CEH. 2.- Publicación de los resultados de la prueba de nivel de Estudios Hispánicos y elaboración de la lista definitiva de la asignatura con los alumnos que hayan superado la prueba. En caso de que el número de alumnos matriculados y seleccionados sea mayor de 13, se decidirá si se produce un desdoblamiento de grupos.

Proceso de matriculación (Cont.)	3.- Los alumnos admitidos tendrán acceso a un catálogo de sectores empresariales para que decidan cuáles son las que mejor se adaptan a su perfil profesional. Este paso se hará el primer día de clase con el profesor para poder certificar que, efectivamente, la empresa que ha seleccionado el alumno es la más adecuada. De la misma manera, se le comunicará a la empresa el perfil del alumno asignado para que dé su conformidad junto con el CV del alumno.
Normativa de la asignatura	<p>Las prácticas se desarrollarán según el diseño del Programa Formativo del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada. Ambas entidades designarán un tutor que guíe, coordine y supervise el desarrollo de las prácticas y las áreas de conocimiento dirigidas. La realización de las prácticas no supondrá detrimento, ni en la dedicación académica de los estudiantes, ni en la actividad de la empresa donde se lleven a cabo.</p> <p>Los estudiantes en prácticas no tendrán vinculación laboral alguna con las empresas ni con el Centro de Lenguas Modernas y su realización no implicará, en ningún caso, la cobertura de un puesto en plantilla en cualquiera de las entidades mencionadas.</p> <p>Los alumnos que realicen las prácticas tendrán la cobertura del seguro de accidentes de su Plan de Estudios correspondiente en el Centro de Lenguas Modernas.</p> <p>Independientemente de los criterios de cada curso donde esté matriculado el alumno, se deben realizar 45 - 120 horas, correspondientes a las prácticas asignadas, con el fin de que el estudiante alcance los objetivos correspondientes.</p> <p>El período de realización no se interrumpirá por ninguna causa que no esté debidamente justificada ante ambas entidades. La falta de asistencia reiterada y/o no justificada supondrá la pérdida del derecho a nota si supera el 10% de ausencias en el total del cómputo de horas.</p>
Número de horas lectivas y de inmersión cultural corporativa.	El alumno participará en el proceso de prácticas de inmersión cultural corporativa un total de 45 o 120 horas. La asistencia a clase (inmersión académica) un total de 14'30 horas (en trimestre de otoño) y 14 horas (trimestre de primavera).

e) Metodología de enseñanza /aprendizaje

Metodología de enseñanza /aprendizaje	
Número de alumnos por grupo	El número máximo de alumnos aceptados es 13 en cada curso y el número mínimo es 5.
Tipos de actividades y tareas	<ul style="list-style-type: none"> - Simulaciones, estudios de casos y proyectos. - Tareas posibilitadoras y tareas finales
Tipos de aprendizaje alcanzables	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje significativo. El usuario recibe información para organizarla y establecer las relaciones existentes con el conocimiento declarativo previo. - Aprendizaje cooperativo. El usuario aprende cooperando cuando sus compañeros lo necesiten o pidiendo ayuda a otros usuarios. - Aprendizaje colaborativo. El proceso de aprendizaje del usuario se establece a nivel grupal en clase o en la empresa. - Aprendizaje emocional. El usuario gestiona sus emociones para mejorar sus relaciones interpersonales y aumentar el desarrollo personal. - Aprendizaje observacional. El usuario utiliza procedimientos heurísticos por medio del análisis y la observación del desempeño de las funciones empresariales por parte de los compañeros de trabajo. - Aprendizaje experiencial. El usuario participa en un programa de aprendizaje experiencial basado en la inmersión cultural corporativa, ya que sus propias experiencias profesionales y errores, le darán líneas futuras de actuación por medio de la autorreflexión. - Aprendizaje por descubrimiento. El usuario descubre, relaciona y reordena las experiencias y los conceptos para adaptarlos a su esquema cognitivo.
Rol del alumno	<p>Tomando como referencia las bases del MCER (2002) y el PCIC (2015), el estudiante o usuario debe tener como papel fundamental un rol que se deriva de las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agente social que lleva a cabo una serie de tareas en un ámbito profesional y académico que implican el uso de los recursos lingüísticos y no lingüísticos a su disposición en transacciones de la vida diaria de la empresa y el centro educativo, en interacciones sociales, y en la recepción y producción de determinados textos tanto orales como escritos. - Hablante intercultural que desarrolla una serie de destrezas interculturales, un conocimiento declarativo, unas habilidades y destrezas prácticas e interculturales y una competencia existencial de apertura mental y flexibilidad que le permiten acercarse a la nueva cultura, actuar de mediador intercultural y es capaz de aprender de los nuevos fenómenos culturales en los que participa por medio del estudio y la reflexión, así como utilizar estrategias para enfrentarse con éxito a posibles choques culturales. - Aprendiz autónomo que hace uso de determinadas estrategias de aprendizaje por medio de procesos algorítmicos y heurísticos para desarrollar las habilidades prácticas e interculturales necesarias en su ámbito profesional durante y después de su aprendizaje formal, haciendo por lo tanto de éste un proceso para toda la vida.
Rol del profesor	<p>Tomando como referencia las competencias clave del profesorado sugeridas por el Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2018 b), el rol del profesor debe ir encaminado en base a las funciones de mediador y transmisor de conocimiento por medio de las siguientes funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural. - Adaptarse a las culturas del entorno. - Fomentar el diálogo intercultural. - Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

(Cont.)

<p>Rol del profesor (Cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. - Promover el uso y la reflexión sobre la cultura corporativa meta. - Planificar secuencias didácticas. - Gestionar el aula. - Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación. - Garantizar buenas prácticas en la evaluación. - Promover una retroalimentación constructiva. - Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender. - Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. - Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje. - Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.
<p>Modalidades de evaluación⁸</p>	<p>En la evaluación académica se utilizarán dos modalidades. En la evaluación del proyecto final se utilizará una evaluación directa de la actuación y en la del desarrollo de la competencia intercultural académica se utilizará una evaluación analítica.</p> <p>En la evaluación corporativa se utilizará una coevaluación porque la evaluación del resultado final del proceso de aprendizaje se llevará a cabo por distintos individuos (profesor y tutor empresarial).</p> <p>Para tener derecho a ser evaluado es obligatoria la asistencia al 90% de las horas que componen el conjunto de las clases lectivas.</p> <p>Teniendo en cuenta las características propias de un programa de esta naturaleza, que va orientado al desarrollo de las competencias generales en el ámbito cultural corporativo, y tomando en consideración la naturaleza pedagógica y educativa inmersa en dicho programa, la tipología de evaluación asignada a cada una de las categorías establecidas previamente será la siguiente:</p> <p>A.- Evaluación académica (40%):</p> <p>A1. Resultado del proyecto final. <i>Evaluación directa de la actuación</i> que requiere que el usuario aprendiente exponga una muestra lingüística de forma hablada y escrita por medio de una forma directa. En la evaluación el profesorado utiliza una rúbrica de evaluación para comparar las actuaciones con las escalas de la parrilla. (20%)</p> <p>A2. Desarrollo de la competencia intercultural académica. <i>Evaluación analítica</i>, la cual supone el análisis de varios aspectos de forma separada. (20%)</p> <p>B.- Evaluación corporativa (60%):</p> <p>B1. Desarrollo de la competencia intercultural corporativa (Informe del empresario / tutor). Autoevaluación y <i>evaluación del dominio</i>, la cual supone el análisis del desarrollo alcanzado en cada una de las subcompetencias de las competencias generales.</p>
<p>Guía del programa FAQ⁹</p>	<p>Para responder a las preguntas más frecuentes que hemos detectado durante la puesta en práctica de nuestro programa, hemos elaborado un documento FAQ¹⁰ (preguntas frecuentes) que será puesto a disposición del alumnado en la sección web del programa para su consulta, tras la matriculación. También, se envía a los tutores empresariales para su consulta.</p>

8. Para obtener los descriptores elaborados por el Consejo de Europa sobre los niveles de adecuación para el repertorio pluricultural se puede consultar el anexo 10.

9. Anexo 8. Preguntas Frecuentes.

10. *Frequent Asked Questions* (preguntas frecuentes).

5.2.- FASE 2.- ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE Y DEL ENTORNO DE USO DE LA CULTURA¹¹

5.2.1.- PASO 3.- ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Objetivo

Analizar las circunstancias que se consideren destacables para el desarrollo del currículo especializado, en aras de proporcionar una base didáctica y metodológica que gire en torno al buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Instancias que intervienen

- Profesorado experto en EFE.
- Expertos en diseño curricular.
- Responsables académicos de la institución.

Herramientas y procedimientos

Los aspectos que destacan en las herramientas y los procedimientos para la elaboración del currículo especializado, en el paso 3 de la fase 2, están dirigidos a establecer los rasgos que definen las áreas relacionadas con el análisis de los factores sociales, la tradición educativa, que define la visión del concepto de enseñanza del centro, junto con los recursos y medios de los que se dispone para llevar a cabo la práctica docente y educativa.

I. Factores sociales y educativos

Imagen y papel de la lengua española del entorno de aprendizaje y de uso	
Factores sociales y educativos	Categorías del uso extendido del español: ELE y ELH para los negocios
Presencia del español en instituciones y empresas del entorno de uso y aprendizaje	El español es la lengua oficial tanto en el entorno de aprendizaje como en el entorno de uso de la cultura corporativa meta, no debemos olvidar que nos encontramos en un programa de inmersión lingüística y cultural. La variedad geográfica del entorno de uso y de aprendizaje dominante está compuesta por el español peninsular y, concretamente, por el dialecto andaluz. El español peninsular domina los escritos internos y la comunicación interpersonal entre profesorado, empleados, directivos y compañeros de trabajo, aunque en ocasiones, se puede utilizar la lengua inglesa.

11. La fuente de información que hemos usado acerca de las características del Centro de Lenguas Modernas se puede obtener en la siguiente dirección electrónica: <https://www.clm-granada.com>

Presencia del español en instituciones y empresas del entorno de uso y aprendizaje (Cont.)	El uso de las TIC presenta una situación algo diferente porque, aunque el español peninsular es la variedad utilizada por sistema, tanto en el entorno de uso como el de aprendizaje, con una alta frecuencia se suelen utilizar otros idiomas entre los que domina el inglés y, en menor medida el alemán o el francés.
Presencia del español en los medios de comunicación del entorno de uso y aprendizaje	La presencia de español peninsular en las publicaciones de la prensa es generalizada, tanto a nivel oral como escrito. Si bien, es necesario puntualizar que, en la vía de comunicación oral, es posible acceder no solo a medios de comunicación que presentan otras variedades dialectales del español, sino también a lenguas cooficiales como el euskera, el catalán o el gallego. Los contenidos temáticos que se pueden encontrar en medios de comunicación, tanto oral como escrita, pertenecen a sectores multidisciplinares como el ocio, la política, la sociedad, la tecnología, los negocios, la economía, etc. El acceso a estos medios es fácil, la mayoría de ellos presentan contenidos gratuitos, aunque se puede ampliar la oferta en caso de querer acceder a medios de pago que ofertan canales en otros idiomas. En el caso de las TIC, el acceso permite un contacto con todas las variedades del español tanto a nivel oral como escrito, lo cual es una fuente de información con una riqueza lingüística extraordinaria.
Presencia de la población hispanohablante en el entorno de uso y aprendizaje	La población hispanohablante conforma la gran mayoría del entorno de uso y aprendizaje, aunque, en el entorno de aprendizaje, una característica definitoria está marcada por ser un espacio multicultural, compuesto por estudiantes de los cinco continentes. En el espacio de uso de la cultura, la población hispanohablante conforma la gran mayoría, aunque con escasa frecuencia se pueden encontrar nativos con conocimientos de otros idiomas, especialmente el inglés.
Características de la política lingüística de la sociedad receptora del currículo	El español se va extendiendo a pasos agigantados en EE.UU. De acuerdo con la información obtenida en el diario El País (Villanueva, 2018): “Vale la pena recordar los 58 millones de hispanos que registra el censo estadounidense, y que aportan más del 15% al PIB nacional, (si fueran un país autónomo, serían la séptima potencia mundial). De ellos, 42 millones dominan el español como lengua nativa, aparte de los 8 millones de estadounidenses que lo aprenden en todos los niveles de enseñanza. Además, circulan en el país más de 800 periódicos en español, el mercado editorial en lengua española asciende a los 1.200 millones de dólares anuales (965 millones de euros)”. Las tendencias actuales en relación a la enseñanza de la lengua española en USA están marcadas por unos rasgos de naturaleza política, que está perjudicando a la enseñanza de la lengua española en dicho país, tal y como afirma Darío Villanueva (Villanueva, 2018): “Actualmente, menos del 50% de los hispanos de tercera generación conserva el dominio de la lengua y un 70% no la considera una característica prioritaria, lo que, unido al aminoramiento migratorio y a la estabilización de su natalidad, nos sitúa ante un horizonte con claroscuros. Tampoco puede olvidarse el <i>efecto Trump</i> , que ha impulsado un discurso identitario que obstaculiza la pujanza hispanohablante. Con todo, el dinamismo de la sociedad estadounidense, habituada a la diversidad, y el prestigio de la formación bilingüe constituyen razones para ser optimistas. Cabe subrayar, además, que el número de hispanos matriculados en universidades llega a los 3,6 millones (el 18% del total, en constante crecimiento)” (Villanueva, 2018).

II. Tradición educativa

a) Información general del centro educativo: entorno de aprendizaje

El Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada (en adelante, CLM) está ubicado en el céntrico y castizo barrio del Realejo, en el antiguo palacio de Santa Cruz (siglo XVI), cuya restauración para fines docentes se terminó en 1992.

A partir de esta fecha, en el nuevo CLM se imparten, en sus correspondientes secciones, los ya prestigiosos Cursos de Español para Extranjeros (Curso de Estudios Hispánicos (CEH), Curso de Lengua y Cultura Españolas (CLCE), Cursos Intensivos de Lengua Española (CILE), Cursos Intensivos de Lengua y Culturas Españolas (CILYC), Cursos de Español como Lengua Extranjera (CELE) y Curso Complementario de Enero (CCE) y los Cursos de Lenguas Modernas (inglés, francés, italiano, alemán, catalán, japonés, portugués, ruso, sueco y árabe). La existencia de estas dos secciones permite que los estudiantes extranjeros convivan con estudiantes españoles y viceversa, estimulándose así, el interés por las lenguas y culturas respectivas. Esta relación con estudiantes españoles se ve potenciada por la existencia de un servicio de intercambio lingüístico para poder practicar el español fuera de las horas de clase.

Además de estos cursos, el CLM ofrece la posibilidad de seguir cursos de metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera (general y de negocios), el curso de metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras (alemán, francés, inglés e italiano), realizar los exámenes para la obtención del Diploma de español como lengua extranjera (DELE) del Instituto Cervantes, Certificados complementarios de español profesional y de negocios, a lo que se suman otros cursos con características especiales convenidos con diversas instituciones académicas y profesionales.

La sección de español para extranjeros del Centro de Lenguas Modernas tiene como principales objetivos la difusión de la lengua y la cultura españolas, así como la integración en la ciudad de la comunidad multicultural que llega a Granada.

El CLM cuenta con dos sedes, la sede principal se encuentra ubicada en el antiguo palacio de Santa Cruz (28 aulas), la segunda sede se encuentra en el edificio del antiguo hotel Kenia, adaptado para fines docentes en 2005 (21 aulas).

Fuente: Centro de Lenguas Modernas (2018).

El Centro de Lenguas Modernas cuenta con una larga lista de Universidades extranjeras, que colaboran con esta institución por medio de programas de inmersión lingüística y cultural del español como lengua extranjera. Las universidades colaboradoras son las siguientes:

Tabla 22. *Programas y Universidades colaboradoras con el Centro de Lenguas Modernas*

AMERICAN INSTITUTE FOR FOREIGN STUDY (AIFS) GRANADA INSTITUTE OF INTERNATIONAL STUDIES (GRIIS) ACADEMIC PROGRAMS INTERNATIONAL (API) GRANADA SUR EXPERIENCES (GSE) ARCADIA UNIVERSITY ILLINOIS STATE UNIVERSITY BUCKNELL UNIVERSITY INTERNATIONAL STUDIES ABROAD (ISA) CALIFORNIA STATE UNIVERSITY CEA GLOBAL EDUCATION UNISPAIN	CHIVAST EDUCATION INTERNATIONAL UNIVERSITY OF DELAWARE FORDHAM UNIVERSITY UNIVERSITY OF NEW MEXICO GESTIÓN EDUCATIVA CONSULTORES (GEC) UNIVERSITY OF WASHINGTON GEORGE MASON UNIVERSITY WILLAMETTE UNIVERSITY-ILACA GEORGIA STATE UNIVERSITY DEVOTURE AGENCY CENTRAL COLLEGE (IOWA) UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA (UBC)
--	---

Fuente: Centro de Lenguas Modernas (2018 e).

b) Profesorado

Todos los profesores son graduados universitarios, con sólida formación y experiencia en el ámbito de la enseñanza de idiomas.

Muchos de ellos son doctores y su labor investigadora se ha plasmado en la participación en congresos y publicaciones en revistas especializadas.

Al profesorado del Centro de Lenguas Modernas, se unen especialistas de los distintos departamentos de la Universidad de Granada.

Cada año, una empresa externa realiza el control de la docencia y los servicios del Centro de Lenguas Modernas mediante una encuesta a los estudiantes.

Fuente: Centro de Lenguas Modernas (2018 b).

c) Tendencias y preferencias respecto al aprendizaje

El currículum de Español como Lengua Extranjera (E/LE) del Centro de Lenguas Modernas se articula alrededor de una visión global e integradora sobre la formación de los estudiantes, intentando fomentar en ellos tanto su competencia comunicativa en español como su desarrollo personal e intercultural. Es por esto por lo que, conforme a las directrices europeas en cuanto a la enseñanza de idiomas (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas) desarrolladas para el español por el Instituto Cervantes en su Plan curricular, el CLM propone un currículum de ELE con un enfoque integrador y centrado en la acción.

Dado el carácter de inmersión de la enseñanza en el CLM, durante la instrucción en clase, el estudiante desarrolla las estrategias y los conocimientos lingüísticos y socioculturales que le permitan enfrentarse a estas transacciones, interacciones

sociales y textos realmente fuera del aula, conectando siempre dicha experiencia personal con la instrucción de clase. La instrucción, dentro de lo posible, está conectada con las necesidades de los estudiantes, en tanto que fomenta el desarrollo y la profundización funcional necesaria para que se enfrenten a dichas interacciones sociales con éxito.

El estudiante-usuario de la lengua debe establecer su proceso de aprendizaje como un objetivo a largo plazo, es decir, un proceso de aprendizaje para toda su vida. Por ello, es de extrema importancia que los estudiantes desarrollen las estrategias de aprendizaje adecuadas para sacar el máximo provecho a su experiencia educativa y, además, adquirir la independencia suficiente para continuar con su proceso de aprendizaje fuera de la clase y una vez hayan terminado su instrucción en ella. En los cursos de lengua del CLM se trabajan las diferentes áreas implicadas en la competencia educativa de los estudiantes, intentando en todo momento potenciar en ellos la conciencia, el control y la mejora de los procesos educativos implicados en el aprendizaje de una lengua en grupo y en situación de inmersión. Esta competencia educativa es especialmente importante en aquellos estudiantes que pretenden integrarse en la comunidad académica de Granada para cursar asignaturas de contenidos, aunque siempre se tiene en cuenta la previa experiencia académica que suelen tener estos estudiantes, con lo que se realiza normalmente una profundización en el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje para adecuarlo a la situación de inmersión en la que viven. Por todo ello, en los cursos de lengua del CLM se desarrollan, atendiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes, así como a su nivel de experiencia académica, las destrezas, estrategias y conocimientos implicados en los siguientes ámbitos (siguiendo las directrices del Plan Curricular del Instituto Cervantes):

- La independencia de los estudiantes a la hora de planificar y controlar su proceso de aprendizaje, mediante la reflexión acerca de sus hábitos de aprendizaje.
- Se desarrollan las estrategias necesarias para evaluar la propia actuación lingüística y para compensar posibles problemas de comunicación.
- Se ayuda a fomentar los factores afectivos positivos y en clase se trabajan aspectos implicados en un ambiente educativo de colaboración (gestión del trabajo en grupo, participación cooperativa, la escucha activa, la interacción social fluida, etc.)

Fuente: Centro de Lenguas Modernas (2018 f).

III. Recursos y medios del área académica del centro educativo

a) Servicios del entorno de aprendizaje

El Centro de Lenguas Modernas y la Universidad de Granada ponen a disposición de los alumnos los medios necesarios para facilitar y hacer provechosa su estancia: entre otros, el citado servicio de intercambio lingüístico, el servicio de alojamiento y la organización de visitas y actividades lúdicas, culturales y deportivas. Está dotado de biblioteca y los más modernos medios audiovisuales, tanto en aulas como en laboratorios: aula multimedia, videoteca y mediateca. Por otra parte, los alumnos pueden acceder al servicio de correo electrónico e internet.

Fuente: Centro de Lenguas Modernas (2018).

b) Equipos informáticos

El Centro de Lenguas Modernas cuenta con dos Aulas Multimedia una en su Sede de Placeta de Hospicio Viejo y otra en su sede de Huerta de los ángeles.

El Aula Multimedia del CLM (sede central) está dotada con veintidós ordenadores. En ella, el alumno tiene a su disposición programas para el aprendizaje de lenguas y otros de carácter cultural, así como herramientas de ofimática para la elaboración de trabajos de clase, acceso gratuito a Internet, servicio de impresión, etc.

El Aula Multimedia del CLM (sede Huerta de los ángeles) está equipada con veintidós ordenadores. En ella se ofrecen herramientas de ofimática para la elaboración de trabajos de clase, acceso gratuito a Internet, servicio de impresión, etc.

Fuente: Centro de Lenguas Modernas (2018 c).

c) Dotación bibliográfica

La biblioteca del CLM forma parte del conjunto de bibliotecas de la Universidad de Granada. Es una biblioteca de carácter instrumental, con finalidad primordialmente didáctica y educativa. Está especializada en materias relacionadas con diferentes lenguas y su enseñanza, incluyendo las literaturas correspondientes. Cuenta con fondos de geografía, arte, historia y cultura de España. La colección está integrada por materiales en diferentes formatos: bibliográfico, audiovisual y digital. Destaca su importante fondo de audiovisuales y, en concreto, la colección de cine español. También cuenta con un extenso fondo bibliográfico de publicaciones especializadas en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) que incluye monografías, revistas, métodos de enseñanzas, actas de congresos, etc.

Fuente: Centro de Lenguas Modernas (2018 d).

5.2.2. PASO 4.- ANÁLISIS DEL ENTORNO DEL USO DE LA CULTURA CORPORATIVA¹²

Objetivo

En el entorno del uso de la cultura corporativa, el objetivo ya no va dirigido al análisis del centro educativo sino a la descripción detallada del contexto y las situaciones en las que los destinatarios del currículo especializado tendrán que actuar como agentes sociales, hablantes interculturales y aprendientes independientes.

En este paso 4 se hace un análisis de los contextos profesionales, los eventos¹³ a los que asistirán y las acciones (en modo de funciones corporativas) que los alumnos tendrán que llevar a cabo.

Instancias que intervienen

- Tutores corporativos
- Responsables académicos
- Profesorado experto en la enseñanza del español de los negocios

Resultado

- Elaboración de inventarios sobre los eventos contextualizadas en un ámbito profesional corporativo.
- Descripción de las subtarefas integradas en los eventos.
- Establecimiento de las formas de participación o funciones del alumnado en los eventos que tengan lugar en las culturas corporativas meta.
- Selección de las competencias generales implícitas en los esquemas de interacción cultural.
- Selección de las categorías descriptivas del contexto externo del uso de la cultura corporativa.

Herramientas y procedimientos

Tras el análisis y la descripción del entorno del uso de la cultura corporativa, debemos establecer la lista de eventos ordenados por frecuencia e importancia. El siguiente paso en el proceso irá encaminado a establecer las subtarefas que se

12. Consultar anexo 7.

13. En nuestro currículo especializado el concepto evento toma unas connotaciones multidisciplinares puesto que el perfil de usuario no es único sino multisectorial. El currículo, por lo tanto, debe ir encaminado a un diseño que satisfaga las necesidades de los usuarios.

derivan de cada uno de los eventos y las formas de participación de los usuarios, de acuerdo con parámetros como su función, la relación interpersonal con compañeros corporativos, área profesional en la que se enmarca el evento, el conocimiento declarativo que debe poseer, las competencias existenciales en juego, las habilidades prácticas e interculturales y las posibilidades de ser capaz de aprender de las situaciones y el contexto en los que participa.

Información general del entorno de uso de la cultura

Las empresas de acogida¹⁴ que colaboran en este programa proveen un entorno del uso de la cultura corporativa meta y están clasificadas en torno a dos grupos, que surgen al utilizar un criterio de clasificación empresarial basado en el origen del capital. Teniendo en cuenta este factor, nuestro programa ofrece un entorno del uso de la cultura en el que existen empresas públicas y privadas.

El entorno de uso público está compuesto por viveros de empresas, tales como Andalucía Emprende o la Cámara de Comercio e Industria de Granada. Los entornos de uso que proveen estas instituciones son multisectoriales y en ellos prevalecen sectores como la mercadotecnia, tecnología, traducción, biotecnología, comercio exterior, etc.

El entorno de uso privado está caracterizado principalmente por microempresas y pymes que han sido creadas con capital privado e incluidas en procesos de emprendimiento. También han participado en este programa empresas pertenecientes a la Asociación de jóvenes empresarios (AJE). Los entornos de uso, que proveen estas tipologías de empresas, están relacionados con la hostelería aunque, en términos generales, es necesario destacar la naturaleza multisectorial de la oferta que dichas empresas ofrecen. En las empresas de contexto privado del uso de la cultura, también encontramos sectores variados tales como, traducción, informática, tecnología, biología, medioambiente, etc.

En cada una de estas empresas se designa al tutor empresarial, que tiene una función general de guiar y dar apoyo al alumno en su proceso de adaptación a la cultura corporativa meta. Otra función del tutor empresarial está relacionada con la aportación de información al profesorado, con relación a cómo se produce el proceso de adaptación y la evolución que está experimentando el alumnado. Finalmente, el tutor empresarial será el encargado de la evaluación del grado de desarrollo de las competencias generales, haciendo uso de unos criterios de evaluación aportados por el profesorado.

14. Para la consulta de la lista de empresas de acogida que han participado en nuestro programa, pueden visitar el blog personal del autor (<http://emilioiriart.blogspot.com/>), en la sección PRÁCTICAS EN EMPRESAS: COLABORADORES ANTERIORES Y ACTUALES (columna derecha).

Lista de eventos

En este currículum especializado hemos decidido establecer eventos corporativos generales que estén relacionados con una estructura común a todos los perfiles profesionales. Dichos eventos permitirán definir el perfil del alumnado desde una perspectiva generalista porque, teniendo en cuenta que tratamos con contextos corporativos multisectoriales, el no hacerlo así supondría elaborar una lista interminable de eventos que abarquen cada una de las especialidades de los usuarios.

Es necesario tener en cuenta que una de las características definitorias de estos tipos de currículos especializados demanda un rol del profesorado distinto a los cursos globales de español como lengua extranjera. En los cursos ponderados, el profesorado actúa de mediador y transmisor de conocimiento de la cultura meta porque no es un especialista de cada una de las ramas pertenecientes al mundo de los negocios.

Partiendo de la idea que establece una visión del alumno como experto en su especialidad, y no el profesorado, no resulta adecuado centrar este currículum especializado en establecer eventos relacionados con funciones características de cada especialidad porque el alumnado meta está capacitado para realizar las funciones correspondientes a su formación universitaria y a su especialidad. Serán los profesionales de cada especialidad los que capacitarán a los usuarios aprendientes a desarrollar sus habilidades prácticas.

Este factor permite afirmar que la necesidad prioritaria para la elaboración del currículum especializado, desde la perspectiva de la inmersión de la cultura corporativa, se fundamenta en el desconocimiento de los usuarios de las pautas de participación y de los valores y creencias que subyacen ante los eventos culturales pertenecientes al mundo corporativo español. Esto no debe llevarnos al establecimiento de estereotipos de la cultura meta sino a la preparación del alumnado ante situaciones que poseen una cierta probabilidad para que ocurran.

Para el establecimiento de los eventos en los que el alumnado participará es necesario tener en cuenta que ejercerán de ejes centrales, de ellos se derivarán los factores y componentes que entran en juego en el contexto externo del uso de la cultura corporativa meta. Una vez establecidos los eventos, se delimitarán las tareas que se derivan de dichos eventos, después se analizarán las cuatro subcompetencias de las que constan las competencias generales y sus diferentes secciones. En el siguiente paso se hará un sondeo de las categorías descriptivas, inmersas en el contexto externo del uso de la cultura, que entran en juego en cada uno de los eventos, junto con los componentes de las competencias generales. Finalmente, se derivan las formas de participación de los estudiantes en cada evento.

La lista de eventos está organizada a partir de variables tales como, la frecuencia, la alta posibilidad de que ocurran los hechos y la trascendencia para el proceso

de aculturación y adaptación. Las fuentes y los instrumentos utilizados para la obtención de la lista de eventos y tareas han sido los proyectos finales, elaborados por los estudiantes en los años académicos comprendidos entre 2011 y 2018. La lista definitiva de eventos y tareas ha sido elaborada por el profesorado de la asignatura y actuarán como ejes para el establecimiento del contexto externo del uso de la cultura corporativa meta. A continuación mostramos la lista de eventos definitiva:

- Rellenar un análisis de necesidades corporativas¹⁵.
- Cuestionario contrastivo cultural¹⁶.
- Entrevista con el tutor empresarial.
- Reuniones de departamento.
- Relación con miembros de la plantilla de la empresa de acogida y clientes.
- Cumplimiento de funciones asignadas.
- Choque cultural corporativo.
- Gestión del tiempo.
- Cultura organizacional de la empresa de acogida.

5.3.- FASE 3.- ELABORACIÓN DEL PROGRAMA

La elaboración del programa¹⁷ de este currículo especializado se ha creado con base en las necesidades prácticas de los usuarios. Estas necesidades se han tratado desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, se han establecido unas necesidades objetivas de uso de la cultura corporativa y por otro lado, se han determinado unas necesidades subjetivas de aprendizaje.

Estas perspectivas didácticas están orientadas a establecer los rasgos definitorios del contexto del uso de la cultura corporativa meta, que inciden en la adaptación y el proceso de aculturación del usuario. El objetivo último que se persigue está orientado a conseguir el mayor nivel posible de desarrollo de competencias necesarias en los usuarios aprendientes. El desarrollo de dichas competencias permitirá a los usuarios crear estrategias para alcanzar un desenvolvimiento e interacción exitosos en la cultura corporativa meta.

Las instancias participantes en esta fase tercera están compuestas exclusivamente por el profesorado especializado, que se ha encargado de poner en práctica el programa desde una perspectiva didáctica.

15. Anexo 4. Análisis de necesidades.

16. Anexo 5. Cuestionario Contrastivo Cultural.

17. Anexo 2. Programa de la asignatura.

5.3.1.- PASO 5.- ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA Y DEFINICIÓN DE OBJETIVOS

Los ejes centrales que han servido de referencia para la elaboración de los objetivos están compuestos por tres dimensiones diferentes que son las siguientes:

- 1) Taxonomía de Bloom.
- 2) Modelo del MCER de categorías descriptivas del contexto externo de uso.
- 3) Fases de desarrollo del programa, con base en los eventos que tendrán lugar y las competencias necesarias que se deben desarrollar por parte del alumnado.
- 4) Tipología de objetivos establecida en el MCER.

En relación con la tipología de objetivos establecidos en el MCER, en este currículo especializado se ha optado por concebir dichos objetivos en torno a los siguientes parámetros:

1) **En función del desarrollo de las competencias generales del alumno.**

En este caso, la intención del profesorado va dirigida a dotar al alumnado de los conocimientos declarativos de la cultura corporativa meta con base en el grado de divergencia entre su cultura de origen y la cultura meta. De este análisis se pretende que el alumnado desarrolle su conocimiento sociocultural para que asuma una nueva consciencia intercultural. Además, los objetivos van encaminados a desarrollar la competencia existencial por medio del fortalecimiento de las características intrapsíquicas, las habilidades para la acción y las respuestas amortiguadoras del alumnado. Otro aspecto de los objetivos se ha determinado en virtud del desarrollo de las habilidades prácticas e interculturales de los usuarios aprendientes y finalmente, se han establecido objetivos para la mejora de la capacidad de aprender del alumnado por medio de destrezas heurísticas y de descubrimiento. Todos estos objetivos contribuirán de forma general a reforzar la competencia pluricultural del alumnado objetivo.

2) **En función de una operación funcional óptima en un ámbito dado.**

El presente currículo especializado presenta unos objetivos que tienen relación con el ámbito profesional exclusivamente. El objetivo principal que se persigue en este programa se centra en mejorar el proceso de adaptación de estudiantes estadounidenses a empresas españolas. Tal y como se establece en el MCER “Hay que señalar que este tipo de objetivo, que supone la adaptación funcional para un determinado ámbito, también se corresponde con un planteamiento de inmersión... estas situaciones de inmersión pretenden el desarrollo de competencias parciales: las relacionadas con la adquisición de conocimientos que no sean lingüísticos”. Instituto Cervantes (2002: 135).

5.3.2.- PASO 6.- SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Los ejes centrales que han servido de referencia para la elaboración de los contenidos están compuestos por dos dimensiones diferentes que son las siguientes:

- a) Tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- b) Desarrollo de los objetivos establecidos previamente.

Los contenidos conforman la fundamentación didáctica en la que se basa la creación de materiales que se enmarcan en el proceso de enseñanza y aprendizaje y sirven de instrumentos para llevar a cabo la consecución de los objetivos propuestos con anterioridad.

El diseño y creación de los contenidos dan forma a la pregunta ¿qué enseñar? Los contenidos se establecen con base en tareas que reflejan el mundo real o que tienen un carácter pedagógico, las cuales tienen una relación indirecta con las tareas de la vida real y son relevantes en un ámbito educativo determinado. También se pueden establecer otros tipos de tareas centradas en el significado para conseguir un objetivo comunicativo o en la forma, por medio del análisis de la negociación del significado.

Los contenidos conceptuales están conectados con el área del saber y se relacionan con los hechos y conceptos que el usuario aprendiente puede adquirir. Este tipo de contenidos genera conocimiento al contrastarse con los conocimientos previos que el alumnado posee y produce una nueva consciencia intercultural al establecer relaciones significativas con otros conceptos, lo cual conduce a un aprendizaje significativo. Conforman la base teórica sobre la que se fundamenta el conocimiento y constituyen la plataforma para el desarrollo de habilidades tanto prácticas como interculturales. Es fundamental la interrelación entre diferentes tipos de conocimientos, conceptos y modelos y deben complementarse con una comprensión significativa. El alumnado, como aprendiz independiente, complementa dichos contenidos por medio de destrezas heurísticas y de descubrimiento.

Los contenidos procedimentales se componen de una serie de acciones que persiguen un objetivo concreto. El alumnado, como agente social y hablante intercultural, desarrollará, por medio de este tipo de contenidos, su saber hacer a través de estrategias que desarrollen las habilidades tanto prácticas como interculturales. En este tipo de contenidos fluctúan una serie de factores cognitivos tales como destrezas, habilidades intelectuales y motrices, procesos y estrategias implícitos en una secuencia de acciones.

Los tipos de contenidos procedimentales en este tipo de programa son los siguientes:

- Procedimientos de búsqueda de información.
- Procedimientos para la comunicación de información.
- Procedimientos de procesamiento de información.
- Algorítmicos: indican el orden y el número de pasos necesarios para la resolución de un problema.
- Heurísticos: implican un alto nivel de variabilidad y no siempre se obtiene un resultado tras su ejecución.

Los contenidos actitudinales están orientados al desarrollo de la competencia existencial, por medio del análisis y el desarrollo de estrategias y destrezas que impliquen un cambio de mirada hacia la cultura corporativa meta, cuando el proceso de adaptación no es exitoso o como medio preventivo hacia posibles malentendidos culturales. La actitud se percibe como un fenómeno que está en consonancia con los valores que el individuo posee y puede ser mutable.

Los contenidos actitudinales se dirigen a establecer parámetros de comportamiento ante determinados hechos, situaciones, objetos y personal de la cultura corporativa meta que quedan reflejados por medio de normas sociales, entendidas como patrones de comportamiento adecuado en una comunidad meta.

5.3.3.- CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación de las competencias generales se hará con base en el proceso de aculturación del alumnado en la dimensión de la cultura académica y corporativa metas.

Para tener derecho a ser evaluado es obligatoria la asistencia al 90% de las horas que componen el conjunto de las clases lectivas.

Es necesario especificar que en el MCER no existe una referencia explícita en torno a cómo debe ser el proceso evaluador de las competencias generales, aunque se especifica que dicha evaluación esté en consonancia con las necesidades de los usuarios aprendientes. En el año 2018, el Consejo de Europa ha editado un documento complementario al MCER en el que se especifican, en cada uno de los dominios de la lengua (A1 – C2), los descriptores que definen el perfil del alumnado en lo tocante al repertorio pluricultural. Este documento (*Repertorio pluricultural*¹⁸) se puede consultar en el anexo 10 de esta investigación.

En este programa, la evaluación se ha establecido con base en un enfoque centrado en el proceso y también en un enfoque centrado en el producto. En el primer

18. Se puede consultar dicho documento en la siguiente dirección electrónica: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

caso se ha ejecutado dentro del ámbito educativo (proyecto final y estudio de casos) y en el segundo caso dentro del ámbito profesional (resultado del grado de aculturación obtenido).

El punto de vista de Susana Llorián, en torno a la evaluación de las competencias generales, es el siguiente:

En relación con las opciones que ofrece el MCER, nos situamos en el plano de la evaluación formativa en lo tocante a los componentes afectivo o de aprendizaje. El conocimiento declarativo puede ser evaluado a través de modalidades de evaluación sumativa. El componente cultural se puede evaluar a partir de la actuación del usuario durante la interacción. No podemos eludir, en coherencia con lo señalado y con la naturaleza de estas competencias, la importancia de la autoevaluación. (Llorián, 2007: 159)

Queda manifiesta la complejidad y diversidad evaluadora de las competencias generales tras esta opinión. Es necesaria una división múltiple que conlleve procedimientos evaluadores divergentes para cada uno de los componentes que conforman las competencias generales.

Desde la perspectiva de esta investigación, la evaluación de las competencias generales conlleva, por su propia naturaleza, una tipología de evaluación del dominio puesto que, el eje central de la evaluación se orienta a medir lo que el alumnado sabe o es capaz de hacer en el mundo real, a partir de unos conocimientos adquiridos previamente y en la actualidad. Es por tanto una evaluación enfocada a una dimensión externa de tipología analítica. Además, la autoevaluación se debe complementar con la evaluación realizada por el tutor externo. En ningún caso, se hará uso de la evaluación de aprovechamiento en este programa porque la naturaleza que lo define se basa en unos conocimientos, destrezas y habilidades prácticos principalmente y en consecuencia, serán los que se utilicen como parámetros de evaluación.

Consecuentemente, los componentes que se relacionan con una naturaleza declarativa o conceptual se perciben como elementos complementarios, que permiten el desarrollo de nuevas estrategias de actuación y habilidades interculturales, mientras que los componentes que demandan la puesta en marcha de habilidades interculturales a partir de unos contenidos conceptuales, se pueden medir por medio de las capacidades y estrategias del alumnado que le hayan permitido un mayor grado de éxito en el proceso de adaptación a la cultura corporativa meta. En este caso, se hace imprescindible el apoyo externo por medio de un agente o tutor que pueda llevar a cabo dicho proceso evaluador junto con el profesorado.

En el caso de la evaluación de la competencia existencial, se puede ejecutar una interconexión con la evaluación del desarrollo de las habilidades alcanzado por el alumnado porque, en cierto modo, los estilos cognitivos, la orientación instrumental o integradora, la motivación intrínseca o extrínseca, los rasgos de la persona-

lidad, etc., se ven reflejados en la mayor o menor capacidad que ha mostrado el alumnado en el uso de estrategias que lo conduzcan a alcanzar un mayor o menor grado de adaptabilidad en la cultura corporativa meta. La capacidad de aprender es transversal al resto de componentes de las competencias generales, y se evaluará también por medio de una evaluación del dominio.

Por lo tanto, teniendo en cuenta las características propias de un programa de esta naturaleza, que va orientado al desarrollo de las competencias generales en el ámbito cultural corporativo, y tomando en consideración la naturaleza pedagógica y educativa inmersa en dicho programa, la tipología de evaluación asignada a cada una de las categorías establecidas previamente será la siguiente:

A.- Evaluación académica (40%):

Resultado del proyecto final. Evaluación directa de la actuación que requiere que el usuario aprendiente exponga una muestra lingüística de forma hablada y escrita por medio de una forma directa. En la evaluación el profesorado utiliza una parrilla de criterios para comparar las actuaciones con las escalas de la parrilla. (20%)

Desarrollo de la competencia intercultural académica. Autoevaluación y evaluación analítica, la cual supone el análisis de varios aspectos de forma separada. (20%)

B.- Evaluación corporativa (60%):

Desarrollo de la competencia intercultural corporativa (Informe del empresario / tutor). Autoevaluación y evaluación del dominio, la cual supone el análisis de varios aspectos de forma separada.

En todos los componentes de las competencias generales, tanto en el ámbito educativo como corporativo y en los componentes académicos, se ha optado por una evaluación del dominio porque el objetivo principal que se pretende está relacionado con la evaluación de lo que el alumnado sabe o es capaz de hacer en el mundo real. En otras palabras, la meta principal en este programa, en lo concerniente a la evaluación, se centra en valorar el grado de aplicabilidad de conocimientos previos y adquiridos, así como la adaptabilidad, mostrados por el alumnado como agente social, hablante intercultural y aprendiz independiente en un programa de inmersión orientado al desarrollo de las competencias generales en una cultura corporativa meta española.

MÓDULO IV.
METODOLOGÍA

CAPÍTULO 6 TIPOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

6. TIPOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

6.1. TIPOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de investigación en este estudio debe ser entendida como un procedimiento general que establece la normativa a seguir en un análisis empírico. También presenta una tipología transversal porque se analiza una serie de variables en un momento determinado y en una institución concreta. Planteamos una investigación básica caracterizada por un objetivo basado en describir, explicar y predecir hechos o fenómenos relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural a través de la fenomenología implícita en el choque cultural producido en contextos corporativos.

La fase descriptiva de esta investigación se basa en definir las áreas de las dimensiones de los valores culturales en las que un grupo de estudiantes universitarios estadounidenses han experimentado choques culturales corporativos, en su proceso de desarrollo de la competencia intercultural corporativa.

La explicación del estudio está orientada a establecer los valores culturales concretos que han provocado la divergencia cultural. En estos casos, el choque cultural corporativo estará causado por las diferencias de valores que se derivan de una dimensión concreta en la divergencia que se produzca entre varias culturas.

La predicción de hechos irá encaminada a establecer áreas en las que se han observado choques culturales para desarrollar materiales de enseñanza que permitan un entrenamiento de las competencias generales del estudiante y así, dotarlos de las capacidades y habilidades resilientes necesarias que les permitan crear estrategias ante la experiencia de enfrentarse a un choque cultural.

De los rasgos expuestos anteriormente se deriva que esta investigación, además de ser básica, también presenta rasgos propios de las investigaciones descriptivas, puesto que mide aspectos culturales, los componentes de dichos aspectos y las dimensiones de los valores culturales en las que se insertan.

En definitiva, la investigación que se presenta en este estudio se define por unos rasgos básico-descriptivos.

6.2.- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

En el diseño de una investigación es necesario que haya un plan o estrategia en el que se establezca una metodología determinada para buscar respuestas a las preguntas planteadas. Dichas respuestas permitirán alcanzar los objetivos establecidos con anterioridad en este estudio.

La población objetivo está conformada por un muestreo (decisión propia) no probabilístico intencional, caracterizado por un grupo de estudiantes universitarios estadounidenses en un programa de inmersión cultural corporativa realizado en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada durante un período de siete años (2011 – 2018). El rango de edad de los usuarios oscila entre los 20 y los 25 años. Esta población se ha establecido por medio de rasgos de exclusión, puesto que el programa en su conjunto va dirigido a estudiantes internacionales. La población objetivo es de nacionalidad estadounidense y presenta dos grupos bien definidos de acuerdo a su relación con las categorías de uso extendido de la lengua y la cultura objeto de estudio. El primer grupo (ELE) lo conforman estudiantes que no guardan contacto con la lengua meta en su espacio cotidiano y el segundo grupo (ELH) está formado por estudiantes cuya familia tiene la lengua y cultura meta como lengua y cultura materna.

Los criterios de inclusión han tomado como referencia un grupo meta de estudiantes teniendo en cuenta las peculiaridades sociales y culturales en los que se encuentran inmersos en su propio país de origen. Por lo tanto, la nacionalidad ha sido uno de los criterios de inclusión para el establecimiento del grupo meta. Otro criterio inclusivo ha sido el nivel de estudios porque guarda una equivalencia con el nivel ofrecido en el centro educativo de destino. La permanencia ha sido otro criterio utilizado para la inclusión, puesto que interesaba un período de tiempo comprendido entre los tres y los nueve meses lectivos. La edad y el género no han sido criterios de inclusión tenidos en cuenta porque son factores no influenciados en las variables utilizadas.

Los criterios de exclusión de la investigación están relacionados con los estudiantes que no cumplen las características establecidas anteriormente, lo cual responde a la búsqueda de los límites para el análisis y la investigación de este estudio.

Los instrumentos de análisis están caracterizados por la realización de un proyecto final del curso en el que el alumnado debe establecer áreas en las que haya experimentado choques culturales corporativos. En el análisis de los choques culturales que han experimentado se deben establecer las dimensiones de los valores culturales que se relacionan con las relaciones interpersonales, el lenguaje no verbal y la percepción propia del desarrollo de la competencia intercultural, la descripción del mismo, las estrategias utilizadas para enfrentarse al choque cultural (resiliencia) y, como ejercicio de desarrollo de la alteridad, empatizar con la persona implicada, intentando describir cuál considera que fue su punto de vista cultural sobre los hechos. En este instrumento de análisis también se ha considerado oportuno conocer, por medio de una autoevaluación, la percepción propia del alumnado en torno al nivel de desarrollo de su propia competencia intercultural corporativa.

El procedimiento para la obtención de datos por medio del análisis de las muestras será el siguiente:

1. Establecimiento de la estructura del proyecto final.
2. Establecimiento de una guía de comprensión para el alumnado. En esta guía se establecerán los contenidos que se deben incluir en cada sección que compone el proyecto final.
3. Recolección y archivo de datos al final de cada trimestre.
4. Una vez obtenidas alrededor de 50 muestras de la población objeto de la investigación, se establecerán las variables de análisis para realizar un estudio cualitativo.
5. Las variables de análisis están formadas por las bases que determinan las teorías de las dimensiones de los valores culturales establecidos por Edward T. Hall, Geert Hofstede y Fons Trompenaars. De estas dos teorías, hemos decidido hacer uso de unas variables que están más relacionadas con áreas de la cultura corporativa en las que nuestros estudiantes estarán involucrados en su programa de inmersión. Otras variables para el análisis de datos están compuestas por la resiliencia, el desarrollo de las competencias generales y el grado de eficacia del programa por medio de la autoevaluación, el análisis de las competencias generales, con base en los choques culturales producidos a causa del desconocimiento de la cultura meta y el grado de homogeneidad existente en el grupo objeto de estudio.

Las variables utilizadas en el análisis cualitativo de esta investigación constan de los siguientes aspectos:

a) Variables relacionadas con las relaciones interpersonales.

Esta variable mide las áreas de las relaciones interpersonales en ámbitos corporativos y los choques culturales que se puedan producir. La posibilidad de tipologías que pueden surgir son muchas y el objetivo que se persigue consiste en determinar las áreas concretas en las que han surgido divergencias culturales dentro de un campo tan amplio como es el de las relaciones interpersonales. Además del análisis de las áreas específicas, también se pretende delimitar las causas que han provocado las diferentes divergencias culturales para utilizarlas como base de datos que sirvan de referencia en el establecimiento de contenidos culturales, dirigidos al desarrollo de las competencias generales y a la creación de materiales didácticos orientados a la prevención de estas divergencias en estudiantes posteriores, por medio de la instrucción docente.

b) Variables relacionadas con el lenguaje no verbal.

En el análisis de los choques culturales, surgidos a causa del lenguaje no verbal, la prioridad se centraba en las tres áreas que hemos analizado en el marco teórico de nuestra investigación, es decir, la proxémica, la quinésica, la cronémica y otras áreas relacionadas con este campo de estudio. El objetivo que se persigue en el análisis de esta variable es el mismo que en la variable anterior.

c) Autoevaluación del proceso de aculturación.

En esta variable se parte de la perspectiva del análisis del estudiante como participante y como observador de su propio proceso de aprendizaje, como aprendiente autónomo, hablante intercultural y agente social. Además, como objetivo principal hemos querido saber el mayor o menor grado de eficacia didáctica de nuestro programa y las bases en las que se basa dicho nivel de eficacia, desde la perspectiva de la población objetivo que lo ha experimentado, para tomarlo como referencia de adaptación y mejora en cursos posteriores. El objetivo que perseguimos es el mismo que en la variable anterior.

d) Resiliencia.

En el marco teórico de esta investigación se ha analizado la importancia de la resiliencia cuando se adapta a ámbitos educativos y más específicamente, cuando se utiliza como elemento reforzador ante los choques culturales, entendidos como fenómenos que en ocasiones guardan una cierta relación con la adversidad. Las divergencias culturales pueden representar obstáculos que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando está enmarcado dentro de un programa de inmersión cultural corporativa. La información que pretendemos obtener, por medio de esta variable, está orientada a establecer cómo los componentes de la personalidad resiliente (fortalezas intrapsíquicas, habilidades para la acción y respuestas amorti-

guadoras) se han utilizado por los usuarios aprendientes, tomando como referencia el grado de resiliencia mostrado, los estresores que han participado, los factores individuales que han entrado en juego y el tipo de reintegración adaptación que ha llevado a cabo el alumnado.

e) Las competencias generales y el choque cultural.

Teniendo en cuenta las cuatro competencias que conforman el conjunto de las competencias generales, en esta variable se pretende hacer un análisis de los choques culturales que han experimentado los usuarios, así como las carencias y desconocimiento que los ha llevado a tener un choque cultural en cada una de las subcompetencias.

6. Dentro de cada una de estas variables generales se han establecido unas áreas de estudio derivadas que permitirán establecer un análisis más profundo y detallado de las divergencias culturales experimentadas por el alumnado en cada una de ellas, así como del grado de satisfacción alcanzado en relación con el desarrollo de la competencia intercultural. El grado de satisfacción será medido por medio de una autoevaluación¹. De esta manera, se han subdividido las tres áreas anteriores en el análisis de las siguientes variables:

A. Relaciones interpersonales (choques culturales).

- A.1. Universalismo / Particularismo
- A.2. Individualismo / Colectivismo
- A.3. Neutral / Afectiva
- A.4. Específica / Difusa
- A.5. Distancia de poder alta vs. baja
- A.6. Evasión de la incertidumbre alta vs. baja
- A.7. Indulgencia / Restricción

B. Lenguaje no verbal (choques culturales).

- B.1. Cronémica
- B.2. Proxémica
- B.3. Quinésica

C. Autoevaluación de la competencia intercultural. Aculturación.

- C.1. Aculturación alta (nivel elevado de satisfacción).
- C.2. Aculturación media (nivel medio de satisfacción).

1. En esta variable se busca analizar el grado de eficacia y éxito de nuestro programa de inmersión cultural corporativa por medio de la perspectiva de los propios usuarios.

- C.3. Aculturación baja (nivel bajo de satisfacción).
- D. Resiliencia.
- D.1. Fortalezas intrapsíquicas.
- D.2. Habilidades para la acción.
- D.3. Respuesta amortiguadoras.
- E. Competencias generales (choques culturales).
- E.1. Choques culturales a causa del conocimiento declarativo.
- E.2. Choques culturales causados por las habilidades y destrezas.
- E.3. Choques culturales causados por la competencia existencial.
- E.4. Choques culturales causados por la capacidad de aprender.

A continuación, presentamos la operatividad de las variables a medir, así como su definición conceptual (descripción de los rasgos que caracterizan la variable), su definición operacional (factores de medición), los indicadores (valores) y la escala de medición (tipología y descripción).

Tabla 23. *Escala de variables y su operatividad*

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Relaciones interpersonales	Factores contextuales que entran en juego en la comunicación.	Será medida a través de siete factores	-Universalismo/Particularismo -Individualismo/Colectivismo -Neutral/Afectiva -Específica/Difusa -Distancia de poder -Evasión de la incertidumbre -Indulgencia/Restricción	Descriptiva y tipológica
Lenguaje no verbal	Información que se produce sin el uso del lenguaje verbal.	Será medido a través de cuatro factores	- Cronémica - Proxémica - Quinésica - Otros (contacto visual, espacio, tono de voz,	Descriptiva y tipológica
Autoevaluación del grado de desarrollo de la competencia intercultural y eficacia del programa de inmersión (aculturación).	Percepción personal en torno al grado de éxito en la inmersión.	Será medida a través de tres factores.	-Aculturación alta (nivel elevado de satisfacción). -Aculturación media (nivel medio de satisfacción). -Aculturación baja (nivel bajo de satisfacción).	Descriptiva y tipológica
Resiliencia	Capacidad de actuación hacia hechos adversos o inesperados.	Será medida a través de tres factores.	-Fortalezas intrapsíquicas. -Habilidades para la acción. -Respuesta amortiguadoras.	Descriptiva y tipológica
Choques culturales a causa de las competencias generales	Competencias de adaptación a la cultura corporativa meta en la que no se usa el lenguaje.	Será medida a través de cuatro factores.	- Conocimiento declarativo. - Habilidades y destrezas. - Competencia existencial. - Capacidad de aprender.	Descriptiva y tipológica

Para el análisis de los datos se establecerán dos grupos que responden al contexto extendido de uso de la lengua meta. Este criterio se ha utilizado para establecer un análisis descriptivo que analice, con el mayor grado posible, la realidad del grupo meta a investigar. Consecuentemente, se analizará un grupo meta compuesto por usuarios pertenecientes al grupo ELE y otro grupo diferente correspondiente a usuarios con perfiles relacionados con ELH.

Una vez investigados ambos grupos por separado, se procederá al análisis de las diferencias y semejanzas observadas, con relación a las variables de análisis establecidas anteriormente. Las conclusiones alcanzadas permitirán establecer con más rigor empírico, los componentes didácticos para tener en cuenta en la creación y análisis de materiales, orientados a satisfacer las necesidades educativas de ambos fenómenos sociales y educativos del grupo meta.

Dentro de las diferentes tipos de metodología cualitativa se ha optado por la investigación – acción, la cual es definida por Kemmis de la siguiente manera:

La investigación-acción es una forma de búsqueda autorreflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales (incluyendo las educativas), para perfeccionar la lógica y la equidad de a) las propias prácticas sociales o educativas en las que se efectúan estas prácticas. b) comprensión de estas prácticas. y c) las situaciones en las que se efectúan estas prácticas (Kemmis. 1988: 42).

Elliot (1990: 23-26) presenta ocho características fundamentales de la investigación-acción en la educación:

1. La investigación-acción analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:
 - a) Inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);
 - b) susceptibles de cambio (contingentes);
 - c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).
2. El propósito de la investigación-acción es que el profesor profundice en la comprensión (diagnóstico) del problema a resolver. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a las definiciones iniciales de la situación que el profesor pueda mantener.
3. La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual, la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.
4. Al explicar "lo que sucede", la investigación-acción construye un guion sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependiente, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.

5. La investigación-acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problemática, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director, etc.
6. Como la investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.
7. Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos.
8. Como la investigación-acción incluye el diálogo libre de trabas entre el investigador (se trate de un extraño o de un profesor/investigador) y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos.

En el caso de esta investigación se analizarán las acciones humanas y las situaciones sociales desde la perspectiva contingente – prescriptiva, junto con los rasgos expuestos arriba (desde el punto 2 hasta el 8).

MÓDULO V.
ANÁLISIS DE DATOS

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVO

7. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS

Esta investigación responde a una tipología de análisis de naturaleza cualitativa porque se dirige a la comprensión y entendimiento de una fenomenología que se analiza desde el punto de vista de los participantes. Dichos participantes han estado inmersos en un contexto corporativo concreto y han interactuado como agentes sociales y hablantes interculturales, bajo unas determinadas situaciones relacionadas con el ámbito profesional. Por lo tanto, el análisis que se ejecuta en este estudio está hecho a través de un marco caracterizado por pertenecer a un ámbito profesional inmerso en un hábitat natural. El tipo de participación que ha sido ejecutado por los estudiantes se corresponde con la participación periférica, la cual se caracteriza por producirse "en los estadios iniciales de la incorporación de nuevos miembros a una comunidad de prácticas " (Instituto Cervantes, 2012: 16).

Además, para el análisis de datos se ha utilizado el enfoque cualitativo porque el objetivo de este estudio va encaminado a la comprensión de las opiniones y perspectivas de los participantes, entendidos como unidades de análisis, los cuales también conforman un grupo determinado con unas características concretas.

Uno de los propósitos de este estudio reside en el análisis de la fenomenología que gira en torno a las unidades objeto de estudio, de las experiencias que han vivido los usuarios aprendientes, sus opiniones, su conocimiento declarativo, en definitiva, su percepción personal acerca de los hechos que han acompañado su realidad subjetiva en el programa de inmersión cultural corporativa hispana en el que han participado.

Tomando en consideración las dos tradiciones de análisis de datos cualitativos, la perspectiva en esta investigación se fundamenta en los esquemas defendidos por la tradición sociológica. El tratamiento de los textos está enfocado a realizar un análisis de las muestras, que serán tratadas como fuentes que permitirán realizar

una investigación de la experiencia humana, para obtener un mayor conocimiento de su propia naturaleza. Desde la perspectiva de la tipología textual de la tradición sociológica, en esta investigación se hará un análisis de textos libres que emergen de fuentes semiestructuradas con secciones de información abiertas. El análisis de textos libres se ejecutará por medio de la reducción del texto bajo unos códigos. La codificación de la información se hará por medio de categorías. Cada una de estas categorías codificadas responderá al análisis de las variables, asociadas con la fenomenología existente en torno al desarrollo de las competencias generales.

La información obtenida se irá agrupando y clasificando en cada una de las categorías de análisis para ir dándole una semántica informativa a las perspectivas expresadas por los participantes. Esa información descriptiva se clasificará en torno a los diferentes códigos temáticos de análisis, que serán los que permitan la clasificación de la información (muestreo) y su codificación por medio de la identificación de temas con los que se relacionen. Estos códigos establecerán las informaciones relacionadas entre ellos por medio de un modelo teórico y nos permitirán responder a cada una de las preguntas de investigación planteadas en la sección del planteamiento del problema. También, nos conducirán a sacar unas conclusiones que se deriven de la información analizada.

La integración de la información se hará por medio de las relaciones que se vayan generando en cada una de las categorías de análisis, con base en los fundamentos teóricos expuestos en el módulo II del presente estudio. Finalmente, se establecerán unos códigos de investigación en torno a un esquema que está basado en las ideas expuestas por Bogdan y Biklen¹ (1982), los cuales nos servirán para descifrar la semántica informativa de las muestras.

Tabla 24. *Adaptación de los códigos de investigación cualitativa de Bogdan y Biklen²*

Códigos de investigación	Definición
Ambiente/contexto	Información general del entorno corporativo que permiten poner el estudio en un contexto mayor.
Definición de la situación	La manera en la que los usuarios entienden, definen o perciben el contexto corporativo o las variables en las que se basa el estudio.
Perspectivas	Maneras de pensar acerca del contexto corporativo que son declaradas verbalmente por los participantes. En este factor analizaremos tanto las divergencias como las convergencias culturales que se establezcan a través de dichas perspectivas.

1. En este estudio hemos hecho uso de los códigos de investigación que se han considerado apropiados para el objetivo y características del análisis.

2. Recuperado de Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/ice/reerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Códigos de investigación	Definición
Maneras de pensar acerca de las personas a su alrededor y de ellos mismos.	Modo de verse a ellos mismos y a los de su entorno corporativo como interlocutores y agente social.
Actividades	Conductas que ocurren con regularidad en la experiencia de inmersión corporativa vivida por el usuario.
Eventos	Actividades específicas que ocurren en la vida diaria corporativa.
Estrategias	Maneras de conseguir los objetivos, tácticas utilizadas por los usuarios para cubrir sus necesidades o adaptarse a las circunstancias del contexto y la situación corporativas.
Relaciones y estructura social	Patrones definidos y no definidos en las dimensiones de los valores culturales en relación a las relaciones interpersonales en su actuación de agente social y hablante intercultural.
Métodos	Problemas y dilemas con relación a los comentarios del investigador.

Fuente: Bogdan y Biklen (1982).

Los códigos que utilizaremos en esta investigación, en lo concerniente al análisis de las diferentes unidades de análisis, se harán de acuerdo con los siguientes baremos:

- a) Apellido del estudiante.
- b) Número ocupado en el muestreo general.
- c) Número de referencias codificadas en base a la variable de estudio en cuestión.
- d) Grupo de estudio de pertenencia.
- e) Porcentaje de cobertura.

El análisis de los textos se establecerá por medio de una tipología conocida como análisis de contenido semántico de intracasos. Dentro de las tipologías que emergen desde esta variante de análisis, utilizaremos el análisis semántico, puesto que nuestro objetivo se enfoca a la investigación de los temas y códigos propuestos por las variables previamente establecidas. De igual manera, se establecerá un análisis de intracasos para proceder, posteriormente, a un análisis comparativo de intercasos entre los dos grupos de estudio (ELE y ELH).

Con el ánimo de establecer las fases de las que consta el análisis de datos en este proyecto, se hará uso del enfoque conocido como análisis en progreso, el cual fue creado por Taylor y Bogdan (1987: 158-174). En dicho método de análisis, estos autores delimitaron los estadios por los que deberían atravesar las investigaciones que se correspondan con la perspectiva cualitativa:

Tabla 25. *Enfoque del análisis en progreso de la investigación cualitativa de Taylor y Bogdan*

FASES DE ANÁLISIS	EJECUCIONES INVESTIGADORAS
DESCUBRIMIENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lea repetidamente los datos 2. Siga la pista de temas, interpretaciones o ideas. 3. Busque los temas emergentes. 4. Elabore tipologías. 5. Desarrolle conceptos y proposiciones teóricas. 6. Lea el material bibliográfico. 7. Desarrolle una guía de la historia.
CODIFICACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrolle categorías de codificación. 2. Codifique todos los datos. 3. Separe los datos pertenecientes a las diversas categorías. 4. Vea qué datos han sobrado. 5. Refine su análisis.
RELATIVIZACIÓN DE DATOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Datos solicitados y no solicitados 2. Influencia del observador sobre el escenario. 3. ¿Quién estaba allí? 4. Datos directos e indirectos. 5. Fuentes 6. Nuestros propios supuestos.

Fuente: Taylor y Bogdan (1987: 158-174).

7.1. MARCO CONCEPTUAL: DEFINICIÓN Y ANÁLISIS DE LAS VARIABLES

Variable 1. Autoevaluación del proceso de aculturación

En esta variable se ha considerado oportuno analizar el punto de vista de estudiantes de EFE que participan en un programa de inmersión corporativa. La autoevaluación se ha establecido por medio de dos factores:

1. La percepción personal del nivel alcanzado en el desarrollo propio de las competencias generales (aculturación). La valoración abarca desde el principio hasta el final de la inmersión. Se trata de reflejar cómo se ha llevado a cabo el proceso de desarrollo de las competencias generales, tal y como el alumnado lo ha ido experimentando desde su propia perspectiva.
2. El grado de satisfacción personal (grado alto, medio o bajo) obtenido por los usuarios tras realizar el programa de inmersión cultural corporativa, con relación al nivel en el que dicho programa ha contribuido al desarrollo de las competencias generales del alumnado.

Entendemos por aculturación la definición establecida por el Instituto Cervantes, que define este concepto de la siguiente manera:

Proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra, con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello im-

plique, necesariamente, el abandono de los patrones de su cultura de origen. Dicho contacto suele derivar en influencias culturales mutuas que comportan cambios en una o en ambas culturas. (Instituto Cervantes, 2018 a).

En esta variable, la meta que se persigue se fundamenta en el análisis de los criterios bajo los cuales los alumnos han establecido su grado de desarrollo propio en aculturación, así como en determinar los factores que han podido conducir al alumnado a establecer dicho grado de desarrollo. Además, se ha considerado oportuno establecer las diferencias y semejanzas existentes dentro de esta variable con relación a los estudiantes pertenecientes al grupo A (ELE) y al grupo B (ELH) puesto que, a pesar de pertenecer al mismo país de origen, las circunstancias sociales y culturales de sus respectivos entornos son distintas. Tomando como referencia las categorías relacionadas con la situación de aprendizaje, el grupo A (ELE) está caracterizado por no tener acceso directo al uso de la lengua meta en los ámbitos personal, familiar y social. Por el contrario, para los miembros del grupo B (ELH), la lengua meta actúa como lengua de herencia y están en contacto con ella en el ámbito familiar.

Toda la información obtenida en esta variable tendrá un gran valor, al ser tomada como referencia para el desarrollo de los cursos futuros, en lo concerniente a la programación, los objetivos, los contenidos, la evaluación, el análisis y la creación de materiales, etc.

Una vez establecidas las necesidades e idiosincrasia de cada uno de estos grupos, se pueden establecer criterios didácticos para determinar si es o no es apropiado separar dichos grupos. En definitiva, el objetivo que se persigue está dirigido a que el proceso de enseñanza y aprendizaje redunde en mayores beneficios y resultados finales en futuros cursos.

En esta variable se ha considerado oportuno llevar a cabo un enfoque centrado en la acción, junto con un enfoque centrado en el alumno y por competencias, con la idea fundamentada en determinar que la autopercepción que el alumnado manifieste, en su grado de desarrollo de la competencia intercultural, se torna un factor vital e imprescindible para medir el grado de eficacia del programa en el que han participado, junto con otros elementos objetivos. Por estas razones, los resultados obtenidos se tendrán en cuenta para desarrollar y mejorar futuros programas de inmersión cultural corporativa en nuestro centro educativo.

En resumen, los parámetros con los que mediremos el nivel de aculturación alcanzado por medio del programa (alto, medio, bajo) se establecerán a partir de los siguientes criterios:

- a) Autoevaluación del grado de desarrollo y puesta en práctica de las competencias generales a nivel corporativo: desarrollo de la competencia intercultural corporativa desde la medida de los propios usuarios.

- b) Eficacia del programa, medido a través del grado de satisfacción alcanzado en el alumnado: el objetivo que se persigue bajo este criterio está orientado a delimitar los factores clave en los que se han basado los usuarios a la hora de establecer su grado de satisfacción, tras su participación en la inmersión cultural corporativa.

Variable 2. Dimensiones de los valores culturales: relaciones interpersonales

A través de esta variable se han definido los perfiles medios de ambos grupos de análisis. La delimitación de los perfiles se ha determinado con base en la percepción que poseen los usuarios aprendientes de algunas de las dimensiones de los valores culturales, analizadas en el capítulo tres del marco teórico de esta investigación.

Algunas variables, como la atribución y el logro o las culturas masculinas frente a las femeninas, se han descartado porque se han considerado como dimensiones que implican un mayor conocimiento de la corporación en la que se participa, entendida como contexto de inmersión, entorno de aprendizaje y entorno del uso de la cultura, lo cual no es un factor que se perciba con la propia experiencia del alumnado en el programa. No debemos olvidar que la perspectiva del alumnado no se corresponde con la perspectiva real de un trabajador en plantilla.

La dimensión del lenguaje no verbal se ha considerado aparte de las dimensiones culturales analizadas por Hofstede o Trompenaars y Hampden - Turner y se ha optado por la terminología y perspectiva de Edward T. Hall para partir de una base común.

Así pues, para poder llegar a conclusiones sobre las áreas que definen en mayor grado las percepciones de los valores culturales corporativos, junto con las creencias de dos grupos meta diferentes que comparten un mismo país de origen, se han ido acumulando datos durante un período de ocho años con la intención de, por un lado, observar y analizar las similitudes y las diferencias entre los dos grupos de estudio mencionados y, por otro lado, establecer los rasgos que definen al grupo en su conjunto, en lo concerniente a la percepción holística que han manifestado en el área de las relaciones interpersonales, enmarcadas en culturas corporativas que son diferentes a su cultura corporativa de origen.

Las dimensiones que permitirán establecer los perfiles de los valores corporativos de este grupo nos han servido de núcleos temáticos para dar forma a cada uno de los perfiles objeto de análisis y, a su vez, para medir aquellas dimensiones que se asignan, en mayor nivel, a cada uno de los grupos por separado y también, al grupo en su conjunto. Se han utilizado las siguientes dimensiones de los valores culturales:

- a) Individualista:** En esta dimensión se mide el mayor o menor grado de integración de los agentes sociales dentro de la sociedad o de la empresa. En las culturas individualistas los miembros están enfocados en actitudes y valores hacia sí mismos y hacia sus propios intereses y los de su familia.
- Colectivista:** En las sociedades colectivistas, las personas se integran, desde su nacimiento, en grupos fuertes y cohesionados que continúan protegiéndolas toda la vida a cambio de lealtad.
- b) Neutral:** Esta faceta se relaciona con la naturaleza de las interacciones humanas y trata de verlas como algo objetivo y racional.
- Afectiva:** Esta dimensión cultural se relaciona con la naturaleza de las interacciones humanas y trata de verlas como algo emocional.
- c) Específica:** En esta área se analiza si el grado de permeabilidad que se establece entre diferentes ámbitos de la vida de las personas es bajo.
- Difusa:** Esta dimensión mide si el grado de permeabilidad que se establece entre diferentes ámbitos de la vida de las personas es alto.
- d) Distancia de poder alta:** “El grado en que los miembros con menos poder, en las instituciones y organizaciones de un país, esperan y aceptan que el poder esté distribuido de manera desigual” (Hofstede, 2014). En las culturas con distancia de poder alta se aceptan en mayor grado las desigualdades de poder y, por lo tanto, la jerarquía suele ser vertical.
- Distancia de poder baja:** En las culturas con distancia de poder baja no se aceptan las desigualdades de poder y, consecuentemente, la jerarquía tiende a ser horizontal.
- e) Evasión de la incertidumbre alta:** Esta dimensión analiza el grado en el que los miembros de una sociedad aceptan y toleran, en mayor o menor medida, situaciones desorganizadas, caóticas o impredecibles. Representa la aceptación al cambio por medio de nuevas ideas, situaciones ambiguas o puntos de vista contrarios. Las personas con una evasión de la incertidumbre alta se aferran a las reglas que se establezcan en la corporación para saber, en cada momento, a qué atenerse.
- Evasión de la incertidumbre baja:** Las personas con baja evasión de la incertidumbre no se sienten incómodas en situaciones inciertas que no están marcadas por unos parámetros de actuación, pues les gusta tener iniciativa propia y suelen ser creativas.

f) Indulgencia: Las corporaciones indulgentes tienden a permitir, relativamente, una gratificación gratuita de los deseos humanos naturales que están relacionados con el disfrute de la vida y la diversión.

Restricción: Las corporaciones restrictivas son más proclives a creer que las gratificaciones deben estar reguladas por normas estrictas.

g) Universalista: Lo que prima en estas culturas es el respeto a las normas y reglas sociales, las cuales deben estar por encima de los demás aspectos de la conducta

Particularista: En estas sociedades se le da mayor atención a las obligaciones que surgen en las relaciones con los demás, es decir, el razonamiento particularista le presta menos atención a los códigos sociales.

Variable 3. Lenguaje no verbal

Aunque esta variable está estrechamente relacionada con el análisis de las dimensiones de los valores culturales, atendiendo a un objetivo común con la variable anterior, se ha considerado oportuno analizarla independientemente y desde una perspectiva diferente, para que el análisis sea más homogéneo al tomar como referencia la perspectiva desde la que se analiza y la terminología que se utiliza.

En las investigaciones y observaciones realizadas se parte de la idea de que el lenguaje no verbal es muy importante en el análisis de los valores de las culturas corporativas porque un gran porcentaje de la comunicación, que se produce en ámbitos profesionales, se establece por medio de esta variable de análisis.

Las áreas de análisis que se han establecido en esta variable se corresponden con múltiples manifestaciones propias de la comunicación humana y se han analizado desde una perspectiva más amplia en el capítulo tres de esta investigación. De este modo, se estudiará el lenguaje no verbal por medio de cuatro áreas de investigación bien definidas, que son las siguientes:

a) Cronémica. Con relación al análisis de la concepción del tiempo se establecerá una distinción entre una perspectiva policrónica o monocrónica. La orientación monocrónica se presenta desde una visión lineal y rígida del tiempo. Por el contrario, la perspectiva policrónica es más relajada y refleja el tiempo como un factor influyente en los individuos. Esta distinción permitirá establecer las áreas en las que divergen las perspectivas de los estudiantes con las de las empresas de acogida, así como sus manifestaciones en áreas subordinadas al tiempo, tales como la puntualidad, la realización de tareas, la jornada laboral, etc. A partir de los aspectos divergentes que se observen, se podrá establecer una importante base de datos que sirva para la realiza-

ción de actividades, las cuales persiguen que se desarrollen en el alumnado estrategias necesarias para la adaptación cultural corporativa meta.

- b) Quinésica.** En esta área de estudio se analizan aspectos tales como, sentir el calor que emana de la persona próxima a nosotros, la existencia de la posibilidad de abrazar, acariciar, en general, de tener contacto físico. Desde esta perspectiva se analizarán los aspectos cinestésicos en los que el alumnado ha experimentado los choques culturales, junto con las formas derivadas de la quinésica en las que se ha producido el choque cultural.
- c) Proxémica.** Esta área está relacionada con el estudio y análisis de cómo, inconscientemente, el ser humano estructura el microespacio (la distancia entre individuos en el ámbito de las transacciones diarias, la organización del espacio en sus casas y edificios y, finalmente, el diseño de sus ciudades).
- d) Otras áreas.** Se ha preferido dejar abierta la posibilidad de descubrir aspectos del lenguaje no verbal que no estén incluidas en las tres variables descritas anteriormente. Algunos elementos que pueden surgir en esta variable están relacionados con componentes del contexto tales como el ruido o la temperatura, los tonos de habla, el contacto visual, los turnos de palabra, la vestimenta, etc.

Variable 4. Las competencias generales: choque cultural

En esta variable, relacionada con las competencias generales, se han establecido factores desconocidos por el alumnado que, en mayor o menor medida, han contribuido a la manifestación del choque cultural corporativo. Tras la observación de las causas que han provocado la existencia de divergencias culturales, el objetivo que se persigue está orientado a la obtención de datos relacionados con las carencias que presenta el alumnado en las respectivas subcompetencias. Esta información servirá de referencia para la creación y desarrollo de contenidos y actividades en futuros programas.

Las cuatro subcompetencias constan de diferentes áreas temáticas que han sido tratadas en el capítulo cuatro de esta investigación. A continuación, se muestra un resumen conceptual de cada una de ellas.

- a) Conocimiento declarativo.** Este concepto “se refiere a la información que poseen los individuos acerca de cómo está organizado el mundo” (Llorián, 2007:146). El conocimiento declarativo se manifiesta por medio del conocimiento del mundo del estudiante, su conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural que emerge de la fusión de la cultura de origen y la cultura meta.

- b) Destrezas y habilidades.** Esta subcompetencia está orientada al análisis de las capacidades de una persona para hacer o ejecutar una acción determinada. Se divide en dos componentes, las destrezas y habilidades prácticas y las interculturales.
- c) Competencia existencial.** En esta subcompetencia de las competencias generales, nos debemos centrar en un factor que resulta esencial para su entendimiento y aplicabilidad: los factores individuales. Este concepto resulta esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque subraya la importancia de establecer que cada alumno se enfrenta a dicho proceso de una manera individual y diferente, que ofrece una perspectiva personal en el aprendizaje y que descodifica la información desde sus propios procesos mentales.
- d) Capacidad de aprender.** Esta área se puede definir como “la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario” (Instituto Cervantes, 2002:104). Esta subcompetencia actúa de factor transversal en las tres subcompetencias anteriores porque es una parte inherente de la naturaleza de cada una de ellas.

Variable 5. La resiliencia

Se ha intentado hacer un análisis y uso de la resiliencia como factor que complementa y da forma a esta investigación. Con la idea de adaptar este concepto, procedente de la psicología, al objetivo didáctico planteado en este estudio, se ha tratado esta variable desde dos perspectivas. La primera escala de la que se ha hecho uso de este término está orientada a la evaluación de las estrategias que el alumnado ha utilizado para el tratamiento del choque cultural. Dichas estrategias guardan una estrecha relación con tres factores que se han considerado claves para medir el mayor o menor nivel de resiliencia mostrado. Para medir y evaluar el nivel de resiliencia se ha establecido una escala analítica en la que se detalla, por medio de tres descriptores, el grado de superación del choque cultural. Partiendo de la actitud y reacciones del alumnado se han utilizado los tres descriptores siguientes para medir la capacidad de resiliencia que ofrece cada usuario aprendiente cuando se enfrenta a una divergencia cultural:

- a) Fortalezas intrapsíquicas: Este rasgo se caracteriza por la serie de recursos internos individuales que se pueden fortalecer y que conforman la personalidad.
- b) Habilidades para la acción: Se relaciona con la adquisición y el desarrollo de capacidades interpersonales o sociales de resolución de conflictos. Aparecen como manifestaciones de las fortalezas intrapsíquicas.

- c) Competencias y respuestas amortiguadoras: Son mecanismos protectores que se activan en el individuo ante una situación adversa para aumentar la adaptabilidad y reducir el daño que pueda producir la adversidad acontecida.

Puig y Rubio (2011: 100-104)

Para la calificación de la resiliencia se usa una escala analítica con tres categorías y una escala holística que consta de tres bandas que se extienden en un rango único que va de 0 a 2 puntos. A cada una de las bandas le corresponde un único descriptor ilustrativo con el que se compara la actuación del candidato. El valor 2 supone haber alcanzado un alto nivel del grado de resiliencia. El valor 1 supone un nivel homeostático en el grado de actuación resiliente. El valor 0 supone que el alumnado no ha satisfecho los rasgos propios para el análisis resiliente del choque cultural y consecuentemente, la adaptación ha sido baja.

A partir de estos descriptores, se ha elaborado una escala que mide el mayor o menor potencial que el alumnado ha demostrado a la hora de enfrentarse al choque cultural con base en los siguientes criterios:

Tabla 26. *Escala analítica para la evaluación de la resiliencia frente al choque cultural*

Descriptores /Graduación	F. Intrapsíquicas	H. Acción	R. Amortiguadoras
2	Reacciona con sobriedad y apertura mental. Muestra autocontrol. Demuestra flexibilidad, humor o tolerancia. Muestra iniciativa y creatividad para llegar a un acuerdo. Confianza y sensibilidad.	Muestra interés por conocer la perspectiva del otro. Se esfuerza por conseguir la reconciliación. Extroversión. Se muestra comunicativo y receptivo. Muestra afecto.	Muestra una visión caracterizada por el relativismo cultural. Muestra valores de respeto hacia las normas y valores sociales de la cultura meta.
1	Muestra enfado y, a veces, da razones convincentes para justificarlo, aunque se esfuerza en mostrar cierta apertura mental. Nivel medio de autocontrol. Exceso de confianza.	No muestra interés explícitamente pero actúa con humildad y, a veces, se muestra comunicativo. Acciones neutras acerca de experiencias vividas en la cultura meta.	Muestra una visión a caballo entre el relativismo y el etnocentrismo culturales. En ocasiones muestra pesimismo sin planteamientos previos sobre posibles soluciones.
0	Reacciona con enfado o indiferencia y no verbaliza la razón de su enfado. Demuestra intransigencia e intolerancia. Se victimiza. Carencia de autocontrol en ocasiones. Baja sensibilidad.	No muestra interés por conocer la perspectiva del otro. No se esfuerza por conseguir la reconciliación. Provoca distanciamiento. Introspección.	Muestra una visión caracterizada por el etnocentrismo cultural. Menosprecia, en ocasiones, valores y creencias de la cultura meta. A veces utiliza el estereotipo o el prejuicio para descodificar situaciones.

Tabla 27. *Escala holística para la evaluación de la resiliencia frente al choque cultural*

Escala holística para la evaluación de la resiliencia frente al choque cultural	
2	El alumnado muestra rasgos de personalidad que favorecen el entendimiento con otros (apertura mental, interés, flexibilidad, etc.). Demuestra actuar con independencia, tolerancia, respeto y apertura hacia la alteridad y muestra interés por conocer rasgos definitorios de la cultura corporativa meta. Se muestra razonable, toma decisiones propias fácilmente, muestra sentido del humor y sabe relativizar los hechos.
1	El alumnado muestra rasgos de personalidad neutrales en cuanto a la comunicación con otros, lo cual a veces provoca confusión. No siempre muestra interés por la alteridad. Muestra a veces cierta dependencia de apoyos externos y un cierto desinterés por conocer la cultura corporativa meta. A veces relativiza los hechos aunque muestra dependencia en ciertas ocasiones del etnocentrismo cultural.
0	El alumnado muestra rasgos de personalidad que no favorecen el entendimiento con otros (introspección, poca comunicativo, etc.). Demuestra actuar con poca tolerancia, falta de apertura hacia la alteridad y no muestra interés por conocer rasgos definitorios de la cultura corporativa meta. Se muestra a veces irracional, con poco sentido del humor e intenta imponer los valores de su cultura de origen en la mayoría de las ocasiones.

Se ha considerado oportuna la elaboración de un modelo que complete y consolide el estudio llevado a cabo desde una perspectiva generalista y grupal. El objetivo que se persigue está basado en aportar espacios en blanco que se han ido descubriendo en el proceso investigador. De esta manera, la intención última está enfocada en consolidar y dar un sentido empírico a la propuesta de análisis presente.

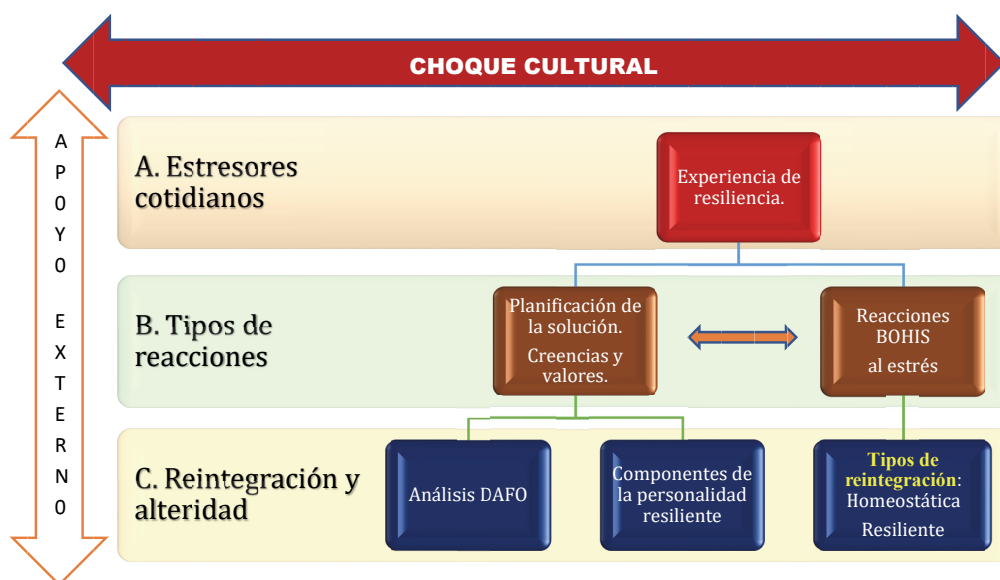
El concepto de resiliencia y su aplicabilidad han cumplido una doble función pues, por un lado, ha servido de referencia para la investigación del choque cultural, en relación con las posibles estrategias que se pueden utilizar por los usuarios ante este fenómeno y, por otro lado, ha permitido aportar datos para su tratamiento.

El esquema de uso de la resiliencia ha posibilitado el análisis y la interpretación de las muestras de una manera sistemática y homogénea, lo cual permitirá obtener información sólida acerca del fenómeno y su relación con el choque cultural.

El modelo que se propone en este estudio para el desarrollo de las competencias generales se establece a partir de dos factores diferenciales. En primer lugar, se ha establecido una descodificación de la información por medio del análisis del choque cultural y de los factores que intervienen. En segundo lugar, las interpretaciones de las muestras se han establecido a través de las bases de la resiliencia que han sido definidas anteriormente.

Tomando en consideración los componentes derivados de las dos áreas mencionadas anteriormente, se ha elaborado un modelo de análisis orientado a establecer una visión del proceso de la resiliencia y su tratamiento. El modelo diseñado es el siguiente:

Gráfico 28. Modelo de análisis holístico cualitativo de la resiliencia en el tratamiento académico del choque cultural



Fuente: Puig y Rubio (2011). Elaboración propia.

En este modelo de análisis del choque cultural y su tratamiento académico por medio de la resiliencia se han establecido varias etapas:

Etapas 1. Análisis de la experiencia de resiliencia.

- Descripción de los hechos acaecidos.
- Área temática cultural en la que se sitúa.
- Estresores cotidianos que entran en juego.

Etapas 2. Tipos de reacciones.

- Reacciones actitudinales y fisiológicas del alumnado ante la experiencia de resiliencia (revisión de creencias y valores en acción).
- Estrategias usadas para la resolución del conflicto.

Etapas 3. Reintegración y alteridad.

- Análisis DAFO de la realidad (debilidades, amenazas, fortalezas, oportunidades).
- Componentes de la personalidad resiliente (fortalezas intrapsíquicas, habilidades para la acción y respuestas amortiguadoras³).

³ Consultar capítulo 4.

- Alteridad, etnocentrismo y relativismo cultural.
- Reintegración y adaptación homeostática o resiliente.

Los estresores o situaciones que llevan implícito un componente de adversidad y que, a su vez, provocan una reacción de estrés, serán cotidianos cuando están relacionados con situaciones o acontecimientos que tienen lugar en la rutina diaria (experiencia de resiliencia).

Las reacciones que se pueden producir tras una situación de resiliencia han sido seleccionadas a lo largo de la experiencia de observación y se han denominado reacciones BOHIS por las diferentes iniciales que las componen. En términos generales se pueden resumir de la siguiente manera:

1) Interés o curiosidad. En este caso el choque cultural actúa de estímulo para entender de una manera más profunda los valores o creencias de la cultura meta, reaccionado con preguntas que van dirigidas a conocer el punto de vista del interlocutor nativo o comprender la cultura meta. Se observan evidencias de apertura mental. El aprendiente utiliza la alteridad y no utiliza el etnocentrismo cultural como respuesta sino el relativismo cultural. El alumno no rechaza los valores de la cultura de origen y agranda su visión adoptando algunos valores pertenecientes a la cultura meta.

2) Ofensa. El choque cultural le hace sentirse ofendido y, consecuentemente, se produce un sentimiento de menosprecio hacia los valores, creencias y actitudes de la cultura meta y se adopta una actitud defensiva ante los interlocutores nativos. Se suele partir de una actitud basada en el etnocentrismo cultural, estableciendo una superioridad de los valores culturales de la cultura de origen con los de la cultura meta. Se tiende a la victimización en el análisis de los factores que han producido el choque cultural.

3) Hostilidad. El choque cultural produce una reacción de rebeldía y rechazo ante los parámetros de la cultura meta y se reacciona, por lo general, con una actitud de menosprecio hacia ella. El prejuicio y el estereotipo suelen ser los parámetros que guían la mayoría de sus reacciones ante los contactos culturales y lingüísticos. Se suele utilizar una actitud basada en el etnocentrismo cultural estableciendo una superioridad de los valores culturales de la cultura de origen con los de la cultura meta.

4) Bloqueo. El choque cultural no le permite reaccionar a quien lo experimenta y su reacción se paraliza sin apenas ejecutar una acción que no sea fisiológica y que no esté marcada por el lenguaje no verbal. En estos tipos de reacciones, el alumno se deja llevar y apenas utiliza o tiene criterios propios para valorar lo acontecido. La actitud en su relación con hablantes interculturales nativos es neutral y actúa, por lo general, como mero observador y con un alto nivel de introspección.

5) Sumisión. El alumno se deja llevar en cada momento y no se cuestiona nada relacionado con las semejanzas y diferencias entre ambas culturas porque preten-

de agradar a los interlocutores nativos. Se somete a los valores de la cultura meta y abandona los de la cultura de origen. En este caso, la cultura meta la sitúa en un extremo superior y manifiesta un constante elogio hacia ella, en detrimento de la cultura materna o de origen.

Obviamente, la actitud del alumnado irá en consonancia con sus valores y creencias personales y será en estas evidencias en las que basará su respuesta ante cualquier hecho adverso.

El siguiente paso en este modelo estará compuesto por el análisis DAFO para establecer las debilidades, las amenazas o riesgos, las fortalezas y las oportunidades del alumnado, las cuales se harán por medio de los tres componentes analizados en el capítulo cuatro de esta investigación, siempre analizando los problemas junto con los potenciales que presenta el alumnado. Finalmente, se establecerá qué tipo de adaptación se ha llevado ante el choque cultural. Si la adaptación del alumnado se ha producido de forma neutral y no hay señales que le hayan influido, entonces la adaptación será homeostática. Si tras el choque cultural se observa un cambio readaptativo que conlleva el desarrollo de la competencia intercultural y éste actúa de activador a una nueva consciencia intercultural, entonces la adaptación o reintegración será resiliente.

En todas las fases se cuenta con la posibilidad de que el alumnado acuda a cualquiera de los apoyos externos con los que cuenta. En nuestro caso, estos factores externos están compuestos por el profesorado, los coordinadores de programas, amigos en la cultura meta y amigos y familiares en la cultura de origen. En esta investigación el uso de apoyos externos ha sido muy reducido porque los choques culturales que el alumnado ha experimentado no han presentado gravedad y han sido provocados en su totalidad por estresores cotidianos. En las pocas ocasiones en las que el alumnado ha comentado algún choque cultural al profesorado, lo ha hecho buscando un apoyo externo de asesoramiento sobre la cultura meta más que algún tipo de consuelo.

La readaptación frente al choque cultural se efectuará con mayor o menor éxito teniendo en cuenta factores relacionados con el nivel de etnocentrismo⁴ y relativismo cultural⁵, así como la capacidad del alumnado para empatizar y entender el punto de vista del otro por medio de la puesta en práctica de la alteridad.

4. El etnocentrismo cultural está caracterizado por anteponer los valores y creencias de la cultura de origen en situaciones vividas en una cultura meta sin un razonamiento lógico y en base a prejuicios y estereotipos.

5. El relativismo cultural sería lo contrario puesto que se actúa con objetividad para conseguir una integración sin tener en cuenta prejuicios y estereotipos sino más bien un uso de valores y creencias relacionados con la apertura mental y la empatía ante nuevas situaciones.

En los casos en los que el profesorado detecte una necesidad alta de readaptación se hará uso de actividades de entrenamiento como las simulaciones y el análisis de casos.

7.2. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVO DEL GRUPO A (ELE)

7.2.1. VARIABLE NÚMERO 1. AUTOEVALUACIÓN DEL PROCESO DE ACULTURACIÓN: GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS GENERALES Y NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL PROGRAMA

7.2.1.1. NIVEL DE ACULTURACIÓN Y SATISFACCIÓN ALTOS⁶

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

Grupo A (ELE) Aaron 1> - § 3 referencias codificadas [1,29% Cobertura]
Referencia 1 - 0,37% Cobertura
Yo pienso que un programa de práctica en empresas es una buena opción para cualquier tipo de estudiante con cualquier tipo de carrera.
Referencia 2 - 0,34% Cobertura
Trabajar en un país extranjero se fuerza aprender y adaptar muy rápidamente. Involuntariamente, se gana habilidades únicas
Referencia 3 - 0,58% Cobertura
Mi competencia intercultural ha mejorado mucho, y va a continuar mejorando debido al hecho de haber trabajado en esta empresa. Yo aconsejaría que cada alumno que estudia en el extranjero elija una práctica en una empresa.

Grupo A (ELE) Aleksandra 2> - § 4 referencias codificadas [2,71% Cobertura]
Referencia 1 - 0,59% Cobertura
Intentare llevar experiencias así a mi futuro laboral porque conocer a gente en la arena en que se trabaja y hacer un red es imprescindible en tener éxito en el mundo de negocios.
Referencia 2 - 0,38% Cobertura
He disfrutado mucho de la práctica. Programas así benefician al estudiante porque se puede ganar algo de experiencia laboral.
Referencia 3 - 1,21% Cobertura
Por eso creo que esta programa hace que los estudiantes de español llevan lo que habían aprendido en sus clases a algo mas practico. La mejor manera de aprender una lengua extranjera es hacerlo a través experiencias reales no en una clase. No solo que se aprende la lengua sino que también se aprende de la cultura del país y así se mejora la competencia intercultural.

6. Hemos preferido no hacer ningún tipo de corrección gramatical en las opiniones escritas vertidas por el alumnado con el objetivo de mostrar la base de datos tal y como la recibimos y clasificamos.

Referencia 4 - 0,54% Cobertura
Por eso recomendaría que los estudiantes de una lengua extranjera hagan practicas para mejorar no solo el conocimiento de español sino lo de la cultura y del país.

Grupo A (ELE) Alpaugh 11> - § 2 referencias codificadas [2,59% Cobertura]
Referencia 1 - 0,90% Cobertura
Esta experiencia ha sido una oportunidad valiosa. Ahora estoy segura que quiero seguir una carrera en traducción, preferiblemente en una rama creativa como audiovisual o marketing.
Referencia 2 - 1,69% Cobertura
Además, mi competencia intercultural ha mejorado. Entiendo mejor como funcionan empresas españolas y la vida diaria de un empleado español. Yo aconsejaría a mis compañeros a hacer esta asignatura porque ha sido una oportunidad valiosa para probar mi competencia en español fuera de la clase y aprender más sobre una carrera que me interesa.

Grupo A (ELE) Archie 3> - § 9 referencias codificadas [4,24% Cobertura]
Referencia 1 - 0,21% Cobertura
Uno, he aprendido que siempre hay oportunidades para servicios en la vida.
Referencia 2 - 0,48% Cobertura
Hay muchas ventajas de hacer una asignatura como nuestra practica. Por ejemplo. Puedes ganar experiencia de una ambiente de negocios, que no puede aprender en una clase.
Referencia 3 - 0,29% Cobertura
También, puedes aprender en completamente ambiente. Su experiencia puede mejorar su Currículo Vitale.
Referencia 4 - 0,22% Cobertura
Puedes aprender más en persona y puedes tener más interacción con la gente.
Referencia 5 - 0,72% Cobertura
Creo que estos programas universitarios benefician al estudiante y su adquisición del español como lengua extranjera. Las practicas son un gran oportunidad para los estudiantes que les gusta aprender afuera de la sala de clase con experiencias únicas.
Referencia 6 - 0,29% Cobertura
Las practicas son emocionantes, y a causa de este, he aprendido más aquí que en muchas de mis clases.
Referencia 7 - 1,03% Cobertura
Mi aprecio intercultural ha mejorado muchísimo después de este experiencia. He cosas importantes en el semanario de la clase, que tiene información muy importante sobre el mercado, y negocios en España, pero he aprendido el mayor cuando estaba trabajando con personas de España. Puedes ver la cultura y la sistema de negocios en personas mejor que en un libro.

Referencia 8 - 0,50% Cobertura
Aconsejaría a mis compañeros a hacer esta asignatura, porque la practica es una experiencia única que mejoría su habilidad en la lengua y mejoría su conocimiento de la cultura.
Referencia 9 - 0,49% Cobertura
Al mejor, puedes aprender más con su experiencia de la lengua que puedes aprender en la clase y puedes conocer amigos y aprender mucho de la cultura de negocios en España.

Grupo A (ELE) Beck 22> - § 3 referencias codificadas [3,46% Cobertura]
Referencia 1 - 0,38% Cobertura
Esta práctica ofreció experiencia con muchas facetas diferentes del mundo de las empresas.
Referencia 2 - 1,48% Cobertura
Creo que solo hay ventajas personales y profesionales en realizar un programa de estas características. Aprendí tanto durante esta práctica y es muy beneficioso a mi curriculum decir que he trabajado en una empresa, especialmente en España donde tenía que usar mis destrezas españolas en un ambiente donde no podía hablar nada de mi primer lengua.
Referencia 3 - 1,59% Cobertura
Hacer una práctica así es mas que trabajar en una empresa, es una experiencia de aprendizaje de todo modo y se desarrolla muchos aspectos de una persona: la competencia con una lengua extranjera, su capáz de adaptarse a un ambiente completamente nuevo y diferente, su conocimiento del funcionamiento de un tipo de empresa en que nunca se había visto si misma trabajando, etc.

Grupo A (ELE) Benjamin 4> - § 2 referencias codificadas [2,59% Cobertura]
Referencia 1 - 2,03% Cobertura
Eso es porque me da una manera táctil para ver una cultura nueva. Ha abierto mis ojos a choques culturales en situaciones profesionales. Además, no sabía sobre los elementos de cultura corporativa y que cada cultura tiene su propio combinación de estos elementos. Ahora, tengo entendimiento más lleno de una empresa de servicios. Sé mejor cómo servir los clientes y ser organizado y preparado. Tengo una competencia cultural que no tenía antes y sé cómo escuchar y aprender en idioma nueva.
Referencia 2 - 0,56% Cobertura
Pero voy a recordar que era un experiencia muy beneficioso y un día si tenga mi propio empresa, voy a permitir una práctica de empresas.

Grupo A (ELE) Bickmore 10> - § 1 Referencia codificadas [0,65% Cobertura]
Referencia 1 - 0,65% Cobertura
En un nivel profesional y personal, estoy contenta haber participado en el programa de práctica. En un nivel más personal, creo que esta experiencia me ha dado confianza en mí misma para probar cosas nuevas que tal vez sean difíciles.

Grupo A (ELE) Carty 20> - § 2 referencias codificadas [1,47% Cobertura]
Referencia 1 - 1,03% Cobertura
En mi futuro labora, creo que esta experiencia puede contribuir a mi vida profesional porque ahora siento más cómoda hablar español, y también, he adquirido la habilidad editar vídeo aunque solo es en un nivel básico. Creo que esta experiencia en el mundo real de los negocios españoles va a ayudarme mucho en cuanto a encontrar un trabajo porque muestra que puedo adaptar a un ambiente extranjera y tengo flexibilidad.
Referencia 2 - 0,44% Cobertura
Después de he realizado esta asignatura, yo creo que sí, mi competencia intercultural ha mejorado. Aunque todavía no tengo tanto confianza, ahora siento más cómoda hablar en español.

Grupo A (ELE) Chloe 5> - § 3 referencias codificadas [2,91% Cobertura]
Referencia 1 - 0,75% Cobertura
Esta experiencia ha sido invaluable para mi desarrollo profesional. He aprendido a acostumbrarme a un entorno de oficina, lo cual es bastante distinto de toda mi experiencia previa en la industria minorista.
Referencia 2 - 1,06% Cobertura
Para concluir, creo que hay una gran ventaja para los estudiantes que optan por participar en este programa u otros programas parecidos de prácticas en el extranjero. Es una manera fantástica de sumergirse en un ambiente autentico español, y de aprender un vocabulario específico empresarial.
Referencia 3 - 1,10% Cobertura
Aunque creo que mi aptitud intercultural ya era una fortaleza mía, debido a mi crecimiento en una familia bicultural y mi experiencia el semestre anterior en una universidad china, esta oportunidad sólo sirvió para reforzar esa competencia. Definitivamente recomendaría esa asignatura a estudiantes futuros.

Grupo A (ELE) Connor 7> - § 3 referencias codificadas [2,34% Cobertura]
Referencia 1 - 0,66% Cobertura
Al tener esta experiencia en mi resumen, muchas compañías pueden reconocer que ya he tenido mucha experiencia y puede ayudarme con encontrar un trabajo.
Referencia 2 - 1,00% Cobertura
Al final, esta clase me ha ayudado mucho con aprender cosas sobre las empresas españolas. Siento ahora como puedo volver aquí un día y trabajar eficazmente con una empresa española sin sorpresas de la cultura o forma de trabajo.
Referencia 3 - 0,69% Cobertura
La realización de esta clase nos ayuda mucho para ser más independientes y nos da la experiencia que los patronos están buscando en personas de nuestra edad.

Grupo A (ELE) Dean 9> - § 2 referencias codificadas [1,49% Cobertura]
Referencia 1 - 0,65% Cobertura
Pienso que este programa es uno de los más únicos en el mundo. Trabajar durante mi estancia en España era maravillosa porque he aprendido mucho de la cultura corporativa española.
Referencia 2 - 0,84% Cobertura
Cada estudiante debe aprovechar de esta oportunidad porque muestra una dimensión educativa que no existe en un aula. Con mi práctica, hablaba más español y tenía que analizar mis traducciones en una manera divertida y productiva.

Grupo A (ELE) Desch 19> - § 2 referencias codificadas [2,23% Cobertura]
Referencia 1 - 1,23% Cobertura
Después de haber cursado la parte teórica y la práctica misma de esta asignatura, ha sido mucho lo que he aprendido de ella. A nivel personal, aprendí que todavía quiero trabajar como traductor. La razón principal por la que escogí esta asignatura fue porque quería saber si realmente me gustaban todos los aspectos del oficio del traductor.
Referencia 2 - 1,00% Cobertura
Le recomendaría este curso a un amigo, en buena medida porque es una oportunidad para experimentar cómo funciona el mundo comercial sin tener que correr los riesgos que conlleva un trabajo de verdad. También me parece una buena oportunidad para entrar en el mundo de negocios

Grupo A (ELE) Erwin 15> - § 5 referencias codificadas [3,77% Cobertura]
Referencia 1 - 0,70% Cobertura
Esta práctica me ha ayudado lo más en saber cómo es el trabajo en la traducción. Antes solo había hecho la traducción en la escuela. Ahora sé mejor cómo funciona en el ambiente de una oficina y en el mundo de los negocios.
Referencia 2 - 0,81% Cobertura
También, de un nivel personal, mi habilidad de traducir entre el español y el inglés ha mejorado mucho. Todavía no estoy segura si quiero hacer la traducción como carrera pero tengo esta experiencia para ayudarme en el futuro si quiero conseguir un trabajo.
Referencia 3 - 0,94% Cobertura
No puedo ver ningún rasgo negativo de haber hecho esta asignatura con respecto a la posibilidad de encontrar un trabajo en el futuro. Diría que la única cosa es que la práctica lleva más responsabilidad personal que una clase, así que alguien necesita ser un poco más independiente para tener éxito.
Referencia 4 - 0,60% Cobertura
También aprendí mejor como comportarme en situaciones donde hay choques culturales. La cultura española es muy diferente de la de los Estados Unidos de muchas maneras y me di cuenta de esto.

Referencia 5 - 0,72% Cobertura
Yo sí aconsejaría a mis compañeros que hagan esta asignatura. Es muy beneficioso con respecto a la posibilidad de encontrar trabajo en el futuro y también enriquecería su experiencia en España y en la adquisición del español.

Grupo A (ELE) Ledia 16> - § 1 Referencia codificadas [1,04% Cobertura]
Referencia 1 - 1,04% Cobertura
En general, esta experiencia en una empresa española fue positiva y me ha hecho comprender que yo soy muy abierta a nuevas formas de culturas empresariales. Como una estudiante de las relaciones internacionales es extremadamente importante que entiendo cómo interactuar con personas de diferentes culturas, y por lo tanto, aunque la empresas no me dio una ventaja política, tener que lidiar con los choques y efectivamente superarlas me ha dado una ventaja.

Grupo A (ELE) Maggie 17> - § 1 Referencia codificadas [1,27% Cobertura]
Referencia 1 - 1,27% Cobertura
Este experiencia, y la experiencia de trabajo que he hecho con mi familia española me gustó mucho. Los dos me ayudan a comprender mejor como funciona una empresa española. Además, tengo la oportunidad a reflejar sobre lo que quiero hacer en la futura.

Grupo A (ELE) Polen 13> - § 2 referencias codificadas [2,03% Cobertura]
Referencia 1 - 0,55% Cobertura
Me ha enseñado sobre la cultura corporativa aquí en España en la manera que yo estoy más acostumbrado a aprender y sea más abierto a culturas nuevas.
Referencia 2 - 1,48% Cobertura
Para mi futuro lo va a ayudarme con mi CV también, porque me gustaría trabajar en una empresa internacional, quizá con su departamento de un país que habla español, y para mostrar que yo he pasado tiempo con una práctica en un país será útil. En reflexión, estoy feliz que tenía la oportunidad para hacer eso, y para mi ahora creo que vale más que otro clase sobre empresas por la experiencia que yo he ganado.

Grupo A (ELE) Simons 12> - § 3 referencias codificadas [2,37% Cobertura]
Referencia 1 - 1,42% Cobertura
En forma laboral, esta práctica me va a ayudar muchísimo. No solamente fue una experiencia en el mundo de negocios, pero también en el mundo española. Ahora yo tengo la experiencia y la habilidad de trabajar en un ambiente en que una empresa habla español, inglés, o los dos. Eso es una habilidad que muchas empresas alrededor del mundo quieren encontrar en un candidato y por eso doy las gracias a esta práctica.
Referencia 2 - 0,34% Cobertura
Sin duda programas universitarios como esta benefician el estudiante y el adquisición del español.
Referencia 3 - 0,62% Cobertura
Finalmente, por supuesto recomendará este programa a mis compañeros. Como he dicho muchas veces anteriormente, este programa solo puede avanzar una persona en un sentido positivo.

Grupo A (ELE) Stanback 21> - § 1 Referencia codificadas [0,31% Cobertura]
Referencia 1 - 0,31% Cobertura
Al nivel profesional, he aprendido mucho sobre cómo sería trabajar en traducción.

Grupo A (ELE) Truscelli 18> - § 2 referencias codificadas [2,55% Cobertura]
Referencia 1 - 1,48% Cobertura
En mi universidad he tomado clases de comunicación intercultural, pero ahora he visto la comunicación en acción y cómo funciona una empresa en un país fuera de los Estados Unidos. Debido a esta experiencia tengo una mente más abierta sobre como una empresa debe usar su comunicación y que no hay solo una manera de comunicar. Esta nueva conciencia encontrada cultural y sensibilidad puede ayudarme para conseguir un trabajo.
Referencia 2 - 1,07% Cobertura
Siento mucha suerte de haber tenido esta clase de prácticas. Me parece que la mejor manera de aprender es para trabajar fuera de clase usando lo que has aprendido, lo cual este programa hace para los estudiantes. No solo me da mucha práctica de español y competencia intercultural, sino también confianza.

Grupo A (ELE) Vann 14> - § 2 referencias codificadas [1,22% Cobertura]
Referencia 1 - 0,63% Cobertura
Creo que esta experiencia abrirá puertas para mi en el futuro especialmente si quiero seguir trabajando en los negocios internacionales. Ahora tengo la habilidades y la confianza para tener éxito en los negocios de culturas diferentes.
Referencia 2 - 0,59% Cobertura
Creo que este programa no solo es interesante y divertido pero también útil. La recomendaría a estudiantes que quieren empezar sus carreras en negocios internacionales porque se puede ampliar su competencia intercultural.

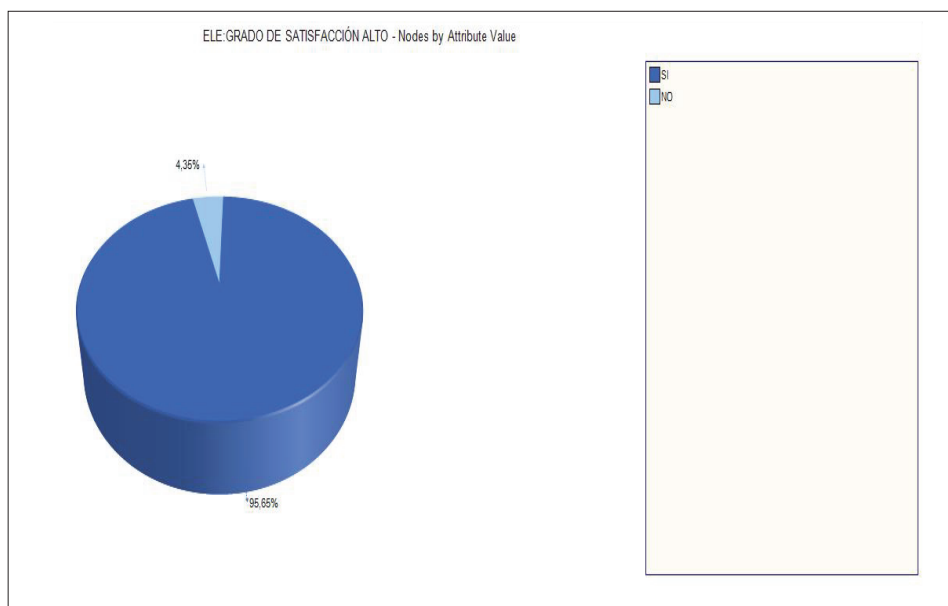
Grupo A (ELE) Welker 23> - § 2 referencias codificadas [2,02% Cobertura]
Referencia 1 - 1,38% Cobertura
Personalmente, creo que mejoré hablar el español con desconocidos dado que en el pasado no tenía tanta confianza, y no quería hablar tanto. Pero en una manera, me esforzaran hablar en el español más, y obviamente eso me ayudó. Creo que mi futura carrera, me ayudará esa práctica porque esa fue experiencia de trabajar al extranjero.
Referencia 2 - 0,63% Cobertura
Me acostumbré de no sólo otra cultura corporativa sino una cultura corporativa de otro país, y me seguramente me ayudará encontrar trabajo en el futuro.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Tras los resultados obtenidos en esta variable podemos decir que el grado de eficacia del programa es muy alto en el grupo A (ELE). Una gran mayoría de estudiantes han especificado haber obtenido un desarrollo de las competencias generales satisfactorio, junto a otros beneficios que especificaremos más adelante. Los elementos que más interesa analizar en esta sección están relacionados con el establecimiento de los factores en los que se ha basado el alumnado para llegar a tener un grado de satisfacción tan elevado, en lo tocante al grado de desarrollo de las competencias generales y la eficacia del programa de inmersión cultural corporativa.

A continuación, pasamos a comentar los elementos expuestos anteriormente para establecer, con mayor precisión, algunos aspectos destacados sobre esta variable:

Gráfico 29. Eficacia del programa. Alumnado del grupo A (ELE) con un grado alto de satisfacción y aculturación



En esta gráfica se puede observar que el alumnado que ha manifestado estar satisfecho con el programa en su conjunto es muy alto. El 96,65% ha mostrado estar muy satisfecho frente al 4,36% que ha manifestado algún factor que reduce su grado de satisfacción. El grado de satisfacción se ha medido por medio de respuestas semicontroladas que solicitaban a los usuarios aprendientes si este tipo de programas benefician al alumnado y permiten una mejora en el proceso de adaptación a una cultura corporativa meta española (consultar anexo 9).

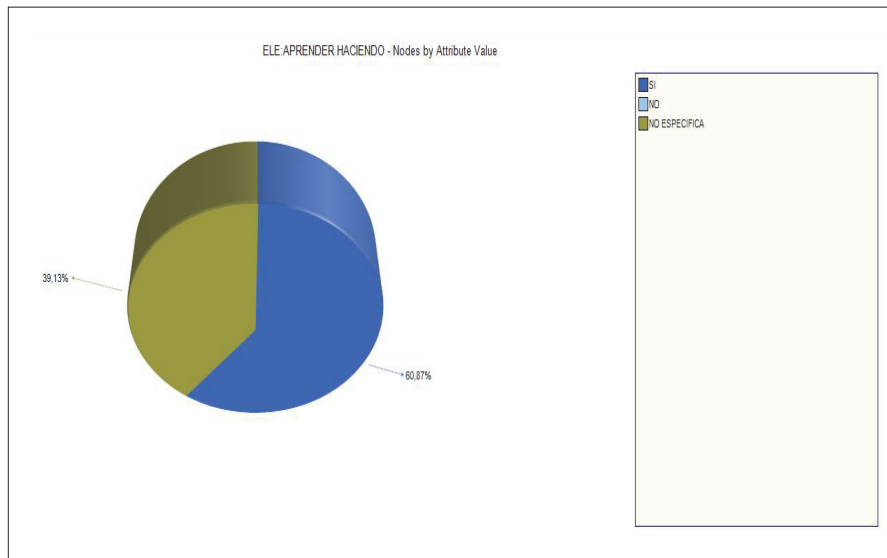
A su vez, el grado de satisfacción del programa se ha medido a partir de dos variables correlacionadas entre sí. Se ha medido el nivel de aculturación alcanzado por medio de una autoevaluación basada en la propia perspectiva y experiencia de los usuarios, en torno al desarrollo de las competencias generales, y por otro lado, se ha medido el nivel de satisfacción personal alcanzado con el programa en el que han participado, con relación a sus expectativas, crecimiento profesional y mejora del perfil profesional en el mercado laboral del país de origen.

Los factores que se han establecido por parte de los usuarios para corroborar y dar evidencia de su nivel de satisfacción en la aplicabilidad y eficacia del programa de inmersión cultural corporativa, junto con un nivel alto de aculturación, se han basado principalmente en cuatro variables, que son las siguientes:

1. Los beneficios del aprender haciendo.
2. Mejora y desarrollo de su propia experiencia y habilidades laborales.
3. Desarrollo de las competencias generales.
4. Aumento de posibilidades para su futuro laboral.

1. Los beneficios del aprender haciendo

Gráfico 30. Alumnado del grupo A (ELE) que valora el aprender haciendo como parámetro para establecer un grado alto de satisfacción y aculturación



Es necesario aclarar que las respuestas halladas en esta variable han sido semi-controladas y se han obtenido de los proyectos finales presentados por los alumnos al final de cada trimestre. En los diferentes apartados que componen el proyecto final se ofrecieron sugerencias al alumnado y ellos optaron por unas u otras de

acuerdo con su propia perspectiva personal. Los resultados obtenidos en esta variable se deben tener en cuenta porque ha habido un alto número de alumnos que lo han mencionado voluntariamente, lo cual corrobora que es un factor importante en el diseño de futuros programas de esta índole.

La teoría didáctica del aprender haciendo y su efectividad han sido uno de los pilares en los que el alumnado se ha basado para dar evidencia de la eficacia de este programa.

Archie 3 (referencia 2), especifica que *“Hay muchas ventajas de hacer una asignatura como nuestra práctica. Por ejemplo. Puedes ganar experiencia de un ambiente de negocios, que no puede aprender en una clase”*.

Podemos observar que una de las razones por las que un programa de este tipo resulta beneficioso se basa en el hecho de que, además de aprender contenidos, el alumnado se enriquece con la obtención del desarrollo de su experiencia profesional. Además, la inmersión se hace tangible por medio de la contextualización en un ámbito de negocios, lo cual fortalece el desarrollo de la experiencia.

Dean 9 (referencia 2) afirma lo siguiente: *“Cada estudiante debe aprovechar de esta oportunidad porque muestra una dimensión educativa que no existe en un aula”*. Detectamos en esta afirmación que hay rasgos del aprender haciendo que los alumnos aprecian en relación con la enseñanza en el aula, estableciendo que se trata de una nueva “dimensión” educativa.

Desch 19 (referencia 1) opina que: *“Después de haber cursado la parte teórica y la práctica misma de esta asignatura, ha sido mucho lo que he aprendido de ella”*.

En esta afirmación podemos inferir que el alumnado percibe su formación teórica como algo necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje pero observamos un matiz de complementación en ambas dimensiones de la enseñanza. La práctica, cuando va acompañada de una teoría y viceversa, supone un valor añadido que complementa al proceso de enseñanza y aprendizaje y permite obtener una mayor relevancia y eficacia en la adquisición y adaptación en una cultura corporativa meta.

Truscelli (referencia 2) piensa lo siguiente: *“Siento mucha suerte de haber tenido esta clase de prácticas. Me parece que la mejor manera de aprender es para trabajar fuera de clase usando lo que has aprendido, lo cual este programa hace para los estudiantes”*.

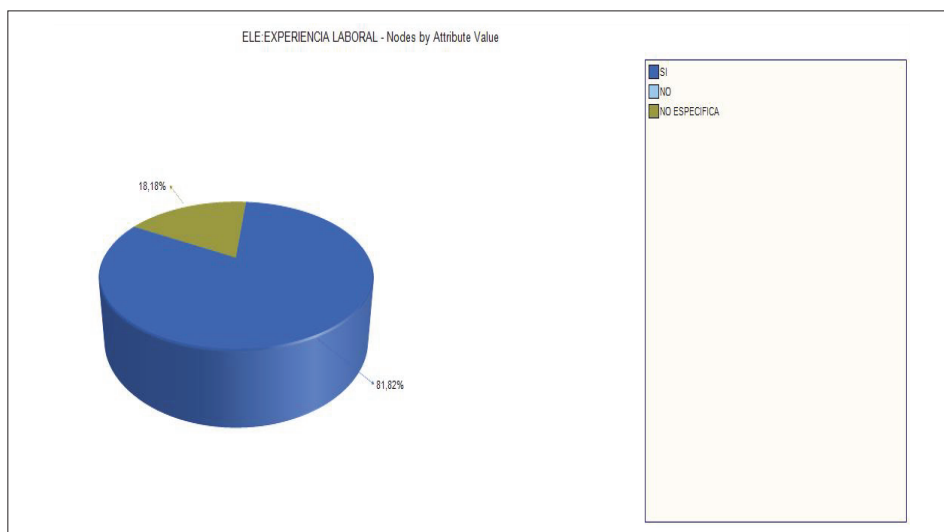
Aleksandra 2 (referencia 3) afirma: *“Por eso creo que esta programa hace que los estudiantes de español llevan lo que habían aprendido en sus clases a algo más práctico. La mejor manera de aprender una lengua extranjera es hacerlo a través experiencias reales no en una clase. No solo que se aprende la lengua sino que también se aprende de la cultura del país”*.

Finalmente, estas alumnas confirman que su aprendizaje se ha desarrollado por medio de la puesta en práctica de los contenidos teóricos previos que habían sido tratados en clase. Por lo tanto, podemos afirmar que en los programas de inmer-

sión cultural corporativa es necesaria satisfacer las necesidades del alumnado, en los que, entre otros aspectos a resaltar, se necesita proveer los programas con una práctica educativa basada en el aprender haciendo, que ayude a consolidar los conocimientos teóricos adquiridos previamente.

2. Mejora y desarrollo de su propia experiencia y habilidades laborales

Gráfico 31. Alumnado del grupo A (ELE) que valora la experiencia laboral alcanzada como parámetro para establecer un grado alto de satisfacción y aculturación



Otro de los componentes en los que el alumnado ha establecido el desarrollo de su proceso de aculturación y el éxito del programa está basado en la mejora de la experiencia profesional propia. Algunas de las opiniones de los usuarios que nos han permitido llegar a esta conclusión son las siguientes:

Aleksandra 2 (referencia 2): *“He disfrutado mucho de la práctica. Programas así benefician al estudiante porque se puede ganar algo de experiencia laboral”*.

Chloe 5 (referencia 1): *“Esta experiencia ha sido invaluable para mi desarrollo profesional. He aprendido a acostumbrarme a un entorno de oficina, lo cual es bastante distinto de toda mi experiencia previa en la industria minorista”*.

Connor 7 (referencia 2): *“Siento ahora como puedo volver aquí un día y trabajar eficazmente con una empresa española sin sorpresas de la cultura o forma de trabajo”*.

Erwin 15 (referencia 1): *“Esta práctica me ha ayudado lo más en saber cómo es el trabajo en la traducción. Antes solo había hecho la traducción en la escuela. Ahora sé mejor cómo funciona en el ambiente de una oficina y en el mundo de los negocios”*.

Simmons 12 (referencia 1): *“En forma laboral, esta práctica me va a ayudar muchísimo. No solamente fue una experiencia en el mundo de negocios, pero también en*

el mundo española. Ahora yo tengo la experiencia y la habilidad de trabajar en un ambiente en que una empresa habla español, inglés, o los dos”.

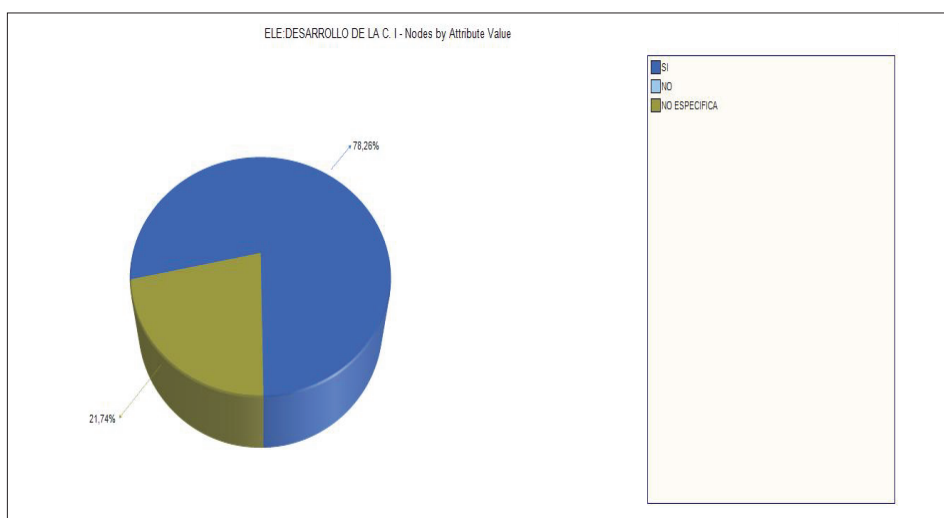
Uno de los aspectos que más han resaltado los estudiantes en sus opiniones está relacionado con el factor de entrenamiento previo que han recibido antes de adentrarse en el mundo laboral. Además, también han reiterado que la fase de inmersión les ha proporcionado una experiencia de formación en sus especialidades correspondientes que, a su vez, les ha aclarado cuestiones personales sobre su vocación y la especialidad laboral que han elegido o el nivel de preparación que poseen, en caso de que la respuesta sea afirmativa.

Es importante destacar el factor motivacional hallado en esta investigación, con el que no habíamos contado previamente. Una parte del alumnado ha aclarado sus dudas sobre su profesión futura tras su experiencia de inmersión y también, han manifestado estar mucho más motivados tras haber aclarado dichas dudas personales y laborales. Además, se puede observar que la adquisición de nuevas habilidades ha ocasionado que la autoconfianza se desarrolle en el alumnado, lo cual también incide en la motivación.

Sobre el desarrollo de la experiencia laboral y profesional en el alumnado, es necesario especificar que la conclusión a la que se ha llegado en el presente estudio es que sí se produce de manera reiterada y que además, conlleva una carga motivacional y un aumento en las habilidades profesionales, lo cual manifiesta de manera explícita una razón más para el desarrollo de este tipo de programas enfocados a la inmersión cultural corporativa.

3. Desarrollo de las competencias generales

Gráfico 32. Alumnado del grupo A (ELE) que valora el desarrollo de las competencias generales como parámetro para establecer un grado alto de satisfacción y aculturación



El siguiente componente en el que el alumnado se ha basado, para dar evidencia de la satisfacción de haber cursado este programa y del desarrollo en el proceso de aculturación, está relacionado con las competencias generales. Esta variable la trataremos en este apartado desde el punto de vista del alumnado, en lo tocante a su propia evolución en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la autoevaluación y en otra variable posterior la trataremos desde el punto de vista del choque cultural.

Aaron 1 (referencia 1) expresa su percepción sobre esta variable de la siguiente manera: *“Trabajar en un país extranjero se fuerza aprender y adaptar muy rápidamente. Involuntariamente, se gana habilidades únicas”*.

De lo que se puede deducir en esta afirmación es que una de las ventajas de un programa de inmersión cultural corporativa se fundamenta en facilitar el desarrollo de las destrezas y las habilidades prácticas y, en este caso, se produce, específicamente, en el desarrollo de las destrezas profesionales.

La percepción sobre esta variable está enfocada en afirmar que estos programas de inmersión corporativa se caracterizan por la diversidad y los logros obtenidos en su oferta, los cuales serían imposible de satisfacer en el aula exclusivamente. Esta variedad mencionada anteriormente, se relaciona con el hecho de que el profesorado *per se* no puede satisfacer las necesidades individuales del alumnado, en cuanto a atender las peculiaridades que demanda la especialidad de cada uno de los participantes. Sin embargo, dar la oportunidad de poder realizar funciones de naturaleza profesional, a nivel individual, es un factor clave a la hora de satisfacer las necesidades individuales de cada alumno. Por lo tanto, se ha observado que este programa cubre una parte importante del saber hacer porque permite al usuario realizar acciones especializadas propias del ámbito profesional que están orientadas al desarrollo de las habilidades prácticas propias de cada especialidad individual.

Aaron 1 (referencia 2) continúa aportando evidencias y expresa lo siguiente: *“Mi competencia intercultural ha mejorado mucho, y va a continuar mejorando debido al hecho de haber trabajado en esta empresa”*.

Hay un rasgo que nos ha llamado la atención significativamente, el cual está marcado por la idea de continuidad que este alumno manifiesta. Como bien sabemos, el proceso de desarrollo de la competencia intercultural se va produciendo a lo largo de la vida y es en las aulas donde se debe sembrar dicha semilla para que vaya germinando en el futuro. La idea que este alumno manifiesta al expresar que su competencia intercultural no ha dejado de crecer sino que irá aumentando, nos permite establecer que el hecho de haberse enfrentado a la realidad laboral y profesional le ha llevado a darse cuenta de la necesidad de desarrollar las competencias generales a nivel corporativo en el futuro, es decir, ha apreciado y valorado la importancia que tienen dichas competencias para desarrollar habi-

lidades y destrezas en diversas facetas del mundo del trabajo y de los negocios. Este aspecto también nos ha permitido evidenciar, con mayor énfasis, la eficacia de programas de inmersión para lograr un mayor desarrollo en las competencias generales.

Alpaugh 11 (referencia 2), afirma lo siguiente: *“Además, mi competencia intercultural ha mejorado. Entiendo mejor cómo funcionan empresas españolas y la vida diaria de un empleado español”*.

Tras esta opinión, podemos observar cómo el desarrollo del conocimiento declarativo y en concreto, del conocimiento sociocultural, se ha producido. Esta alumna ha detectado el desarrollo de las competencias generales y lo ha basado en el hecho de haber aprendido cómo es la vida diaria de un trabajador en una empresa meta. Este factor también le ha permitido desarrollar un aspecto más de su conocimiento declarativo, la consciencia intercultural, ya que ha tenido la oportunidad de poder contrastar la vida diaria, tanto en su cultura corporativa de origen como en la cultura corporativa meta. A partir de este contraste, la alumna se ha beneficiado de poder ampliar su visión personal de este componente concreto. El conocimiento de la vida diaria también le ha llevado a desarrollar el conocimiento sociocultural corporativo en aspectos tales como, las relaciones personales, las convenciones sociales, el comportamiento ritual o los valores y creencias que se desprenden de su experiencia en la cultura corporativa meta.

Ledia 16 (referencia 1), tiene la siguiente opinión: *“En general, esta experiencia en una empresa española fue positiva y me ha hecho comprender que yo soy muy abierta a nuevas formas de culturas empresariales”*.

De esta afirmación interesa destacar cómo se manifiesta la competencia existencial de modo factible. Una de las ventajas de estos programas de inmersión está basada en el hecho de que el alumnado se expone a retos a los que no se había expuesto anteriormente. Estos nuevos retos demandan del alumnado el desarrollo de nuevas estrategias para poder tener éxito como hablantes interculturales y agentes sociales. Por lo tanto, se produce un desarrollo de los factores individuales, que en muchas ocasiones se deriva en un cambio actitudinal o en un mayor conocimiento de la personalidad propia.

En la dimensión afectiva, las motivaciones, las emociones y los factores de personalidad permitirán a los usuarios aprendientes crear nuevos valores y creencias, a partir de las experiencias propias de un programa de estas características o bien les permitirá conocer nuevas facetas de su propia personalidad al enfrentarse a experiencias que no habían vivido antes.

Erwin¹⁵ (referencia 4), manifiesta lo siguiente: *“También aprendí mejor como comportarme en situaciones donde hay choques culturales. La cultura española es muy diferente de la de los Estados Unidos de muchas maneras y me di cuenta de esto”*.

Esta afirmación es interesante porque permite deducir que ha habido un desarrollo en varias de las subcompetencias que conforman las competencias generales en su conjunto.

Por un lado, esta alumna manifiesta, de manera explícita, un desarrollo en el conocimiento declarativo al ser consciente de que su conocimiento del mundo, y más concretamente del conocimiento de la cultura de empresa, se ha ampliado. Llegar a la conclusión de que existen culturas corporativas diferentes a las de su propio país y de la necesidad de crear nuevas estrategias de adaptación a la cultura corporativa meta, es un paso adelante hacia importancia que la competencia intercultural tiene en la enseñanza de lenguas extranjeras. También, esta alumna ha observado que su experiencia corporativa ha generado nuevas actitudes y formas de comportamiento, lo cual ha permitido que su competencia existencial se desarrolle.

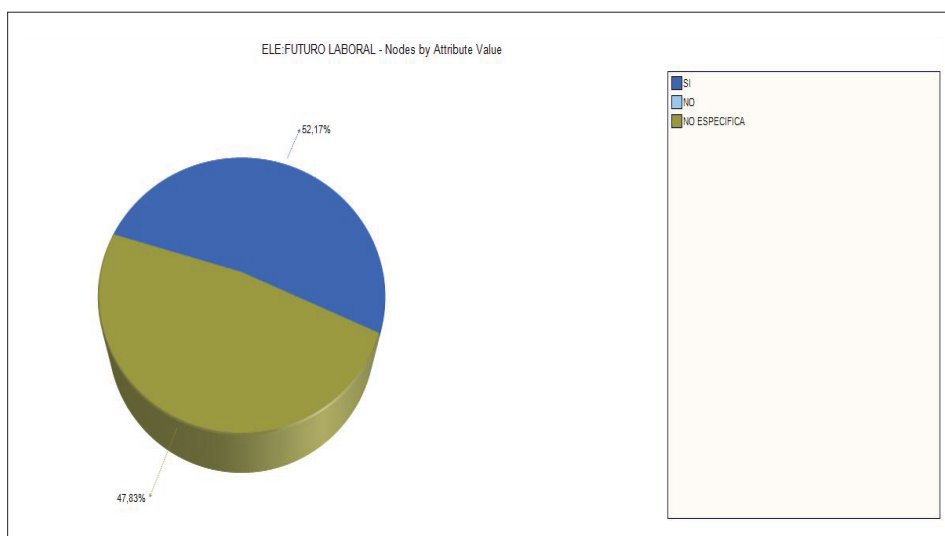
Por otro lado, manifiesta explícitamente que “me di cuenta de esto”, es decir, en este comentario se observa cómo la capacidad de aprender por medio de destrezas heurísticas de descubrimiento y análisis, se ha hecho tangible. Esta conclusión, derivada de la observación, ha permitido a la estudiante tener más capacidad de adaptación a las nuevas experiencias, ejercer nuevas competencias y, en definitiva, desarrollar su competencia intercultural.

Esta aprendiente ha relacionado el desarrollo de estas subcompetencias con la capacidad de enfrentarse de una manera más hábil a los choques culturales, lo cual nos permite anticipar que, tras el desarrollo de las competencias generales, el alumnado está más capacitado y tiene más recursos y estrategias para enfrentarse a las divergencias culturales que surjan en la lengua y cultura metas. Probablemente, esto puede provocar que el número de malentendidos culturales se reduzca a medida que se desarrollan dichas competencias generales.

En resumen, se ha inferido que un programa de inmersión cultural corporativa permite el desarrollo de las competencias generales, tal y como han sido descritas en el MCER. La frecuencia de desarrollo de dichas competencias no sucede de la misma manera en cada usuario y serán los factores individuales los que incidan en mayor grado en el desarrollo de cada una de estas subcompetencias. Lo que sí queda claro es que, aunque no en su conjunto, la mayoría de los alumnos han especificado haber experimentado un desarrollo de las competencias generales y el resto no lo han hecho, lo cual no quiere decir que no lo hayan experimentado, simplemente no lo han mencionado voluntariamente debido a que las preguntas son semicontroladas. Ningún alumno del grupo A (ELE) ha declarado, explícitamente, no haber desarrollado las competencias generales y, consecuentemente, podemos concluir que existe un alto paralelismo entre la participación en un programa de inmersión cultural corporativa y el desarrollo de las competencias generales.

4. Aumento de posibilidades en el futuro laboral

Gráfico 33. Alumnado del grupo A (ELE) que valora el aumento de posibilidades para su futuro laboral como parámetro para establecer un grado alto de satisfacción y aculturación



Un poco más de la mitad del alumnado ha relacionado el aumento de las posibilidades para el futuro laboral como resultado de haber participado en un programa de estas características. La lengua española en EE. UU está muy valorada en el ámbito laboral y esto hace que el alumno busque mejorar su conocimiento. Los trabajadores no solo se valoran a nivel del dominio de la lengua española, sino también a través del conocimiento de la cultura corporativa del mundo hispano, lo cual es una consecuencia de las relaciones comerciales con Hispanoamérica, las migraciones a EE. UU y el hecho de tener una población de origen hispano considerable.

Por las razones expuestas anteriormente, creemos que el cursar estudios en España, con el consiguiente desarrollo de la lengua y cultura españolas, se convierte en un valor añadido a nivel laboral en el país de origen de los estudiantes. Es por esta razón por la que hemos considerado que ésta sea la causa que ha provocado que el 52,17% de los alumnos hayan mencionado el factor de tener más posibilidades laborales futuras cuando vuelvan a su país de origen. Lo destacable de esta variable está en el hecho de que ninguno de los usuarios haya mencionado que no se vaya a producir un cambio de posibilidades de ser más valorados en el mercado laboral estadounidense. El 47,83 % no ha considerado oportuno hacer mención alguna sobre esta variable.

De los estudiantes que sí han mencionado este factor, podemos destacar los siguientes:

Archie 3 (referencia 3): “Su experiencia puede mejorar su Currículo Vitale”.

Beck 22 (referencia 2): “Aprendí tanto durante esta práctica y es muy beneficioso a mi curriculum decir que he trabajado en una empresa, especialmente en España”.

Carty 20 (referencia 1): “Creo que esta experiencia en el mundo real de los negocios españoles va a ayudarme mucho en cuanto a encontrar un trabajo”.

Erwin15 (referencia 5): “Yo sí aconsejaría a mis compañeros que hagan esta asignatura. Es muy beneficioso con respecto a la posibilidad de encontrar trabajo en el futuro”.

Polen 13 (referencia 2): “Para mi futuro lo va a ayudarme con mi CV también, porque me gustaría trabajar en una empresa internacional, quizá con su departamento de un país que habla español, y para mostrar que yo he pasado tiempo con una práctica en un país será útil”.

De las afirmaciones anteriores se deduce que, en cuanto a la variable de posibilidades futuras de encontrar trabajo tras la participación en el programa de inmersión, hay algunas opiniones que insisten en la mejora de su *Currículum Vitae* como medio de aumentar dichas posibilidades.

Otra de las razones que se especifican en esta variable está relacionada con el desarrollo de las habilidades profesionales, lo cual permitirá a los participantes ser más valorados en el mercado laboral de su país de origen.

Finalmente, algunos estudiantes han especificado, explícitamente, que el hecho de haber realizado la inmersión cultural corporativa en un país hispanohablante será un motivo de valoración en el mercado laboral estadounidense.

7.2.1.2. NIVEL DE ACULTURACIÓN Y SATISFACCIÓN MEDIOS

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

Aunque no hemos encontrado propiamente un nivel medio de satisfacción en las opiniones del alumnado, es necesario exponer algunos aspectos que han destacado para tenerlos en cuenta en posibles programas que se puedan diseñar en el futuro.

Los datos obtenidos se han seleccionado con base en afirmaciones que plantean un rasgo positivo y otro negativo de cualquier naturaleza.

De esta manera hemos seleccionado dos afirmaciones en base a estos criterios:

GRUPO A (ELE) Bickmore 10> - § 1 Referencia codificada [0,71% Cobertura]
Referencia 1 - 0,71% Cobertura
En conjunto, creo que hay más ventajas que desventajas de participar en el programa de prácticas. Dependiendo en la persona, la única desventaja en que puedo pensar es que creo que hay que dedicar más tiempo al programa de prácticas que a una clase normal.

GRUPO A (ELE) Chloe 5> - § 1 Referencia codificada [0,64% Cobertura]
Referencia 1 - 0,64% Cobertura
La sola cosa que pudiera haber mejorado la experiencia sería un estipendio para el transporte, ya que el edificio está ubicado un poco lejos de la casa de mi familia española.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVO

Bickmore 10 (referencia 1), alude al hecho de que la desventaja de participar en el programa se basa en el hecho de no haber un número de horas suficiente dedicado a las prácticas, lo cual no es una desventaja en sí misma, sino una evidencia de la necesidad que propio alumnado tiene sobre la participación en estos tipos de programas.

En la segunda afirmación Chloe 5 (referencia 1) demanda un pago para el transporte, en los casos en los que las empresas se encuentran situadas lejos de la residencia del alumno. Teniendo en cuenta que el número de ocasiones de asistencia a la empresa es de una media de dos veces a la semana, se trata de una cantidad menor a cinco euros semanales. Existe la posibilidad de estudiar cada caso y, para aquellos en situaciones económicas más desfavorecidas, dotarlos de alguna ayuda económica, previo análisis por parte de la dirección del centro educativo y coordinadores de los programas.

7.2.1.3. NIVEL DE ACULTURACIÓN Y SATISFACCIÓN BAJOS

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

Al igual que en la variable anterior, no se han encontrado evidencias que demuestren un nivel de aculturación bajo. Se han analizado opiniones en las que se resaltaban solamente factores negativos para establecer esta variable.

Algunas de las opiniones pertenecientes a este nivel de aculturación son las siguientes:

GRUPO A (ELE) Archie 3> - § 1 referencia codificada [0,77% Cobertura]
Referencia 1 - 0,77% Cobertura
Las desventajas son que 45 horas es mucho y a veces es difícil encontrar tiempo en su horario, o para reunir con su jefe. En muchos casos, no hay muchísima estructura, porque los jefes no le gusta dar tareas tan importantes a personas que están aprendiendo la lengua.

GRUPO A (ELE) Stanback 21> - § 1 referencia codificada [1,09% Cobertura]
Referencia 1 - 1,09% Cobertura
No creo que mi competencia intercultural ha mejorado después de haber realizado esta práctica porque no tuve mucha interacción con gente española. De todos modos, aprendí tener más paciencia porque la manera española de realizar prácticas no es nada parecida a la manera estadounidense.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVO

En la primera afirmación de Archie 3 (referencia 1) la insatisfacción está marcada por el exceso en el número de horas asignado para la ejecución de las prácticas. La opinión de una gran parte de las empresas participantes es la contraria, suelen demandar más horas de prácticas. Para encontrar un balance que equilibre ambas demandas hemos ofertado la posibilidad de hacer 120 horas y 45 horas para poder encajar con los créditos correspondientes a cada asignatura del programa de Estudios Hispánicos. También se debe mencionar al respecto que solamente un alumno ha expresado esta opinión, por lo tanto no es un factor para tener en cuenta.

En opinión de Stanback 21 (referencia 1) podemos observar que esta alumna declara no haber desarrollado su competencia intercultural por la escasa interacción que ha establecido con trabajadores nativos. En este caso, la alumna debería haber expuesto el caso al profesorado para buscar las causas de dicha carencia de interacción y encontrar soluciones conjuntas ante este choque cultural. Por lo tanto, asignamos este caso a una falta de desarrollo de la competencia intercultural causada por la carencia de habilidades interculturales y de habilidades para la acción que permitan solucionar el conflicto, ya que la empresa manifestó un alto grado de introspección por parte de la alumna.

7.2.2. VARIABLE NÚMERO 2. DIMENSIONES DE LOS VALORES CULTURALES: RELACIONES INTERPERSONALES

7.2.2.1. DISTANCIA DE PODER: ALTA / BAJA

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO A (ELE) Aaron 1> - § 1 Referencia codificada [0,27% Cobertura]
Referencia 1 - 0,27% Cobertura
En los Estados Unidos, yo diría que el jefe tiene más control sobre las detalles de los empleados.

GRUPO A (ELE) Archie 3> - § 2 Referencias codificada [0,87% Cobertura]
Referencia 1 - 0,61% Cobertura
En los estados unidos solamente he tenido experiencias muy profesionales con muchísimo comunicación. En este situación no he recibido nada de Manuel, y a causa de esto suponía que el reunión no estaba cancelada.
Referencia 2 - 0,26% Cobertura
También el jefe puede cambiar sus citas sin notificación y este es la cultura corporativa.

GRUPO A (ELE) Bickmore 10> - § 1 Referencia codificada (0,19% Cobertura)
Referencia 1 - 0,19% Cobertura
Me sorprendí que los jefes en la empresa dijeran que debía tutearles.

GRUPO A (ELE) Carty 20> - § 1 Referencia codificada (0,18% Cobertura)
Referencia 1 - 0,18% Cobertura
Muchas veces usan jerga no solo con sus jefes, sino también con clientes.

GRUPO A (ELE) Chloe 5> - § 1 Referencia codificada (0,54% Cobertura)
Referencia 1 - 0,54% Cobertura
La jerarquía de la organización era menos enfatizada, las horas de trabajo eran menos estrictas, y el trabajo era desafiante de una manera diferente.

GRUPO A (ELE) Connor 7> - § 1 Referencia codificada (0,84% Cobertura)
Referencia 1 - 0,84% Cobertura
Un otro choque he sufrido en la empresa este semestre era en la relación social entre los jefes y yo. Aunque sean simpáticos y me ayuden si lo necesite, todavía tenemos una relación muy lejos.

GRUPO A (ELE) Maggie 17> - § 1 Referencia codificada (0,60% Cobertura)
Referencia 1 - 0,60% Cobertura
Un choque cultural que he expresado es la amabilidad con que mis jefes me bienvivieron durante nuestra primera reunión.

GRUPO A (ELE) Polen 13> - § 2 Referencias codificada (1,09% Cobertura)
Referencia 1 - 0,51% Cobertura
Hay algunos casos en empresas donde hay una falta de relaciones entre los jefes y los trabajadores y eso afecta a la eficiencia de la compañía.
Referencia 2 - 0,57% Cobertura
Para mi necesita ser una confianza entre jefes y empleados para ser exitoso. Es esencial porque si no haya eso, haya una insatisfacción les sintieron por todos.

GRUPO A (ELE) Simons 12> - § 2 Referencias codificada (1,05% Cobertura)
Referencia 1 - 0,58% Cobertura
El ambiente del trabajo debe facilitar la habilidad para los empleados a hablar al jefe o superior sobre cualquier cosa ya sea una pregunta, un comentario, o una queja.
Referencia 2 - 0,47% Cobertura
Él es el jefe y puede hacer y hablar de lo que quiera cuando quiera y él tenía confianza en sus empleados que podían hacer las dos cosas.

GRUPO A (ELE) Truscetti 18> - § 1 Referencia codificada (1,31% Cobertura)
Referencia 1 - 1,31% Cobertura
En la manera que la directora trata a sus empleados y clientes. Aunque soy una estudiante sin experiencia en el mundo de las agencias de viajes me trata con el máximo respeto. Ella me hace sentir valorada y que el trabajo que hago para la empresa sea importante. Tengo responsabilidad en la empresa y también mucha independencia, lo que demuestra su confianza en mí.

GRUPO A (ELE) Vann 14> - § 1 Referencia codificada (0,25% Cobertura)
Referencia 1 - 0,25% Cobertura
Ella tiene la oportunidad salir de la oficina cuando quiere porque es su empresa y no es mía.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVO

Los resultados obtenidos por Hofstede sobre la cultura corporativa española en esta dimensión son los siguientes:

El puntaje de España en esta dimensión (57) es un puntaje alto, lo que significa que España tiene una sociedad jerárquica. Esto significa que las personas aceptan un orden jerárquico en el que todos tienen un lugar y que no necesita más justificación. Se considera que la jerarquía en una organización refleja desigualdades inherentes, la centralización es popular, los subordinados esperan que se les diga qué hacer y el jefe ideal es un autócrata benevolente.

Fuente: Hofstede insights (2018). Traducción propia.

En el caso estadounidense, los resultados obtenidos fueron los siguientes:

El puntaje de USA es bastante bajo en Distancia de poder (40) en combinación con una de las culturas más individualistas (91) del mundo se refleja en lo siguiente:

La premisa estadounidense de "libertad y justicia para todos". Esto se evidencia por un énfasis explícito en la igualdad de derechos en todos los aspectos de la sociedad y el gobierno estadounidenses. Dentro de las organizaciones estadounidenses, la jerarquía se establece por conveniencia, los superiores son accesibles y los gerentes dependen de los empleados y equipos individuales para su experiencia.

Tanto los gerentes como los empleados esperan ser consultados y la información se comparte con frecuencia.

Fuente: Hofstede insights (2018). Traducción propia.

Las áreas en las que se ha observado un mayor número de choques culturales en el grupo A (ELE), en lo tocante a la dimensión distancia de poder, son las siguientes:

1. El liderazgo y el estilo de comunicación.
2. Relación entre jefes y empleados. Jerarquía vertical frente a jerarquía horizontal.
3. Estilos de dirección autárquicos y democráticos.

Los rasgos distintivos de cada una de estas áreas en las que se han producido divergencias culturales son los siguientes:

Aunque no se ha observado un gran número de choques culturales, en relación con la distancia de poder, es necesario especificar el modo en el que los choques culturales se han manifestado dentro de esta dimensión, para tener un mayor conocimiento de los diferentes modos en los que este rasgo cultural se refleja en situaciones laborales de divergencia cultural.

El área en la que se ha producido un mayor número de choques culturales está relacionada con el estilo de comunicación, principalmente en lo concerniente a la comunicación interna entre jefes y empleados.

Connor 7 (Referencia 1), especifica lo siguiente: *“Un otro choque he sufrido en la empresa este semestre era en la relación social entre los jefes y yo. Aunque sean simpáticos y me ayuden si lo necesite, todavía tenemos una relación muy lejos”*.

Aaron 1 (referencia 1) afirma: *“En los Estados Unidos, yo diría que el jefe tiene más control sobre las detalles de los empleados”*.

Es interesante analizar las consecuencias que, desde la perspectiva personal del alumnado, se producen a causa de esta falta de comunicación. De esta manera, algunos alumnos la asocian con un mal ambiente de trabajo o un bajo nivel de eficiencia de la empresa. En otras ocasiones, el alumnado experimenta la divergencia cultural con base a la relación distante con los superiores.

Polen 15 (referencia 1): *“Hay algunos casos en empresas donde hay una falta de relaciones entre los jefes y los trabajadores y eso afecta a la eficiencia de la compañía”*.

Simmons 12 (referencia 1): *“El ambiente del trabajo debe facilitar la habilidad para los empleados a hablar al jefe o superior sobre cualquier cosa ya sea una pregunta, un comentario, o una queja”*.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación no distan mucho de los resultados expuestos en el informe TES, el modelo de Garmendia y en el proyecto

INES (consultar capítulo 2). Se han producido convergencias con estos documentos en los resultados obtenidos en esta variable de estudio. Tanto en el informe INES como en esta investigación se han podido establecer rasgos que conllevan matices autárquicos en cuanto al estilo de dirección. En el modelo de Garmendia, este valor queda reflejado en la dimensión de la participación. Uno de los aspectos que Garmendia destaca en este valor se relaciona con las dimensiones de los estilos directivos.

Es necesario destacar que la comunicación interna entre la directiva y los trabajadores forma uno de los puntos más destacados en el universo de la cultura organizacional corporativa de este modelo. El informe TES también insiste en la importancia de este factor y desde la perspectiva de este documento, el liderazgo y la forma en que se ejecute es una de las bases de la cultura corporativa: “La dirección de una empresa tendría que ser la más interesada en mejorar su cultura” o “Uno de los principales aspectos que define la cultura corporativa es el tipo de liderazgo al que se adscribe la directiva” (Martínez, 2017: 4). La perspectiva mostrada por estos alumnos coincide con los resultados obtenidos en el informe TES en cuanto a áreas tales como el liderazgo, el estilo de comunicación y las relaciones entre jefes y empleados.

Mostramos a continuación las conclusiones de dicho informe sobre estos tres parámetros:

1. Calidad de liderazgo. La mitad de los empleados y directivos españoles creen que su empresa está mal liderada.
2. Niveles de comunicación. La falta de comunicación interna en las empresas españolas provoca que muchos empleados no conozcan la cultura de su compañía.
3. Liderazgo. La mitad de los empleados consideran que sus compañías tienen una estructura vertical, además de tener carencias en cuanto a liderazgo. Las respuestas obtenidas sobre las habilidades de liderazgo del director de la compañía el 50% respondió “sí” frente a un 50% que obtuvieron un “no”.

Martínez (2017: 16)

Otra área que es necesario analizar sobre la jerarquía está relacionada con los choques culturales entre jefes y empleados. Los resultados que hemos obtenido no coinciden con la percepción vertical de la jerarquía expuesta en el informe TES puesto que, en la mayoría de los casos, los usuarios han percibido una jerarquía horizontal. Un alto número de usuarios aprendientes manifiestan un conocimiento declarativo en torno al concepto de jerarquía desde una perspectiva vertical, sin embargo, el choque cultural se ha producido al enfrentarse a experiencias que poseen rasgos caracterizados por la jerarquía horizontal. Los resultados obtenidos

en esta variable dan evidencia de que los malentendidos culturales no siempre van acompañados de adversidad porque, en algunas ocasiones, opera como factor sorpresa con connotaciones positivas.

Son múltiples los casos que se corresponden con este aspecto, los cuales pueden ser consultados en la base de datos. A continuación se exponen algunos de ellos para dar evidencia de su existencia.

Una de las manifestaciones en las que se ha producido un contraste, entre la percepción de la jerarquía vertical frente a la horizontal, se evidencia cuando un alumno manifiesta su sorpresa porque está permitido tutear a su jefe:

Bickmore 10 (referencia 1): *“Me sorprendí que los jefes en la empresa dijeran que debía tutearles”*.

Otra forma de manifestarse el choque cultural en esta dimensión está basada en la sorpresa manifestada por los alumnos en cuanto al grado de amabilidad mostrado por los jefes el primer día: Maggie 17 (referencia 1): *“Un choque cultural que he experimentado es la amabilidad con que mis jefes me bienvivieron durante nuestra primera reunión”*.

El factor en el que la distancia de poder es alta se produce por el alto grado de aceptación que han mostrado los usuarios aprendientes sobre las acciones que pueden realizar los miembros de la directiva desde una perspectiva autárquica:

Vann 14 (referencia 1) *“Ella tiene la oportunidad salir de la oficina cuando quiere porque es su empresa y no es mía”*.

Simmons 12 (referencia 2): *“Él es el jefe y puede hacer y hablar de lo que quiera cuando quiera”*.

Archie 3 (referencia 2): *“También el jefe puede cambiar sus citas sin notificación y este es la cultura corporativa”*.

A modo de conclusión, se puede afirmar que un área de probabilidad alta en la producción de choques culturales, entre la cultura española y la estadounidense, se basa en que un gran número de usuarios han manifestado tendencias que se corresponden con una distancia de poder alta, mientras que la tendencia que han percibido en la cultura corporativa meta es baja.

La comunicación interna en la empresa es un valor que también produce un alto nivel de probabilidad de choque cultural entre las dos culturas analizadas. Se han observado algunas divergencias en torno a la percepción de cómo se debe llevar a cabo este factor.

7.2.2.2. INDIVIDUALISMO VS. COLECTIVISMO

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO A (ELE) Simons 12> - § 1 referencia codificada [0,20% Cobertura]
Referencia 1 - 0,20% Cobertura
Una empresa es una comunidad y debe ser tratado como una.

GRUPO A (ELE) Stanback 21> - § 1 referencia codificada [0,63% Cobertura]
Referencia 1 - 0,63% Cobertura
Para contar las horas, todo es muy estricto; en los EE.UU. si haces un trabajo, hay que tener alguien que lo compruebe pero este tipo de trabajo es más independiente.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

A pesar de que Estados Unidos se posiciona en el primer puesto en el ranking de los países más individualistas a nivel mundial, de acuerdo con las conclusiones de los estudios de Hofstede y el Informe *Globe*, en esta investigación apenas hemos encontrado evidencias de dichas conclusiones.

Las conclusiones de Hofstede sobre España en esta dimensión son las siguientes:

España, en comparación con el resto de los países europeos (a excepción de Portugal) es colectivista (debido a su puntaje en esta dimensión: 51). Sin embargo, en comparación con otras áreas del mundo, se le ve claramente como individualista. Esto ha hecho que los españoles sean bastante fáciles de relacionar con ciertas culturas, principalmente no europeas, mientras que otras culturas pueden ser percibidas como agresivas y directas. Por otro lado, el trabajo en equipo se considera algo totalmente natural, los empleados tienden a trabajar de esta manera sin necesidad de una fuerte motivación por parte de la Administración.

Fuente: Hofstede insights (2018). Traducción propia.

Se ha observado en algunas opiniones de los usuarios unos valores de colectividad asociados al concepto empresa (Simons 12, referencia 1) pero no se han encontrado divergencias culturales suficientes para llegar a establecer conclusiones.

7.2.2.3. CULTURA NEUTRAL VS. CULTURA AFECTIVA

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO A (ELE) Carty 20> - § 1 referencia codificada [0,15% Cobertura]
Referencia 1 - 0,15% Cobertura
Las conversaciones siempre son muy rápidos y llena de emoción.

GRUPO A (ELE) Truscelli 18> - § 1 referencia codificada [0,76% Cobertura]
Referencia 1 - 0,76% Cobertura
Algunas veces cuando entro en la oficina siento la tensión de la pareja y yo sé que los dos han discutido. Por el contrario, cuando ellos son felices no tienen secretos y se dan besos. Para mi esto resulta muy extraño.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Los escasos choques culturales detectados en esta dimensión de los valores culturales no nos permiten poder establecer un perfil más generalizado sobre los usuarios. Es necesario especificar que, en las dos manifestaciones sobre los choques culturales observados en el área de lo afectivo y lo emocional, el alumnado que ha experimentado divergencias culturales manifiesta identificarse con la cultura neutral en el ámbito profesional. Esta conclusión es la consecuencia de observar que cualquier rasgo de expresión de la emoción no llega a ser percibido como una señal de profesionalidad.

7.2.2.4. CULTURA ESPECÍFICA VS. CULTURA DIFUSA

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO A (ELE) Benjamin 4> - § 1 referencia codificada [0,37% Cobertura]
Referencia 1 - 0,37% Cobertura
Pregunté dónde está un hombre que trabaja en recepción y ella dice que va a ser despedido

GRUPO A (ELE) Polen 13> - § 1 referencia codificada [0,41% Cobertura]
Referencia 1 - 0,41% Cobertura
Al primer día de un trabajo en los EEUU nunca pasaría que una persona en prácticas es invitado a tomar un coctel.

GRUPO A (ELE) Simons 12> - § 2 Referencias codificadas [1,06% Cobertura]
Referencia 1 - 0,50% Cobertura
En mi trabajo anterior, no había ningún relación interpersonal entre el empleador y el empleado. Todo tenía un enfoque en trabajo y solo trabajo.
Referencia 2 - 0,56% Cobertura
Todos hablaron sobre todo y a veces hablábamos por media hora sin hacer trabajo. Eso era difícil porque a la misma vez él quería que yo termina mi trabajo a tiempo.

GRUPO A (ELE) Truscelli 18> - § 1 referencia codificada [0,21% Cobertura]
Referencia 1 - 0,21% Cobertura
Nunca he visto una mezcla de la vida privada y la empresa.

GRUPO A (ELE) Welker 23> - § 1 referencia codificada [0,85% Cobertura]
Referencia 1 - 0,85% Cobertura
Los empleados, como ya he dicho son tan abiertos en lo que dicen, y para mí, es un poco extraño. Son cómodos hablando sobre sus vidas personales, y yo nunca hablaría con colegas de trabajar de esos temas.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

En términos generales, se percibe una clara tendencia hacia la cultura corporativa específica en las opiniones vertidas por el alumnado. Los usuarios aprendientes han manifestado estar más familiarizados con valores corporativos en los que se establece una separación entre lo personal y lo profesional. Esta especificidad se ha manifestado de diversas maneras y ha provocado choques culturales que se corresponden con diversas causas. Entre las causas que hemos encontrado en el contraste entre lo difuso y lo específico podemos establecer las siguientes:

1. Temas laborales frente a temas personales.
2. Relaciones personales frente a relaciones laborales.
3. Convenciones sociales frente a convenciones corporativas.
4. Vida privada frente a vida laboral.

Tras el análisis de los choques culturales detectados en esta dimensión, se ha obtenido información acerca de cómo se manifiestan en la vida real los choques culturales corporativos a la hora de contrastar estos dos valores.

Una de las causas que ha provocado un choque cultural está relacionada con los temas que no se consideran oportunos tratar en el ámbito profesional. De esta manera, Benjamin 4 (referencia 1) se sorprendió de que un empleado le comentara

sobre un asunto de naturaleza profesional que estaba relacionado con la situación personal de un trabajador. También Welker 23 (referencia 1) afirma lo siguiente: *“Los empleados, como ya he dicho son tan abiertos en lo que dicen, y para mí, es un poco extraño. Son cómodos hablando sobre sus vidas personales, y yo nunca hablaría con colegas de trabajar de esos temas”*.

Otra de las causas de divergencia cultural que se ha detectado está relacionada con las convenciones en el ámbito corporativo, las cuales no deben filtrarse a unas convenciones sociales. Para los alumnos estadounidenses, el concepto de bienvenida en el ámbito corporativo diverge en gran medida con el de España. Salir a tomar un café o tomar algo en un bar no parece ser una convención corporativa en los Estados Unidos y es causa de choque cultural porque se percibe como una convención de tipo social. Así, Polen 13 (referencia 1) afirma lo siguiente: *“Al primer día de un trabajo en los EEUU nunca pasaría que una persona en prácticas es invitado a tomar un coctel”*.

Un tercera causa de choque cultural en el área de lo específico y lo difuso se relaciona con las relaciones entre jefes y empleados. La cultura corporativa mostrada por los alumnos sobre las relaciones entre la directiva y los empleados solo debe corresponderse con connotaciones laborales y profesionales, nunca personales. Simons 12 (referencia 1) lo especifica de esta manera: *“En mi trabajo anterior, no había ningún relación interpersonal entre el empleador y el empleado. Todo tenía un enfoque en trabajo y solo trabajo”*.

Finalmente, se ha detectado que la causa del choque cultural corporativo en estos valores mencionados, se produce cuando no se establecen fronteras entre la vida personal y la vida laboral. Truscelli 18 (referencia 1) afirma: *“Nunca he visto una mezcla de la vida privada y la empresa”*.

7.2.2.5. EVASIÓN DE LA INCERTIDUMBRE: ALTA / BAJA

Los estudios realizados por Hofstede han llegado a estas conclusiones en lo concerniente a la evasión de la incertidumbre en las sociedades estadounidense y española:

Los puntajes de los EE. UU. Están por debajo del promedio, con un puntaje bajo de 46, en la dimensión de evasión de la incertidumbre. Como consecuencia, el contexto percibido en el que se encuentran los estadounidenses tendrá un impacto en su comportamiento más que si la cultura hubiera puntuado más alto o más bajo.

Hay un buen grado de aceptación de nuevas ideas, productos innovadores y la voluntad de probar algo nuevo o diferente, ya sea que se trate de tecnología, prácticas comerciales o alimentos. Los estadounidenses tienden a ser más tolerantes con las ideas u opiniones de cualquier persona y permiten la libertad de expresión. Al mismo tiempo, los estadounidenses no requieren muchas reglas y son menos

expresivos emocionalmente que las culturas de mayor puntuación. El 11 de septiembre ha creado mucho temor en la sociedad estadounidense que culmina en los esfuerzos del gobierno por proteger a todos a través de la NSA⁷ y otras organizaciones de seguridad.

Fuente: Hofstede insights (2018). Traducción propia.

Si hay una dimensión que define a España muy claramente, es la Evasión de Incertidumbre, como se refleja en un puntaje alto de 86. España es considerado el segundo país más ruidoso del mundo. A la gente le gusta tener reglas para todo, los cambios causan estrés pero, al mismo tiempo, están obligados a evitar reglas y leyes que, de hecho, hacen la vida más compleja. Se evita la confrontación, ya que causa un gran estrés y escala hasta el nivel personal muy rápidamente. Existe una gran preocupación por situaciones cambiantes, ambiguas e indefinidas. Así, por ejemplo, en una encuesta reciente, el 75% de los jóvenes españoles deseaba trabajar en el servicio civil (es decir, un trabajo de por vida, no le preocupa el futuro), mientras que en EE. UU. solo el 17% de los jóvenes lo desea.

Fuente: Hofstede insights (2018). Traducción propia.

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO A (ELE) Aaron 1> - § 1 referencia codificada [0,57% Cobertura]
Referencia 1 - 0,57% Cobertura
Cuando llegué a la empresa para reunirme con ella, yo tenía muchas preguntas sobre cual cumpliría con mis responsabilidades cotidianas, y como ella aseguraría que yo cumpliera con todas mis horas requeridas.

GRUPO A (ELE) Colleen 6> - § 1 referencia codificada [0,62% Cobertura]
Referencia 1 - 0,62% Cobertura
Por eso, tenían mucho sobre lo que hablar y parecía que todos habían esperado que la duración de la reunión fuera larga y sin límite prefijado.

GRUPO A (ELE) Carty 20> - § 3 Referencias codificadas [1,07% Cobertura]
Referencia 1 - 0,49% Cobertura
De la misma manera, ellos no me dieron mi propio horario definido. Cuando les dije que me voy/ me puedo trabajar en días específicos con tiempos específicos, ellos parecían como si estuvieran confundidos.

7. *National Security Advisor* (Agencia de seguridad nacional).

Referencia 2 - 0,38% Cobertura
También, los papeles de todos no son muy claros. Aunque cada persona tiene su propio papel, también, parece como todos hacen un poco de todos los trabajos.
Referencia 3 - 0,21% Cobertura
También, sus maneras de funciona incluye mucha libertad y no hay muchas instrucciones.

GRUPO A (ELE) Colleen 6> - § 1 Referencia codificada [0,75% Cobertura]
Referencia 1 - 0,75% Cobertura
Noté que había puesto alguna forma de organización que más o menos cumplen pero esta organización parece menos estricta y menos educada que en las reuniones estadounidensas.

GRUPO A (ELE) Erwin 15> - § 1 Referencia codificada [0,34% Cobertura]
Referencia 1 - 0,34% Cobertura
Decidí esperar un poco porque pensaba que me dirían algo, si que había trabajo o mejor que volviera otro día.

GRUPO A (ELE) Ledia 16> - § 1 Referencia codificada [0,34% Cobertura]
Referencia 1 - 0,34% Cobertura
Generalmente tenía preguntar constantemente para cosas que hacer, y una vez que me asignaron algo, no tenía que terminar en un momento específico.

GRUPO A (ELE) Simons 12> - § 1 Referencia codificada [1,01% Cobertura]
Referencia 1 - 1,01% Cobertura
Creo que en los Estados Unidos estamos acostumbrados a tener todo explicado paso por paso con el más detalle posible. En mi empresa había un choque cultural de falta de explicación. El jefe me dio una tarea con la asunción de que he hecho algo similar, pero en realidad no sabía nada de nada.

GRUPO A (ELE) Vann 14> - § 2 Referencias codificada [1,14% Cobertura]
Referencia 1 - 0,44% Cobertura
En mi práctica parece que falta una poquita de administración. Hago mi trabajo bien pero no tengo plazos ni supervisión. Esto está bien pero tengo dirección mínima.
Referencia 2 - 0,70% Cobertura
Sea más claro con qué trabajo quieren porque como un estudiante en practica soy labor gratis y quiero ayudar con el desarrollo de la compañía. Para mi esto es un choque cultural porque en EEUU hay más dirección y supervisión para los estudiantes en prácticas.

GRUPO A (ELE) Welker 23> - § 1 Referencia codificada [0,45% Cobertura]
Referencia 1 - 0,45% Cobertura
Las desventajas fueron que faltaba variedad de trabajo y había veces en que la empresa estaba desorganizada.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

A raíz de los choques culturales expuestos por los usuarios en la dimensión evasión de la incertidumbre, se ha detectado que muchas de las divergencias se han producido por una causa similar. La razón principal que ha causado la mayoría de los choques culturales guarda una estrecha relación con la planificación y el desempeño de la tarea en cuestión. La divergencia cultural está causada, principalmente, por el conocimiento declarativo expuesto por el alumnado sobre el modo en el que debe efectuarse la realización de tareas en el ámbito corporativo. Para los estudiantes, la percepción sobre el proceso de realización de tareas responde a una naturaleza sistemática que consta de unos pasos determinados. Así pues, la perspectiva que han manifestado los usuarios responde a estructuras estrictas que van desde la planificación del tiempo hasta el modo de realizar la tarea y la supervisión.

Sin embargo, en el conocimiento declarativo de los miembros de las corporaciones meta, se infiere que el proceso solamente consta de la comunicación del superior al empleado en torno al proceso de realización de la tarea en sí misma, sin que se vea una necesidad de ofrecer especificaciones más concretas. Estas diferencias, en cuanto a la percepción de cómo debe ser el proceso de realización de tareas y la revisión del producto final, parecen ser más comunes de lo esperado y, consecuentemente, se deben tener en cuenta, tanto para la creación de materiales didácticos como para las bases establecidas en el programa de inmersión cultural corporativa para las empresas anfitrionas.

Dentro de la dimensión evasión de la incertidumbre se ha detectado que, en la mayoría de los casos, los usuarios presentan un grado alto, ya que aseguran creer tener delimitadas la mayoría de las funciones, así como los pasos a seguir en cada una de las tareas junto con una revisión del producto final. Por el contrario, las empresas anfitrionas parecen tener un bajo grado de evasión de la incertidumbre porque no especifican una gran parte del proceso de realización de tareas. Al encontrarse los usuarios con una realidad totalmente diferente a la esperada, experimentan un choque cultural porque su papel está asociado con la realización de una función de la que desconocen aspectos que, a su vez, consideran esenciales para poder realizarla.

Aaron 1 (referencia 1), lo expresa de la siguiente manera: *“Cuando llegué a la empresa para reunirme con ella, yo tenía muchas preguntas sobre cual cumpliría con mis responsabilidades cotidianas, y como ella aseguraría que yo cumpliera con todas mis horas requeridas”*.

Tras esta opinión, podemos observar que las expectativas de este usuario, en el primer día de encuentro con la directora, la reunión se orientó hacia una conversación cotidiana sin que se hiciera mención de las funciones y la revisión o del control

de las horas. Tras estos hechos, el alumno manifiesta un alto nivel de asombro por el alto grado de incertidumbre que encontró y al que no está acostumbrado.

Otros estudiantes han experimentado un alto grado de incertidumbre en el área de las reuniones porque no se especifica, a priori, la hora de finalización. En este aspecto hay un choque cultural bidimensional en el que entran en juego tanto la evasión de la incertidumbre como la cronémica. De esta manera, Colleen 6 (referencia 1) manifiesta haber experimentado un choque cultural de estas características: *“Por eso, tenían mucho sobre lo que hablar y parecía que todos habían esperado que la duración de la reunión fuera larga y sin límite prefijado”*.

Otra área en la que los alumnos han experimentado choques culturales con respecto a la incertidumbre está relacionada con la asignación de funciones específicas para cada uno de los trabajadores y directivos. Carty 20 (referencia 2), lo expresa de la siguiente manera: *“También, los papeles de todos no son muy claros. Aunque cada persona tiene su propio papel, también, parece como todos hacen un poco de todos los trabajos”*.

La explicación previa a cualquier realización de tareas forma parte de la realidad corporativa estadounidense, sin embargo, la realidad de la cultura corporativa meta es totalmente opuesta, ya que hay más espacio para la improvisación y, al tratar con profesionales, no se considera necesario utilizar dicha explicación. Simons 12, manifiesta haber experimentado un choque cultural en esta área de la siguiente manera: *“Creo que en los Estados Unidos estamos acostumbrados a tener todo explicado paso por paso con el más detalle posible. En mi empresa había un choque cultural de falta de explicación. El jefe me dio una tarea con la asunción de que he hecho algo similar, pero en realidad no sabía nada de nada”*.

A modo de conclusión, consideramos que la evasión de la incertidumbre es un área que genera un alto nivel de choques culturales. Estas conclusiones nos llevarán a comunicar a las empresas un mayor nivel de control y especificación de las funciones de los alumnos en prácticas. También, es necesaria la creación de materiales didácticos que sirvan de entrenamiento, para que las estrategias de los alumnos se desarrollen en lo tocante a las destrezas y habilidades, lo cual redundará en el aumento de medios y herramientas que les permitan hacer frente a estos tipos de situaciones caracterizadas por la incertidumbre y la ambigüedad.

7.2.2.6. INDULGENCIA VS. RESTRICCIÓN

“Los Estados Unidos califican como una sociedad indulgente (68) en la sexta dimensión de los valores culturales. Esto, en combinación con un puntaje normativo, se refleja en las siguientes actitudes y comportamientos contradictorios: trabaja duro y juega duro”.

Fuente: *Hofstede insights* (2018). Traducción propia.

Con un bajo puntaje de 44, España no es una sociedad indulgente. Las sociedades con un puntaje bajo en esta dimensión tienen una tendencia al cinismo y al pesimismo. Además, a diferencia de las sociedades indulgentes, las sociedades restringidas no ponen mucho énfasis en el tiempo libre y controlan la satisfacción de sus deseos. Las personas con esta orientación tienen la percepción de que sus acciones están restringidas por las normas sociales y sienten que complacerse a sí mismos es algo erróneo.

Fuente: *Hofstede insights* (2018). Traducción propia.

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO A (ELE) Polen 13> - § 2 referencias codificadas [0,67% Cobertura]
Referencia 1 - 0,38% Cobertura
El trabajo debe ser un lugar donde la gente se emociona para venir y no un lugar donde se teme para venir.
Referencia 2 - 0,29% Cobertura
Una cultura corporativa demasiado estricta va a prohibir un disfrute en general.

GRUPO A (ELE) Simons 12> - § 1 referencia codificada [0,40% Cobertura]
Referencia 1 - 0,40% Cobertura
Para que los empleados sean felices, un gran parte de eso es debido a la comunicación entre el jefe y los empleados.

GRUPO A (ELE) Welker 23> - § 2 referencias codificadas [1,32% Cobertura]
Referencia 1 - 0,59% Cobertura
En mi experiencia, siempre había un código muy estricto para decirnos en la manera propia que nos debemos vestir donde trabajaba en el pasado.
Referencia 2 - 0,73% Cobertura
Creo que por la mayoría del tiempo que trabajé por ellos que pensaban que me gusta hablar y trabajar. Es decir, que me gustaba tener un equilibrio entre divertirme y trabajar.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

A pesar de no haber encontrado choques culturales en esta dimensión, sí se ha observado que el nivel de búsqueda de felicidad en el área del trabajo es un factor que se ha repetido en las opiniones que hemos encontrado.

Estas opiniones coinciden con las conclusiones establecidas por Hofstede, en cuanto al grado de indulgencia de la sociedad estadounidense, y en este estudio se ha inferido el mismo resultado a través del análisis de las opiniones que asocian

placer y trabajo. De esta manera, Polen 13 (referencia 2) opina que: “Una cultura corporativa demasiado estricta va a prohibir un disfrute en general”.

Se observa una cierta similitud con los resultados obtenidos por Hofstede porque se han detectado altos niveles de restricción, en cuanto a la forma de operar en las corporaciones de origen, al igual que en la dimensión evasión de la incertidumbre.

Es necesario aclarar que existe una gran diferencia entre la visión que los usuarios muestran de la sociedad y de la corporación dentro de esta dimensión cultural. Si partimos de la base de que la indulgencia, como rasgo cultural, se caracteriza por enfocarse en la felicidad individual, el bienestar social, la importancia al tiempo libre, la libertad individual y el control personal, dicho grado de indulgencia no es tan alto a nivel corporativo en la cultura de origen de los usuarios. Tras el análisis de las opiniones de los aprendientes, es evidente que los niveles de control y restricción en su país de origen son altos en algunos rasgos a nivel corporativo, pero no es así a nivel social. Por lo tanto, inferimos que las medidas adoptadas en una dimensión a nivel corporativo, no siempre se corresponden con las establecidas a nivel social, porque los parámetros que entran en juego son diferentes.

7.2.2.7. CULTURA UNIVERSALISTA VS. CULTURA PARTICULARISTA.

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO A (ELE) Bickmore 10> - § 1 referencia codificada [0,40% Cobertura]
Referencia 1 - 0,40% Cobertura
Además de eso, el ambiente en el laboratorio/la oficina era respetuoso, pero un poco informal, con los estudiantes haciendo bromas con los jefes.
GRUPO A (ELE) Connor 7> - § 1 referencia codificada [0,73% Cobertura]
Referencia 1 - 0,73% Cobertura
Este me parece normal también porque los empleados bajos no deben tener las mismas ambientes ni derechos en la compañía que los jefes que tienen mucha más experiencia.
GRUPO A (ELE) Dean 9> - § 1 referencia codificada [0,57% Cobertura]
Referencia 1 - 0,57% Cobertura
La cultura corporativa española es muy tranquila. Observaba que muchas veces era más importante relacionar con clientes en vez de vender algo directamente.
GRUPO A (ELE) Erwin 15> - § 1 referencia codificada [0,70% Cobertura]
Referencia 1 - 0,70% Cobertura
Es importante el respeto hacía los empleados y tener una cultura particularista porque si hay muchas reglas universales se pierde la capacidad de pensar de una manera crítica y reconocer que cada caso puede ser diferente.

GRUPO A (ELE) Polen 13> - § 1 referencia codificada [0,70% Cobertura]
Referencia 1 - 0,70% Cobertura
En el sector de servicios algo que yo pienso que puede ser tóxico es cuando no hay espacio para tener un relación entre los colegas y una aceptación que somos seres humanos y cometemos errores.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

En las opiniones de los usuarios analizadas sobre esta dimensión, no ha habido manifestaciones explícitas sobre choques culturales, más bien han expresado que por medio de la observación, se han visto sorprendidos cuando se rompe la frontera de la jerarquía y, por lo tanto, los trabajadores actúan desde la perspectiva de una jerarquía horizontal. Bickmore 10 (referencia 1) nos comenta lo siguiente: *“Además de eso, el ambiente en el laboratorio/la oficina era respetuoso, pero un poco informal, con los estudiantes haciendo bromas con los jefes”*.

Otra de las áreas en la que los usuarios han manifestado sorpresa ha sido en el trato con el cliente, al mantener una conversación desinteresada, sin que el objetivo sea la venta del producto. Dean 9 (referencia 1), afirma lo siguiente: *“La cultura corporativa española es muy tranquila. Observaba que muchas veces era más importante relacionar con clientes en vez de vender algo directamente”*.

Se han observado rasgos particularistas relacionados con la jerarquía en las opiniones de algunos usuarios. Estos rasgos se han visto reflejados a través de opiniones que manifiestan estar de acuerdo con la idea de que los derechos corporativos estén en consonancia con el nivel jerárquico que se ocupe: *“Este me parece normal también porque los empleados bajos no deben tener las mismas ambientes ni derechos en la compañía que los jefes que tienen mucha más experiencia”*. (Connor 7, referencia 1).

La desigualdad de derechos, en lo concerniente a la jerarquía, es una visión particularista que está ensalzada por la naturaleza de la jerarquía percibida como vertical.

7.2.3. VARIABLE NÚMERO 3. LENGUAJE NO VERBAL

7.2.3.1. CRONÉMICA

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO A (ELE) Aleksandra 2> - § 2 referencias codificadas [1,13% Cobertura]
Referencia 1 - 0,77% Cobertura
A mi me parecía que deberíamos haber empezado este proyecto más antes así que la presentación del proyecto a la comisión se acerca rápidamente y he perdido algunos días sin una tarea exacta, tiempo que se pudiera usar con mas eficacia.

Referencia 2 - 0,36% Cobertura
Cuando intenté comunicarme con el responsable, sus repuestas no eran inmediatas y más no me contestó a tiempo

GRUPO A (ELE) Archie 3> - § 1 referencia codificada [0,21% Cobertura]
Referencia 1 - 0,21% Cobertura
El primer choque cultura fue la tardanza que lo he encontrado en España

GRUPO A (ELE) Carty 20> - § 1 referencia codificada [0,17% Cobertura]
Referencia 1 - 0,17% Cobertura
El tiempo en lo que llegan también no es rígido y cambia todos los días.

GRUPO A (ELE) Chloe 5> - § 2 referencias codificadas [1,73% Cobertura]
Referencia 1 - 1,05% Cobertura
Una cosa que me parece muy extraña es la falta de preocupación sobre el tiempo. Parece que da igual a los otros empleados si yo pierdo un día de trabajo, o si pierdo el autobús y llego una hora retrasada. A mí, estos errores son muy graves, indicando una falta de respeto y de profesionalidad.
Referencia 2 - 0,68% Cobertura
Además, quizás un requisito más riguroso para las horas y una fecha de inicio más temprana podrían servir que esa asignatura parecía más a las comparables en universidades estadounidenses.

GRUPO A (ELE) Colleen 6> - § 2 referencias codificadas [2,24% Cobertura]
Referencia 1 - 0,91% Cobertura
Aún con esta mentalidad tuve que hacer un gran esfuerzo para no volverme loca. Me parece que no es muy extraordinario dejar pasar hasta una semana antes de responder a una comunicación telefónica o electrónica.
Referencia 2 - 1,32% Cobertura
Se puede echar la culpa al hecho de que normalmente tenemos muchos proyectos que estamos haciendo a la vez y estos proyectos nunca van sin problemas graves. En el mundo artístico de los EEUU, no es raro que la comunicación vaya más lenta que en otros sectores, pero en España me parece que es aún peor.

GRUPO A (ELE) Connor 7> - § 1 referencia codificada [0,41% Cobertura]
Referencia 1 - 0,41% Cobertura
El choque ocurre cuando estoy esperando. Muchas veces tengo que esperar mucho tiempo para nada.

GRUPO A (ELE) Daniel 8> - § 1 referencia codificada [0,45% Cobertura]
Referencia 1 - 0,45% Cobertura
A veces llegaba cuando el bar abre, y el dueño tardaba desde cinco a diez minutos. No era un gran problema para mí, pero me parecía raro no abrir justamente a tiempo.

GRUPO A (ELE) Dean 9> - § 1 referencia codificada [0,77% Cobertura]
Referencia 1 - 0,77% Cobertura
Un día, llegue a las 9:30 de la mañana como siempre, pero nadie estaba en la oficina. Cuando envíe unos mensajes a Beatriz, no me contestaba y tenía que esperar. Beatriz y Juan vinieron una hora y media después

GRUPO A (ELE) Erwin 15> - § 1 referencia codificada [0,41% Cobertura]
Referencia 1 - 0,41% Cobertura
Llegaba a la oficina a las 4, pero mis otros compañeros a veces no había llegado o todavía no estaban listos para hablar conmigo.

GRUPO A (ELE) Simons 12> - § 1 referencia codificada [1,09% Cobertura]
Referencia 1 - 1,09% Cobertura
Mi tiempo de llegada cada vez que voy son las cuatro. Aunque, unas veces cuando he llegado a las cuatro no había nadie en la oficina. Llegaron quince minutos después de las cuatro volviendo de comer. En mis trabajos anteriores se ruegan la puntualidad. Si llegas tarde, necesitabas tener una charla con el supervisor.

GRUPO A (ELE) Truscelli 18> - § 1 referencia codificada [1,02% Cobertura]
Referencia 1 - 1,02% Cobertura
Los primeros días llegué a las 16:15 o 16: 20 para descubrir que no iba a llegar realmente a la oficina hasta más tarde. Espere afuera de la oficina a que ella llegara. Me di cuenta de que le pareció extraño que llegara más pronto que ella y que ella necesita tiempo para preparar la oficina.

GRUPO A (ELE) Vann 14> - § 2 referencias codificadas [0,55% Cobertura]
Referencia 1 - 0,34% Cobertura
Yo sé que los españoles tienen una percepción del tiempo diferente a la de los estadounidenses y he visto esto algunas veces.
Referencia 2 - 0,22% Cobertura
En EE. UU las personas, especialmente las personas de negocios, son muy puntuales.

GRUPO A (ELE) Welker 23> - § 1 referencia codificada [0,48% Cobertura]
Referencia 1 - 0,48% Cobertura
También, el horario de ellos no es muy organizado porque había muchos días en que solo hay una persona trabajando.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

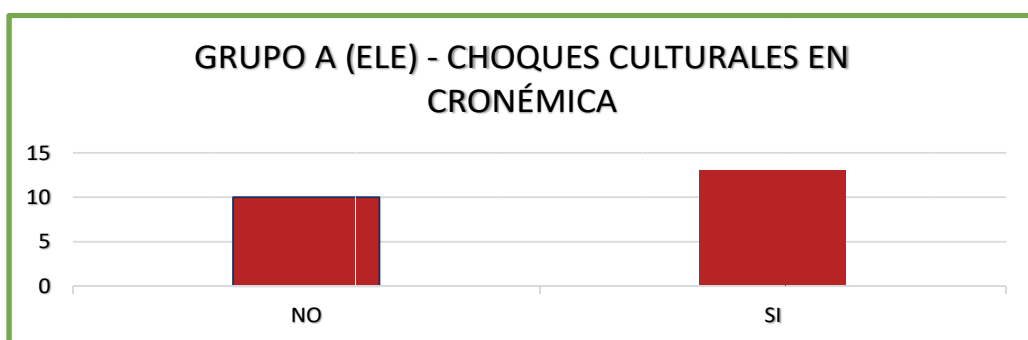
A partir del análisis de los resultados obtenidos en relación con los choques culturales causados por el factor tiempo, se infiere que estos malentendidos se han producido porque el alumnado presenta características propias de las culturas mo-

nocrónicas, mientras que en las empresas anfitrionas se observan rasgos propios de las culturas policrónicas.

Esta diversidad ha provocado que los choques culturales, en el área de la cronémica, se hayan manifestado de maneras múltiples, las cuales son una fuente importante de información porque proporcionan datos relevantes para establecer criterios de elaboración de materiales para cursos venideros.

En términos numéricos, la cantidad de alumnos que han manifestado choques culturales en el área de la cronémica supera la mitad del grupo, lo cual nos permite determinar que este factor cultural es otra de las áreas en las que se requiere instrucción académica. A partir de los resultados obtenidos, se evidencia la necesidad de reducir los choques culturales en esta área porque presenta un grado de probabilidad alto, en cuanto a las posibilidades de ejecución entre corporaciones pertenecientes a los países que se están analizando.

Gráfico 34. Alumnado del grupo A (ELE) que han experimentado choques culturales en el área de la cronémica



Para obtener más información en torno a la naturaleza de los choques culturales que han experimentados los alumnos del Grupo A (ELE) en el área de la cronémica, se han analizado aspectos derivados de este factor, tanto por medio del análisis de los choques culturales como del modo en el que se han producido. A raíz de estas observaciones pretendemos tener una base de datos en cronémica que se defina por medio de factores derivados de dicha área, la cual nos permitirá obtener una visión más cercana y empírica sobre las diferentes manifestaciones del factor tiempo en las relaciones corporativas interculturales.

Los factores derivados del tiempo que han causado divergencias culturales se corresponden, en su totalidad, con la existencia de concepciones monocrónicas frente a policrónicas, y se pueden ordenar en torno a los siguientes componentes:

1. Uso eficaz del tiempo: tangible.
2. Compromisos derivados del tiempo.

3. El tiempo como parámetro para ordenar y establecer prioridades.
4. Puntualidad.

La creencia de que el tiempo es oro y no se debe perder de manera fácil son percepciones culturales comunes a las dos culturas en cuestión. Es en la forma de llevar a la práctica dichos refranes donde parece haber divergencias entre ambas culturas. Estas divergencias se manifiestan en el grado en el que se mide la eficacia y el uso del tiempo. Tras el análisis de las opiniones manifestadas por el alumnado, se percibe que en la cultura estadounidense, el uso del tiempo en entornos corporativos se interpreta con mayor intensidad que en la cultura corporativa española. Así, Aleksandra 2 (referencia 1), manifiesta: *“he perdido algunos días sin una tarea exacta, tiempo que se pudiera usar con más eficacia”*.

A partir de esta afirmación, se puede concluir que el nivel de aprovechamiento del tiempo es muy alto desde el conocimiento declarativo que esta alumna verbaliza, lo cual ha causado que no se sienta cómoda al ver que la percepción de la cultura corporativa meta no es exactamente la misma. También Connor 7 (referencia 1) manifiesta un choque cultural similar y lo expresa de esta manera: *“El choque ocurre cuando estoy esperando. Muchas veces tengo que esperar mucho tiempo para nada”*.

Otra área derivada del tiempo, que ha causado algunos choques culturales, está relacionada con la interpretación del grado de compromiso que se adquiere en la comunicación interna entre los miembros de la empresa. Mientras que la prontitud en la respuesta es el rasgo que mejor define la cultura corporativa de los usuarios, se observa un grado alto de policronía, que se manifiesta en una laxitud determinada en dar respuesta, por parte de algunas de las empresas anfitrionas. Por ejemplo, Aleksandra 2 (referencia 2) lo comenta de esta manera: *“Cuando intenté comunicarme con el responsable, sus repuestas no eran inmediatas y más no me contestó a tiempo”*. También Archie 3 (referencia 1) ha tenido una experiencia similar y lo expresa así: *“El primer choque cultura fue la tardanza que lo he encontrado en España”*. Finalmente, Colleen 6 (referencia 1) manifiesta, con mayor énfasis, un choque cultural en esta área: *“Aún con esta mentalidad tuve que hacer un gran esfuerzo para no volverme loca. Me parece que no es muy extraordinario dejar pasar hasta una semana antes de responder a una comunicación telefónica o electrónica”*.

Una tercera área en la que hemos observado choques cronémicos está relacionada con la percepción del tiempo como factor para establecer prioridades y orden. Welker 23 (referencia 1) lo manifiesta de la siguiente manera: *“También, el horario de ellos no es muy organizado porque había muchos días en que solo hay una persona trabajando”*. También Chloe 5 (referencia 1), manifiesta una opinión similar: *“Una cosa que me parece muy extraña es la falta de preocupación sobre el tiempo. Parece que da igual a los otros empleados si yo pierdo un día de trabajo, o si pierdo el autobús”*.

Finalmente, otra área en la que se han detectado choques culturales en el ámbito de la cronémica está relacionada con la puntualidad. Simons 12 (referencia 1), nos comenta, de la siguiente manera, haber experimentado un choque cultural en esta área: *“Mi tiempo de llegada cada vez que voy son las cuatro. Aunque, unas veces cuando he llegado a las cuatro no había nadie en la oficina. Llegaron quince minutos después de las cuatro volviendo de comer. En mis trabajos anteriores se ruegan la puntualidad. Si llegas tarde, necesitabas tener una charla con el supervisor”*.

En la base de datos relacionados con la cronémica, se puede observar que, de todos los factores culturales derivados de esta área, la puntualidad es el factor que más choques culturales ha causado, lo cual se debe tener en cuenta en nuestras conclusiones finales para que sirvan de referencia en la elaboración y diseño de futuros programas.

A raíz del nivel multidimensional en el que se han observado divergencias culturales en la C1 (cultura de origen) y la C2 (cultura meta), la cronémica debe ser un área clave para la creación de materiales que sirvan de entrenamiento y formación para estudiantes futuros que participen en programas de inmersión corporativa.

7.2.3.2. PROXÉMICA, QUINÉSICA Y OTROS COMPONENTES NO VERBALES

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO A (ELE) Bickmore 10> - § 1 referencia codificada [0,51% Cobertura]
Referencia 1 - 0,51% Cobertura
Como estadounidense, vengo de una cultura que respeta la “burbuja personal,” sin embargo me doy cuenta ahora de que hay que adaptarse a las normas de la cultura sin sentirse incómoda.
GRUPO A (ELE) Alpaugh 11> - § 1 referencia codificada [0,84% Cobertura]
Referencia 1 - 0,84% Cobertura
Esta vez, un repartidor vino con un paquete para la empresa. Al principio, no entendía que él era repartidor porque no llevaba uniforme como hacen en los Estados Unidos.
GRUPO A (ELE) Bickmore 10> - § 1 referencia codificada [0,52% Cobertura]
Referencia 2 - 0,52% Cobertura
Cuando inicialmente vine a España, no estaba acostumbrada a besar las mejillas como una presentación, y en el primer día de mi práctica, me sorprendí un poco que aun mis tutores me besaran.
GRUPO A (ELE) Carty 20> - § 1 referencia codificada [0,26% Cobertura]
Referencia 1 - 0,26% Cobertura
Además, me considero mi misma una persona que le gusta hablar, pero es difícil hablar tan rápido como ellos.

GRUPO A (ELE) Chloe 5> - § 2 Referencias codificadas [1,11% Cobertura]
Referencia 1 - 0,68% Cobertura
Otra instancia era el ambiente durante las reuniones empresariales. A diferencia de las juntas de mis puestos anteriores, las cuales eran muy formales y estructuradas de manera jerárquica,
Referencia 2 - 0,43% Cobertura
Como ya ha sido mencionado anteriormente, todo el mundo habla cuando quieren, algunas veces interrumpiendo uno al otro.

GRUPO A (ELE) Colleen 6> - § 3 Referencias codificadas [2,46% Cobertura]
Referencia 1 - 1,21% Cobertura
Una gran diferencia que hay entre las reuniones que se hacen en los EEUU y ésta reunión es que en vez de dejar que cada uno tenga su momento de hablar mientras los demás escuchan respetuosamente, parecía, desde un punto de vista extranjero, que todos estaban hablando a la vez.
Referencia 2 - 0,94% Cobertura
Además, hablan todos muy fuerte, como si estuvieran enfadados, incluso cuando están de acuerdo. Parece que no hay intento ninguno de decir las cosas con sutileza ni cortesía sino que dicen las cosas muy directamente.
Referencia 3 - 0,32% Cobertura
Sin embargo, no respetan el turno de palabra y por eso va todo muy lento.

GRUPO A (ELE) Connor 7> - § 3 Referencias codificadas [2,96% Cobertura]
Referencia 1 - 0,72% Cobertura
Los jefes y las otras trabajan juntos. Algunos trabajan en la misma habitación. Es normal en los Estados Unidos que los jefes estén separados en sus propias oficinas.
Referencia 2 - 1,05% Cobertura
Trabajamos en un cuarto mucho más pequeño con un escritorio largo con todos los ordenadores así que no tenemos mucho espacio. Los jefes de la compañía tienen un cuarto mucho más grande con sus propios escritorios separados con mucho espacio.
Referencia 3 - 1,18% Cobertura
Este fenómeno puede ser debido a la actitud relajada que domina España en todas las fases de la vida. Los españoles siempre van a trabajar con una actitud menos seria. No es decir que no hacen buen trabajo o no hacen tanto, pero lo hacen en una manera que resulta con menos estrés.

GRUPO A (ELE) Desch 19> - § 1 referencia codificada [0,51% Cobertura]
Referencia 1 - 0,51% Cobertura
Además, me acostumbré al modo de hablar de los españoles en ambientes formales, lo cual es más directo que el estilo que se emplea en EE. UU.

GRUPO A (ELE) Stanback 21> - § 1 referencia codificada [1,05% Cobertura]
Referencia 1 - 1,05% Cobertura
Siempre pensé que en España no eran tan directos en el mundo corporativo; por eso, cuando conocí a mi tutora, no pensé que íbamos a hablar directamente sobre el trabajo. Pensé que íbamos a conocernos primero y que después me explicaría la práctica. Fue exactamente lo opuesto.

GRUPO A (ELE) Truscelli 18> - § 1 referencia codificada [1,07% Cobertura]
Referencia 1 - 1,07% Cobertura
Cuando fui por la primer vez para conocer a la jefa llevé mi mejor ropa y estaba nerviosa por si mi ropa no estaba bien. Me di cuenta de que ella estaba llevando pantalones cómodos, un suéter, y zapatos que parecen como zapatillas. Yo aprendí rápidamente que la ropa no es de gran importancia.

GRUPO A (ELE) Welker 23> - § 1 referencia codificada [0,63% Cobertura]
Referencia 1 - 0,63% Cobertura
Lo que di cuenta de inmediatamente fue en la manera en que se viste la gente que trabaja allí. Se viste en una manera más liberal que hubiera pensado.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Aunque los choques culturales observados en el área del lenguaje no verbal, en su mayoría, están relacionados con la cronémica, es necesario mencionar que también existen divergencias en otras áreas, en las que también se han producido malentendidos culturales, aunque con menor frecuencia. Estas áreas son variadas y están relacionadas con aspectos tales como la vestimenta, el tono de voz, la proxémica, el turno de palabra, etc.

Se han encontrado ciertas divergencias culturales entre la cultura hispana y la estadounidense con relación a esta variable. Bickmore 10 (referencia 1), expresa lo siguiente: *“Como estadounidense, vengo de una cultura que respeta la “burbuja personal,” sin embargo me doy cuenta ahora de que hay que adaptarse a las normas de la cultura sin sentirse incómoda”*.

A partir de esta afirmación se infiere que esta estudiante es consciente de las diferencias existentes en el área de la proxémica entre las dos culturas y adopta la actitud de adaptarse a esas diferencias. El proceso de adaptación conlleva observar las diferencias, de hecho, expone que viene de una cultura en la que se respeta la distancia personal. La clave está en contrastar cuáles son los límites en esta dimensión, en cada una de las culturas en juego, para prevenir los choques culturales.

En el área de la proxémica también se han detectado choques culturales que se producen por medio de manifestaciones relacionadas con el espacio, entendido como medio de distribución de los trabajadores. Connor 7 (referencia 1) comenta

lo siguiente: *“Los jefes y las otras trabajan juntos. Algunos trabajan en la misma habitación. Es normal en los Estados Unidos que los jefes estén separados en sus propias oficinas”*.

Aunque el espacio no es un concepto que se caracterice de una manera homogénea en la cultura corporativa de un país, puesto que es un factor en el que intervienen muchos elementos, es conveniente manifestar al alumnado que la existencia de espacios más reducidos en microempresas podría ser más común que en otros tipos de empresas de diferente tamaño.

Otra área en la que se han observado choques culturales se relaciona con la quinésica. En concreto, se ha detectado que la divergencia cultural se produce en los saludos que se producen dentro del ámbito corporativo. Bickmore 10 (referencia 2) afirma: *“Cuando inicialmente vine a España, no estaba acostumbrada a besar las mejillas como una presentación, y en el primer día de mi práctica, me sorprendí un poco que aun mis tutores me besaran”*.

Es necesario tener en cuenta que el saludo estadounidense, a nivel corporativo, se caracteriza por la ausencia de contacto físico en la zona de la cara. En este país, el saludo corporativo se realiza por medio de un apretón de manos. Otro aspecto a considerar en el área del lenguaje no verbal se relaciona con el género, el cual no marca diferencias a la hora de saludar, como sucede en la cultura corporativa anfitriona. Por lo tanto, consideramos que este factor se debe tener en cuenta en los cursos de formación previos al proceso de inmersión corporativa, para que el alumnado decida cuál será su estrategia de adaptación en esta área de la quinésica.

Un tercer aspecto que consideramos oportuno mencionar en el área del lenguaje no verbal está relacionado con el tono de voz y la rapidez del habla. Carty 20 (referencia 1), comenta lo siguiente: *“Además, me considero mi misma una persona que le gusta hablar, pero es difícil hablar tan rápido como ellos”*.

En este choque cultural caben dos posibilidades de interpretación. En la primera es posible que el alumno se refiera a que el dominio alcanzado en la competencia comunicativa aún no ha llegado a una producción tan rápida como la de los nativos. La otra opción se relaciona con el hecho de que en la cultura meta la velocidad con la que se emiten los mensajes sea más rápida que la de la lengua materna del usuario. Sea una o la otra, no consideramos que éste sea un aspecto demasiado influyente para la producción de choques culturales.

Colleen 6 (referencia 2), afirma lo siguiente en relación al tono de voz: *“Además, hablan todos muy fuerte, como si estuvieran enfadados, incluso cuando están de acuerdo. Parece que no hay intento ninguno de decir las cosas con sutileza ni cortesía sino que dicen las cosas muy directamente”*.

Es oportuno tener en consideración este choque cultural, puesto que el tono de voz alto puede llegar a ser irritante para culturas en las que, normalmente, se hace

uso de un tono de voz medio o bajo. Este aspecto debe ser considerado por las empresas anfitrionas y tratado en clase por medio de los contenidos relacionados con los conocimientos declarativos porque no deja mucho margen de actuación al que sufre el choque cultural, excepto la aceptación y la tolerancia.

Otro aspecto en el que se han observado choques culturales no verbales está relacionado con el respeto del turno de palabra. Colleen 6 (referencia 1) comenta lo siguiente: *“Una gran diferencia que hay entre las reuniones que se hacen en los EEUU y ésta reunión es que en vez de dejar que cada uno tenga su momento de hablar mientras los demás escuchan respetuosamente, parecía, desde un punto de vista extranjero, que todos estaban hablando a la vez”*.

Chloe 5 (referencia 2), también comenta sobre este aspecto de la siguiente manera: *“Como ya ha sido mencionado anteriormente, todo el mundo habla cuando quieren, algunas veces interrumpiendo uno al otro”*.

La falta de respeto del turno de palabra se interpreta, como podemos ver a través de estos comentarios, como un síntoma de mala educación y de desorganización. Consideramos oportuno comentar que este aspecto se debe interpretar, desde la perspectiva de la cultura española, como un medio de expresar interés por comunicar algo que el interlocutor considera importante. De esta manera, el alumnado puede establecer nuevos criterios de interpretación sobre la cultura meta y desarrollar su consciencia intercultural.

Un área más en la que hemos encontrado una cierta producción de choques culturales está relacionada con la vestimenta. Por lo que hemos podido inferir, a través de los comentarios del alumnado, la vestimenta en la empresa corporativa meta es más informal que en la cultura corporativa de origen del alumnado. Truscetti 18 (referencia 1) comenta este aspecto de la siguiente manera: *“Cuando fui por la primer vez para conocer a la jefa llevé mi mejor ropa y estaba nerviosa por si mi ropa no estaba bien. Me di cuenta de que ella estaba llevando pantalones cómodos, un suéter, y zapatos que parecen como zapatillas. Yo aprendí rápidamente que la ropa no es de gran importancia”*.

También Welker 23 (referencia 1), opina de la misma manera que la alumna anterior: *“Lo que di cuenta de inmediatamente fue en la manera en que se viste la gente que trabaja allí. Se viste en una manera más liberal que hubiera pensado”*.

Finalmente, los estilos de comunicación es un área en la que se han detectado algunas discrepancias relacionadas con las expectativas previas del alumnado. A algunos alumnos les ha sorprendido que la comunicación se produzca de manera informal. Este rasgo de informalidad está causado por el uso directo del lenguaje en el ámbito laboral, el cual se ha interpretado como un rasgo de informalidad. De esta manera, Desch 19 (referencia 1) afirma lo siguiente: *“Además, me acostumbré al modo de hablar de los españoles en ambientes formales, lo cual es más directo que el estilo que se emplea en EE. UU”*.

También Stanback 21 comenta, de manera similar, sobre este aspecto: “*Siempre pensé que en España no eran tan directos en el mundo corporativo; por eso, cuando conocí a mi tutora, no pensé que íbamos a hablar directamente sobre el trabajo*”.

Esta tipología de choques culturales puede ser positiva porque permite al alumnado extraer conclusiones acerca de la falacia que existe, de manera inherente, en las generalizaciones y los prejuicios. Por lo tanto, volvemos a observar que en la producción de un choque cultural se dan matices positivos como el que acabamos de comentar.

En definitiva, el lenguaje no verbal, su análisis y tratamiento, es un área esencial para tener en cuenta en la formación previa que se produce en el aula porque, tal y como se ha experimentado por medio del análisis de las divergencias culturales que se han producido en esta área, es un factor cultural que se manifiesta con cierta frecuencia y de múltiples maneras. Consecuentemente, su tratamiento es esencial para la prevención de choques culturales que se puedan producir desde una perspectiva multidimensional.

7.2.4. VARIABLE NÚMERO 4. LAS COMPETENCIAS GENERALES: CHOQUES CULTURALES

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO A (ELE) Aleksandra 2> - § 1 referencia codificada [0,55% Cobertura]
Referencia 1 - 0,55% Cobertura
Es posible que eso me moleste solo porque estoy acostumbrada a trabajar sin parar en los Estados Unidos y que el sistema de organización en España no es tan estricta.

GRUPO A (ELE) Benjamin 4> - § 3 referencias codificadas [1,31% Cobertura]
Referencia 1 - 0,29% Cobertura
Ahora no creo que es raro a compartir cosas privadas con sus compañeros
Referencia 2 - 0,54% Cobertura
Me han dado cuenta de los diferencias entre los costumbres del clientes porque vienen muchos grupos del nacionalidades diferentes.
Referencia 3 - 0,48% Cobertura
Sobre todo, este experiencia ha abierto mis ojos a perspectivas diferentes y cómo se debe manejar en cada situación.

GRUPO A (ELE) Bickmore 10> - § 1 referencia codificada [0,86% Cobertura]
Referencia 1 - 0,86% Cobertura
En adición a mi adquisición del español, creo que mi competencia intercultural sí ha mejorado, porque estoy más consciente de que todas las empresas del mundo no trabajan en la misma manera que las empresas en los EE. UU, y que las maneras únicas de operar no son necesariamente peores o mejores, sino diferentes.

GRUPO A (ELE) Carty 20> - § 2 referencias codificadas [0,84% Cobertura]
Referencia 1 - 0,46% Cobertura
En mi práctica, he tenido muchos choques culturales. En primer lugar, no hay un horario definido. Es decir que algunas días todo el mundo esta en la oficina mientras otros días, no hay nadie.
Referencia 2 - 0,37% Cobertura
Creo que ellos no les gusta cuando yo usaba la palabra “jefe.” Su ambiente es más tranquilo y parece como si no les gustan la idea de una jerarquía rígido.

GRUPO A (ELE) Colleen 6> - § 2 referencias codificadas [2,50% Cobertura]
Referencia 1 - 0,95% Cobertura
Mientras este estereotipo está basado en la verdad, es ilógico esperar sin duda que un alemán que ha estado trabajando en una empresa española durante más de un año y medio no va a acostumbrarse a los métodos españoles.
Referencia 2 - 1,55% Cobertura
Después de dos horas hablando, fueron a tomar algo y seguir hablando fuera de la oficina, regresaron en una hora y siguieron hablando una hora más. Al terminar parecía que habían solucionado menos que la mitad de los temas que habían tratado y que iban a tener que continuar la reunión otro día, pero parecían todos muy contentos con lo que habían logrado.

GRUPO A (ELE) Connor 7> - § 2 referencias codificadas [1,11% Cobertura]
Referencia 1 - 0,57% Cobertura
Normalmente cuando vengo a la oficina, dice hola a los jefes y ya está. Casi nunca hablamos y siento como no los conozco para nada.
Referencia 2 - 0,54% Cobertura
A mí me gusta cuando tengo una amistad con mis jefes y cuando puedo hablar con ellos mucho. Este problema nunca era resuelto

GRUPO A (ELE) Daniel 8> - § 1 referencia codificada [0,78% Cobertura]
Referencia 1 - 0,78% Cobertura
Las practicas que he realizado en una empresa española me han ayudado entender las diferencias de las culturas corporativas entre España y los Estados Unidos. Además, me han dado cuenta de que hay que pensar en las diferencias en cultura corporativa cuando vas a trabajar en un nuevo país.

GRUPO A (ELE) Desch 19> - § 2 referencias codificadas [2,65% Cobertura]
Referencia 1 - 1,02% Cobertura
Entonces, cuando una hora y tanto después Beatriz me preguntó si quería tomar café con ella y unos amigos suyos, le dije que no, pensando que su pregunta de antes significaba que necesitaba terminar la traducción del documento mucho más rápido que lo había hecho con el primer tercio.

Referencia 2 - 1,63% Cobertura
Nos sentamos, pedimos (la camarera había pasado por nuestra mesa justamente después de tomar asiento), luego se me surgieron los problemas. Al pedir, me introduje a ellos, pero después todos volvieron a hablar entre sí, lo cual hizo que me sintiera bastante incómodo, escuchándolos hablar de temas no relacionados con sus respectivos trabajos, de los cuales era totalmente inconsciente. Y así pasó el resto del desayuno, sin que nadie me preguntara nada.

GRUPO A (ELE) Erwin 15> - § 2 referencias codificadas [0,94% Cobertura]
Referencia 1 - 0,40% Cobertura
También había una falta de comunicación cuando mi jefa me pidió que llegara temprano un día pero luego no estaba en la oficina.
Referencia 2 - 0,54% Cobertura
La cultura española es muy diferente de la de los Estados Unidos de muchas maneras y me di cuenta de esto. Creo que ahora puedo navegar mejor una cultura que no sea la mía.

GRUPO A (ELE) Ledia 16> - § 2 referencias codificadas [1,36% Cobertura]
Referencia 1 - 0,43% Cobertura
La tienda no era grande, pero ¿qué pasaría si aquel persona quería un descanso, o un poco de compañía? Esta idea realmente me dejó perpleja porque nunca lo he visto en los estados unidos.
Referencia 2 - 0,94% Cobertura
Los choques culturales que he experimentado han sido principalmente debido al hecho de que la empresa era tan pequeña. Por eso es difícil decir que la tienda representa empresas por todas partes de España. Estereotipos no se pueden formar muy fácilmente. Estaba acostumbrado a trabajar para grandes empresas en el pasado, y por lo tanto el proceso de comportamiento y pensamiento varió entre esas experiencias

GRUPO A (ELE) Simons 12> - § 1 referencia codificada [0,89% Cobertura]
Referencia 1 - 0,89% Cobertura
Tengo un mente más libre en el sentido de que cada empresa, por la mayoría del tiempo, va tener aspectos diferentes y situaciones en que necesitas adaptar. Con experiencia y paciencia puedes trabajar en cualquier ambiente o cultura corporativa y tener éxito.

GRUPO A (ELE) Stanback 21> - § 2 referencias codificadas [1,86% Cobertura]
Referencia 1 - 0,50% Cobertura
Respondí a las preguntas un poco confundida pero al fin de cuentas, me di cuenta de que ella, aunque es española, era más directa.
Referencia 2 - 1,37% Cobertura
Cuando entras el edificio, hay una secretaria pero ella no está encargada de todas las empresas. Es que para mí tener una secretaria significa que tienes que sentarte y esperar hasta que te llame. Cuando llegó la hora y no vi a mi tutora, le pregunté a la secretaria si podía subir y me dijo que sí. Después mi tutora me explicó que no tenía que esperar abajo.

GRUPO A (ELE) Truscelli 18> - § 4 referencias codificadas [1,94% Cobertura]
Referencia 1 - 0,52% Cobertura
En los Estados Unidos las universidades y empresas dicen, “vestirse para impresionar”, pero en España la ropa no es algo que causa una gran impresión.
Referencia 2 - 0,68% Cobertura
Soy una persona muy puntual y he tenido mucha dificultad con este choque de cultura. Empiezo mi práctica a las 16:30 la cual es la misma hora que Beatriz llega a la oficina después de su siesta.
Referencia 3 - 0,36% Cobertura
He trabajado en un lugar con matrimonios y nunca he visto una mezcla de la vida privada y la empresa. En los Estados Unidos la vida personal y el negocio no se mezclan; esto es algo a lo que necesito adaptarme.

GRUPO A (ELE) Vann 14> - § 2 referencias codificadas [1,04% Cobertura]
Referencia 1 - 0,34% Cobertura
Los trabajadores frecuentemente salen de la oficina. No sé adonde van pero a veces no están en la oficina por 20 a 30 minutos.
Referencia 2 - 0,71% Cobertura
Un día cuando llegué a la oficina nadie estaba allí y las puertas estaban cerradas. No pude entrar en la oficina y hacer mi trabajo. No he recibido un correo electrónico ni una notificación y por eso no sé si la oficina fue cerrado por el día. Esperé 25 minutos.

GRUPO A (ELE) Welker 23> - § 1 referencia codificada [0,95% Cobertura]
Referencia 1 - 0,95% Cobertura
Lo que di cuenta de inmediatamente fue en la manera en que se viste la gente que trabaja allí. Se viste en una manera más liberal que hubiera pensado, pero ellos han mantenido bastante profesionalismo durante toda la práctica.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

El análisis de datos en la variable número cuatro está orientado a establecer una clasificación de los choques culturales con base en los cuatro componente de las competencias generales. Además, nuestro objetivo va enfocado a especificar en qué subcompetencias, de cada una de las competencias generales, se han producido las divergencias culturales, para tener una idea más exacta y concreta de la naturaleza de los factores que han entrado en juego.

La información que obtengamos de los choques culturales, en cada uno de los componentes de las competencias generales, servirá de base de datos que permita concretar contenidos específicos para ser tratados, desde una perspectiva significa-

tiva, en la programación de cursos orientados a la formación previa a la inmersión cultural corporativa.

A continuación, analizaremos muestras de cada uno de los choques culturales seleccionados para el análisis de la variable número cuatro.

1. Choques culturales relacionados con el conocimiento declarativo

1.1. Conocimiento del mundo

Aleksandra 2 (referencia 1) afirma lo siguiente: “*Es posible que eso me moleste solo porque estoy acostumbrada a trabajar sin parar en los Estados Unidos y que el sistema de organización en España no es tan estricta*”.

Esta alumna ha interpretado la realidad en torno al trabajo, y la forma en que se debe realizar, desde el punto de vista de su cultura corporativa de origen. Su perspectiva no ha coincidido con la de la cultura corporativa meta y, como consecuencia, la divergencia ha provocado el choque cultural, el cual se ha manifestado por medio de un sentimiento de molestia.

Los factores que entran en juego en los choques culturales, relacionados con el conocimiento del mundo, pueden ser múltiples (lugares, instituciones, objetos, textos, intervenciones, etc.), aunque, en este caso, se ha producido en el área de los acontecimientos.

Es interesante observar que, tras el choque cultural producido en el área del conocimiento del mundo, se ha desencadenado el desarrollo de una subcompetencia perteneciente a otra categoría de las competencias generales: la capacidad de aprender por medio de la observación y el descubrimiento. La divergencia sobre la visión del mundo ha sido la causa para que se produzca un aprendizaje de manera colateral.

Además, en el mismo choque cultural se ha producido también un proceso de aprendizaje en el área de la competencia existencial porque los valores y creencias de la alumna han provocado el sentirse molesta. Resulta interesante hacer un análisis orientado a descubrir si la dimensión afectiva se transforma en aprendizaje por medio de la activación de estrategias relacionadas con un cambio en el punto de vista de la alumna sobre la situación. En caso afirmativo, también podríamos afirmar que se ha producido además, un desarrollo de la competencia existencial a partir de un choque cultural perteneciente a otra esfera.

El análisis de estos hechos nos ha permitido ver que el choque cultural puede tener una función reactivadora de desarrollo de subcompetencias que, en principio, no están vinculadas con el área en la que se ha producido el choque cultural en sí mismo. Este fenómeno se ha denominado el *factor reactivador del choque cultural*, que está caracterizado por los efectos colaterales de desarrollo de competencias

generales que produce un choque cultural en un área específica, en relación a otras subcompetencias ajenas a esa área, las cuales experimentan un desarrollo. En este factor reactivador del choque cultural pueden operar factores cognitivos, afectivos, de personalidad, motivacionales, etc.

1.2. Conocimiento sociocultural

Desch 19 (referencia 2): *“Nos sentamos, pedimos (la camarera había pasado por nuestra mesa justamente después de tomar asiento), luego se me surgieron los problemas. Al pedir, me introduje a ellos, pero después todos volvieron a hablar entre sí, lo cual hizo que me sintiera bastante incómodo, escuchándolos hablar de temas no relacionados con sus respectivos trabajos, de los cuales era totalmente inconsciente. Y así pasó el resto del desayuno, sin que nadie me preguntara nada”*.

Este choque cultural muestra una confluencia de varios factores que han provocado la aparición de un malentendido. El alumno ha experimentado una divergencia cultural en el área del conocimiento sociocultural y, dentro de esta subcompetencia, en el área de las relaciones personales en situaciones de trabajo.

En este choque cultural corporativo también opera la competencia existencial en dos dimensiones diferentes. Se puede observar que el factor actitudinal en el alumno se ha visto caracterizado por una carencia de apertura hacia otras culturas puesto que, al enfrentarse a una situación que esperaba que fuera diferente, le ha producido un sentimiento de incomodidad en el plano afectivo y, como consecuencia, ha entrado en juego el factor de la personalidad, la cual se ha caracterizado por la introversión.

El choque cultural está también unido a las relaciones personales en situaciones de trabajo. El alumno entiende que, en este tipo de situaciones laborales, los temas de conversación deben estar relacionados con la temática laboral, por lo tanto se deben evitar los asuntos personales. Además, podemos inferir también que en este malentendido confluye un factor añadido que está vinculado al conocimiento sociocultural y las convenciones sociales. En concreto, podemos percibir que existe una relación estrecha entre lo acontecido y las convenciones relativas al comportamiento y a las conversaciones. También se puede advertir que hay una carencia en la capacidad de aprender, porque el alumno no ha ejecutado estrategias de adaptación a la nueva experiencia, es decir, no ha hecho uso de competencias tales como la observación para crear estrategias nuevas de adaptación a la cultura meta y, por el contrario, se ha dejado llevar por descodificaciones culturales usadas en experiencias previas.

1.3. Consciencia intercultural

Truscelli¹⁸ (referencia 3) *“He trabajado en un lugar con matrimonios y nunca he visto una mezcla de la vida privada y la empresa. En los Estados Unidos la vida personal y el negocio no se mezclan; esto es algo a lo que necesito adaptarme”*.

En esta ocasión, podemos contemplar que se ha producido un choque cultural en el que la consciencia intercultural empieza a ser operativa a partir de la producción y observación de un hecho que la alumna no había experimentado previamente.

Teniendo en cuenta que la consciencia intercultural supone una relación entre las similitudes y diferencias distintivas en las dos culturas corporativas entre las que el alumnado se encuentra, se percibe que tras la producción del choque cultural se ha producido una nueva consciencia caracterizada por la diversidad. El desarrollo de dicha consciencia ha sido ampliado por el conocimiento objetivo de los hechos que caracterizan a la cultura corporativa meta. Esta nueva consciencia intercultural de la realidad objetiva se produce también a partir de la relativización de los hechos que caracterizan a la cultura corporativa de origen, en contraste con el conocimiento, la experimentación, la percepción y la comprensión de los rasgos distintivos de la cultura corporativa meta.

2. Choques culturales relacionados con las destrezas y las habilidades

2.1. Destrezas y habilidades prácticas

Colleen 6 (referencia 2) *“Después de dos horas hablando, fueron a tomar algo y seguir hablando fuera de la oficina, regresaron en una hora y siguieron hablando una hora más. Al terminar parecía que habían solucionado menos que la mitad de los temas que habían tratado y que iban a tener que continuar la reunión otro día, pero parecían todos muy contentos con lo que habían logrado”*.

Teniendo en cuenta que en esta subcompetencia lo que prima para el profesorado se centra en el establecimiento de las destrezas que el alumno debe desarrollar, para actuar con eficacia como agente social y hablante intercultural en un área relacionada con el mundo corporativo, se puede advertir la producción de un choque cultural relacionado con las destrezas y habilidades prácticas en un contexto enmarcado en el área de las reuniones, la toma de decisiones y la gestión del tiempo para el cumplimiento de los objetivos.

El cumplimiento de los objetivos, desde la perspectiva de la cultura corporativa del alumno, guarda una estrecha relación con la gestión del tiempo, mientras que en la cultura corporativa meta se puede observar que lo que realmente importa es el resultado de la tarea, la cual se superpone al tiempo empleado. La percepción del alumno se orienta, no solo a la consecución de la tarea, sino también al tiempo empleado para llegar a dicha consecución.

La interrupción del tiempo empleado para hacer la tarea se ha sustituido con un tiempo de descanso. Esta interrupción no se ha percibido como un factor positivo para el alumno porque, desde su punto de vista, en el proceso de trabajo no se pueden permitir interrupciones. A pesar de no haber terminado las tareas y dejarlas para el día siguiente, el alumno se sorprende de la felicidad que transmitían los directivos, puesto que su interpretación de la situación estaba más caracterizada por el fracaso que supone no haber terminado la tarea completamente.

En esta área es importante observar cómo la eficacia de la tarea está estrechamente relacionada con la gestión del tiempo en la cultura corporativa de origen del alumnado. Es necesario concienciar a los aprendientes estadounidenses de que existen culturas corporativas en las que la gestión del tiempo pasa a un plano secundario en lo concerniente a la eficacia con la que se valora el resultado final. En definitiva, el obtener un buen resultado a través de las destrezas y habilidades profesionales es más importante, en general, que la tardanza o gestión del tiempo empleado para tal consecución en la cultura corporativa de la empresa de acogida mientras que, en la perspectiva del alumno no se percibe este factor de la misma manera, lo cual ha provocado una divergencia cultural.

2.2. Destrezas y habilidades interculturales

Stanback 21 (referencia 1) *“Respondí a las preguntas un poco confundida pero al fin de cuentas, me di cuenta de que ella, aunque es española, era más directa”*.

Las destrezas y habilidades interculturales están relacionadas con el contraste que se establece entre las dos culturas en juego cuando se toma en consideración aspectos tales como el uso de estrategias para relacionarse con personas de otras culturas, la capacidad de superar relaciones estereotipadas y la capacidad de abordar con eficacia los malentendidos culturales, ejerciendo de intermediarios interculturales.

En este choque cultural se puede distinguir que el alumno ha mostrado sorpresa al observar que no se ha producido una reacción estereotipada por parte de la interlocutora nativa, lo cual ha causado la divergencia cultural. El hecho de que su interlocutora fuera española ha hecho que el alumno tenga unas expectativas que no se han correspondido con la realidad objetiva, experimentando, de esta manera, que el estereotipo que tenía acerca de la cultura meta no se ha cumplido y le ha producido, como consecuencia, confusión.

En este caso, podemos ver cómo el choque cultural ejerce, a veces, un efecto didáctico en el que lo experimenta, lo cual conlleva cambios de paradigmas y estrategias que sirven para enfrentarse a un choque cultural similar en el futuro por parte del alumnado que lo haya experimentado. Se infiere, consecuentemente, que en el choque cultural hay un factor didáctico que está causado por la experiencia

en sí misma, la cual sirve de referencia para ir conociendo cuáles son los rasgos que describen algunos aspectos culturales de la cultura corporativa meta que, a su vez, difieren de la cultura corporativa de origen.

3. Choques culturales relacionados con la competencia existencial

Connor 7 (referencia 1) “Normalmente cuando vengo a la oficina, dice hola a los jefes y ya está. Casi nunca hablamos y siento como no los conozco para nada”.

Los choques culturales que se produzcan en torno a la competencia existencial (saber ser) guardan una estrecha relación con los factores individuales. Estos factores individuales están compuestos por diversos componentes relacionados con la personalidad, las motivaciones, las actitudes, los valores, las creencias o los estilos cognitivos⁸.

En el caso concreto de este choque cultural podemos inferir que, debido a factores de personalidad marcados por la introversión y la pasividad, la relación del alumno con el resto de los miembros es prácticamente nula. El factor que ha generado el choque cultural tiene su origen en factores individuales de personalidad, marcados por la introversión, por esa razón el alumno no se ha esforzado en desarrollar una relación con los demás interlocutores. Además, no considera oportuno adoptar un rol más activo, por ejemplo, tomando la iniciativa y dirigiéndose a sus compañeros de trabajo, quizás por falta de motivación o por inseguridad en sí mismo.

Dentro de los estilos cognitivos⁹, este alumno presenta unos rasgos que se corresponden con la independencia de campo¹⁰, puesto que su personalidad y reac-

8. “El concepto de estilo cognitivo nace en el seno de la psicología cognitiva y fue introducido por el psicólogo americano Gordon Allport (1897 – 1967) dentro de su teoría de personalidad, a partir de los estudios de Carl Jung. Dicho concepto se refiere a las distintas maneras en que las personas perciben la realidad de su entorno, procesan la información que obtienen mediante esa percepción, la almacenan en su memoria, la recuerdan y piensan sobre ella. En todo estilo cognitivo intervienen habilidades cognitivas y metacognitivas. La repercusión del estilo cognitivo de una persona en su experiencia de aprendizaje da lugar a su estilo de aprendizaje. En la medida en que la enseñanza tome en consideración los diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje, se originarán consecuentemente distintos estilos de enseñanza”. (Instituto Cervantes, 2018 a).

9. “Los estilos cognitivos están estrechamente relacionados con la personalidad del individuo. Los diferentes estilos se configuran a partir de un conjunto de rasgos de la personalidad, que se describen con ayuda de dicotomías como las siguientes:

- Dependencia o independencia de campo
- Aproximación holística o en serie a los datos de la realidad (globalizadora o analítica)
- Reflexividad o impulsividad
- Planificación o corrección
- Percepción sensorial o intuición
- Orientación a la imagen o a la palabra
- Recopilación de datos o formulación de reglas”. (Instituto Cervantes, 2018 a)

10. “La independencia de campo consiste en la capacidad de aislar un determinado rasgo que se percibe como relevante, del contexto en el que se integra. Se ha observado una correlación entre este

ción ante esta situación está marcada por la autonomía, en relación con las actitudes y comportamientos que están inmersos dentro de las relaciones sociales corporativas.

Las cuestiones de la personalidad y el desarrollo de la competencia intercultural corporativa son de difícil tratamiento, puesto que entramos en áreas más propias de la psicología que de la didáctica. De todas maneras, una vez detectados los factores individuales que obstaculizan el desarrollo de la competencia intercultural, se debe establecer qué tipo de cambio es necesario, cómo se puede capacitar al alumnado para dicho cambio y qué nivel de exigencia se debe predeterminar por parte del profesorado.

El entrenamiento previo resulta esencial para la prevención de las divergencias culturales y, en este sentido, la resiliencia puede aportar interesantes herramientas para establecer estrategias y técnicas que permitan desarrollar en el alumnado las destrezas y habilidades necesarias para superar los factores individuales que resulten obstaculizadores en el proceso de adaptación a la cultura meta. Resulta también importante detectar factores individuales, que puedan suponer impedimentos para el desarrollo de la competencia existencial, por medio de la observación del profesorado en clase. Como resultado de dichas observaciones y las conclusiones obtenidas, es necesario diseñar materiales que ayuden al alumnado a crear estrategias individuales que le permitan desarrollar nuevas técnicas de superación personal e individual.

4. Choques culturales relacionados con la capacidad de aprender

Vann 14 (referencia 1)” *Los trabajadores frecuentemente salen de la oficina. No sé adónde van pero a veces no están en la oficina por 20 a 30 minutos*”.

Este choque cultural está relacionado con la distribución del tiempo y la realización de tareas. Se ha detectado que, en la cultura corporativa de origen del alumnado, estos factores tienen un componente de continuidad, mientras que en la cultura corporativa meta se perciben de manera diferente porque se asignan intervalos de tiempo dedicados al descanso con más frecuencia que en la cultura de origen del alumnado.

En esta ocasión se infiere que el alumno no ha sentido la curiosidad de ver a qué se dedican los minutos en los que se han ausentado sus compañeros y este

estilo cognitivo y otros rasgos de la personalidad. Los individuos independientes de campo se caracterizan por poseer capacidades analíticas y organizativas, una orientación más abstracta e impersonal y ser autónomos en su comportamiento social. Por el contrario, los dependientes de campo poseen mayores habilidades sociales y muestran una mayor apertura emocional en la comunicación interpersonal”. (Instituto Cervantes, 2018 a).

desconocimiento ha ocasionado la producción de un choque cultural que, en gran medida, está causado por la carencia de habilidades y estrategias de descubrimiento implícitas en la capacidad de aprender.

La capacidad de aprender es una competencia clave en el tratamiento y desarrollo de las competencias generales y conlleva el rasgo de transversalidad porque se relaciona con el resto de competencias. Es necesario que, en estos tipos de programas, se capacite al alumnado para ser un aprendiz independiente en el proceso de adaptación a una cultura meta por medio del análisis, la observación y el cuestionamiento de los hechos, situaciones y contextos en los que interactúa como agente social y hablante intercultural.

7.2.5. VARIABLE NÚMERO 5. RESILIENCIA

7.2.5.1. FORTALEZAS INTRAPSÍQUICAS

En este término, la acepción del concepto intrapsíquico se debe interpretar como un proceso mental en el que el sujeto se enfrenta a la adversidad desde dos tendencias opuestas. El uso que se hará en esta investigación de dicho concepto, con relación al choque cultural, se dirige a establecer las capacidades mentales del alumnado desde una perspectiva de superación que sirva para descodificar la realidad objetiva en una cultura corporativa desconocida, cuando dicha realidad objetiva se rodea de adversidad.

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO A (ELE) Aaron 1> - § 1 referencia codificada [0,35% Cobertura]
Referencia 1 - 0,35% Cobertura
Este me hizo muy individualista, y me imagino que, desde el punto de vista del otro, esta sería algo normal para un traductor.

GRUPO A (ELE) Archie 3> - § 2 referencias codificadas [0,60% Cobertura]
Referencia 1 - 0,22% Cobertura
Vamos seguir con nuestro esfuerzo a reunir y vamos a encontrar más papeles.
Referencia 2 - 0,38% Cobertura
He hecho muchas trabajos diferentes y creo que esta experiencia me ha ayudado darme cuenta de que quería de una practica en el futuro.

GRUPO A (ELE) Chloe 5> - § 2 referencias codificadas [0,91% Cobertura]
Referencia 1 - 0,61% Cobertura
Para mí, después de un año experimentando la cultura de negocios en España, y antes en China, he aprendido a tomarme la mayoría de diferencias culturales con filosofía.
Referencia 2 - 0,29% Cobertura
También he mejorado mi capacidad de afirmarme incluso cuando me amilano un poco.

GRUPO A (ELE) Connor 7> - § 1 referencia codificada [0,53% Cobertura]
Referencia 1 - 0,53% Cobertura
Esta experiencia me ha mostrado como sería más o menos un trabajo como traductor y ahora veo que es algo que puedo hacer.

GRUPO A (ELE) Daniel 8> - § 1 referencia codificada [0,74% Cobertura]
Referencia 1 - 0,74% Cobertura
Creo que siempre he estado bastante abierto, y podía adoptar a nuevas culturas, pero este programa me ha dado cuenta de que es especialmente necesario investigar y pensar en las diferencias entre culturas corporativas para poder hacer el mejor papel en negocios extranjeros.

GRUPO A (ELE) Dean 9> - § 1 referencia codificada [0,62% Cobertura]
Referencia 1 - 0,62% Cobertura
Me ha mostrado que el desarrollo personal también se depende mi mismo. Si tengo la motivación y si hago el esfuerzo de construir un ambiente productivo, todo es posible.

GRUPO A (ELE) Desch 19> - § 2 referencias codificadas [1,08% Cobertura]
Referencia 1 - 0,50% Cobertura
Y después de cometer varios errores tomando café con los socios, aprendí cómo superar situaciones en las que me sentía poco cómodo.
Referencia 2 - 0,58% Cobertura
A veces incluso es necesario adaptar algún elemento de mi personalidad el de ser reservado para superar diferencias culturales, cosa que no habría hecho antes.

GRUPO A (ELE) Stanback 21> - § 1 referencia codificada [0,53% Cobertura]
Referencia 1 - 0,53% Cobertura
De todos modos, aprendí tener más paciencia porque la manera española de realizar prácticas no es nada parecida a la manera estadounidense.

GRUPO A (ELE) Vann 14> - § 2 referencias codificadas [1,50% Cobertura]
Referencia 1 - 0,90% Cobertura
A través de mi práctica he aprendido más sobre el mundo laboral especialmente sobre las culturas diferentes de cada país y como evitar choques culturales. La cosa más importante que he aprendido es que la comunicación es el clave de éxito en los negocios. Con la comunicación se puede entender culturas diferentes y evitar problemas.
Referencia 2 - 0,60% Cobertura
Después de este semestre tengo más confianza trabajando con culturas diferentes y como resolver choques culturales. En total fue una buena experiencia donde mejoré mi español y aprendí más sobre negocios a través de cultura.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Tras las opiniones vertidas por los usuarios, en relación con las fortalezas intrapsíquicas de las que han hecho uso para poder superar la adversidad que en ocasiones supone el choque cultural, y teniendo en cuenta que dichos sucesos han sido provocados por estresores diarios, principalmente, se ha considerado oportuno detectar y establecer una lista de las principales fortalezas intrapsíquicas que han permitido al alumnado alcanzar un determinado desarrollo personal y crecimiento, tras la experiencia de haber experimentado determinados choques culturales corporativos en un programa de inmersión cultural corporativa.

Las fortalezas intrapsíquicas configuran la base de los dos elementos restantes que conforman la personalidad resiliente, por lo tanto, debe haber una coordinación entre las bases de la resiliencia, las habilidades para entrar en acción y las respuestas amortiguadoras que se ejecuten después.

La lista de factores que condicionan el desarrollo de las fortalezas intrapsíquicas es la siguiente:

Tabla 28. *Fortalezas intrapsíquicas usadas por el alumnado del grupo A (ELE) ante el choque cultural en un programa de inmersión cultural corporativa.*

Paciencia	Esfuerzo	Con filosofía
Autoafirmación	Independencia	Autoconfianza
Comunicación y alteridad	Cambio de perspectiva	Relativismo cultural
Motivación	Reflexión	Convicción en capacidades propias

En cuanto a las debilidades intrapsíquicas podemos encontrar que muchos choques culturales se han producido a causa de ciertas carencias de conocimiento o a causa de factores individuales como el carácter o la personalidad.

Las debilidades intrapsíquicas conforman un área recurrente en la fenomenología del choque cultural porque suponen un obstáculo hacia el proceso de acultu-

ración. Estas debilidades surgen por la carencia de estrategias, habilidades o destrezas que emanan del área de los factores individuales. El modelo adaptado para el desarrollo de la resiliencia que se presenta en esta investigación es un humilde intento para dar luz a esta área tan destacada en el desarrollo de las competencias generales.

A continuación exponemos algunas debilidades intrapsíquicas detectadas frente a los diversos choques culturales corporativos que han experimentado los usuarios aprendientes.

Tabla 29. Debilidades intrapsíquicas del alumnado del grupo A (ELE) observadas frente a choques culturales en un programa de inmersión cultural corporativa.

Impaciencia	Falta de esfuerzo	Con filosofía
Falta de autoafirmación	Dependencia	Falta de autoconfianza
Vacío de comunicación	Perspectiva fija	Etnocentrismo cultural
Falta de motivación	Falta de reflexión y empatía	Desconfianza en capacidades propias

7.2.5.2. HABILIDADES PARA LA ACCIÓN

Las habilidades para la acción son “aquellas destrezas y habilidades que son entrenables y que aparecen como manifestaciones de las fortalezas intrapsíquicas (pilares de resiliencia). Son observables y susceptibles de ser fortalecidas, además de depender del contexto y del momento evolutivo”. (Puig y Rubio, 2011:102).

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO A (ELE) Aaron 1> - § 1 referencia codificada [0,35% Cobertura]
Referencia 1 - 0,35% Cobertura
Yo tomaba más iniciativa y empezaba hacer unas cosas usando mi mejor juicio sin preguntarle a ella cosas que no necesitaba saber.

GRUPO A (ELE) Aleksandra 2> - § 1 referencia codificada [1,05% Cobertura]
Referencia 1 - 1,05% Cobertura
Cuando me enfrente con esa situación lo utilice a mi favor. Intenté algunas veces a hablar con los responsables pero la mayor parte del tiempo habían ocupados. Comprendí que es más fácil comunicarse con el responsable de mercadotecnia y me comuniqué con él para comprobar que estaba en el rumbo acertado de mi trabajo.

GRUPO A (ELE) Archie 3> - § 1 referencia codificada [0,33% Cobertura]
Referencia 1 - 0,33% Cobertura
En el futuro voy a mandar muchísimos mensajes para confirmar mis citas para prevenir otra experiencia como esta.

GRUPO A (ELE) Benjamin 4> - § 1 referencia codificada [0,35% Cobertura]
Referencia 1 - 0,35% Cobertura
Esta ayudará con la flexibilidad y paciencia con culturas el escenario de servicios.

GRUPO A (ELE) Bickmore 10> - § 1 referencia codificada [0,21% Cobertura]
Referencia 1 - 0,21% Cobertura
Me di cuenta de que si decían que podía tutearlos, no me tenía que preocupar.

GRUPO A (ELE) Carty 20> - § 1 referencia codificada [0,20% Cobertura]
Referencia 1 - 0,20% Cobertura
Me dieron muchos proyectos en los que he tenido entender como hacerlos por mi misma.

GRUPO A (ELE) Chloe 5> - § 1 referencia codificada [0,65% Cobertura]
Referencia 1 - 0,65% Cobertura
Muchas cosas me han sorprendido sobre este puesto- la ropa casual, las reuniones informales, no saber quién exactamente es mi jefe- pero la mayoría han sido fáciles de acostumbrarme.

GRUPO A (ELE) Colleen 6> - § 1 referencia codificada [0,63% Cobertura]
Referencia 1 - 0,63% Cobertura
Teniendo en cuenta que los procesos burocráticos van generalmente más lentos en España, fui intentando hacer las cosas paciencia y tranquilidad.

GRUPO A (ELE) Connor 7> - § 2 referencias codificadas [1,11% Cobertura]
Referencia 1 - 0,43% Cobertura
Para resolver este problema fui a hablar con Javi para acordarse de que necesito cosas para hacer.
Referencia 2 - 0,69% Cobertura
Para mejorar la situación puedo hablar con ellos como hago con los otros empleados cuando llegamos a la oficina, hablando sobre el tiempo o el fin de semana.

GRUPO A (ELE) Daniel 8> - § 1 referencia codificada [0,37% Cobertura]
Referencia 1 - 0,37% Cobertura
Empecé a venir un poco más tarde, ya que no tenía un horario completamente fijo, y no era importante llegar justamente cuando abría el bar.

GRUPO A (ELE) Dean 9> - § 1 referencia codificada [0,51% Cobertura]
Referencia 1 - 0,51% Cobertura
Me adapte a las normas de la empresa cuando comunicaba temprano con Juan y Beatriz por móvil para saber cuándo debería llegar a la oficina.

GRUPO A (ELE) Erwin 15> - § 1 referencia codificada [0,74% Cobertura]
Referencia 1 - 0,74% Cobertura
Finalmente fui a preguntar y uno de los directores tenía un proyecto que me dio. Me sorprendió que no pensarán en decirme que había algo para mí. Me di cuenta de que yo tenía que ser más pro-activa en como me comportaba en la oficina.

GRUPO A (ELE) Ledia 16> - § 1 referencia codificada [0,48% Cobertura]
Referencia 1 - 0,48% Cobertura
Aprendí manejar dicha libertad tomando las cosas en mis propias manos; Cuando no había nada que hacer me fui alrededor de la tienda reorganizando productos y leyendo más sobre ellos en caso que tenía vender algo.

GRUPO A (ELE) Simons 12> - § 2 referencias codificadas [1,26% Cobertura]
Referencia 1 - 0,84% Cobertura
Aunque, no quería ver como estúpido entonces hizo lo que pensaba que necesitaba hacer. Después de un rato de luchando, finalmente decidí preguntar a Jacobo para clarificar y dar unas sugerencias. Lo clarificó y entendí lo que necesitaba hacer.
Referencia 2 - 0,42% Cobertura
Para resolver esta problema del tiempo, empezó a llegar unos minutos después de las cuatro para asegurar que estarían allí.

GRUPO A (ELE) Stanback 21> - § 3 referencias codificadas [1,30% Cobertura]
Referencia 1 - 0,50% Cobertura
Respondí a las preguntas un poco confundida pero al fin de cuentas, me di cuenta de que ella, aunque es española, era más directa.
Referencia 2 - 0,30% Cobertura
Lo acepté aunque todavía es una idea muy distinta a la que estoy acostumbrada.
Referencia3 - 0,51% Cobertura
Ahora sé cómo evitar esa confusión. Después de la primera reunión siempre voy a aclarar exactamente habrá la segunda si no está claro.

GRUPO A (ELE) Vann 14> - § 1 referencia codificada [0,68% Cobertura]
Referencia1 - 0,68% Cobertura
Ahora este choque cultural no existe porque los trabajadores siempre me dicen cuando van a salir y por cuánto tiempo. Entonces cuando hay clientes y estoy sola en la oficina puedo decir cuantos minutos más hasta que uno de los trabajadores va a regresar.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Las habilidades para la acción guardan una estrecha relación con las fortalezas intrapsíquicas y, por lo tanto, el objetivo de análisis en este estudio está orientado a establecer en qué modo se produce dicha conexión y qué tipo de habilidades para la acción existen en el marco de la experiencia de un choque cultural de naturaleza corporativa.

Teniendo en cuenta que las habilidades para la acción están relacionadas con estrategias activas que usa el alumnado para la superación de la adversidad en la que se encuentra inmerso ante un choque cultural, se ha detectado que las acciones que los usuarios aprendientes de este programa han ejecutado para la superación de las divergencias culturales y para la adaptación a la cultura corporativa meta son las siguientes:

Tabla 30. *Habilidades para la acción usadas por el alumnado del grupo A (ELE) ante el choque cultural en un programa de inmersión corporativa*

BASES DE RESILIENCIA	HABILIDADES PARA LA ACCIÓN
Paciencia	Hacer las tareas con calma.
Iniciativa	Tomar la iniciativa y no esperar a órdenes de superiores siempre.
Creatividad	Poner los hechos de la realidad empresarial a su favor.
Conocimiento y prevención	Conocer los hechos diarios para anteponerse a posibles adversidades que puedan surgir.
Adaptabilidad	Hacer uso del relativismo cultural para adaptarse a nuevas perspectivas y modos de ver las cosas en el mundo corporativo.
Comunicación	Intentar comunicarse con jefes y compañeros de trabajo para expresar su punto de vista y conocer y empatizar con el del otro (alteridad).
Identidad	Conocerse a sí mismo en cuanto al carácter y las capacidades laborales que se poseen y las que no, para entender su función dentro de la empresa, sus posibilidades y límites.
Autoconfianza y autocontrol	Estar más seguros de sí mismos para ser más activos en decisiones, tener más habilidades laborales y evitar, en la medida de lo posible, la confusión.
Aceptación	Llegar a la conclusión de que, en ciertos momentos, es necesario aceptar que los hechos no son como se esperaban y que la realidad objetiva no siempre es como deseamos.

7.2.5.3. RESPUESTAS AMORTIGUADORAS

Tal y como el mismo concepto indica, las respuestas amortiguadoras son mecanismos de defensa ante la adversidad y están marcadas por la búsqueda de alternativas que permitan ver los hechos adversos a los que nos enfrentamos desde una perspectiva diferente. La intención última consiste en reducir los daños colaterales

que puedan surgir ante tales hechos contrapuestos que acontecen en una cultura meta.

Por lo tanto, las respuestas amortiguadoras, en este estudio, se deben entender como mecanismos de defensa o protección cuyo objetivo está orientado a minimizar los posibles daños que emergen ante hechos adversos que acontecen en contextos, interacciones o situaciones del ámbito profesional que, a su vez, están integradas en una cultura corporativa diferente a la cultura de origen de quien experimenta la adversidad.

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO A (ELE) Aleksandra 2> - § 1 referencia codificada [0,77% Cobertura]
Referencia 1 - 0,77% Cobertura
Para solucionar este problema, intenté encontrar otras medidas de comunicarme con los responsable. En vez de esperar un correo electrónico, les acerque cuando vi que no están demasiado ocupados y así recibí las contestas con más prisa.
GRUPO A (ELE) Archie 3> - § 1 referencia codificada [0,38% Cobertura]
Referencia 1 - 0,38% Cobertura
Mi estrategia es preguntarle para más tareas específicas, papeles, y tener metas para que puedo trabajar con más dirección y eficaz.
GRUPO A (ELE) Beck 22> - § 1 referencia codificada [0,76% Cobertura]
Referencia 1 - 0,76% Cobertura
No me permití esta diferencia de edad pararme de cumplir con mis responsabilidades del trabajo. Mejor, aproveché de la oportunidad de aprender de gente con más experiencia que yo.
GRUPO A (ELE) Bickmore 10> - § 1 referencia codificada [0,39% Cobertura]
Referencia 1 - 0,39% Cobertura
Yo sé que para ellos, los besos fueron un saludo muy habitual y una parte de su cultura, y que no pensaron que sus acciones fueron extrañas.
GRUPO A (ELE) Carty 20> - § 1 referencia codificada [0,24% Cobertura]
Referencia 1 - 0,24% Cobertura
Esta descripción tiene sentido y me ayudó a entender otras cosas/choques culturales que he tenido.
GRUPO A (ELE) Chloe 5> - § 1 referencia codificada [0,41% Cobertura]
Referencia 1 - 0,41% Cobertura
Pero trabajando en VS, yo pienso, está ayudándome a dejarme llevar, después del ambiente neurótico de Nueva York.

GRUPO A (ELE) Daniel 8> - § 1 referencia codificada [0,61% Cobertura]
Referencia 1 - 0,61% Cobertura
Evidentemente, él no había pensado tanto en estas cosas pequeñas. Cuando le dije que debía mejorar estas cosas tan básicas, estaba de acuerdo, pero no me parecía que pensaba que era tan importante cambiar estas cosas pequeñas.

GRUPO A (ELE) Erwin 15> - § 2 referencias codificadas [1,17% Cobertura]
Referencia 1 - 0,44% Cobertura
Mis jefes estaban haciendo sus propios trabajos y no estaban pensando en que hacía yo. Probablemente esperaban que les hablara yo otra vez.
Referencia 2 - 0,73% Cobertura
Me di cuenta de que muchos regresaban del almuerzo a las cuatro y sería mejor que yo llegara un poco después para que tuvieran tiempo para prepararse. Era una cuestión del tiempo y como en España la puntualidad no es tan importante.

GRUPO A (ELE) Polen 13> - § 2 referencias codificadas [0,91% Cobertura]
Referencia 1 - 0,62% Cobertura
Las relaciones personal en una empresa son muy diferentes en España en comparación con los EEUU. Creo que el camarero quería hacer algo simpático para darme una bienvenida.
Referencia 2 - 0,29% Cobertura
Si yo doy mi ayuda con las maletas, ellos piensan que tienen que dar una propina.

GRUPO A (ELE) Vann 14> - § 2 referencias codificadas [0,61% Cobertura]
Referencia 1 - 0,29% Cobertura
Ella piensa que ha dicho claramente que quiere la traducción de la página de web y yo no debo dudar de esto.
Referencia 2 - 0,32% Cobertura
Ya que este choque cultural solo ocurrió una vez no fue necesario hacer nada para solucionar la situación más que hablar

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Se ha observado que la mayoría de las respuestas amortiguadoras, que el alumnado ha utilizado ante los hechos adversos que han experimentado, se encuentran inmersas en el área de las relaciones interpersonales, las cuales tienen lugar en convenciones corporativas, tanto con superiores como con compañeros de trabajo. En una escala mucho más reducida, las respuestas amortiguadoras están relacionadas exclusivamente con factores externos como el contexto o la situación.

Otro factor detectado, tras hacer un análisis de las respuestas amortiguadoras, se basa en que una gran mayoría de dichas respuestas se producen cuando entra

en juego el fenómeno de la alteridad. El hecho de que el alumno haya utilizado la posibilidad de ponerse en la piel del otro ha causado que se incremente el número de respuestas amortiguadoras, las cuales han permitido un mayor entendimiento de la situación. Esto, a su vez, ha provocado una superación del choque cultural en algunas ocasiones porque se han puesto en práctica habilidades para la acción. Además, el uso de estas habilidades para la acción han aportado un aumento de la confianza y seguridad en los propios estudiantes y les ha hecho sentirse más seguros, al pensar en situaciones de similar naturaleza que se puedan producir en el futuro. Como último escalón del proceso mencionado, el mayor logro conseguido ha sido obtener un alto desarrollo de la competencia intercultural corporativa y una mejora en la dimensión afectiva de los usuarios porque se ven más capacitados para interactuar como hablantes interculturales y agentes sociales en la cultura corporativa meta.

A continuación, mostramos algunos ejemplos de respuestas amortiguadoras que los alumnos han utilizado ante los choques culturales corporativos que han experimentado. Asimismo, se especifican cuáles han sido los factores que han servido de base de resiliencia para la producción de dichas respuestas amortiguadoras:

Tabla 31. *Respuestas amortiguadoras del alumnado del grupo A (ELE) frente al choque cultural en un programa de inmersión cultural corporativa*

BASE DE RESILIENCIA	RESPUESTAS AMORTIGUADORAS
Uso de la alteridad.	- Tras intentar ponerse en la piel del otro, el choque cultural desaparece y activa nuevas estrategias de adaptación.
Crecimiento personal y profesional.	- Autocrítica - Desarrollo de nuevas habilidades profesionales
Cambio de perspectiva o mirada.	- La edad es menos importante que la experiencia y que el aprendizaje que puedan aportar los compañeros de trabajo.

Algunos ejemplos de testimonios relacionados con la alteridad y la superación del choque cultural son los siguientes:

Aleksandra 2 (referencia 1): *“Para solucionar este problema, intenté encontrar otras medidas de comunicarme con los responsable. En vez de esperar un correo electrónico, les acerque cuando vi que no están demasiado ocupados”*.

Para esta alumna, el hecho de pensar en la situación en la que se encontraban los jefes le ayudó a entender que la intención de los superiores era ayudarle pero, en ese momento, no pudieron porque estaban muy ocupados.

Bickmore 10 (referencia 1): *“Yo sé que para ellos, los besos fueron un saludo muy habitual y una parte de su cultura, y que no pensaron que sus acciones fueron extrañas”*.

Erwin 15 (referencia 1): *“Mis jefes estaban haciendo sus propios trabajos y no estaban pensando en que hacía yo. Probablemente esperaban que les hablara yo otra vez”*.

La alteridad ha permitido a estas alumnas poder interpretar la actitud del otro para entenderla y así no interpretar dicha actitud como negativa.

El crecimiento personal se ha producido también en choques culturales que han causado que el alumnado se analice a sí mismo y, por medio de esta autocrítica, se han podido superar prejuicios, lo cual ha dado paso al desarrollo de nuevas habilidades laborales:

Chloe 5 (referencia 1): *“Pero trabajando en VS, yo pienso, está ayudándome a dejarme llevar, después del ambiente neurótico de Nueva York”.*

Un ejemplo de cómo ciertos factores externos han causado respuestas amortiguadoras en el alumnado para vencer el choque cultural, puede ser el siguiente:

Beck 22 (referencia 1): *“No me permití esta diferencia de edad pararme de cumplir con mis responsabilidades del trabajo. Mejor, aproveché de la oportunidad de aprender de gente con más experiencia que yo”.*

En definitiva, se ha advertido que la alteridad es una base de resiliencia esencial porque conduce a la búsqueda de respuestas amortiguadoras, a la creación de estrategias ante la experiencia del choque cultural y, por ende, al desarrollo la competencia intercultural.

7.2.5.4. ANÁLISIS HOLÍSTICO DE LA RESILIENCIA EN EL TRATAMIENTO ACADÉMICO DEL CHOQUE CULTURAL EN EL GRUPO A (ELE)

A. ESTRESORES

De la tipología de estresores que pueden causar el choque cultural se ha detectado que, principalmente, en los programas de inmersión cultural corporativa, los estresores que actúan en mayor medida son los estresores cotidianos (microsucesos), por el hecho de ocurrir en actividades y situaciones enmarcadas en el día a día de la vida laboral. Algunos ejemplos de estresores cotidianos, que se han detectado en los choques culturales analizados, están causados por malentendidos tanto lingüísticos como culturales. En concreto, dentro de los malentendidos culturales podemos citar ejemplos diversos como la impuntualidad de los compañeros, la incertidumbre en la realización de tareas, la actuación en convenciones corporativas, el desconocimiento del protocolo empresarial en ciertas situaciones, la visión de situaciones caóticas, la percepción de falta de organización, etc.

B. TIPOS DE REACCIONES

B1. PLANIFICACIÓN DE LA SOLUCIÓN

Los tipos de reacciones que se han establecido en esta investigación ante la experiencia de un choque cultural son las siguientes:

- 1) Interés o curiosidad. En este caso, el choque cultural actúa de estímulo para entender de una manera más profunda los valores o creencias de la cultura meta, reaccionado con preguntas que van dirigidas a conocer el punto de vista del interlocutor nativo. Hay muestras evidentes de apertura mental y empatía. El aprendiente se interesa por la alteridad y no utiliza el etnocentrismo cultural como respuesta sino que analiza la situación desde la perspectiva del relativismo cultural. El alumno no rechaza los valores de la cultura de origen y agranda su visión adaptándolos con algunos valores pertenecientes a la cultura meta.
- 2) Ofensa. El choque cultural le hace sentirse ofendido y se produce un sentimiento de menosprecio hacia los valores, creencias o actitudes más propias de la cultura meta. Como consecuencia, en algunas ocasiones se adopta una actitud defensiva ante los interlocutores nativos. Se tiende a la victimización cuando se analizan los factores que han producido el choque cultural.
- 3) Hostilidad. El choque cultural produce una reacción de rebeldía y rechazo ante los parámetros de la cultura meta y se reacciona, por lo general, con una actitud de menosprecio hacia ella. El prejuicio y el estereotipo suelen ser los parámetros que guían la mayoría de sus reacciones ante los contactos culturales y lingüísticos. Se suele utilizar una actitud basada en el etnocentrismo cultural estableciendo una superioridad de los valores culturales de la cultura de origen con los de la cultura meta.
- 4) Bloqueo. El choque cultural no le permite reaccionar a quien lo experimenta y su reacción se paraliza sin apenas ejecutar una acción que no sea fisiológica y que no esté marcada por el lenguaje no verbal. En estos tipos de reacciones, el alumnado se deja llevar y apenas utiliza o tiene criterios propios para valorar lo acontecido. La actitud en su relación con hablantes interculturales nativos es neutral y actúa, por lo general, como mero observador y con un alto nivel de introspección.
- 5) Sumisión. El alumno se deja llevar en cada momento y no se cuestiona nada relacionado con las semejanzas y diferencias entre ambas culturas porque pretende agradar a los interlocutores nativos. Se somete a los valores de la cultura meta y abandona los de la cultura de origen. En este caso, la cultura meta la sitúa en un extremo superior y manifiesta un constante elogio hacia ella, en detrimento de la cultura materna o de origen.

Las reacciones observadas ante los diferentes choques culturales están compuestas, en su mayoría, por actitudes positivas caracterizadas por el interés ante el choque cultural. Además, el uso de los rasgos de la personalidad resiliente se han utilizado como respuesta en la mayoría de los casos.

C. REINTEGRACIÓN Y ALTERIDAD

C1. ANÁLISIS DAFO

El potencial que se ha observado en la mayoría del alumnado es bastante alto. La mayoría de los estudiantes han mostrado más fortalezas que debilidades en relación con la resiliencia.

La curiosidad, el deseo de conocer lo desconocido y sobre todo, el deseo de iniciarse en la vida laboral relacionada con su especialización y con miembros de culturas corporativas ajenas, son factores que cumplen una función motivadora en la mayoría de los usuarios analizados.

La apertura mental y la flexibilidad también se pueden considerar como valores que potencian la posibilidad de desarrollo de la competencia intercultural del alumnado. El respeto y la tolerancia también han marcado la mayoría de las actuaciones de los usuarios participantes en el programa. Finalmente, el relativismo cultural es un tipo de fortaleza que ayuda a fomentar una serie de valores como la apertura, la flexibilidad, la motivación, etc., lo cual supone un mayor grado de desarrollo de la competencia intercultural.

Las debilidades intrapsíquicas que se han observado radican en el desconocimiento de los rasgos que definen la cultura corporativa meta, lo cual es un aspecto que se debe fortalecer a nivel académico.

A nivel personal, se ha inferido que la introspección y la inseguridad son dos fenomenologías en las que las debilidades se manifiestan en gran medida. En menor grado, la falta de iniciativa y la falta de confianza en sí mismo, son factores que, en algunas ocasiones, han sido debilidades que han ocasionado algunos choques culturales.

A nivel de amenazas, se ha detectado el etnocentrismo cultural como uno de los factores más obstaculizadores en el proceso de adaptación, el cual debe ser un fenómeno para tener en cuenta porque es la causa de un gran número de choques culturales. Además el estereotipo y el prejuicio son dos fenómenos que se deben intentar reducir por medio de la experiencia y la evasión de las generalizaciones porque suponen un obstáculo para el desarrollo de las competencias generales en una gran escala.

C2. COMPONENTES DE LA PERSONALIDAD RESILIENTE¹¹.

Consultar los puntos 7.2.5.1, 7.2.5.2 y 7.2.5.3

11. Se puede consultar el punto 7.2.5 en conjunto para el conocimiento de este aspecto.

C3. TIPOLOGÍA DE REINTEGRACIONES

Las mayoría de las adaptaciones que se han detectado pertenecen a la tipología de las reintegraciones resilientes porque se ha producido un cambio de mirada en el alumnado, dicho cambio conlleva el desarrollo de la competencia intercultural, lo cual supone un gran paso hacia una nueva consciencia intercultural.

En menor medida, se han advertido algunas reintegraciones homeostáticas porque el usuario ha interpretado el choque cultural como un fenómeno sin importancia. Así Vann 14 (referencia 2), afirma lo siguiente: *“Ya que este choque cultural solo ocurrió una vez no fue necesario hacer nada para solucionar la situación más que hablar”*.

7.3. ANÁLISIS CUALITATIVO DE DATOS DEL GRUPO B (ELH)

Tal y como se especifica en la GDCE: “Aparte de estos sectores profesionales a los que se dirigen los programas de lenguas para fines específicos, existen otras situaciones de aprendizaje que presentan también características diferenciadoras comunes a un grupo o comunidad, tales como... el aprendizaje de la lengua de origen familiar por parte de descendientes de inmigrantes. Esta última situación constituye un caso particular del español, representado de manera paradigmática por la población de origen hispano en los EE.UU...”

(Instituto Cervantes, 2012:11-12)

7.3.1. VARIABLE NÚMERO 1. AUTOEVALUACIÓN DEL PROCESO DE ACULTURACIÓN

7.3.1.1. NIVEL DE ACULTURACIÓN ALTO

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO B (ELH) Abraham 30> - § 3 referencias codificadas [2,10% Cobertura]
Referencia 1 - 0,71% Cobertura
Completar estas prácticas ha sido una buena experiencia y un buen trampolín hacia mis planes de futuro. Un día me gustaría trabajar en un país latinoamericano por unos años antes de echar raíces en los Estados Unidos.
Referencia 2 - 0,73% Cobertura
Vivir en una sociedad cada vez más globalizada e interdependiente, puedo ver estas prácticas, y cómo se relaciona a la adquisición del dominio español, como un gran beneficio con el tiempo en mi vida personal y profesional.

Referencia 3 - 0,65% Cobertura
También creo que mi competencia intercultural ha mejorado porque ahora tengo un mejor entendimiento de los pequeños matices entre la cultura corporativa española y cómo se distingue de otros países.

GRUPO B (ELH) Askari 38> - § 3 referencias codificadas [2,25% Cobertura]
Referencia 1 - 0,52% Cobertura
Esto me ayudaría mucho en los E.E.U.U. porque español es el idioma segundo mas hablado ahí después del inglés. Y también ayudaría para hacer negocios internacional.
Referencia 2 - 0,71% Cobertura
Beneficie mucho en la práctica de mi español porque ya siendo bilingüe en español necesitaba retarme en léxico que no sabía y especialmente en léxico de negocios. Aprendí de cultura cuando platicaba con mis colegas afuera del trabajo.
Referencia 3 - 1,03% Cobertura
Yo si aconsejaría a mis compañeros que hagan esta asignatura porque como dije anteriormente yo creo que la mejor manera de aprender es por experiencia, porque uno razona diferente en situaciones de teoría comparado a en realidad. Aprendí mucho porque tuve la oportunidad de aprender de todos con quien trabaje no solo del profesor.

GRUPO B (ELH) Bautista 29> - § 2 referencias codificadas [0,86% Cobertura]
Referencia 1 - 0,61% Cobertura
Todo sobre esta práctica de empresa tiene rasgos positivos. Lo más importante fue la experiencia de trabajar en un país en el extranjero y las relaciones que se formaron a través de esa experiencia.
Referencia 2 - 0,25% Cobertura
Yo como universitario me encanto ser parte de algo que beneficiara a mi futuro.

GRUPO B (ELH) Cadena 32> - § 1 referencia codificada [0,67% Cobertura]
Referencia 1 - 0,67% Cobertura
Aprendí mucho sobre la cultura corporativa española y es algo que me ayudará no solo en mi vida laboral aino también en mi vida personal. El haber trabajado en un ambiente profesional es un sentimiento inolvidable ya que me estimula a seguir estudiando para terminar mi carrera y regresar a ese ambiente que me hace sentir alegre y preparado.

GRUPO B (ELH) Carauta 45> - § 1 referencia codificada [1,90% Cobertura]
Referencia 1 - 1,90% Cobertura
Creo que las prácticas en empresas es una experiencia que muchas estudiantes extranjeros pueden beneficiarse de aprender las diferencias culturales corporativas será extremadamente útil más adelante en la vida cuando / si viajan a un otro país para trabajar. Nuestros futuros empleadores apreciarán que tenemos una comprensión más amplia y global de las diferencias culturales de otros países y cómo trabajar con esas diferencias en un entorno empresarial.

GRUPO B (ELH) Carey 28> - § 1 referencia codificada [1,56% Cobertura]
Referencia 1 - 1,56% Cobertura
Al aprender sobre las diferencias en las culturas, me volví más abierto de mente. Además, mi español ha mejorado al trabajar con personas españolas. Ahora, si tuviera que trabajar en una cultura corporativa diferente a la mía, me sentiría menos intimidada y más abierto de mente. En general, aprendí mucho de esta experiencia y sé que puedo usar esto cuando ingrese a la fuerza de trabajo.

GRUPO B (ELH) Cesin 26> - § 2 referencias codificadas [0,51% Cobertura]
Referencia 1 - 0,18% Cobertura
La práctica me he ayudado mucho en sentido profesional.
Referencia 2 - 0,34% Cobertura
También me he ayudado en sentido personal. Aprendí mucho de la cultura Española y de choques culturales.

GRUPO B (ELH) Flores 40> - § 1 referencia codificada [1,34% Cobertura]
Referencia 1 - 1,34% Cobertura
Para mi, lo mas importante fue que no solo pude mejorar mi vocablo y mi conocimiento de cómo se diferencia el castellano con el que crecí versus el castellano que se habla en España. Fue una manera muy interactiva de emergirme a la cultura española, y a la vez desarrollar una noción empresarial del sector servicios en España.

GRUPO B (ELH) Gutiérrez 35> - § 1 referencia codificada [0,33% Cobertura]
Referencia 1 - 0,33% Cobertura
Por lo tanto creo que todos los estudiantes que llevan esta asignatura tienen una ventaja competitiva en el mercado laboral.

GRUPO B (ELH) Isaza 27> - § 2 referencias codificadas [1,46% Cobertura]
Referencia 1 - 0,94% Cobertura
Mi experiencia intercultural ha mejorado mucho, yo he aprendido a respetar la manera de trabajar de otras culturas aunque sea diferente de las mías. Fue muy interesante para mi pensar que al principio el choque cultural que iba a tener era del español, pero la verdad es que no tuve problema con mi nivel de español.
Referencia 2 - 0,52% Cobertura
Yo creo que mi competencia intercultural a mejorado mucho mas de lo que esperaba y ahora entiendo que no todas las empresas del mundo tienen la misma manera de hacer las cosas.

GRUPO B (ELH) Izquierdo 25> - § 3 referencias codificadas [3,79% Cobertura]
Referencia 1 - 1,66% Cobertura
Haber realizado prácticas en una empresa con una cultura corporativa española me ha brindado muchos beneficios valiosos, como la competencia intercultural y el mejor dominio de la lengua española, que me ayudaran a tener éxito en mi vida. Haciendo la practica me ha dado la oportunidad de interactuar con personas nativas de España en un ambiente laboral y se como manejar cualquier problema que pueda surgir en mi futuro trabajo con la ayuda de todas las habilidades que provisto la práctica.
Referencia 2 - 1,64% Cobertura
Considero que hay muchas ventajas de realizar un programa de prácticas en un país extranjero. Los que realizan esta práctica adquieren una perspectiva de una distinta cultura corporativa, tiene una mente más abierta, es más flexible ya que aprende a solucionar los problemas que surgen de los choques culturales, adquiere mayor dominio de la lengua extranjera ya que se utiliza solo la lengua extranjera en la comunicación con los jefes y se aprende el vocabulario técnico de un negocio.
Referencia 3 - 0,49% Cobertura
Otra cosa que ha mejorado fue mi competencia intercultural porque he tenido que conocer y adaptarme a una cultura corporativa diferente a la mía.

GRUPO B (ELH) Lisbeth 41> - § 2 referencias codificadas [2,12% Cobertura]
Referencia 1 - 0,83% Cobertura
Al final, las experiencias que he tenido en España me ayudaran en el futuro en cualquier trabajo en los Estados Unidos porque sabré que existen diferencias, pero sobre todo saber aplicar lo que me enseñan a las situaciones necesarias.
Referencia 2 - 1,29% Cobertura
Unas de las ventajas que tiene el estudiante es que puede practicar el idioma o los idiomas que sabe. Por otra parte, tiene la ventaja de interactuar con personas españolas dentro y fuera de sus ambientes laborales. Y, sobre todo, el estudiante aprende a ver las cosas de un punto de vista diferente al que está acostumbrado en los estados unidos o su país natal.

GRUPO B (ELH) Merino34> - § 1 referencia codificada [2,46% Cobertura]
Referencia 1 - 2,46% Cobertura
Realizando un programa como este puede abrir la mente de un estudiante en una manera tan increíble porque el estudiante tiene la libertad de discutir cualquier cosa con un director y le da la oportunidad de ver como son las cosas en realidad, no solo como “deben de ser” en el mundo de empresas. Puede haber la desventaja de que el estudiante aprenda negocios de una manera mala pero dodo eso depende en la empresa. No veo nada de desventajas en un programa así porque aunque el estudiante aprenda algo mal, es algo que puede poner de mal ejemplo para no hacerlo en el futuro.

GRUPO B (ELH) Muniz 50> - § 1 referencia codificada [1,07% Cobertura]
Referencia 1 - 1,07% Cobertura
Realizar un programa como este beneficiar a los estudiantes y su adquisición de la cultura corporativa hispana. No veo mal que pueda por venir de una experiencia como esta si el estudiante pone de su parte y realiza sus prácticas con responsabilidad. El programa ayuda a incrementar la competencia intercultural del estudiante y lo recomendaría una experiencia así a cualquier estudiante estudiando en el extranjero.

GRUPO B (ELH) Neyda 43> - § 2 referencias codificadas [2,39% Cobertura]
Referencia 1 - 1,33% Cobertura
Creo que esta experiencia a nivel personal y profesional me ha aportado conocimiento tanto profesional como cultural a mi carrera profesional ya que he podido aprender cómo funciona una empresa española y como es la cultura dentro de su ámbito profesional. Creo que haber realizado estas prácticas puede contribuir en mi futuro laboral
Referencia 2 - 1,06% Cobertura
Mi competencia intercultural definitivamente ha mejorado después de haber realizado esta asignatura porque he conocido y tenido una relación profesional con mis compañeros de trabajo así que he podido mejorar no solo el idioma pero tener una mejor visión de la cultura.

GRUPO B (ELH) Osvaldo 44> - § 1 referencia codificada [1,00% Cobertura]
Referencia 1 - 1,00% Cobertura
Pude integrar me en una cultura bastante diferente de lo que estoy acostumbrado. Esto era uno de los beneficios en tener el programa de practicas en empresas disponible para extranjeros,

GRUPO B (ELH) Reyes 36> - § 2 referencias codificadas [0,62% Cobertura]
Referencia 1 - 0,41% Cobertura
La oportunidad de realizar mis prácticas en una institución tan importante como la Cámara de Comercio me ha aportado experiencia profesional y personal.
Referencia 2 - 0,22% Cobertura
Tomar esta clase me ha dado la oportunidad de experimentar la cultura corporativa.

GRUPO B (ELH) Robles 31> - § 1 referencia codificada [0,84% Cobertura]
Referencia 1 - 0,84% Cobertura
En general estoy bastante satisfecho con la práctica tanto con el seminario como con la práctica misma. Las ventajas son innumerables y las desventajas pocas o incluso inexistentes.

GRUPO B (ELH) Ruiz 39> - § 2 referencias codificadas [2,15% Cobertura]
Referencia 1 - 1,12% Cobertura
A la vez fui capaz de observar de primera mano el rol e importancia de la cultura laboral en las empresas, algo tan sutil y tan importante que normalmente se pasa de largo ya que existe un sistema de socialización muy asimilado a la cultura en general. Me sentí muy cómodo con mis compañeros y puedo decir que desarrolle buenos vínculos con ellos.

Referencia 2 - 1,03% Cobertura
Agradezco mucho el tiempo que se me otorgo para trabajar dentro de mi empresa y a la vez las experiencias tanto educativas como personales que me dio la oportunidad de experimentar. Me voy con buenos recuerdos y experiencias que sin lugar a dudas me ayudaran en un futuro, cuando finalmente entre a las fuerzas laborales.

GRUPO B (ELH) Solís 24> - § 1 referencia codificada [1,05% Cobertura]
Referencia 1 - 1,05% Cobertura
Trabajar en esta empresa me dio una buena idea de cómo trabajan la gente aquí en España. Estoy lo voy a tener en mente porque es como mucho de Latino América trabaja también.

GRUPO B (ELH) Solorzano 33> - § 1 referencia codificada [0,80% Cobertura]
Referencia 1 - 0,80% Cobertura
Este curso, las prácticas, y el proyecto final son muy buenas para cualquier estudiante de empresas. Se aprende mucho no nada más sobre las empresas y la cultura corporativa, sino también sobre la sociedad, las personas, y las diferentes formas de pensar.

GRUPO B (ELH) Tejada 42> - § 1 referencia codificada [0,31% Cobertura]
Referencia 1 - 0,31% Cobertura
Creo que un programa de estos puede beneficiar a los estudiantes al 100%.

GRUPO B (ELH) Troche 48> - § 2 referencias codificadas [2,74% Cobertura]
Referencia 1 - 2,03% Cobertura
El programa de prácticas en empresas beneficia al estudiante en su totalidad porque se aprende sobre la cultura corporativa hispana pero también se aprende sobre la cultura corporativa propia. Con esta experiencia el estudiante se puede informar sobre las empresas en su país y luego decidir si la empresa tiene lo que prefiere basado en la información adquirida en la empresa de la práctica. Así mismo el estudiante podría decidir ir a trabajar a otro país que tenga las características deseadas. El estudiante de práctica en la empresa hispana adquiere la perspectiva de la cultura corporativa hispana que lo ayudará a desempeñarse en empresas y corporativos diferentes al igual que a destacarse con otras personas de diferentes culturas porque ya tuvo que interactuar y trabajar con personas de distintas culturas. Creo que mi competencia intercultural ha mejorado después de realizar la práctica en el hotel porque tuve que adaptarme a una cultura que aunque comparta el mismo idioma es notablemente diferente.
Referencia 2 - 0,71% Cobertura
En el futuro le aconsejaría a mis compañeros esta asignatura porque para mi fue una experiencia en la cual pude aprender mas en la vida actual y el trabajo actual que en un salón de clases donde solo te platican de el tema de empresa y esta asignatura fue el balance perfecto entre informar a los estudiantes y luego hacer lo que se platico en clase.

GRUPO B (ELH) Valerio 47> - § 1 referencia codificada [2,27% Cobertura]
Referencia 1 - 2,27% Cobertura
Creo que tener una oportunidad de hacer una práctica donde los estudiantes extranjeros pueden directamente obtener experiencia de primera mano trabajando en una empresa en España es una gran idea. Realmente me ayudó a integrarme más en la sociedad corporativa española, porque ya me sentía integrada en casa con mi familia española. Espero que continúen esta práctica.

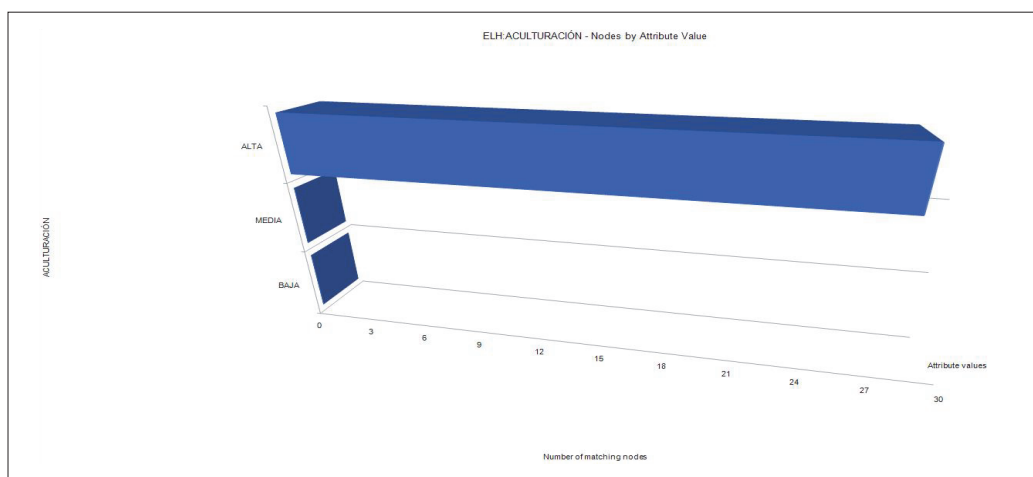
GRUPO B (ELH) Vázquez 46> - § 1 referencia codificada [1,47% Cobertura]
Referencia 1 - 1,47% Cobertura
Haber realizado practicas en una empresa española me ha sido agradecido porque me ha ayudado a adaptar con diferentes culturas y me integro más con la cultura española. Porque quero tener una carrera en negocios, teniendo un practica en una empresa me va ayudar a aprender la cultura corporativa de España y aplicarlo a mi futuro trabajo en los Estados Unidos.

GRUPO B (ELH) Zoe 51> - § 1 referencia codificada [0,78% Cobertura]
Referencia 1 - 0,78% Cobertura
Esta fue una experiencia muy positiva, porque además de aprender cómo opera una empresa de auditoría, mi español mejoró drásticamente, así como mis habilidades para hacer tareas en un entorno profesional.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Tras los resultados obtenidos en esta variable podemos decir que el grado de eficacia del programa es muy alto en el grupo B (ELH). Todos los estudiantes de este grupo han afirmado haber obtenido un desarrollo de las competencias generales bastante alto y, consecuentemente, del proceso de aculturación. Además, los usuarios han manifestado haber experimentado un nivel de satisfacción también muy alto sobre el programa de inmersión.

Gráfico 35. Eficacia del programa. Alumnado del grupo B (ELH) con un nivel de satisfacción personal y aculturación altos



En esta gráfica se puede observar que el porcentaje de usuarios que han manifestado estar satisfechos con el programa en su conjunto cubre el 100% del alumnado. El grado de satisfacción se ha medido por medio de respuestas semicontroladas que establecían si este tipo de programas benefician al alumnado y permiten una mejora en el proceso de adaptación a una cultura corporativa meta (consultar anexo 9).

A su vez, el grado de satisfacción del programa se ha medido a partir de dos variables correlacionadas entre sí. Por un lado, se ha analizado el nivel de aculturación alcanzado por medio de una autoevaluación sobre la propia perspectiva y experiencia de los usuarios, en cuanto al grado de desarrollo alcanzado en las competencias generales y, por otro lado, se ha investigado el nivel de satisfacción personal alcanzado por los aprendientes sobre los aspectos destacables al participar en un programa de inmersión.

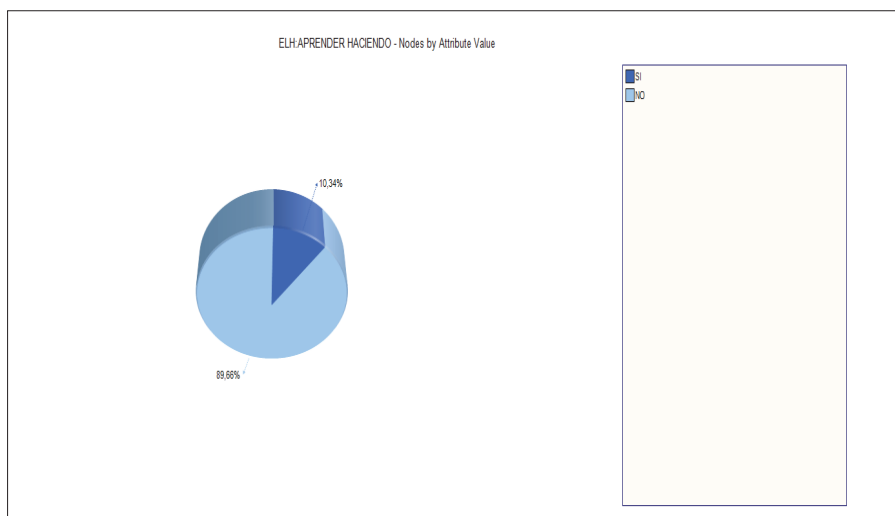
Los factores que se han establecido por parte de los usuarios para corroborar y dar evidencia del nivel de satisfacción que han alcanzado en su participación en el programa, de la eficacia del programa de inmersión cultural corporativa y del nivel de aculturación y satisfacción personal alcanzados a través del desarrollo de las competencias generales, se han basado principalmente en cuatro factores que son los siguientes:

1. Los beneficios del aprender haciendo.
2. Mejora y desarrollo de su propia experiencia y habilidades laborales.
3. Desarrollo de las competencias generales y del proceso de aculturación.
4. Aumento de posibilidades para su futuro en el mercado laboral.

Pasamos a continuación a analizar cada uno de estos factores mencionados por el alumnado:

1. Los beneficios del aprender haciendo

Gráfico 36. Alumnado del grupo B (ELH) que ha tenido en cuenta los beneficios del Aprender haciendo para mostrar un grado alto de satisfacción del programa de inmersión



Askari 38 (referencia 2) comenta lo siguiente: *“Aprendí de cultura cuando platicaba con mis colegas afuera del trabajo”*. También, la misma alumna afirma (referencia 3): *“Yo creo que la mejor manera de aprende es por experiencia, porque uno razona diferente en situaciones de teoría comparado a en realidad. Aprendí mucho porque tuve la oportunidad de aprender de todos con quien trabaje no solo del profesor”*.

De esta opinión cabe resaltar que el punto de vista de esta aprendiente subraya que las ventajas del aprender haciendo surgen de un factor como la experiencia, es decir, la adquisición de la experiencia laboral y profesional. Además, esta alumna ha percibido la diferencia que supone enfrentarse a un razonamiento basado en la teoría frente a un razonamiento basado en la realidad corporativa. Otra de las razones que esta aprendiente aporta, para demostrar las ventajas implícitas en el aprender haciendo, se produce cuando afirma que el aprendizaje no solo consiste en los conocimientos que el profesor aporta, sino que también se encuentra en las enseñanzas de otros profesionales más relacionados con la especialidad en sí misma.

Troche 48 (referencia 2) afirma lo siguiente: *“En el futuro le aconsejaría a mis compañeros esta asignatura porque para mi fue una experiencia en la cual pude aprender mas en la vida actual y el trabajo actual que en un salón de clases donde solo te platican de el tema de empresa y esta asignatura fue el balance perfecto entre informar a los estudiantes y luego hacer lo que se platico en clase”*.

En opinión de Troche 48, el aprender haciendo permite alcanzar un balance entre la teoría y la práctica porque permite poder satisfacer una dimensión más que es inherente al propio proceso de aprendizaje, la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos en clase.

Por lo tanto, y a modo de resumen, podemos afirmar que en este grupo la enseñanza basada en el aprender haciendo conlleva una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Factores tales como el desarrollo de la experiencia profesional, la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en clase, experimentar la vida real de la empresa y la obtención de más fuentes de conocimientos complementarios, permiten evidenciar los beneficios implícitos en el aprender haciendo.

Es necesario observar que este factor ha sido el menos determinante, en la opinión de los usuarios, para concretar qué factores le han llevado a obtener un alto grado de satisfacción al participar en este programa de inmersión cultural corporativa.

2. Mejora y desarrollo de su propia experiencia y habilidades profesionales

Abraham (referencia 1) opina lo siguiente: *“Completar estas practicas ha sido una buena experiencia y un buen trampolín hacia mis planes de futuro. Un día me gustaría trabajar en un país latinoamericano por unos años antes de echar raíces en los Estados Unidos”*.

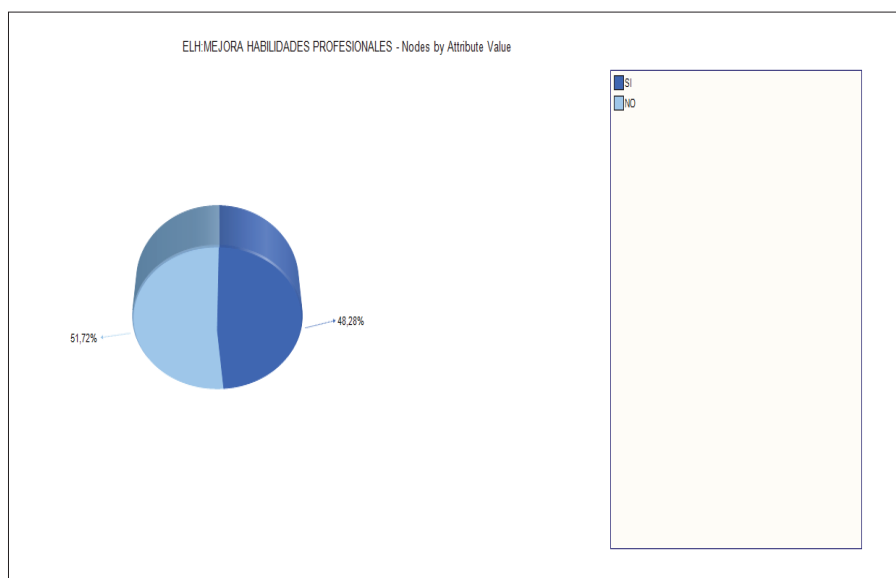
Cadena 32 (referencia 1) afirma lo siguiente: “Aprendí mucho sobre la cultura corporativa española y es algo que me ayudará no solo en mi vida laboral sino también en mi vida personal. El haber trabajado en un ambiente profesional es un sentimiento inolvidable ya que me estimula a seguir estudiando para terminar mi carrera y regresar a ese ambiente que me hace sentir alegre y preparado”.

Carey 28 (referencia 1) opina que “Ahora, si tuviera que trabajar en una cultura corporativa diferente a la mía, me sentiría menos intimidada y más abierto de mente. En general, aprendí mucho de esta experiencia y sé que puedo usar esto cuando ingrese a la fuerza de trabajo”.

Vázquez 46 nos dice lo siguiente: “Haber realizado practicas en una empresa española me ha sido agradecido porque me ha ayudado a adaptar con diferentes culturas y me integro más con la cultura española. Porque quero tener una carrera en negocios, teniendo un practica en una empresa me va ayudar a aprender la cultura corporativa de España y aplicarlo a mi futuro trabajo en los Estados Unidos”.

Zoe 51 (referencia 1) opina lo siguiente: “Esta fue una experiencia muy positiva, porque además de aprender cómo opera una empresa de auditoría, mi español mejoró drásticamente, así como mis habilidades para hacer tareas en un entorno profesional”.

Gráfico 37. Alumnado del grupo B (ELH) que ha tenido en cuenta el desarrollo de las habilidades laborales y profesionales para mostrar un grado alto de satisfacción tras la participación en el programa de inmersión cultural corporativa



En el factor relacionado con la mejora y el desarrollo de la propia experiencia y habilidades profesionales es necesario destacar que, tras el análisis y selección de las opiniones de los estudiantes en relación a esta categoría, los elementos que

se han tenido en cuenta para dar evidencia de los beneficios obtenidos a través de este factor, se basan en afirmar que esta variable supone la adquisición de un valor añadido para optar a futuros puestos de trabajo en otros países hispanohablantes.

La motivación para seguir en su carrera profesional, tras haber encontrado evidencias de querer dedicarse a una especialidad específica en el futuro, mayor autoconfianza y seguridad en sí mismos, uso de la experiencia como referencia para su futuro laboral y profesional y el alcance de un mayor conocimiento de la realidad de una empresa que realiza actividades propias de su especialización, han sido factores que se han mencionado por parte de los usuarios aprendientes para evidenciar las ventajas que han percibido tras la participación en el programa de inmersión propuesto en esta investigación.

Además, un alto número de alumnos han mostrado intención de aconsejar a otros compañeros la participación en el programa de inmersión cultural corporativa, lo cual muestra una evidencia más del grado de satisfacción alcanzado tras su experiencia en el programa.

Estos aspectos, en los que el alumnado se ha basado para dar evidencia de su satisfacción por haber participado en el programa, nos sirven de referencia para mejorar en el futuro los aspectos mencionados por los usuarios a través de actividades, contenidos e información de naturaleza ecléctica.

3. Desarrollo de las competencias generales y del proceso de aculturación

Abraham (referencia 3) expresa lo siguiente: *“También creo que mi competencia intercultural ha mejorado porque ahora tengo un mejor entendimiento de los pequeños matices entre la cultura corporativa española y cómo se distingue de otros países”*.

Isaza 27 (referencia 1) afirma lo siguiente: *“Mi experiencia intercultural ha mejorado mucho, yo he aprendido a respetar la manera de trabajar de otras culturas aunque sea diferente de las mías. Fue muy interesante para mi pensar que al principio el choque cultural que iba a tener era del español, pero la verdad es que no tuve problema con mi nivel de español”*.

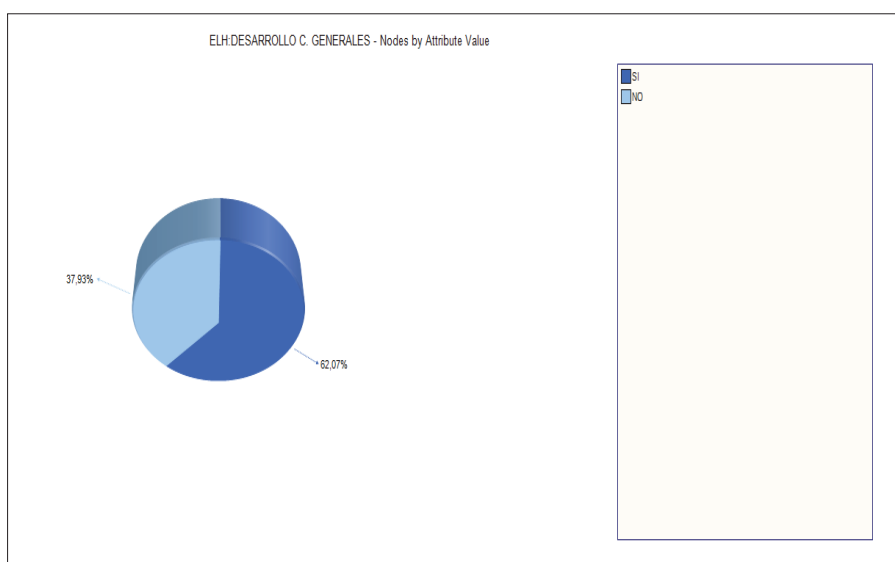
Izquierdo 25 (referencia 1), comenta que: *“Haber realizado prácticas en una empresa con una cultura corporativa española me ha brindado muchos beneficios valiosos, como la competencia intercultural y el mejor dominio de la lengua española, que me ayudaran a tener éxito en mi vida”*.

Izquierdo 25 (referencia 2), también afirma: *“Considero que hay muchas ventajas de realizar un programa de prácticas en un país extranjero. Los que realizan esta práctica adquieren una perspectiva de una distinta cultura corporativa, tiene una mente más abierta, es más flexible ya que aprende a solucionar los problemas que surgen de los choques culturales”*.

Lisbeth 41 (referencia 1) expresa lo siguiente: “Al final, las experiencias que he tenido en España me ayudaran en el futuro en cualquier trabajo en los Estados Unidos porque sabré que existen diferencias, pero sobre todo saber aplicar lo que me enseñan a las situaciones necesarias”.

Neyda 43 (referencia 2) tiene la siguiente opinión: “Mi competencia intercultural definitivamente ha mejorado después de haber realizado esta asignatura porque he conocido y tenido una relación profesional con mis compañeros de trabajo así que he podido mejorar no solo el idioma pero tener una mejor visión de la cultura”.

Gráfico 38. Alumnado del grupo B (ELH) que ha tenido en cuenta el desarrollo de las competencias generales y del proceso de aculturación para tener un grado alto de satisfacción



A través de las opiniones de los usuarios, en lo tocante al desarrollo de las competencias generales y el proceso de aculturación, se ha obtenido información relevante acerca de los factores que les motivan a afirmar que su competencia intercultural ha mejorado tras la participación en el programa de inmersión cultural corporativa.

Uno de los aspectos en los que el alumnado del grupo B ha mostrado sorpresa está causado por las expectativas previas, las cuales se relacionaban con el desarrollo del dominio de la lengua meta y de la competencia comunicativa. Tras su participación en el programa han manifestado haber desarrollado una habilidades de naturaleza cultural con la que no habían contado previamente. Por un lado, este hecho permite evidenciar la necesidad existente de un programa de esta naturaleza en el sistema educativo y en relación con la enseñanza de idiomas. Por otro lado, el fenómeno observado nos da evidencias de la importancia que tienen, en el proceso

de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, el conocimiento de la cultura corporativa meta y el desarrollo de la competencia intercultural.

Es necesario, en esta etapa del proceso de análisis de datos, analizar cuáles han sido los diversos factores que han permitido a los usuarios del grupo B (ELH) tener razones para afirmar que han experimentado un desarrollo de la competencia intercultural. Estos factores son los siguientes:

- a) Desarrollo del conocimiento de la cultura corporativa meta por medio del conocimiento de pequeños matices que permiten distinguir la cultura corporativa meta de la de otros países (competencia pluricultural).
- b) Respeto y concienciación de la diversidad cultural corporativa.
- c) Conocimientos que le permitirán tener más éxito en su vida.
- d) Experimentar choques culturales más que lingüísticos.
- e) Mayor apertura mental, estrategias resilientes y flexibilidad, entendidas como relativismo cultural.
- f) Mayor visión de la cultura corporativa (y su importancia).

4. Aumento de posibilidades para su futuro en el mercado laboral

Carauta 45 (referencia 1) afirma: *“Creo que las prácticas en empresas es una experiencia que muchas estudiantes extranjeros pueden beneficiarse de aprender las diferencias culturales corporativas será extremadamente útil más adelante en la vida cuando / si viajan a un otro país para trabajar. Nuestros futuros empleadores apreciarán que tenemos una comprensión más amplia y global de las diferencias culturales de otros países y cómo trabajar con esas diferencias en un entorno empresarial”*.

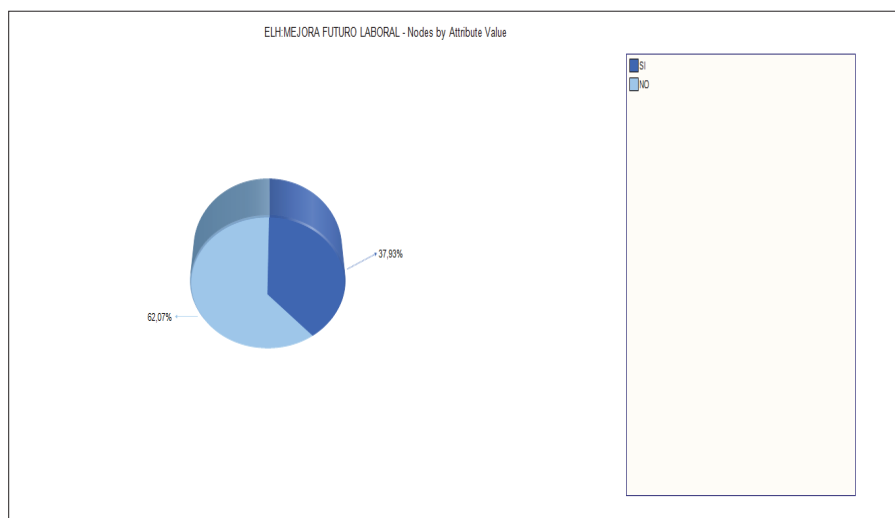
Gutiérrez 35 (referencia 1) opina lo siguiente: *“Por lo tanto creo que todos los estudiantes que llevan esta asignatura tienen una ventaja competitiva en el mercado laboral”*.

Neyda 43 (referencia 1) afirma lo siguiente: *“Creo que esta experiencia a nivel personal y profesional me ha aportado conocimiento tanto profesional como cultural a mi carrera profesional ya que he podido aprender cómo funciona una empresa española y como es la cultura dentro de su ámbito profesional. Creo que haber realizado estas prácticas puede contribuir en mi futuro laboral”*.

Troche 48 (referencia 1) ofrece una visión global de la siguiente manera: *“El programa de prácticas en empresas beneficia al estudiante en su totalidad porque se aprende sobre la cultura corporativa hispana pero también se aprende sobre la cultura corporativa propia. Con esta experiencia el estudiante se puede informar sobre las empresas en su país y luego decidir si la empresa tiene lo que prefiere basado en la información adquirida en la empresa de la práctica. Así mismo el estudiante podría decidir ir a trabajar a otro país que tenga las características deseadas. El estudiante de práctica en la empresa hispana adquiere la perspectiva de la cultura corporativa hispana que lo*

ayudará a desempeñarse en empresas y corporativos diferentes al igual que a destacarse con otras personas de diferentes culturas porque ya tuvo que interactuar y trabajar con personas de distintas culturas. Creo que mi competencia intercultural ha mejorado después de realizar la práctica en el hotel porque tuve que adaptarme a una cultura que aunque comparta el mismo idioma es notablemente diferente”.

Gráfico 39. Alumnado del grupo B (ELH) que ha tenido en cuenta el aumento de posibilidades para su futuro en el mercado laboral para tener un grado alto de satisfacción del programa de inmersión cultural corporativa



Los aspectos que los usuarios han destacado, sobre el aumento de posibilidades para su futuro en el mercado laboral, van unidos a la mejora en la experiencia adquirida, la cual queda reflejada en su *Currículum Vitae*. Para los aprendientes este hecho supone un factor importante porque los futuros empleadores, posiblemente, lo tendrán en cuenta en la selección de candidatos.

Otro de los factores que los alumnos del grupo B (ELH) han mencionado, en sus opiniones sobre esta variable, guarda una estrecha relación con la mejora de su grado de competitividad en el mercado laboral, como consecuencia de haber tenido una experiencia de esta naturaleza en un país de habla hispana, lo cual implica adquirir un valor añadido en el mercado laboral estadounidense.

Un último factor mencionado en esta variable se relaciona con el aprendizaje, no solo de la cultura corporativa meta, sino también de la cultura de origen, lo cual genera una mayor concienciación de los rasgos para tener en cuenta al experimentar una cultura corporativa diferente.

Mostramos a continuación una tabla-resumen que permite tener una visión global de los factores que el alumnado ha tenido en cuenta para mostrar un alto grado de satisfacción del programa de inmersión en el que han participado.

Tabla 32. Factores que han sido seleccionados por los usuarios del grupo B (ELH) para mostrar un grado alto de satisfacción tras su participación en el programa de inmersión cultural corporativa

ELH	APRENDER HACIENDO	DESARROLLO C. GENERALES	MEJORA FUTURO LABORAL	MEJORA HABILIDADES PROFESIONALES
Nodes\ELH	NO	NO	NO	NO
Nodes\ELH\Abraham 30	NO	SI	SI	SI
Nodes\ELH\Almanzar 37	NO	NO	NO	NO
Nodes\ELH\Askari 38	SI	SI	NO	SI
Nodes\ELH\Bautista 29	NO	NO	SI	SI
Nodes\ELH\Cadena 32	NO	NO	SI	SI
Nodes\ELH\Carauta 45	NO	SI	SI	SI
Nodes\ELH\Carey 28	NO	SI	SI	SI
Nodes\ELH\Cesin 26	NO	SI	NO	SI
Nodes\ELH\Flores 40	NO	SI	NO	SI
Nodes\ELH\Gutiérrez 35	NO	NO	SI	NO
Nodes\ELH\Isaza 27	NO	SI	NO	NO
Nodes\ELH\Izquierdo 25	NO	SI	SI	SI
Nodes\ELH\Lisbeth 41	NO	SI	SI	NO
Nodes\ELH\Merino34	NO	SI	SI	NO
Nodes\ELH\Muriz 50	NO	SI	NO	NO
Nodes\ELH\Neyda 43	NO	SI	NO	SI
Nodes\ELH\Osvaldo 44	NO	SI	NO	NO
Nodes\ELH\Plascencia 49	NO	NO	NO	NO
Nodes\ELH\Reyes 36	NO	SI	NO	SI
Nodes\ELH\Robles 31	SI	NO	NO	NO
Nodes\ELH\Ruiz 39	NO	SI	SI	NO
Nodes\ELH\Solis 24	NO	NO	NO	SI
Nodes\ELH\Solorzano 33	NO	SI	NO	NO
Nodes\ELH\Tejeda 42	NO	NO	NO	NO
Nodes\ELH\Troche 48	SI	SI	SI	SI
Nodes\ELH\Valerio 47	NO	NO	NO	NO
Nodes\ELH\Vazquez 46	NO	SI	NO	NO
Nodes\ELH\Zoe 51	NO	NO	NO	SI

Finalmente, un aspecto relevante que se debe destacar del grupo B (ELH) se relaciona con el hecho de no haber encontrado muestras en las que se refleje un grado de satisfacción medio o bajo tras la experiencia vivida en el programa de inmersión cultural corporativa.

7.3.2. VARIABLE NÚMERO 2. DIMENSIONES DE LOS VALORES CULTURALES: RELACIONES INTERPERSONALES

7.3.2.1. DISTANCIA DE PODER: ALTA / BAJA

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO B (ELH) Bautista 29> - § 1 referencia codificada [0,22% Cobertura]
Referencia 1 - 0,22% Cobertura
los jefes están sobre de ti para que completes tus deberes y proyectos.

GRUPO B (ELH) Gutiérrez 35> - § 1 referencia codificada [0,63% Cobertura]
Referencia 1 - 0,63% Cobertura
Por lo que yo he visto y experimentado, los jefes no sienten la necesidad de constantemente evaluar o dirigir el trabajo de los empleados. En mi previa experiencia laboral he experimentado lo opuesto de esto en empresas del mismo tamaño.

GRUPO B (ELH) Izquierdo 25> - § 2 referencias codificadas [1,45% Cobertura]
Referencia 1 - 1,13% Cobertura
A mí se me hizo un poco anormal que me comunicara con mi jefe por What's App y que él me mandara emojis. Yo por los mensajes de Whatsapp los escribía muy profesionalmente mientras él no. Esto me sorprendió mucho porque en los Estados Unidos no hubiera experimentado algo así con mi jefe superior especialmente con el dueño de la empresa.
Referencia 2 - 0,32% Cobertura
Aprendí que la relación entre empleado y jefe son muy distintas aquí que en los Estados Unidos.

GRUPO B (ELH) Lisbeth 41> - § 1 referencia codificada [0,54% Cobertura]
Referencia 1 - 0,54% Cobertura
La relación que existe entre los empleados y los jefes es personal hasta cierto punto ya que existe un cierto nivel de confianza y respeto entre ellos.

GRUPO B (ELH) Solorzano 33> - § 1 referencia codificada [0,80% Cobertura]
Referencia 1 - 0,80% Cobertura
Estoy muy acostumbrado a que las personas con más jerarquía están cuidando el trabajo que estoy haciendo a cada rato. En los Estados Unidos, es muy común que la gente con mayor jerarquía revise tus trabajos o simplemente que le enseñen cómo va tu trabajo.

GRUPO B (ELH) Valerio 47> - § 1 referencia codificada [0,86% Cobertura]
Referencia 1 - 0,86% Cobertura
Múltiple veces el jefe del hotel visitó mi departamento y su relación con sus empleados, aunque muy profesional, también era de trato fácil.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVO

En los datos cualitativos obtenidos sobre los choques culturales que el alumnado del grupo B (ELH) ha experimentado en el área de la distancia de poder se ha observado que, en la mayoría de los casos, el perfil que presentan los usuarios está relacionado con una distancia de poder alta. Como consecuencia, las divergencias culturales se han producido en el área de las relaciones interpersonales con miembros de la cultura corporativa meta, los cuales han mostrado una tendencia propia de una distancia de poder baja.

Tras detectar los choques culturales producidos a causa de estas perspectivas divergentes observadas en la variable distancia de poder, se han analizado las áreas específicas en las que se han producido los diferentes malentendidos culturales. Principalmente, las observaciones llevadas a cabo han inferido que, en la mayoría de los choques culturales, hay dos factores que han producido las divergencias culturales.

Por una parte, el factor de las relaciones jefes y empleados en lo concerniente a la realización de tareas y, por otra parte, la diferente percepción de los participantes de ambas culturas corporativas en torno al estilo de comunicación. El factor que ha desencadenado que se produzcan divergencias culturales está unido al grado de formalidad que, de acuerdo con la opinión de los usuarios, corresponde a cada uno de los participantes desde la perspectiva de la jerarquía.

Con relación a la realización de tareas y el control sobre dicho proceso por parte de la directiva, los usuarios del grupo B (ELH) han mostrado cierto grado de inquietud y de sorpresa a causa de la inexistencia de control en el proceso de realización de las tareas por parte de los superiores o de los tutores empresariales. Este choque cultural se ha producido porque en la cultura de origen de los usuarios es frecuente la revisión de la tarea por parte de los superiores, mientras que en la cultura meta se parte de la idea de que el empleado es responsable de hacer su trabajo adecuadamente, lo cual implica un mayor grado de libertad a la hora de ejecutar las tareas correspondientes. Los proyectos en la cultura meta se perciben como producto, mientras que en la cultura de origen del alumnado se interpretan como proceso.

Algunas opiniones que evidencian esta fenomenología del choque cultural corporativo en esta área son las siguientes:

Gutiérrez 35 (referencia 1), expresa la siguiente opinión: *“Por lo que yo he visto y experimentado, los jefes no sienten la necesidad de constantemente evaluar o dirigir el trabajo de los empleados. En mi previa experiencia laboral he experimentado lo opuesto de esto en empresas del mismo tamaño”*.

Solorzano 33 (referencia 1), afirma lo siguiente: *“Estoy muy acostumbrado a que las personas con más jerarquía están cuidando el trabajo que estoy haciendo a cada rato. En los Estados Unidos, es muy común que la gente con mayor jerarquía revise tus trabajos o simplemente que le enseñes cómo va tu trabajo”*.

En cuanto al segundo componente cultural en el que se han observado ciertas divergencias, es necesario mencionar las diferentes percepciones encontradas acerca de cuál debe ser el rol jerárquico adecuado que se debe adoptar en el área del estilo de comunicación entre jefes y empleados. Los usuarios han mostrado una distancia de poder alta en este factor, mientras que los superiores y tutores empresariales de la cultura meta han mostrado una distancia de poder baja. La diferencia cultural está marcada por el registro usado por parte de los superiores, el cual se corresponde con un cierto grado de informalidad desde la perspectiva de los usuarios (uso de emoticonos, por ejemplo), sin embargo, para el alumnado el registro lingüístico que los superiores deberían usar en estos contextos debe ser formal.

Izquierdo 25 (referencia 1), expresa su percepción sobre el choque cultural de esta manera: *“A mi se me hizo un poco anormal que me comunicara con mi jefe por What’s App y que el me mandara emojis. Yo por los mensajes de Whatsapp los escribía muy profesionalmente mientras él no. Esto me sorprendió mucho porque en los Estados*

Unidos no hubiera experimentado algo así con mi jefe superior especialmente con el dueño de la empresa”.

En la variable distancia de poder también se han producido divergencias culturales en el área de la relación entre jefes y empleados, no solamente por la informalidad en el estilo de comunicación, sino también por las relaciones y el grado de cercanía entre ambos grupos profesionales. El factor que ha causado las divergencias culturales a nivel corporativo se caracteriza por el alto grado personal existente en las relaciones entre jefes y empleados, lo cual no ha pasado inadvertido para algunos de los usuarios. Desde la perspectiva de la cultura de origen de los aprendientes no es común que haya un cierto grado de cercanía en las relaciones entre los jefes y empleados en la empresa, cuando esto se produce, algunos usuarios lo descodifican como ausencia de profesionalidad, mientras que en otros casos se interpreta como una muestra de respeto.

Lisbeth 42 (referencia 1), lo expresa de esta manera: *“La relación que existe entre los empleados y los jefes es personal hasta cierto punto ya que existe un cierto nivel de confianza y respeto entre ellos”.*

Izquierdo 25 (referencia 2), opina lo siguiente: *“Aprendí que la relación entre empleado y jefe son muy distintas aquí que en los Estados Unidos”.*

Valerio 47 (referencia 1), nos comenta lo siguiente: *“Múltiple veces el jefe del hotel visito mi departamento y su relación con sus empleados, aunque muy profesional, también era de trato fácil”.*

A modo de resumen, los factores que divergen entre los alumnos del grupo B (ELH), en lo concerniente a la distancia de poder en su experiencia de inmersión en la cultura corporativa meta, se encuentran enmarcados en las siguientes áreas:

1. Relación personal entre jefes y empleados.
2. Nivel alto de informalidad en el estilo de comunicación.
3. Papel de los superiores en cuanto a su bajo control en la realización de las tareas.

7.3.2.2. INDIVIDUALISMO VS. COLECTIVISMO

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO B (ELH) Carey 28> - § 1 referencia codificada [0,63% Cobertura]
Referencia 1 - 0,63% Cobertura
A pesar de que cada uno tiene su propio trabajo, todos dependen el uno del otro para el éxito del hotel, así que creo que la cultura corporativa es colectivista.

GRUPO B (ELH) Isaza 27> - § 1 referencia codificada [0,93% Cobertura]
Referencia 1 - 0,93% Cobertura
Yo creo que si hay una cultura corporativa donde todos se puedan respetar y se ayuden como grupo todos los días para ser los mejores crea una corporación de trabajo en equipo. Yo creo que el trabajo en equipo es importante porque cuando se exige respeto entre si mismos nadie pueden despreciar a otros compañeros.

GRUPO B (ELH) Vázquez 46> - § 1 referencia codificada [0,77% Cobertura]
Referencia 1 - 0,77% Cobertura
Aunque todos tienen una buena relación con todos en el hotel, los departamentos que están juntos son más amables entre si porque salen a comer en grupo más que con los otros departamentos.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

A pesar de no haberse encontrado choques culturales en esta variable, se puede observar que la tendencia a establecer el concepto de empresa como un todo unitario prevalece en todas las opiniones que han sido seleccionadas.

Merece la pena resaltar los factores colaterales que los usuarios han establecido en las empresas en las que predomina un elemento de unidad. Para estos alumnos, las ventajas que ofrece el componente colectivista en la empresa permiten alcanzar el éxito empresarial en mayor medida. También, han destacado la necesidad del respeto a los demás en una cultura colectivista y la ayuda mutua. Finalmente, el alumnado ha observado que el sentimiento colectivista se prolonga a otras áreas que no están directamente relacionadas con la idiosincrasia propia de la empresa, como la existencia de un menor grado de competitividad, más solidaridad y empatía hacia los demás.

7.3.2.3. CULTURA NEUTRAL VS. CULTURA AFECTIVA

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO B (ELH) Cadena 32> - § 1 referencia codificada [0,26% Cobertura]
Referencia 1 - 0,26% Cobertura
Una vez mientras comíamos mi jefe y todos en la mesa estaban hablando de uno de los trabajadores y los chismes que se decían de él.

GRUPO B (ELH) Carey 28> - § 3 referencias codificadas [2,28% Cobertura]
Referencia 1 - 0,74% Cobertura
Además, los trabajadores no tratan de ocultar sus emociones, de hecho, no tienen problemas para mostrar sus emociones, lo que es muy diferente de la cultura corporativa de los Estados Unidos.

Referencia 2 - 1,11% Cobertura
Muchas veces escuchaba a varios empleados gritar o parecían enojados. Poco después, estaban completamente normales y de buen humor otra vez. Al principio, pensé que era raro, pero me di cuenta de que los españoles son más emotivos y hablar en voz alta no significa que están enojados.
Referencia 3 - 0,43% Cobertura
La cultura española es más emotiva que la americana; algo no necesita ser muy grave para mostrar sus emociones.

GRUPO B (ELH) Merino34> - § 1 referencia codificada [1,23% Cobertura]
Referencia 1 - 1,23% Cobertura
Interactuando con los españoles, me hizo darme cuenta que cuando están emocionados o muy interesados en una conversación, interrumpen mucho y hablan en voz muy alta y agresiva. Un estadounidense podría interpretar algo así como algo tan irrespetuoso aunque la realidad es todo lo contrario.

GRUPO B (ELH) Muniz 50> - § 1 referencia codificada [0,44% Cobertura]
Referencia 1 - 0,44% Cobertura
Pienso que ellos pensaban que era un poco rara porque no hablaba mucho. Ahora entiendo que a lo mejor me vi un poco brusca ya que no demostraba mis emociones o algún afecto.

GRUPO B (ELH) Solís 24> - § 1 referencia codificada [1,54% Cobertura]
Referencia 1 - 1,54% Cobertura
Se empezaron a pelear los dos allí enfrente de mi. Si me sorprendió un poco porque se me hizo no tan responsable Se me hizo chistoso como para ellos esto era normal pero yo estoy acostumbrada de pelear o argumentos en privado en los sitios profesionales.

Una primera opinión que merece la pena destacarse en esta variable está relacionada con el hecho de que se ha observado una tendencia al comportamiento neutral por parte del alumnado mientras que, por el contrario, en la culturas corporativas meta la tendencia parece ser la opuesta, es decir, prevalece en mayor medida la cultura afectiva.

Esta divergencia ha marcado en sí misma la mayoría de los choques culturales que se han observado en esta área. Así, Carey 28 (referencia 1), afirma lo siguiente: *“Además, los trabajadores no tratan de ocultar sus emociones, de hecho, no tienen problemas para mostrar sus emociones, lo que es muy diferente de la cultura corporativa de los Estados Unidos”*. Tras esta afirmación, podemos obtener evidencias de que el alumnado es consciente de que su cultura de origen es muy diferente a la cultura meta en lo tocante a mostrar emociones. De hecho, manifiestan cierta sorpresa al observar que los trabajadores de la cultura meta no intentan ocultar sus emociones en algunas ocasiones.

También se ha podido observar que el alumnado interpreta la expresión de las emociones de manera diferente cuando ya han experimentado algo similar previa-

mente. La misma alumna nos da su opinión al respecto: Carey 28 (referencia 2): *“Muchas veces escuchaba a varios empleados gritar o parecían enojados. Poco después, estaban completamente normales y de buen humor otra vez. Al principio, pensé que era raro, pero me di cuenta de que los españoles son más emotivos y hablar en voz alta no significa que están enojados”*. Se puede observar que ha habido una fusión de dos componentes culturales relacionados con el lenguaje no verbal y la expresión de las emociones. El uso de un tono alto de voz ha sido interpretado por la alumna como un síntoma de enfado pero, tras seguir observando la actitud del interlocutor de la cultura meta, ha llegado a la conclusión de que la expresión de la emoción y el tono de voz es una manifestación más que no implica necesariamente enfado.

Muniz 50 (referencia 1), nos relata una experiencia en la que interpreta que el hecho de tener una cultura neutral por su parte, puede motivar a que los interlocutores de la cultura meta piensen que es diferente a ellos. La cuestión que subyace en este caso está basada en el hecho de que la alumna achaca la causa del choque cultural al factor relacionado con actuar de acuerdo con los rasgos que definen a una cultura neutral: *“Pienso que ellos pensaban que era un poco rara porque no hablaba mucho. Ahora entiendo que a lo mejor me vi un poco brusca ya que no demostraba mis emociones o algún afecto”*.

El siguiente choque cultural que relatan los alumnos del grupo B (ELH) consiste en asociar la expresión de las emociones con la falta de profesionalidad. Este hecho supone una señal de alarma y se debe tener en cuenta a la hora de establecer relaciones comerciales y negociaciones entre miembros de ambos países. Además, este factor se debe tener en cuenta en programas de inmersión cultural corporativa e incluirse en los contenidos a tratar en futuros cursos porque posee una especial relevancia para la prevención del choque cultural corporativo. Solís 24 (referencia 1) comenta lo siguiente: *“Se empezaron a pelear los dos allí enfrente de mí. Si me sorprendió un poco porque se me hizo no tan responsable Se me hizo chistoso como para ellos esto era normal pero yo estoy acostumbrada de pelear o argumentos en privado en los sitios profesionales”*.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

7.3.2.4. CULTURA ESPECÍFICA VS. CULTURA DIFUSA

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO B (ELH) Almánzar 37> - § 1 referencia codificada [0,44% Cobertura]
Referencia 1 - 0,44% Cobertura
Mientras estamos trabajando pueden tener otras conversaciones que no siempre se relacionan con el trabajo que están haciendo

GRUPO B (ELH) Askari 38> - § 1 referencia codificada [0,20% Cobertura]
Referencia 1 - 0,20% Cobertura
Era aceptable de poder desviar del trabajo para platicar un poco.

GRUPO B (ELH) Carauta 45> - § 2 referencias codificadas [1,75% Cobertura]
Referencia 1 - 1,05% Cobertura
Mi mentora habla con compañeros mientras deberíamos estar trabajando. Eso me puso nerviosa porque en Los Estados Unidos, esto se considera “robar a la empresa” porque la empresa nos están pagando por el tiempo que estamos trabajando y está muy mal visto.
Referencia 2 - 0,70% Cobertura
Le pregunte cuales dias me prefiere venir y ella me dijo que yo puedo elegir. En Los Estados Unidos, cuando tiene una práctica de empresas, las empresas eligen su horario.

GRUPO B (ELH) Isaza 27> - § 2 referencias codificadas [0,88% Cobertura]
Referencia 1 - 0,41% Cobertura
Mi primer choque cultural fue el choque de mi primer día. Fue un choque cultural porque desde que llegue no tuve ningún tipo de dirección.
Referencia 2 - 0,47% Cobertura
Yo creo que el punto de vista de mi empresa es que estamos ahí para aprender y trabajar y no para botar el tiempo en tratar de ofrecer una amistad profesional.

GRUPO B (ELH) Izquierdo 25> - § 1 referencia codificada [0,64% Cobertura]
Referencia 1 - 0,64% Cobertura
Mi primera vez reuniéndome con X me contó toda su historia del accidente que le había pasado. A mi me sorprendió mucho porque sinceramente le contó su historia personal a una desconocida.

GRUPO B (ELH) Lisbeth 41> - § 1 referencia codificada [0,36% Cobertura]
Referencia 1 - 0,36% Cobertura
El ambiente laboral es muy tranquilo y directo, pero en algunos momentos se comentan temas personales.

GRUPO B (ELH) Merino34> - § 2 referencias codificadas [2,95% Cobertura]
Referencia 1 - 1,02% Cobertura
la forma en que el director se presentó para mí fue muy informal y las cosas de que empezamos a hablar, no eran sobre el trabajo que se iba a hacer. Mientras ella fumaba un cigarrillo afuera, hablábamos de cosas en nuestras vidas personales.
Referencia 2 - 1,93% Cobertura
A medida que se hizo más cómodo trabajar alrededor de cada uno, ella me decía más cosas que yo consideraba delicadas, complejas y posiblemente ilegales. Después de llegar a conocerla un poco mejor, comento que si algún tiempo yo iba ir a una caminata en algún momento durante el fin de semana, que le llamara para que ella pueda ir conmigo. Para mí, esto no fue tan sorprendente como podría haber sido para otra persona, pero sin duda fue un poco extraño

GRUPO B (ELH) Muniz 50> - § 1 referencia codificada [0,63% Cobertura]
Referencia 1 - 0,63% Cobertura
Las relaciones entre el personal eran más cercanas de lo que estoy acostumbrada. Hacer pláticas largas durante horas laborales me parecía un poco raro. Pero después entendí que en la cultura española es típico que uno pregunte de la vida del otro.
GRUPO B (ELH) Osvaldo 44> - § 2 referencias codificadas [2,12% Cobertura]
Referencia 1 - 0,70% Cobertura
Los empleados hablaban y preguntaban sobre mis asignaturas y vida personal en los EE. UU y de políticas españolas y estadounidense.
Referencia 2 - 1,42% Cobertura
Todos los empleados muy pronto me saludaron, aunque no trabaje con ellos y temas sobre familia surgieron pronto. Todos fueron muy amables y ofrecían algo para alimentarme si tuviera hambre. En mi primer día me siento un poco incomodo porque me invitaron a desayunar.
GRUPO B (ELH) Plascencia 49> - § 1 referencia codificada [0,92% Cobertura]
Referencia 1 - 0,92% Cobertura
Una vez cuando no tenía mucho trabajo en el día mis empleados me ofrecieron champaña para celebrar navidad. Esto nunca pasado cuando estaba trabajando en otro trabajo por siempre alcohol esta prohibido en el tiempo de trabajo.
GRUPO B (ELH) Ruiz 39> - § 1 referencia codificada [1,14% Cobertura]
Referencia 1 - 1,14% Cobertura
Me pareció muy interesante el concepto del desayuno, durante este tiempo es una regla informal que un grupo pequeño de empleados que pueden ser del mismo o de diferentes departamentos se reúnen para comer una tostada y tomar un poco de café. Al principio me sorprendió ya que desde el principio me invitaron a esta actividad lo cual sonaba muy personal.
GRUPO B (ELH) Solorzano 33> - § 2 referencias codificadas [1,70% Cobertura]
Referencia 1 - 0,76% Cobertura
Los empleados para estar bastantes cómodos con cada uno como para poder hablar sobre su vida personal sin problema. Además, observe que el conocer un poco sobre la vida personal de tu compañero de trabajo crea confianza entre los trabajadores.
Referencia 2 - 0,94% Cobertura
El encargado de las actividades deportivas, y yo fuimos a tomar un café. Fue algo que normalmente no ocurre en un país como los Estados Unidos. Normalmente no sale uno a tomar un café con alguien hasta que lleve tiempo conociendo a la otra persona. No fue nada malo sino simplemente algo diferente.

GRUPO B (ELH) Tejada 42> - § 1 referencia codificada [1,20% Cobertura]
Referencia 1 - 1,20% Cobertura
Otro choque cultural fue que muchos de los empleados se llamaban tías y tíos. De primero se me hacia muy extraño porque nunca he escuchado esa palabra para personas que no fueran familiares. Este choque cultural fue un poco raro para atender pero es parte de la cultura española.

GRUPO B (ELH) Troche 48> - § 2 referencias codificadas [0,79% Cobertura]
Referencia 1 - 0,23% Cobertura
Los empleados compartieron tiempo conmigo y me hacían preguntas personales desde el primer día que nos conocimos.
Referencia 2 - 0,57% Cobertura
Desde que comencé en el hotel no le importaba hablar de sus vidas personales y de otros empleados conmigo ahí. Al principio me hizo sentir un poco incómoda. Yo no estaba acostumbrada a ser informada de tanta información personal y la vida de otros empleados en tan poco tiempo.

GRUPO B (ELH) Valerio 47> - § 1 referencia codificada [0,74% Cobertura]
Referencia 1 - 0,74% Cobertura
Compartían mucho sobre sus vidas personales, algo que ayudaba a que el aire de la oficina se sintiera amable y confiable.

GRUPO B (ELH) Vázquez 46> - § 2 referencias codificadas [2,38% Cobertura]
Referencia 1 - 0,93% Cobertura
Aunque son profesionales, también son relajados con las respuestas que dan a los clientes y con sus socios. Durante las conversaciones que tienen con los clientes hablan como si estuvieron hablando con amigos o con su familia.
Referencia 2 - 1,45% Cobertura
Los empleos hablan mucho de sus vidas personales con cada persona entre la oficina y también con personas entre otros departamentos. Cuando contestaban los teléfonos para atender a un cliente, les hablaban como si estuvieron hablando con un amigo porque usaban malas palabras y los clientes no estaban ofendidos porque todavía eran profesionales con ellos.

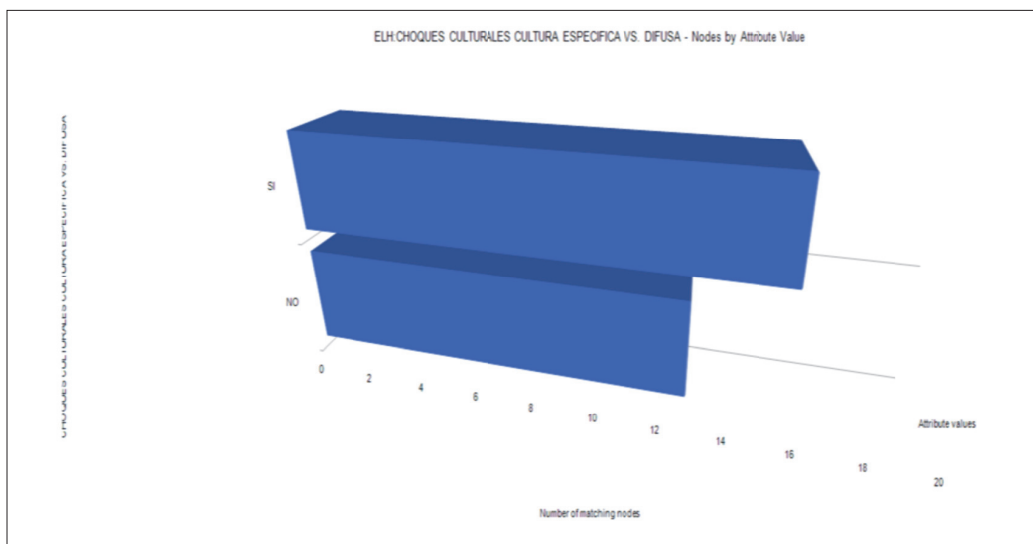
B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

En el área de las relaciones interpersonales, perteneciente a la teoría de las dimensiones de los valores culturales, se han encontrado variables con más choques culturales en unas que en otras, pero el factor de la divergencia entre las culturas específicas y difusas ha sido una de las áreas en las que se han producido con mayor frecuencia.

En la siguiente gráfica se puede observar que el número de alumnos que han experimentado divergencias culturales en la dimensión cultura específica frente

a cultura difusa, supera al número de alumnos que no han experimentado ningún choque cultural en dicha área.

Gráfico 40. Alumnado del grupo B (ELH) que ha experimentado choques culturales en el área de las culturas específicas vs. difusas



El siguiente factor que es necesario analizar en este punto está relacionado con la descripción de los componentes culturales que han causado choques culturales. Así, se han detectado los siguientes componentes culturales como la causa de la producción de divergencias y malentendidos culturales, teniendo en cuenta que dichos componentes se relacionan con rasgos de culturas difusas más propios de la cultura corporativa meta:

- a) Conversaciones sobre temas no relacionados con el ámbito laboral.
- b) Establecer conversaciones mientras se realizan tareas.
- c) Hablar y preguntar sobre temas personales y sobre la vida privada.
- d) Inexistencia de líneas que separen la vida laboral y personal.
- e) Uso de un registro coloquial en las relaciones con compañeros de trabajo y clientes.

Todos estos factores se han manifestado de diversos modos y se deben interpretar como áreas generales que incluyen hechos más concretos y puntuales relacionados con cada una de estas áreas de naturaleza generalista.

A continuación, se muestran algunas opiniones concretas de los usuarios que permiten dar evidencia de dicha fenomenología y analizar factores derivados que pertenecen a cada una de estas áreas.

En relación a los puntos a y b, se ha seleccionado una opinión de un usuario que especifica claramente cómo interpreta el acto de conversar mientras se realizan tareas. Para este usuario, un acto de esa naturaleza lleva implícito una cierta falta de ética profesional porque desde su perspectiva, el tiempo que se debe dedicar al trabajo no se utiliza para tal fin. Carauta 45 (referencia 1), lo expresa de esta manera: *“Mi mentora habla con compañeros mientras deberíamos estar trabajando. Eso me puso nerviosa porque en Los Estados Unidos, esto se considera “robar a la empresa” porque la empresa nos están pagando por el tiempo que estamos trabajando y está muy mal visto”*.

En la misma línea pero con diferentes matices, Askari 38 (referencia 1) se sorprende del hecho de que se acepte la conversación entre empleados en horas de trabajo y lo expresa así: *“Era aceptable de poder desviar del trabajo para platicar un poco”*. También, Almánzar 37 (referencia 1) experimenta un choque cultural al observar que en ocasiones se habla de temas que no están relacionados con el trabajo en sí mismo: *“Mientras estamos trabajando pueden tener otras conversaciones que no siempre se relacionan con el trabajo que están haciendo”*.

Otro aspecto cultural que ha ocasionado choques culturales en el área de las culturas específicas y difusas está relacionado con la carencia de líneas que delimiten las conversaciones sobre temas laborales y personales. Solorzano 33 (referencia 1) opina de esta manera: *“Los empleados para estar bastantes cómodos con cada uno como para poder hablar sobre su vida personal sin problema. Además, observe que el conocer un poco sobre la vida personal de tu compañero de trabajo crea confianza entre los trabajadores”*. Muniz 50 (referencia 1), comenta lo siguiente: *“Las relaciones entre el personal eran más cercanas de lo que estoy acostumbrada. Hacer pláticas largas durante horas laborales me parecía un poco raro. Pero después entendí que en la cultura española es típico que uno pregunte de la vida del otro”*.

La inexistencia de líneas que separen lo laboral de lo personal ha sido un factor continuo en los choques culturales corporativos descritos por el alumnado. De esta manera, Izquierdo 25 (referencia 1) lo describe así: *“Mi primera vez reuniéndome con X me contó toda su historia del accidente que le había pasado. A mi me sorprendió mucho porque sinceramente le contó su historia personal a una desconocida”*.

Merino 34 (referencia 2) describe una divergencia cultural que ha experimentado de la siguiente manera: *“A medida que se hizo más cómodo trabajar alrededor de cada uno, ella me decía más cosas que yo consideraba delicadas, complejas y posiblemente ilegales. Después de llegar a conocerla un poco mejor, comento que si algún tiempo yo iba ir a una caminata en algún momento durante el fin de semana, que le llamara para que ella pueda ir conmigo. Para mí, esto no fue tan sorprendente como podría haber sido para otra persona, pero sin duda fue un poco extraño”*.

El no entender las relaciones en el espacio laboral como un lugar donde fundar una amistad, el uso del registro coloquial e informal en un ámbito profesional, la in-

vitación a desayunar juntos, las celebraciones con alcohol, etc., son factores que el alumnado ha mencionado como componentes causantes de divergencias culturales en el área de la cultura específica frente a la cultura difusa. A modo de ejemplo, mostramos a continuación la opinión de Ruíz 39 (referencia 1): *“Me pareció muy interesante el concepto del desayuno, durante este tiempo es una regla informal que un grupo pequeño de empleados que pueden ser del mismo o de diferentes departamentos se reúnen para comer una tostada y tomar un poco de café. Al principio me sorprendió ya que desde el principio me invitaron a esta actividad lo cual sonaba muy personal”*.

7.3.2.5. EVASIÓN DE LA INCERTIDUMBRE: ALTA / BAJA

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO B (ELH) Almánzar 37> - § 1 referencia codificada [0,86% Cobertura]
Referencia 1 - 0,86% Cobertura
Cuando me daba tarea el salía de la oficina para hacer llamadas a sus vendedores y tardaba mucho tiempo. Entonces cuando no sabía que hacer o estaba confundida tenía que sentarme y durar vario tiempo tratando de averiguar como puedo aprender.

GRUPO B (ELH) Askari 38> - § 1 referencia codificada [0,33% Cobertura]
Referencia 1 - 0,33% Cobertura
Aprendí de tener mas flexibilidad porque antes estaba acostumbrada de tener todo planificado, fijo y puntual

GRUPO B (ELH) Flores 40> - § 2 referencias codificadas [1,97% Cobertura]
Referencia 1 - 0,86% Cobertura
En EE.UU. cuando un estudiante hace unas practicas, las compañías suelen hacer un día de orientación en la cual los practicantes pueden tener una mejor idea de la compañía y se sientan acogidos por la compañía.
Referencia 2 - 1,11% Cobertura
Fue un poco sorprendente por que, aunque sabia que iba a ponerme a trabajar desde el primer día, no tuve ninguna presentación formal de la empresa, ni de lo que hacían, ni en el cual se basaría mi practicas, ni tampoco hubo una presentación formal con los demás empleados.

GRUPO B (ELH) Gutiérrez 35> - § 1 referencia codificada [1,36% Cobertura]
Referencia 1 - 1,36% Cobertura
Basada en mi experiencia previa en los trabajos en los Estados Unidos, yo esperaba que la directiva de la empresa me delinear concretamente, las normas del ambiente laboral, y sus expectativas de mi trabajo diario. Esto no ocurrió. Los primeros dos días mis jefes me comunicaron unas metas abstractas que debería de intentar a realizar, y después de ese momento nos reunimos cinco veces por mi solicitud. Por lo tanto, al principio me sentí frustrada porque no sabía exactamente lo que querrían de mi, mis jefes.

GRUPO B (ELH) Isaza 27> - § 1 referencia codificada [1,30% Cobertura]
Referencia 1 - 1,30% Cobertura
En los Estados Unidos, aunque suelen dar trabajo el primer día, primero se sientan con uno para explicarnos un poco de lo que hace la compañía y lo que voy hacer durante mi tiempo en su compañía. Es un día para explicar las expectativas y un día para que el supervisor se pueda presentar. El primer día también suelen preguntarnos que es lo que nos interesa y que queremos aprender para que nuestra experiencia sea lo mas mutuo posible.

GRUPO B (ELH) Neyda 43> - § 1 referencia codificada [0,57% Cobertura]
Referencia 1 - 0,57% Cobertura
Creo que cuando asigna tareas no es muy directo y tengo que insinuar lo que me está tratando de asignar lo cual ha sido muy difícil de adaptarme.

GRUPO B (ELH) Osvaldo 44> - § 1 referencia codificada [1,13% Cobertura]
Referencia 1 - 1,13% Cobertura
Al principio sentía que no sabía que debía hacer porque no me daban mucha información o dirección en que cosas podía trabajar en. Algo extraño para mí que siempre he tenido algo muy estructurado en mis trabajos.

GRUPO B (ELH) Plascencia 49> - § 2 referencias codificadas [1,97% Cobertura]
Referencia 1 - 0,80% Cobertura
Cuando llegué estaba un poco confundido a dónde empezar. Algunas veces que no hay nadie en la oficina y hay solo una persona trabajando afuera y empiezo a trabajar en lo que sea que estan haciendo.
Referencia 2 - 1,17% Cobertura
Sentí que en unas veces ellos no estaban muy claro cuando me pedian que hacer trabajo con los flores afuera soy pensando que lo puedo haccrlo sufficiente. Lo que soy accustombrado con en mi pais (Estados Unidos) es organización y mas direcciones cuando lo jefa esta pidiendo algo de ti.

GRUPO B (ELH) Vázquez 46> - § 1 referencia codificada [0,91% Cobertura]
Referencia 1 - 0,91% Cobertura
Cuando estaba en mi practica en los EE. UU. me dieron tareas donde necesitaba hablar con cada departamento, para asegurarme de que había hecho la tarea correctamente y que tenía la información necesaria para hacer la tarea.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Las áreas en las que se han producido más choques culturales, en los aspectos relacionados con la evasión de la incertidumbre, poseen un factor común relacionado con la falta de concreción por parte de las diferentes directivas a la hora de especificar el proceso de realización o la delimitación de las funciones en sí mismas.

Uno de los factores que han condicionado la producción de choques culturales guarda una estrecha relación con el procedimiento que se sigue en las empresas anfitrionas el primer día pues, en muy pocas ocasiones, se dedica un espacio de tiempo a explicar y delimitar las funciones que se les han asignado a los usuarios aprendientes en la empresa.

Todos los usuarios muestran tendencias hacia una evasión de la incertidumbre alta, mientras que, por el contrario, en las empresas anfitrionas se ha observado una tendencia hacia la evasión de la incertidumbre baja.

Algunas opiniones que corroboran las conclusiones obtenidas son las siguientes:

Flores 40 (referencia 2), opina lo siguiente: *“Fue un poco sorprendente por que, aunque sabía que iba a ponerme a trabajar desde el primer día, no tuve ninguna presentación formal de la empresa, ni de lo que hacían, ni en el cual se basaría mi practicas, ni tampoco hubo una presentación formal con los demás empleados”*.

Gutiérrez 25 (referencia 1), expresa el choque cultural que ha experimentado, con cierta frustración, de esta manera: *“Basada en mi experiencia previa en los trabajos en los Estados Unidos, yo esperaba que la directiva de la empresa me delinean concretamente, las normas del ambiente laboral, y sus expectativas de mi trabajo diario. Esto no ocurrió. Los primeros dos días mis jefes me comunicaron unas metas abstractas que debería de intentar a realizar, y después de ese momento nos reunimos cinco veces por mi solicitud. Por lo tanto, al principio me sentí frustrada porque no sabía exactamente lo que querrían de mi, mis jefes”*.

Un claro ejemplo de choque cultural, que ha propiciado un grado más elevado del nivel de adaptación del usuario a la cultura corporativa meta, se ve reflejado claramente en esta experiencia que nos relata Neyda 43 (referencia 1): *“Creo que cuando asigna tareas no es muy directo y tengo que insinuar lo que me está tratando de asignar lo cual ha sido muy difícil de adaptarme”*.

En todas las experiencias analizadas se ha podido observar que los niveles de incertidumbre mostrados por las empresas anfitrionas están excesivamente focalizados en la ambigüedad existente en torno a la delimitación, especificidad y concreción de las responsabilidades y funciones asignadas a los usuarios, así como a la carencia de especificidad en torno a la delimitación de lo que se espera del alumnado por parte de la empresa.

Aunque consideramos oportuno crear materiales y especificar contenidos en el programa para preparar a los usuarios a enfrentarse a estas situaciones inciertas, se ha llegado a la conclusión de la necesidad de comunicar a las empresas anfitrionas una normativa de participación en el programa de inmersión, en la cual se establezca la descripción de estos factores mencionados anteriormente, los cuales son importantes para alcanzar un mayor nivel de satisfacción por parte de los usuarios.

7.3.2.6. INDULGENCIA VS. RESTRICCIÓN

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO B (ELH) Cadena 32> - § 1 Referencia codificada [0,68% Cobertura]
Referencia 1 - 0,68% Cobertura
Cada hora del día llegaba una persona diferente de otro departamento y preguntaba a todos los de la oficina si querían ir a fuera a fumar. Mientras uno se queda adentro otro iba afuera y después se metían, llegaba otro y la otra persona le tocaba su turno, mientras la que ya le había tocado se quedaba adentro para contestar cualquier llamada.

GRUPO B (ELH) Solorzano 33> - § 1 Referencia codificada [0,21% Cobertura]
Referencia 1 - 0,21% Cobertura
No hay reglamentos estrictos que todo empleado tiene que seguir.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Aunque el número de choques culturales en esta área es prácticamente inexistente, se ha considerado oportuno mostrar algunas opiniones de los usuarios que evidencian una tendencia mayor hacia las culturas restrictivas que hacia las culturas indulgentes.

Algunos usuarios han expresado sorpresa ante la carencia de ciertas restricciones por parte de la empresa de acogida y por mostrar indulgencia frente a acciones concretas que, según la perspectiva de algunos usuarios, no deberían producirse en un ámbito laboral.

7.3.3. VARIABLE NÚMERO 3. LENGUAJE NO VERBAL

7.3.3.1. CRONÉMICA

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO B (ELH) Abraham 30> - § 1 referencia codificada [0,89% Cobertura]
Referencia 1 - 0,89% Cobertura
La frecuencia con la que los empleados toman descansos. Es muy normal salir para fumar o contestar una llamada que me parece ocurrir más o menos cada hora. Del mismo modo, llegar tarde o salir temprano no está tan estrictamente controlado como en empresas multinacionales.

GRUPO B (ELH) Almánzar 37> - § 1 referencia codificada [0,36% Cobertura]
Referencia 1 - 0,36% Cobertura
Me avisa que va de vacaciones o que no va estar en la oficina uno o dos días antes que tengo que ir.

GRUPO B (ELH) Askari 38> - § 2 referencias codificadas [1,02% Cobertura]
Referencia 1 - 0,62% Cobertura
En la empresa el ambiente cultural siempre era muy relajado. Los trabajos que yo hacia nunca tenían una fecha puntual de entrega. Siempre me decían que no había prisa o me daban una fecha que es flexible.
Referencia 2 - 0,40% Cobertura
Otro choque es el tiempo de la merienda porque no tienen hora puntual de cuando se van y cuando regresan y resulta ser inconveniente.

GRUPO B (ELH) Bautista 29> - § 2 referencias codificadas [0,90% Cobertura]
Referencia 1 - 0,48% Cobertura
Donde trabajo todo es relajado y hacen su trabajo con calma sin mucha presión y estrés. En los Estados Unidos siempre es estresante y todo lo quieren rápido
Referencia 2 - 0,41% Cobertura
Tienen una ética igual o similar que en los Estados Unidos. Lo único que si es diferente es que tienen siesta pero lo demás es igual.

GRUPO B (ELH) Cadena 32> - § 4 referencias codificadas [1,80% Cobertura]
Referencia 1 - 0,49% Cobertura
A mí me gusta llegar siempre a tiempo o a veces una media hora antes y he notado que mi jefe no es puntual para decirme qué tengo que hacer, es por eso que los demás de la oficina me dan trabajo de lo que ellos están haciendo mientras mi jefe llega.
Referencia 2 - 0,18% Cobertura
Había ocasiones que en pleno trabajo se paraban para ir a comer una tostada o un bocadillo
Referencia 3 - 0,35% Cobertura
Algo que noté es que como mencioné en el primer choque cultural que el cafecito y la tostadita, pero algo que todavía hacen más es el tiempo de descanso para fumar un cigarrillo.
Referencia 4 - 0,78% Cobertura
El tiempo de fumar es algo muy típico en España por lo que he visto y por lo que me han contado ayuda a relajarte (Ya que yo no fumo) y en el momento de regresar venían todos relajados y contentos para otra vez hablar con esos molestos clientes y después decir palabrotas (cuando colgaban) y después fumarse otro para relajarse otra vez ya que la relajación del anterior no duraba mucho tiempo.

GRUPO B (ELH) Carauta 45> - § 1 referencia codificada [0,59% Cobertura]
Referencia 1 - 0,59% Cobertura
Llegué tarde y estaba muy preocupada pero cuando le dije a mi jefe “lo siento” tantos veces el rió y no entendió porque yo estaba tan nerviosa.

GRUPO B (ELH) Carey 28> - § 1 referencia codificada [0,49% Cobertura]
Referencia 1 - 0,49% Cobertura
Debido a la siesta y cenas tardes la gente suele levantarse mas tarde que en Los Estados Unidos y tengo que tener eso en mente.

GRUPO B (ELH) Cesín 26> - § 3 referencias codificada [0,87% Cobertura]
Referencia 1 - 0,26% Cobertura
Una ejemplo es el trabajo que ella me dio nunca me dio una fecha para terminarlo.
Referencia 2 - 0,21% Cobertura
No me un tiempo exacto para terminar. Tampoco no son muy puntuales.
Referencia 3 - 0,39% Cobertura
Quería saber cuando tenía que terminar el trabajo y no me dio un tiempo fijo. Fue raro porque eso no es normal en los EEUU

GRUPO B (ELH) Isaza 27> - § 1 referencia codificada [0,64% Cobertura]
Referencia 1 - 0,64% Cobertura
A los pocos minutos era tiempo del café, que en España e aprendido que es dentro las 10 y 11 de la mañana. Esto para mi fue un choque muy grande porque en los Estados Unidos no hay un descanso rutinario para el café.

GRUPO B (ELH) Izquierdo 25> - § 1 referencia codificada [1,07% Cobertura]
Referencia 1 - 1,07% Cobertura
Tardé unas semanas para empezar mi práctica porque mi jefe me cancelaba cada vez que nos teníamos que reunir. Me decia que tenia reuniones, estaba enfermo, estaba de viaje y otras cosas. Pero por fin empezamos la práctica y para acordar un tiempo que los podríamos ir a la oficina para trabajar también era complicado.

GRUPO B (ELH) Lisbeth 41> - § 2 referencias codificada [0,95% Cobertura]
Referencia 1 - 0,54% Cobertura
Es normal que se tome uno o dos descansos durante la jornada laboral. Al principio no tomaba descanso para desayunar porque pensaba que no era correcto.
Referencia 2 - 0,41% Cobertura
Si sabía que iba a llegar tarde no me preocupaba mucho porque ya me habían dicho que no tenía que ser 100% puntual.

GRUPO B (ELH) Neyda 43> - § 2 referencias codificada [2,54% Cobertura]
Referencia 1 - 1,21% Cobertura
Otro conflicto en el área de comunicación ha sido tratar de comunicarme con el director de marketing (mi supervisor) quien me asigna mis tareas, cuando le mando correos electrónicos no me responde y cuando se encuentra en la oficina es muy difícil tratar de comunicarme con él porque se encuentra ocupado.

Referencia 2 - 1,33% Cobertura
Mis compañeros se tardaban más de la media hora estipulada para desayunar pero también como había veces que no salían al tiempo acordado de trabajar y se quedaban más de una hora trabajando. Creo que en ambos casos yo no podía intervenir a cuanto a sus comportamientos pero por mi parte me mantuve a la agenda y mis horarios de trabajo.

GRUPO B (ELH) Plascencia 49> - § 1 referencia codificada [0,48% Cobertura]
Referencia 1 - 0,48% Cobertura
Algunas veces, mi jefa no me ha contestado por mucho tiempo y me quedo pensando que no tenía ganas de trabajar conmigo

GRUPO B (ELH) Ruiz 39> - § 1 referencia codificada [0,56% Cobertura]
Referencia 1 - 0,56% Cobertura
Además también me pareció interesante que de vez en cuando nos tomábamos descansos durante el trabajo para platicar sobre música, política, nuestras vidas, entre otras cosas.

GRUPO B (ELH) Solorzano 33> - § 2 referencias codificada [1,46% Cobertura]
Referencia 1 - 0,59% Cobertura
Empleados salían a comer a diferentes horas cada día porque muchos se iban a comer con otros profesores, entonces se iban cuando los profesores tenían un descanso. No había un horario fijo,
Referencia 2 - 0,86% Cobertura
Había llegado tal como diario, unos quince minutos antes. Sin embargo, los equipos de fútbol no llegaron hasta unos diez minutos después del horario del partido. Llegaban tarde a todos los partidos y no empezábamos hasta unos 15 o 20 minutos después del horario del partido.

GRUPO B (ELH) Tejeda 42> - § 1 referencia codificada [1,42% Cobertura]
Referencia 1 - 1,42% Cobertura
Otro choque cultural que tuve en la empresa fue la organización de las practicas que realice. No eran muy organizados en el sistema de las practicas. Les mandaba correos electrónicos y me contestaban a los 2-3 días. No tenía horario ni días fijos, yo les tenía que mandar un correo para preguntarles cuando podía ir y a que hora.

GRUPO B (ELH) Troche 48> - § 1 referencia codificada [0,61% Cobertura]
Referencia 1 - 0,61% Cobertura
A veces algunas empleadas llegaban diez o quince minutos tarde y a los jefes no le molestaba. Esto me sorprendió porque en los E.E.U.U te cortan el pago por no el tiempo que no trabajas. Me informaron que no pasaba nada si se llegaba diez o quince minutos tarde porque el trabajo no iba a ir a ningún lado.

GRUPO B (ELH) Valerio 47> - § 2 referencias codificadas [2,34% Cobertura]
Referencia 1 - 0,70% Cobertura
Iban a coleccionar lo que imprimaban y por lo tanto se demoraban un poco más por conversar con los otros empleados.

Referencia 2 - 1,64% Cobertura
Después de cada almuerzo, y durante el trabajo, muchos de los empleados salían afuera para fumar. Como mis departamentos estabas en el primer piso y al final del edificio, había una puerta que guiaba al exterior, todos los empleados que fumaban me pasaban por el lado.

GRUPO B (ELH) Vázquez 46> - § 1 referencia codificada [1,23% Cobertura]
Referencia 1 - 1,23% Cobertura
No tenía un horario establecido de entrada. Podría llegar cuando yo quisiera, pero no podría ser antes de las 9:00 o más tarde de las 16:00. Los socios con los que trabajo también no llegaban a la misma hora cada día. Unos llegan a las 9:00 como yo, otros a las 10:00, y otros casi cuando me iba a ir.

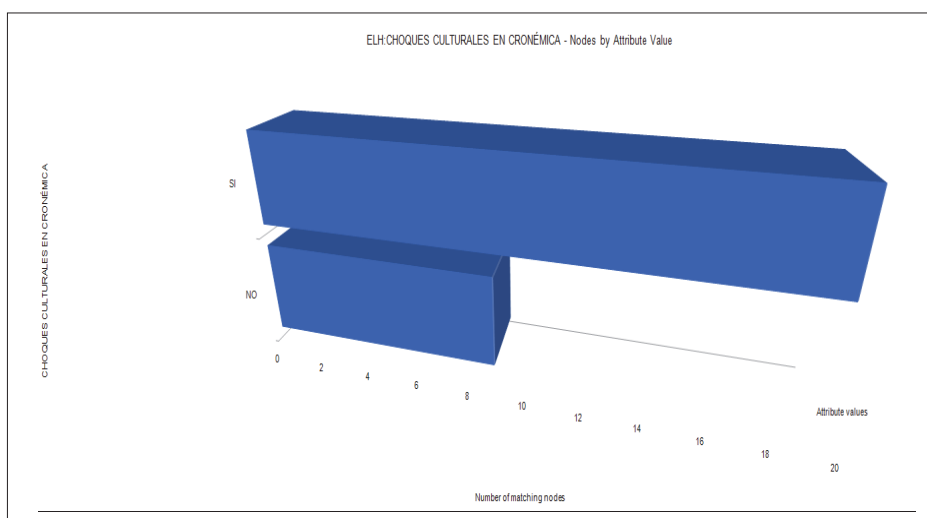
GRUPO B (ELH) Zoe 51> - § 1 referencia codificada [0,26% Cobertura]
Referencia 1 - 0,26% Cobertura
Y nunca sabía la fecha límite o si él quiere que yo mande todo a él.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

El área de la cronémica ha sido una de las áreas más conflictivas en el proceso de adaptación a la cultura corporativa meta por parte del alumnado. Tal y como se puede observar en la siguiente gráfica, se ha obtenido un alto grado de choques culturales dentro de esta variable, lo cual corrobora la necesidad de tratar con profundidad este aspecto en programas de inmersión y también en programas de instrucción previa a la inmersión.

Los datos obtenidos son los siguientes:

Gráfico 41. Alumnado del grupo B (ELH) que ha experimentado choques culturales en el área de la cronémica



La siguiente fase que se adoptará en esta investigación para el análisis de esta variable está dirigida a localizar en qué áreas, que se derivan de la cronémica, se han producido los choques culturales. También, se pretende determinar qué factores culturales han entrado en juego en las divergencias culturales detectadas. El descubrimiento de las diversas manifestaciones de la cronémica, ante el fenómeno del choque cultural corporativo, nos facilitará la creación de diversas vías para la búsqueda de un tratamiento en sus diversas manifestaciones.

Tras un análisis más exhaustivo de los choques culturales que el grupo B (ELH) ha manifestado haber experimentado en el área de la cronémica, se ha considerado oportuno establecer bloques temáticos que ofrezcan una visión de conjunto del fenómeno, además de establecer las diversas manifestaciones que se han observado en lo tocante al concepto tiempo y las perspectivas mostradas hacia este factor por parte de los usuarios aprendientes.

Así pues, los dos bloques temáticos que se han establecido para el análisis de esta variable son los siguientes:

1. Bajo nivel de control del tiempo en actuaciones no laborales.
2. Dilatación del tiempo.

En relación a los bajos niveles de control del tiempo en actuaciones no laborales se han encontrado diversas manifestaciones. Una de ellas está relacionada con la frecuencia de descansos otorgados para realizar actividades ociosas que no están relacionadas con el ámbito laboral. Así, Cadena 32 (referencia 4) opina lo siguiente: *“El tiempo de fumar es algo muy típico en España por lo que he visto y por lo que me han contado ayuda a relajarte (Ya que yo no fumo) y en el momento de regresar venían todos relajados y contentos para otra vez hablar con esos molestos clientes y después decir palabrotas (cuando colgaban) y después fumarse otro para relajarse otra vez ya que la relajación del anterior no duraba mucho tiempo”*.

También Isaza 27 (referencia 1) opina en la misma línea que el alumno anterior: *“A los pocos minutos era tiempo del café, que en España e aprendido que es dentro las 10 y 11 de la mañana. Esto para mi fue un choque muy grande porque en los Estados Unidos no hay un descanso rutinario para el café”*.

También Lisbeth 41 (referencia 1), comenta cómo el dedicar tiempo a actividades no laborales le parecía incorrecto, lo cual le supuso un choque cultural: *“Es normal que se tome uno o dos descansos durante la jornada laboral. Al principio no tomaba descanso para desayunar porque pensaba que no era correcto”*.

Otra de las áreas relacionadas con la cronémica, en la que el alumnado del grupo B (ELH) ha experimentado choques culturales, está relacionada con la impuntualidad. Cadena 32 (referencia 1) comenta sobre este aspecto de la siguiente manera: *“A mí me gusta llegar siempre a tiempo o a veces una media hora antes y he notado que*

mi jefe no es puntual para decirme qué tengo que hacer, es por eso que los demás de la oficina me dan trabajo de lo que ellos están haciendo mientras mi jefe llega". También Troche 48 (referencia 1) ha experimentado un choque cultural similar al anterior: *"A veces algunas empleadas llegaban diez o quince minutos tarde y a los jefes no le molestaba. Esto me sorprendió porque en los E.E.U.U te cortan el pago por no el tiempo que no trabajas. Me informaron que no pasaba nada si se llegaba diez o quince minutos tarde porque el trabajo no iba a ir a ningún lado"*.

La tercera área relacionada con bajos niveles de control del tiempo para la práctica de tareas no laborales tiene que ver con la finalización de la jornada laboral. Los usuarios manifiestan cierta sorpresa en esta dimensión. Neyda 43 (referencia 2) opina lo siguiente: *"Mis compañeros se tardaban más de la media hora estipulada para desayunar pero también como había veces que no salían al tiempo acordado de trabajar y se quedaban más de una hora trabajando. Creo que en ambos casos yo no podía intervenir a cuanto a sus comportamientos pero por mi parte me mantuve a la agenda y mis horarios de trabajo"*.

El segundo bloque temático en el que se han hallado choques culturales relacionados con la cronémica está relacionado con la tendencia a dilatar el tiempo en la cultura corporativa meta. Este rasgo adopta múltiples facetas y tipologías entre las cuales se encuentran las siguientes:

La primera área perteneciente a factores culturales que se relaciona con la dilatación del tiempo, por parte de los interlocutores de la cultura corporativa meta, se encuentra en el establecimiento de las fechas de finalización en la entrega de tareas o en las respuestas a correos electrónicos enviados por los usuarios. Askari 38 (referencia 1), expresa lo siguiente: *"En la empresa el ambiente cultural siempre era muy relajado. Los trabajos que yo hacía nunca tenían una fecha puntual de entrega. Siempre me decían que no había prisa o me daban una fecha que es flexible"*. También Plascencia 49 (referencia 1) ha experimentado esta dilatación del tiempo en relación a recibir respuesta a su correo electrónico. *"Algunas veces, mi jefa no me ha contestado por mucho tiempo y me quedo pensando que no tenía ganas de trabajar conmigo"*.

Otra área en la que el alumnado ha experimentado choques culturales, en lo tocante a la dilatación del tiempo, está relacionado con la tardanza o el ritmo empleado en ejecutar las tareas laborales. Valerio 47 (referencia 1) lo expresa de esta manera: *"Iban a coleccionar lo que imprimían y por lo tanto se demoraban un poco más por conversar con los otros empleados"*. También Bautista 29, tiene una percepción similar a la del alumno anterior: *"Donde trabajo todo es relajado y hacen su trabajo con calma sin mucha presión y estrés. En los Estados Unidos siempre es estresante y todo lo quieren rápido"*.

En resumen, consideramos de vital importancia, para los cursos de inmersión cultural corporativa orientados a estadounidenses, que se elaboren diferentes tipo-

logías de actividades (simulaciones, análisis de casos, tareas posibilitadoras, etc.) para que les permitan crear estrategias de adaptación cultural corporativa en el área de la cronémica y en sus diferentes manifestaciones porque ha resultado ser es una de las áreas en las que se han observado un mayor número de choques culturales.

7.3.3.2. PROXÉMICA, QUINÉSICA Y OTROS COMPONENTES NO VERBALES

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

A.1. Proxémica y quinésica

GRUPO B (ELH) Almánzar 37> - § 1 referencia codificada [0,40% Cobertura]
Referencia 1 - 0,40% Cobertura
La oficina es muy pequeña y estamos muy juntos mientras trabajamos y por eso se siente un poco menos personal.

GRUPO B (ELH) Muniz 50> - § 1 referencia codificada [0,25% Cobertura]
Referencia 1 - 0,25% Cobertura
Para evitar incomodidades aprendí a decir hola y adios un poco alejada o decir adiós con la mano.

GRUPO B (ELH) Askari 38> - § 1 referencia codificada [0,38% Cobertura]
Referencia 1 - 0,38% Cobertura
Lo que todavía se me hace un choque cultural es el saludo, porque en el mundo cooperativo español siempre incluye dos besos.

GRUPO B (ELH) Carey 28> - § 2 referencias codificadas [0,93% Cobertura]
Referencia 1 - 0,37% Cobertura
Los empleados siempre me saludaban con un beso en ambas mejillas al que no estaba acostumbrado.
Referencia 2 - 0,56% Cobertura
En un ambiente de trabajo en los Estados Unidos, el contacto físico no es apropiado; el saludo normal es “hello” y preguntar cómo está alguien.

GRUPO B (ELH) Cesín 26> - § 2 referencias codificadas [0,31% Cobertura]
Referencia 1 - 0,12% Cobertura
Cuando nos conocimos fueron de besos
Referencia 2 - 0,20% Cobertura
Cuando lo conocí ella quería saludar de besos y me sorprendió

GRUPO B (ELH) Muniz 50> - § 1 referencia codificada [0,52% Cobertura]
Referencia 1 - 0,52% Cobertura
Me dio un abrazo y los dos besos. Esto me pareció muy raro hasta un poco incómodo. Creo que tiene que ver en que en mi país los sexos opuestos no suelen demostrar esas afecciones en los lugares laborales.

GRUPO B (ELH) Reyes 36> - § 1 referencia codificada [0,41% Cobertura]
Referencia 1 - 0,41% Cobertura
En mi primer día me presentaron a mis nuevos colegas. A diferencia de otros países, me saludaron con un beso en cada mejilla en lugar de un apretón de manos.

GRUPO B (ELH) Ruiz 39> - § 1 referencia codificada [0,81% Cobertura]
Referencia 1 - 0,81% Cobertura
Hay este acto al que aún no me acostumbro, al saludarse se dan doble beso, y el beso en general me parece normal pero no estoy acostumbrado al doble y muy seguido termino dando solo uno. Lo cual podría llegar a causar inconvenientes y mal entendidos.

GRUPO B (ELH) Tejeda 42> - § 1 referencia codificada [1,08% Cobertura]
Referencia 1 - 1,08% Cobertura
Unos choques culturales que he tenido dentro la empresa han sido los saludos y las despedidas. Los españoles se despiden y saludan con dos besos y un abrazo. Los empleados se saludan de dos besos cada vez que se ven y yo no estaba acostumbrada a eso.

GRUPO B (ELH) Zoé 51> - § 1 referencia codificada [0,67% Cobertura]
Referencia 1 - 0,67% Cobertura
El primer día, cada empleado se puso de pie y me recibió con un abrazo y un beso a cada lado. Al principio, no estaba acostumbrada a este tipo de relación, así que era incómodo.

A.2. Otros factores no verbales

GRUPO B (ELH) Abraham 30> - § 3 referencias codificadas [2,01% Cobertura]
Referencia 1 - 0,68% Cobertura
La vestimenta de los empleados no es el mismo de lo que se llevan empleados en una corporación multinacional. Los empleados por lo general pueden llevar todo lo que quieran, incluso vaqueros, todos los días.
Referencia 2 - 0,56% Cobertura
Otro aspecto a resaltar está relacionado con la manera en la que hablan, el estilo de comunicación, es informal. Se usa mucho la lengua coloquial y se dicen tacos también.
Referencia 3 - 0,76% Cobertura
Desde el punto de vista de los empleados, creo que los tacos son tan común aquí en España que las palabra pierden su significado y dureza un poco. O sea los tacos no parecen tan fuerte a ellos como yo o una persona de Latinoamérica.

GRUPO B (ELH) Askari 38> - § 1 referencia codificada [0,45% Cobertura]
Referencia 1 - 0,45% Cobertura
Otro choque es que entre colegas se mandan Whatsapps o se llaman para comunicarse. Porque en E.E.U.U.. la forma común de comunicación es por email.

GRUPO B (ELH) Cadena 32> - § 1 referencia codificada [0,26% Cobertura]
Referencia 1 - 0,26% Cobertura
Desde el momento que llegué, ellos como si ya nos conociéramos decían malas palabras delante de mí. Para mí fue algo muy impactante,

GRUPO B (ELH) Isaza 27> - § 2 referencias codificadas [0,88% Cobertura]
Referencia 1 - 0,23% Cobertura
En mi empresa no hay que vestir de una formal, esta bien usar jeans y camiseta.
Referencia 2 - 0,64% Cobertura
Me sorprendió el lenguaje que su usa en la empresa. Para mi algunas palabras que escuché en las conversaciones son palabras que nunca escucharía en los EE.UU. porque seria una manera de mostrar poca profesionalidad.

GRUPO B (ELH) Muniz 50> - § 1 referencia codificada [0,56% Cobertura]
Referencia 1 - 0,56% Cobertura
En la culutra del hotel es comun hablar fuerte en voz alta. Algunas veces parece que la gente está gritando y no es así. Normalmente mi voz es un poco baja y me han dicho “habla como si tuvieras sangre en las venas.”

GRUPO B (ELH) Neyda 43> - § 1 referencia codificada [0,87% Cobertura]
Referencia 1 - 0,87% Cobertura
Mi choque cultural fue la actitud del jefe al darme las instrucciones porque sentí que me las daba como si debería de saber lo que debería de estar haciendo cuando en realidad ni siquiera había conocido a mi supervisor.

GRUPO B (ELH) Plascencia 49> - § 1 referencia codificada [1,24% Cobertura]
Referencia 1 - 1,24% Cobertura
La mayoría de las veces los jefes no se encuentran por ningún lado y cuando están afuera no dicen mucho, a no ser que alguin está haciendo algo mal, ellos les gritan a ellos para corregirles. Esto es todo a lo que no estoy acostumbrado y creo que los jefes deben apreciar y respetar a sus trabajadores.

GRUPO B (ELH) Solís 24> - § 1 referencia codificada [1,03% Cobertura]
Referencia 1 - 1,03% Cobertura
El ambiente es mucho mas relajado en esta empresa que en las de E.E.U.U. No se estresan tanto y forma un amiente en cual tienes más flexibilidad cual a mi me gusto mucho.

GRUPO B (ELH) Zoe 51> - § 1 referencia codificada [0,61% Cobertura]
Referencia 1 - 0,61% Cobertura
Me mandó instrucciones para mis tareas por email. Porque no estaba con él en persona, no sentía como podría preguntarle unas preguntas para clarificar las tareas.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Los choques culturales que se han observado en el grupo B (ELH) en el área del lenguaje no verbal están relacionados con diversas áreas.

En primer lugar, en el área de la proxémica se han detectado muy pocos choques culturales. Almánzar 37 (referencia 1) declara haber experimentado un malentendido cultural a causa del espacio reducido de la oficina y la proximidad entre los empleados: *“La oficina es muy pequeña y estamos muy juntos mientras trabajamos y por eso se siente un poco menos personal”*. El hecho de que se haya encontrado un solo choque cultural en esta área, es una evidencia de que no nos encontramos ante una fenomenología a la que haya que prestar atención en el contraste entre ambas culturas.

En el área de la quinésica sí se han hallado choques culturales en este grupo, los cuáles poseen una peculiaridad: todos ellos están inmersos en el área de los saludos y, más concretamente, en la manera de saludar en la cultura corporativa meta por medio de dos besos en las mejillas, en virtud del género de los interlocutores. Por el contrario, en la cultura de origen de los usuarios, el saludo consiste en un choque de manos. Algunos de los ejemplos que evidencian estos hechos son los siguientes: Muniz 50 (referencia 1): *“Me dio un abrazo y los dos besos. Esto me pareció muy raro hasta un poco incómodo. Creo que tiene que ver en que en mi país los sexos opuestos no suelen demostrar esas afecciones en los lugares laborales”*. También Ruiz 39 (referencia 1) opina de manera similar: *“Hay este acto al que aún no me acostumbro, al saludarse se dan doble beso, y el beso en general me parece normal pero no estoy acostumbrado al doble y muy seguido termino dando solo uno. Lo cual podría llegar a causar inconvenientes y mal entendidos”*. Tras el análisis de los choques culturales detectados en esta área, no se ha inferido un alto nivel de incomodidad en el alumnado, aunque en algunos casos los aprendientes hayan manifestado haberse sentido más incómodos que en otros. Por lo tanto, este aspecto debe ser tratado en los cursos por medio de simulaciones o análisis de casos sin una excesiva insistencia.

Otra área en la que se han detectado choques culturales dentro del lenguaje no verbal está relacionada con la vestimenta. Para Abraham 30 (referencia 1): *“La vestimenta de los empleados no es el mismo de lo que se llevan empleados en una corporación multinacional. Los empleados por lo general pueden llevar todo lo que quieran, incluso vaqueros, todos los días*. Este alumno ha experimentado un choque cultural

al observar que la vestimenta de los empleados de la empresa donde realizó las prácticas no era tan formal como en su cultura corporativa de origen. La inferencia obtenida, tras esta opinión, es que el choque cultural no ha causado un conflicto sino sorpresa.

También, en el área del estilo de comunicación algunos usuarios han experimentado choques culturales, los cuales están relacionados en su mayoría con el uso de palabras malsonantes y la utilización de un registro informal. Abraham 30 (referencia 3) lo expresa de esta manera: *“Desde el punto de visto de los empleados, creo que los tacos son tan común aquí en España que las palabra pierden su significado y dureza un poco. O sea los tacos no parecen tan fuerte a ellos como yo o una persona de Latinoamérica”*.

Otra área en la que se han observado choques culturales, dentro del lenguaje no verbal, está relacionada con el tono de voz: Muniz 50 (referencia 1) lo relata de la siguiente manera: *“En la culutra del hotel es comun hablar fuerte en voz alta. Algunas veces parece que la gente está gritando y no es así. Normalmente mi voz es un poco baja y me han dicho “habla como si tuvieras sangre en las venas”*.

Una última área en la que se han producido divergencias culturales tiene que ver con la relación entre jefes y empleados. Esta área se caracteriza por tener una amplia diversidad de componentes en los que se produce el choque cultural, entre ellos destaca la baja disponibilidad de los jefes para comunicarse con los aprendientes, las vías utilizadas para la comunicación interna con los superiores o la actitud de los jefes hacia los empleados.

Plascencia 49 (referencia 1) comenta la siguiente opinión: *“La mayoría de las veces los jefes no se encuentran por ningún lado y cuando están afuera no dicen mucho, a no ser que alguin está haciendo algo mal, ellos les gritan a ellos para corregirles. Esto es todo a lo que no estoy acostumbrado y creo que los jefes deben apreciar y respetar a sus trabajadores”*. También Neyda 43 (referencia 1) ha tenido una experiencia similar: *“Mi choque cultural fue la actitud del jefe al darme las instrucciones porque sentí que me las daba como si debería de saber lo que debería de estar haciendo cuando en realidad ni siquiera había conocido a mi supervisor”*.

En resumen, el lenguaje no verbal sigue siendo una de las áreas prioritarias a tratar en los programas relacionados con la enseñanza del español para fines específicos. De la misma manera, se considera que en los programas de inmersión cultural corporativa se debe dar importancia al tratamiento de las áreas mencionadas anteriormente para la prevención de choques culturales de esta naturaleza, lo cual lleva implícito un desarrollo de las competencias generales y la creación de actividades de la vida real para la realización de tareas de carácter pedagógico.

7.3.4. VARIABLE NÚMERO 4. LAS COMPETENCIAS GENERALES¹²: CHOQUES CULTURALES

1. Choques culturales relacionados con el conocimiento declarativo

GRUPO B (ELH) Cadena 32> - § 2 referencias codificadas [0,75% Cobertura]
Referencia 1 - 0,36% Cobertura
En el trabajo, a mi jefe o a mis compañeros de trabajo mayores, jamás le diría malas palabras o diría tacos adelante de ellos especialmente porque estamos en un ambiente profesional.
Referencia 2 - 0,39% Cobertura
Haciendo prácticas en un país diferente, en este caso España, expande tu mente al momento de tratar con otra cultura y ayuda a ser más flexibles hacia su cultura haciendo un cierre de trato positivo.
GRUPO B (ELH) Merino34> - § 4 referencias codificadas [4,81% Cobertura]
Referencia 1 - 0,50% Cobertura
Al hablar e interactuar con las directoras, noté grandes diferencias en las relaciones interpersonales en el trabajo.
Referencia 2 - 2,03% Cobertura
Credibilidad en mi país tiene mucho que ver con la cultura corporativa. Es el rasgo más importante de una empresa porque que sin honestidad, integridad ni transparencia, no se puede tener un negocio exitoso por mucho tiempo. La gente exige esto mas que cualquier cosa. Es el mismo caso en España, pero mi opinión es que estos rasgos se interpretan de manera diferente y en otro país aunque algunas prácticas puedan parecer extrañas, siguen siendo profesional en su propia manera.
GRUPO B (ELH) Plascencia 49> - § 1 referencia codificada [0,77% Cobertura]
Referencia 1 - 0,77% Cobertura
Esto era un grande choque cultural por que en mi pais los trabajadores y tambien los jefes son muy profesional cuando estan en trabajando y en muchas veces yo no veo esto en mi tiempo real.
GRUPO B (ELH) Vázquez 46> - § 1 referencia codificada [0,34% Cobertura]
Referencia 1 - 0,34% Cobertura
Les hable profesionalmente porque no he trabajado mucho con ellos y no los conozco.

12. Consultar el anexo 10 en el que se muestran las categorías establecidas por el Consejo de Europa en un documento anexo al MCER. En este documento se detallan, por medio de una serie de descriptores, los niveles de logro en cuanto a una cualificación con respecto a la competencia pluricultural.

1.1. Conocimiento del mundo

Es necesario recordar que bajo la concepción de esta subcompetencia y, de acuerdo con los preceptos didáctico – metodológicos sugeridos por el MCER, (Instituto Cervantes, 2002:100):

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- a) Qué conocimiento del mundo se supone que tiene el alumno, o cuál se le exigirá.
- b) Qué nuevo conocimiento del mundo, sobre todo respecto al país en que se habla la lengua, tendrá que adquirir el alumno y cuál se le exigirá que adquiera en el curso del aprendizaje.

De acuerdo con las afirmaciones expuestas arriba, es conveniente determinar qué conocimiento del mundo se le exigirá al alumnado y qué nuevo conocimiento del mundo, relacionado con la cultura corporativa meta, tendrá que adquirir y cuál se le exigirá que adquiera. Dicho conocimiento puede estar determinado, entre otros factores, por medio de estudios de esta naturaleza en los que se especifiquen qué conocimientos del mundo no tiene aún el alumnado para dárselos a conocer, lo cual influirá en la reducción del número de choques culturales corporativos que se puedan experimentar en la cultura meta.

En el área del conocimiento del mundo se han detectado choques culturales de diversa naturaleza que poseen un factor común relacionado con procesos e intervenciones en el ámbito profesional. Se ha detectado que, en varias intervenciones de los estudiantes, el choque cultural se produjo debido a la divergencia existente entre la realidad corporativa que percibe el usuario en la lengua meta y la que ha percibido en su cultura corporativa de origen, con relación al concepto de profesionalidad.

En el conocimiento del mundo verbalizado por los usuarios se deriva que el concepto cultural relacionado con la profesionalidad nunca debe ir unido a un uso informal del lenguaje, especialmente cuando no hay un conocimiento profundo del interlocutor. Así Cadena 32 (referencia 1), comenta lo siguiente: *“En el trabajo, a mi jefe o a mis compañeros de trabajo mayores, jamás le diría malas palabras o diría tacos adelante de ellos especialmente porque estamos en un ambiente profesional”*. También, en la misma línea pero con diferentes matices, Vázquez 46 (referencia 1) menciona lo siguiente: *“Les hable profesionalmente porque no he trabajado mucho con ellos y no los conozco”*.

En ambos casos se han considerado las opiniones vertidas por los usuarios con un exceso de generalización, puesto que los rasgos expresados, en cuanto a la pro-

fesionalidad, suelen ser comunes en dimensiones transculturales y carecen de cierta relevancia.

1.2. Conocimiento sociocultural

El análisis de esta subcompetencia de las competencias generales conlleva, en su propia naturaleza, una serie de aspectos que se deben tener en cuenta para su análisis y desarrollo.

Algunos de estos elementos que conforman el conocimiento sociocultural se pueden descubrir en el MCER (Instituto Cervantes, 2002:102):

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- a) Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.
- b) Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.

Al igual que en la sección anterior, uno de los objetivos que se persiguen está destinado a determinar, no solamente los conocimientos previos del alumnado en el área de la cultura corporativa de origen, sino también cuáles serán las nuevas experiencias de índole empresarial y qué conocimientos de la cultura corporativa meta tendrá que adquirir el alumnado para interactuar como agente social y hablante intercultural. Las conclusiones derivadas de estas investigaciones ayudarán a delimitar, con un nivel más alto de concreción, la selección de algunos de los nuevos elementos educativos que se deben incorporar en el diseño de programas futuros.

En el área del conocimiento sociocultural se han detectado errores culturales que están relacionados principalmente con los valores, las creencias y las actitudes. Una usuaria aprendiente expresa cómo estos componentes pueden ocasionar divergencias culturales en ámbitos corporativos que se extienden a la percepción de la empresa como institución. Merino 34 (referencia 2) opina lo siguiente: *“Credibilidad en mi país tiene mucho que ver con la cultura corporativa. Es el rasgo más importante de una empresa porque que sin honestidad, integridad ni transparencia, no se puede tener un negocio exitoso por mucho tiempo. La gente exige esto más que cualquier cosa. Es el mismo caso en España, pero mi opinión es que estos rasgos se interpretan de manera diferente”*.

Por razones que no se especifican de manera explícita, esta alumna expresa, detalladamente, cuáles son los valores que deben prevalecer a nivel corporativo para

que se consiga el éxito. Enfatiza la credibilidad como resultado de la honestidad, la integridad y la transparencia, rasgos que, por una razón u otra, ha percibido que en la cultura corporativa meta tienen una interpretación diferente.

Otra área en la que se han observado malentendidos culturales está relacionada con las relaciones personales en lo concerniente al poder y la jerarquía, lo cual es un fenómeno que se ha observado con cierta frecuencia durante esta investigación. En este caso, la usuaria ha detectado que las relaciones estrechas entre jefes y empleados no son síntoma de profesionalidad, ya que, en horas de trabajo esta usuaria considera oportuno que la jerarquía se tenga en cuenta en cada momento. Por consiguiente, expresa su opinión así: *“Esto era un grande choque cultural por que en mi pais los trabajadores y tambien los jefes son muy profesional cuando estan en trabajando y en muchas veces yo no veo esto en mi tiempo real”*.

1.3. Consciencia intercultural

Algunos de los elementos que conforman la consciencia intercultural se describen en el MCER (Instituto Cervantes, 2002:102):

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- a) Qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada.

Un choque cultural que se ha detectado en el área de la consciencia intercultural posee ciertos matices, en los que se produce una mirada bidimensional ante un fenómeno que hace contrastar las divergencias y convergencias que se derivan en el contraste entre la cultura de origen del hablante y la cultura meta. En estos casos, el choque cultural se produce al percibir esas diferencias, lo cual puede causar diversas manifestaciones por parte de quien las experimenta. Así, la usuaria aprendiente Merino 34 (referencia 1) expone la siguiente reflexión: *“Al hablar e interactuar con las directoras, noté grandes diferencias en las relaciones interpersonales en el trabajo”*.

En este caso se ha considerado relevante el hecho que emana de esta experiencia, en relación al proceso bidimensional que suele ocurrir ante la observación de las diferencias entre las dos culturas en juego. Esta observación bidimensional requiere un cierto tiempo de reacción e incluso de reflexión, lo cual dará como fruto una consciencia intercultural basada en la experiencia y la adaptación a la nueva información recibida.

2. Choques culturales relacionados con las destrezas y las habilidades

GRUPO B (ELH) Askari 38> - § 1 referencia codificada [0,79% Cobertura]
Referencia 1 - 0,79% Cobertura
Aprendí de tener mas flexibilidad porque antes estaba acostumbrada de tener todo planificado, fijo y puntual y que tenia que hacer ejecutado así, porque ese estilo es costumbre normal de E.E.U.U. cuando no esta echo así esta visto no profesional y causa enfado.
GRUPO B (ELH) Carauta 45> - § 1 referencia codificada [0,63% Cobertura]
Referencia 1 - 0,63% Cobertura
Yo trato hablar lo más poco posible y continuar con mi trabajo pero ahora no me importa mucho porque a veces los jefes se unen a nuestras conversaciones.
GRUPO B (ELH) Gutiérrez 35> - § 1 referencia codificada [1,46% Cobertura]
Referencia 1 - 1,46% Cobertura
Tuve que empezar a investigar y hacerles preguntas a los jefes sobre la compañía para aprender el modelo de negocios actual y ver como podía mejorarlo. Lo más importante fue seguir preguntando y poner mucha atención a lo que me decían, hasta que pude llegar a entender lo que les hacía falta. Al preguntarle sobre la industria de la música a mi jefe me di cuenta que él tampoco sabía las respuestas sobre la competencia y los tramites de la industria musical internacional. Entonces adiviné que mis jefes beneficiarían de un informe sobre estos temas.
GRUPO B (ELH) Muniz 50> - § 2 referencias codificadas [0,89% Cobertura]
Referencia 1 - 0,56% Cobertura
A lo largo del tiempo aprendí que esto era normal para ellos y cuando me preguntaba algo daba mi opinión. De vez en cuando hacía comentarios y preguntaba de los fines de semanas que tuvieron mis compañeros de recepción.
Referencia 2 - 0,33% Cobertura
Intento de hablar más alto y cuando cojo llamadas pongo la bocina del teléfono un poco más cerca para que se escuche mas fuerte.
GRUPO B (ELH) Neyda 43> - § 2 referencias codificadas [1,42% Cobertura]
Referencia 1 - 0,78% Cobertura
Las estrategias que he tratado es ser más directa cuando le he pedido instrucciones sobre mis tareas y también asegurarme de que supervise mis tareas para saber si las estoy haciendo correctamente.
Referencia 2 - 0,64% Cobertura
He mencionado anteriormente sobre la falta de comunicación de mi supervisor hacia mis deberes, ya que algunas veces terminaba mis tareas y me quedaba sin deberes.

GRUPO B (ELH) Osvaldo 44> - § 1 referencia codificada [0,95% Cobertura]
Referencia 1 - 0,95% Cobertura
La libertad de crear nueva materia que yo sentía que era relevante y dirigir que proyecto voy hacer cada día me ha encantado. He aprendido como trabajar sin una estructura fija.

GRUPO B (ELH) Plascencia 49> - § 1 referencia codificada [0,46% Cobertura]
Referencia 1 - 0,46% Cobertura
Unas veces yo necesitaba llamar dos veces para hablar con la jefa y eso era algo que yo necesitaba saber en España

GRUPO B (ELH) Ruiz 39> - § 1 referencia codificada [0,84% Cobertura]
Referencia 1 - 0,84% Cobertura
Simplemente observe lo que era normal y seguí el ejemplo. Este no me pareció un problema extremadamente grande ya que en México es muy similar, puedo entender que le parecería algo extremadamente raro a un estadounidense pero para mí no fue muy fuera de lo común.

GRUPO B (ELH) Solorzano 33> - § 1 referencia codificada [1,04% Cobertura]
Referencia 1 - 1,04% Cobertura
Ya que soy una persona bastante responsable, se me hizo fácil poder acostumbrarme a esto. De hecho, a mi me enfadaba que en los Estados Unidos están constantemente sobre uno para ver el trabajo. Crea desconfianza entre el empleado y la persona que tiene más jerarquía. Me encanto bastante tener la libertad de trabajar a mi manera.

GRUPO B (ELH) Troche 48> - § 3 referencias codificadas [0,99% Cobertura]
Referencia 1 - 0,33% Cobertura
Cuando mencionan a otros trabajadores y hablaban de sus problemas personales yo no daba mi opinión personal. Y cuando preguntaban mi opinión yo solo decía lo mínimo.
Referencia 2 - 0,21% Cobertura
Personalmente he podido crecer como empleada y persona porque he realizado tareas que para mi eran confusas.

GRUPO B (ELH) Valerio 47> - § 1 referencia codificada [1,18% Cobertura]
Referencia 1 - 1,18% Cobertura
También, cuando le pregunte si podía hacer otro trabajo porque el que hacía era demasiado aburrido, me dijo que era lo único que podía hacer porque no había suficientes ordenadores para todos.

2.1. Destrezas y habilidades prácticas

En esta subcompetencia el objetivo principal está dirigido a establecer “qué destrezas y habilidades prácticas necesitará el alumno o cuáles se le exigirá que tenga con el fin de comunicarse con eficacia en un área de interés” (Instituto Cervantes, 2002: 102).

Como se puede observar, en esta subcompetencia el eje central lo conforma el área de la comunicación, la cual conlleva también el hecho de formar hablantes interculturales que actúen de agentes sociales en culturas corporativas meta. Es necesario plantearse, por lo tanto, de qué forma y en qué medida el contacto y aprendizaje de la cultura corporativa meta está implicado bajo esta subcompetencia. Ahondando en este terreno, podemos observar que se trata de tener “la capacidad de realizar acciones especializadas (mentales y físicas) para realizar los deberes del (auto)empleo” (Instituto Cervantes, 2002:102).

La cuestión que subyace ante esta cuestión está relacionada con la especificación de cómo el desarrollo de la competencia intercultural, en ámbitos profesionales inmersos en culturas corporativas meta, opera y cómo se pueden establecer objetivos para el desarrollo de dicha competencia.

Para dar respuesta a esta cuestión, lo primero que se debe aclarar es que en el desarrollo de las competencias generales no se incluye el tratamiento de las acciones especializadas en sí mismas porque esto supondría tener que satisfacer un elevado número de necesidades particulares y específicas relacionadas con las especializaciones de cada uno de los participantes. Además, este factor exigiría al profesorado una multiespecialización en un conjunto muy diverso de áreas. Tras concluir que el tratamiento de las competencias generales no conlleva en sí mismo el tratamiento de las acciones requeridas por cada especialización, lo que nos queda por delimitar sería en qué área operan estas destrezas y habilidades prácticas, en relación con el desarrollo de la competencia intercultural corporativa. Consideramos que la respuesta a la cuestión expresada anteriormente tiene una naturaleza bidimensional. Por un lado, debe ir dirigida al área de la comunicación y, más concretamente, de la interacción con interlocutores pertenecientes a la cultura corporativa meta. Por otro lado, se relaciona con el modo de proceder ante la realización de las tareas en su conjunto, ya que esta perspectiva es considerada en esta investigación como un posible factor de divergencia cultural corporativa. Por lo tanto, es en dichas áreas donde la observación de los choques culturales nos dará luz en cuanto al tratamiento que se debe aportar para el desarrollo de esta subcompetencia perteneciente a las competencias generales.

Un choque cultural relacionado con el factor de la comunicación en el trabajo se relaciona con el hecho de establecer en qué medida se considera profesional el hablar o no hablar en el ámbito corporativa, mientras se está inmerso en el proceso de realización de tareas. Carauta 45 (referencia 1), nos habla de la siguiente perspectiva: *“Yo trato hablar lo más poco posible y continuar con mi trabajo pero ahora no me importa mucho porque a veces los jefes se unen a nuestras conversaciones”*. También Muniz 50 (referencia 1), ha especificado una experiencia similar: *“A lo largo del tiempo aprendí que esto era normal para ellos y cuando me preguntaba algo daba mi opinión. De vez en cuando hacía comentarios y preguntaba de los fines de semanas*

que tuvieron mis compañeros de recepción". Troche 48 (referencia 1) ha tenido una experiencia similar y lo expresa de la siguiente manera: *"Cuando mencionan a otros trabajadores y hablaban de sus problemas personales yo no daba mi opinión personal. Y cuando preguntaban mi opinión yo solo decía lo mínimo"*.

En el área de la comunicación, dentro del proceso de realización de destrezas profesionales, el alumnado objeto de estudio ha experimentado una divergencia cultural relacionada con el nivel de comunicación en el ámbito corporativo mientras se realizan tareas.

En lo concerniente al modo de proceder ante la realización de las tareas en su conjunto, también se han observado ciertas divergencias culturales corporativas. Un área específica en la que se han detectado choques culturales está relacionada con el modo de planificación de las tareas. En el alumnado objeto de estudio se ha observado la necesidad de que haya una planificación previa por parte de la directiva de la empresa, lo cual no siempre se ha cumplido y esto ha provocado el choque cultural en sí mismo. Askari 38 (referencia 1), lo comenta de esta manera: *"Aprendí de tener mas flexibilidad porque antes estaba acostumbrada de tener todo planificado, fijo y puntual y que tenia que hacer ejecutado así, porque ese estilo es costumbre normal de E.E.U.U. cuando no esta echo así esta visto no profesional y causa enfado"*. Gutiérrez 35 (referencia 1), también ha tenido una experiencia similar al encontrarse que no había una explicación contextual previa por parte de la directiva de la empresa de acogida: *"Tuve que empezar a investigar y hacerles preguntas a los jefes sobre la compañía para aprender el modelo de negocios actual y ver como podía mejorarlo. Lo más importante fue seguir preguntando y poner mucha atención a lo que me decían, hasta que pude llegar a entender lo que les hacía falta"*.

2.2. Destrezas y habilidades interculturales

En esta área el objetivo didáctico que se persigue está relacionado con la delimitación de las características que tendrá que diferenciar el alumnado analizado, tanto de la cultura corporativa propia como de la cultura corporativa meta. También, se persigue establecer el procedimiento bajo el cual se capacitará al alumnado y qué se le exigirá con relación a los factores mencionados previamente. La contrastividad entre ambas culturas y las conclusiones obtenidas permitirán al alumnado ejercer de intermediario cultural, que, en definitiva, es el fin último que se persigue.

Troche 48 (referencia 2), nos menciona una interesante reflexión: *"Personalmente he podido crecer como empleada y persona porque he realizado tareas que para mi eran confusas"*. Se observa en esta experiencia que, después de contrastar la cultura de origen y la cultura meta, esta usuaria experimentó confusión pero tras dicha confusión, fruto de la realización de tareas por medio de procedimientos diferentes

a los que estaba acostumbrada, reconoció haber desarrollado destrezas y habilidades interculturales.

Neyda 43 (referencia 1): *“Las estrategias que he tratado es ser más directa cuando le he pedido instrucciones sobre mis tareas y también asegurarme de que supervise mis tareas para saber si las estoy haciendo correctamente”.*

Oswaldo 44 (referencia 1): *“La libertad de crear nueva materia que yo sentía que era relevante y dirigir que proyecto voy hacer cada día me ha encantado. He aprendido como trabajar sin una estructura fija”.*

En las dos últimas afirmaciones se puede inferir cómo se ha llevado a cabo el desarrollo de las destrezas y habilidades interculturales, entendidas como producto alcanzado tras la contrastividad de las dos culturas a las que los usuarios han sido expuestos. Así, por un lado, la usuaria Neyda 43 ha conseguido crear nuevas estrategias ante las divergencias culturales y el usuario Oswaldo 44 ha experimentado, tras la contrastividad, una nueva manera de enfrentarse a las tareas, lo cual ha permitido un desarrollo, de sus destrezas y habilidades interculturales, que se ha basado en la ampliación del modo de realizar acciones especializadas en el ámbito profesional.

3. Choques culturales relacionados con la competencia existencial

GRUPO B (ELH) Askari 38> - § 1 referencia codificada [0,72% Cobertura]
Referencia1 - 0,72% Cobertura
Me ayudo con obtener mas confianza en la comunicación que tiene que tener uno con un equipo y en léxico de negocios en español. Aprendí de tener mas flexibilidad porque antes estaba acostumbrada de tener todo planificado, fijo y puntual.

GRUPO B (ELH) Cadena 32> - § 1 referencia codificada [0,45% Cobertura]
Referencia1 - 0,45% Cobertura
Estoy seguro de que esto me ayudará en un futuro, ya que, desde el momento que tomé la asignatura, empecé a observar cambios en mi forma de pensar y de actuar, gracias a esta clase de prácticas empresariales.

GRUPO B (ELH) Carauta 45> - § 1 referencia codificada [0,77% Cobertura]
Referencia1 - 0,77% Cobertura
En principio, estaba difícil para acostumbrarme a la manera que los españoles con que trabajo hacen cosas pero luego me di cuenta que muchas de estas cosas son mejor que en mi propio país.

GRUPO B (ELH) Carey 28> - § 2 referencias codificadas [1,09% Cobertura]
Referencia1 - 0,66% Cobertura
Al principio me sentí incómodo porque pensé que estaban enfadados, pero me di cuenta de que simplemente muestran su emoción más que en los Estados Unidos y me acostumbré.

Referencia2 - 0,43% Cobertura
Estaba nerviosa antes de comenzar la práctica, pero todos fueron muy amables, serviciales y pacientes conmigo.

GRUPO B (ELH) Cesín 26> - § 1 referencia codificada [0,80% Cobertura]
Referencia1 - 0,80% Cobertura
También me he ayudado en sentido personal. Aprendí mucho de la cultura Española y de choques culturales. Además fue un experiencia bueno a trabajar un trabajo de verdad. Yo nunca he trabajado estoy tipo de trabajo tan similar a que yo quiero hacer.

GRUPO B (ELH) Izquierdo 25> - § 1 referencia codificada [0,21% Cobertura]
Referencia1 - 0,21% Cobertura
Me agobio mucho ese día y no sabía que decirle de su accidente.

GRUPO B (ELH) Lisbeth 41> - § 1 referencia codificada [0,80% Cobertura]
Referencia1 - 0,80% Cobertura
Al final, creo que todo me salió mejor de lo que había pensado porque mi experiencia fue exitosa y aprendí muchas cosas que me ayudaran a crecer personalmente y a desarrollarme culturalmente con otras personas en el futuro.

GRUPO B (ELH) Muniz 50> - § 2 referencias codificadas [0,65% Cobertura]
Referencia1 - 0,27% Cobertura
Al principio era un poco incomodo integrarse a la cultura porque yo era una persona de fuera y más callada.
Referencia2 - 0,38% Cobertura
A partir de estas prácticas he expandido mi conocimiento en otra sección laboral de lo cual me hace una persona que se puede adaptar a cosas nuevas.

GRUPO B (ELH) Reyes 36> - § 1 referencia codificada [0,29% Cobertura]
Referencia1 - 0,29% Cobertura
Me ayudo a desarrollar una forma más sofisticada de mirar al mundo, aumento mi madurez y confianza en mí misma.

GRUPO B (ELH) Solís 24> - § 1 referencia codificada [1,05% Cobertura]
Referencia 1 - 1,05% Cobertura
Esta práctica me hay ayudado en tener más confianza en la oficina. Al principio de esta práctica era muy tímida especialmente cuando necesita llamar o contestar el teléfono.

GRUPO B (ELH) Tejeda 42> - § 1 referencia codificada [0,41% Cobertura]
Referencia 1 - 0,41% Cobertura
Me han ayudado a crecer en el sentido de que tengo que experimentar y tener una mente abierta.

GRUPO B (ELH) Troche 48> - § 2 referencias codificadas [0,84% Cobertura]
Referencia 1 - 0,34% Cobertura
Al principio me hizo sentir un poco incómoda. Yo no estaba acostumbrada a ser informada de tanta información personal y la vida de otros empleados en tan poco tiempo.
Referencia 2 - 0,50% Cobertura
Me di cuenta que puedo aceptar cualquier reto que me ocurra en el futuro porque todo se puede aprender como lo hice en el hotel. Esta práctica me ayudó ser más flexible con mi tiempo y no apresurarme tanto porque todo se puede hacer bien a su tiempo.

De acuerdo con el MCER, la competencia existencial guarda una estrecha relación con los “factores individuales relacionados con la personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal” (Instituto Cervantes, 2002: 103).

En lo concerniente a la competencia existencial, en esta investigación se ha tratado de observar cómo y en qué medida los factores individuales mencionados anteriormente han contribuido a la divergencia cultural corporativa y, por ende, al choque cultural. Bajo la perspectiva de esta dimensión individual se pretende determinar cómo el choque cultural *per se* influye en la dimensión afectiva del alumnado y en el desarrollo de la competencia intercultural, cuando los aprendientes experimentan hechos o acontecimientos en una cultura diferente a la suya de origen.

Tras el análisis de los choques culturales observados en el área de la competencia existencial, es necesario especificar una lista de factores individuales adversos al desarrollo de esta competencia, así como una lista de factores individuales resultantes tras el enfrentamiento a las divergencias culturales, los cuales han provocado una mejora y desarrollo de dicha subcompetencia.

Tabla 33. *Factores individuales previos y posteriores al choque cultural en la competencia existencial en el alumnado del grupo B (ELH)*

Factores individuales previos (proceso)	Factores individuales resultantes (producto)
Agobio, dificultad, introspección, incomodidad, nerviosismo, inseguridad.	Flexibilidad, madurez, motivación, autoconfianza, apertura mental, cambios en la forma de pensar y actuar, nueva visión del mundo, adaptabilidad, crecimiento personal.

Los factores individuales resultantes son fruto de la confluencia de otros choques culturales experimentados por el alumnado en las múltiples variables analizadas en esta investigación.

4. Choques culturales relacionados con la capacidad de aprender

GRUPO B (ELH) Abraham 30> - § 1 Referencia codificada [0,81% Cobertura]
Referencia 1 - 0,81% Cobertura
Aunque malentendido en algunas situaciones era inevitable, la mejor manera de evitar estos choques culturales es seguir haciendo preguntas de aclaración, mantener una mente abierta y no tener miedo a reírse de sí mismo cuando los errores ocurren.
GRUPO B (ELH) Almánzar 37> - § 1 Referencia codificada [0,91% Cobertura]
Referencia 1 - 0,91% Cobertura
Me quedaba sentada no esperándolo, pero tratando de ver maneras en que puedo aprender lo que no sabía en verde de sentarme a esperar a que regresaba. Al final, casi todas las veces aprendí, pero tomaba su tiempo y duraba muchos ratos asiendo algunas tareas.
GRUPO B (ELH) Askari 38> - § 1 Referencia codificada [0,46% Cobertura]
Referencia 1 - 0,46% Cobertura
Yo siento que no hay mejor manera de aprender aparte de experiencias. No solo aprendí por mi propio experiencia pero de las experiencias de mis colegas.
GRUPO B (ELH) Gutiérrez 35> - § 1 Referencia codificada [0,81% Cobertura]
Referencia 1 - 0,81% Cobertura
Pienso que tal vez mi jefe dejo que yo estableciera mis responsabilidades por mi cuenta porque intentaba ser atento con mis habilidades y mi forma de trabajar. Sin embargo, estoy acostumbrado a todo lo opuesto ya que las empresas estadounidenses enfatizan mayormente la formación específica de su empresa.
GRUPO B (ELH) Lisbeth 41> - § 1 Referencia codificada [0,59% Cobertura]
Referencia 1 - 0,59% Cobertura
He aprendido las tareas que se ejecutan en la recepción y el proceso de algunos de los eventos y sobre todo a desarrollar lo que ya sabía sobre el servicio al cliente.
GRUPO B (ELH) Merino34> - § 1 Referencia codificada [0,73% Cobertura]
Referencia 1 - 0,73% Cobertura
Lo que me di cuenta después de la enseñanza en esta institución fue que las conexiones personales son una gran parte de la búsqueda de maneras de producir resultados buenos.
GRUPO B (ELH) Muniz 50> - § 1 Referencia codificada [0,32% Cobertura]
Referencia 1 - 0,32% Cobertura
También me he dado cuenta de cómo internalizar mis experiencias laborales. He aprendido muchas cosas laborales y personales.

GRUPO B (ELH) Reyes 36> - § 1 Referencia codificada [0,82% Cobertura]
Referencia 1 - 0,82% Cobertura
Mis practicas también me han ayudado a comprobar la importancia de una conciencia cultural, es decir la importancia de tolerar e investigar a una comunidad antes de aventurarse en su estilo de vida para así evitar momentos incómodos, gestos o comportamientos involuntarios que pudieran ser ofensivos.

GRUPO B (ELH) Ruiz 39> - § 1 Referencia codificada [0,53% Cobertura]
Referencia 1 - 0,53% Cobertura
Me di cuenta que la forma de interactuar de los empleados y como se definen así mismos se altera de gran manera dependiendo las circunstancias de la cultura laboral.

GRUPO B (ELH) Solorzano 33> - § 1 Referencia codificada [0,73% Cobertura]
Referencia 1 - 0,73% Cobertura
Me ayudo a sacar al capitalista que había dentro de mi y pensar diferente sobre la sociedad y la vida. La vida es mucho más importante que el dinero. Es importante trabajar, si, pero es aún más importante poder disfrutar de la vida.

GRUPO B (ELH) Troche 48> - § 1 Referencia codificada [0,38% Cobertura]
Referencia 1 - 0,38% Cobertura
Los empleados explicaron que para ellos eso no es llegar tarde todavía se acepta la entrada minutos después de la hora dicha porque en realidad se refieren alrededor de esa hora no la justa.

Los choques culturales observados en torno a la capacidad de aprender y con relación al desarrollo de la competencia intercultural, están caracterizados por la capacidad que ha mostrado el alumnado para adaptarse a nuevas experiencias, las cuales están inmersas en el ámbito profesional. Además, los usuarios también han desarrollado otras competencias por medio de la observación, la inferencia y el análisis de las experiencias vividas en situaciones específicas de aprendizaje.

Dentro de dicho contexto se han observado choques culturales con diversos rasgos y características. Abraham 30 (referencia 1) relata lo siguiente: *“Aunque malentendido en algunas situaciones era inevitable, la mejor manera de evitar estos choques culturales es seguir haciendo preguntas de aclaración, mantener una mente abierta y no tener miedo a reírse de sí mismo cuando los errores ocurren”*. Se puede observar que, en el caso de este alumno, la capacidad de aprender se ha producido por medio de conclusiones e inferencias obtenidas tras un conjunto de experiencias en la cultura corporativa meta. Así, el aprendiente ha llegado a la conclusión de haber conseguido la adaptación a la cultura corporativa meta por medio de elementos tales como, las aclaraciones, la apertura mental y la autocrítica.

Para Reyes 36 (experiencia 1) la capacidad de aprender a través de las experiencias nuevas ha surgido de la siguiente manera: *“Mis practicas también me han ayu-*

dado a comprobar la importancia de una conciencia cultural, es decir la importancia de tolerar e investigar a una comunidad antes de aventurarse en su estilo de vida para así evitar momentos incómodos, gestos o comportamientos involuntarios que pudieran ser ofensivos". Como se puede observar, esta alumna ha llegado a la conclusión de que existe una necesidad de utilizar recursos para el estudio de la cultura meta. El hecho de resaltar las destrezas de estudio para la adaptación a una cultura corporativa meta es en sí mismo una faceta de la capacidad de aprender. También, esta alumna ha mostrado evidencias de haber activado la capacidad de aprender, tras haber experimentado diversos choques culturales, y subraya la importancia que adquieren algunos valores tales como la tolerancia o la creación de nueva conciencia intercultural.

Finalmente, se muestra cómo opera la capacidad de aprender en el alumnado (tras haber experimentado choques culturales y como fruto de haber vivido nuevas experiencias), por medio de la opinión de Solorzano 33 (referencia 1): *"Me ayudo a sacar al capitalista que había dentro de mí y pensar diferente sobre la sociedad y la vida. La vida es mucho más importante que el dinero. Es importante trabajar, si, pero es aún más importante poder disfrutar de la vida"*. Tras esta opinión, se infiere hasta dónde puede llegar la dimensión en la que el alumnado experimente cambios, tras una experiencia de esta naturaleza y, tras la observación y la reflexión acerca de las experiencias vividas en la cultura corporativa meta.

7.3.5. VARIABLE NÚMERO 5. RESILIENCIA

7.3.5.1. FORTALEZAS INTRAPSÍQUICAS

Para el estudio de este campo partimos de la definición de Puig y Rubio sobre las fortalezas intrapsíquicas que se deben entender como "factores generales o globales que forman parte de la personalidad y perspectiva de la vida de cada individuo (independientes de la naturaleza de la adversidad). Por tanto se trata de características genéticas y temperamentales que constituyen una base sobre la cual actúan los factores ambientales y sociales". Puig y Rubio (2011:100)

A partir de esta definición se puede inferir que, en el análisis de estas fortalezas intrapsíquicas, es necesario tener en cuenta cómo la personalidad y el conocimiento del mundo del individuo operan, al experimentar acontecimientos inesperados con los que no estamos familiarizados, para alcanzar un mayor o menor éxito tras dicho contraste. El grado de éxito alcanzado en la adversidad dependerá de la fortaleza que se derive de los rasgos de personalidad que posea el individuo frente a los hechos a los que se deba enfrentar.

En esta investigación la adversidad se torna en choque cultural en ocasiones y los factores ambientales y sociales están relacionados con el ámbito corporativo y

las interacciones de naturaleza profesional que transcurren en dicho ámbito. Por lo tanto, el objetivo que se persigue se dirige a detectar los rasgos de la personalidad que han causado que el enfrentamiento, ante dicho fenómeno cultural, se produzca con un mayor grado de éxito, entendido éste como adaptación al medio, es decir, a la cultura corporativa meta.

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO B (ELH)Izquierdo 25> - § 1 referencia codificada [0,42% Cobertura]
Referencia 1 - 0,42% Cobertura
Pero era todo lo contrario a lo que me imaginaba pude adaptarme a situación y aprendí mucho sobre los productos farmacéuticos.

GRUPO B (ELH)Reyes 36> - § 1 referencia codificada [0,60% Cobertura]
Referencia 1 - 0,60% Cobertura
Finalmente, el haber hecho una pasantía en el extranjero me ayudo a descubrir qué es lo que realmente me importa, en qué soy buena, qué habilidades necesito mejorar y que habilidades son más importantes en el ámbito laboral.

GRUPO B (ELH)Solorzano 33> - § 2 Referencia s codificadas [0,51% Cobertura]
Referencia 1 - 0,23% Cobertura
Soy una persona con mente muy abierta y me gusta conocer a muchas personas.
Referencia 2 - 0,28% Cobertura
Ya que soy una persona bastante responsable, se me hizo fácil poder acostumbrarme a esto.

GRUPO B (ELH)Vázquez 46> - § 1 referencia codificada [0,64% Cobertura]
Referencia 1 - 0,64% Cobertura
Puedo adaptarme a un ambiente diferente sin problema, pero si tengo un problema en el inicio, no me va durar mucho para adoptar me a su cultura corporativa.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

En los resultados derivados del análisis de los choques culturales y de las fortalezas intrapsíquicas detectadas en el grupo B (ELH) se han podido especificar las siguientes fenomenologías:

Tabla 34. Fortalezas intrapsíquicas del grupo B (ELH).

Adaptación	Aprendizaje	Conocimiento de sí mismo
Apertura mental	Sociabilidad	Responsabilidad

No se han especificado amenazas o debilidades en los choques culturales analizados porque los aprendientes han preferido expresar las estrategias y cambios de mirada utilizados antes las divergencias culturales.

7.3.5.2. HABILIDADES PARA LA ACCIÓN

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO B (ELH) Askari 38> - § 1 referencia codificada [0,55% Cobertura]
Referencia 1 - 0,55% Cobertura
La estrategia que utilice es cambiar mi forma de responder. Mejor decía no se la hora fija en que regresaran pero se quiere dejar un mensaje se los entrego cuando vuelvan.
GRUPO B (ELH) Cadena 32> - § 3 referencias codificadas [1,06% Cobertura]
Referencia 1 - 0,35% Cobertura
Como dije, a mí no me gusta llegar tarde a ningún lugar y ahora no llego media hora antes, sino que llego apenas a tiempo y uso mi teléfono mientras mi jefe llega a su oficina.
Referencia 2 - 0,38% Cobertura
Mi estrategia fue muy simple ya que después de unas semanas que los fui conociendo siempre que decían chismes o malas palabras adelante de mí, yo pues nomas me reía o les seguía la corriente.
Referencia 3 - 0,34% Cobertura
No me explicaban muy bien el trabajo sino que ya tenía que saber lo que debía hacer. Creo que así aprendí a hacer todo por mí mismo y después preguntar si está bien o mal.
GRUPO B (ELH) Carauta 45> - § 1 referencia codificada [0,32% Cobertura]
Referencia 1 - 0,32% Cobertura
Ahora, solo le pregunto cuales días trabaja y me voy cuando es mejor para mi.
GRUPO B (ELH) Isaza 27> - § 1 referencia codificada [1,00% Cobertura]
Referencia 1 - 1,00% Cobertura
Mi primera reacción fue de mucha sorpresa pero después vi lo positivo que es poder tener una experiencia completamente diferente a la mía en los Estados Unidos. Unas de las estrategias que e usado como resultado a esa falta de instrucciones fue hacer las preguntas necesarias para que mi tiempo en las practicas fueran lo mas productivo.

GRUPO B (ELH) Izquierdo 25> - § 2 referencias codificadas [0,74% Cobertura]
Referencia 1 - 0,37% Cobertura
Tuve que gestionar que la cultura corporativa de Raúl era así y tenía que adaptarme no solo porque era mi jefe.
Referencia 2 - 0,36% Cobertura
Entonces le seguí la corriente y también le mandaba emojis y empecé a escribirle un poco no tan profesional.

GRUPO B (ELH) Lisbeth 41> - § 1 referencia codificada [0,55% Cobertura]
Referencia 1 - 0,55% Cobertura
Aproveché que una compañera tomó su descanso y fui con ella al restaurante. De ese momento en adelante tomaba mi descanso cuando pensaba que era adecuado.

GRUPO B (ELH) Osvaldo 44> - § 1 referencia codificada [0,78% Cobertura]
Referencia 1 - 0,78% Cobertura
Me acostumbre a la manera por cual me recibieron y aunque sigo un poco incomodo hablando de ciertos temas con otros empleados continuo la plática.

GRUPO B (ELH) Reyes 36> - § 1 referencia codificada [0,31% Cobertura]
Referencia 1 - 0,31% Cobertura
Después de que la primera persona me saludara con un beso, deje de extender mi mano y les correspondí con dos besos.

GRUPO B (ELH) Ruiz 39> - § 1 referencia codificada [0,49% Cobertura]
Referencia 1 - 0,49% Cobertura
Mi estrategia fue simplemente relajarme e aceptar cordialmente sus invitaciones, no puedo decir que fue muy difícil pero si fue diferente al principio.

GRUPO B (ELH) Solís 24> - § 1 referencia codificada [0,58% Cobertura]
Referencia 1 - 0,58% Cobertura
Lo que yo hizo es lo ignore y seguí trabajando porque esto no era mi problema, era entre ellos.

GRUPO B (ELH) Solorzano 33> - § 1 referencia codificada [0,60% Cobertura]
Referencia 1 - 0,60% Cobertura
Al reconocer lo que sucedía, yo también empecé a llegar más tarde. En vez de llegar temprano, llegado justo a la hora, incluso unos cinco minutos tarde a veces y siempre terminamos a tiempo.

GRUPO B (ELH) Zoé 51> - § 1 referencia codificada [0,43% Cobertura]
Referencia 1 - 0,43% Cobertura
Mi estrategia para evitar este choque era concentrarse mucho en mis tareas y acostumbrarme a ruidos corporativos.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

En el análisis de las habilidades para la acción, entendidas como estrategias activas de uso para la adaptación a la cultura corporativa meta tras la experiencia de choques culturales, se ha inferido que dichas habilidades guardan una estrecha relación con rasgos de la personalidad, puesto que se derivan de ellos. Los rasgos de la personalidad se tienen en cuenta como bases de resiliencia que reactivan las acciones para la superación del choque cultural.

En la siguiente tabla se pueden observar tanto las bases de resiliencia como las acciones que se han derivado de ellas en el grupo B (ELH).

Tabla 35. *Habilidades para la acción usadas por el alumnado del grupo B (ELH) ante los choques culturales.*

BASES DE RESILIENCIA	HABILIDADES PARA LA ACCIÓN
Reflexión	Cambio de la forma de actuar.
Adaptación	Adecuarse a las costumbre de la cultura corporativa meta o seguir la corriente.
Independencia	Hacer las cosas sin esperar a que te digan cómo debes hacerlas.
Alteridad	Entender el punto de vista del otro.
Relajación	Aceptar otras formas de hacer las cosas y no ponerse nervioso.
Concentración	Evasión de factores externos desconcertantes.

Es necesario mencionar que de todas las bases de resiliencia observadas, en la que se ha detectado en un mayor número de divergencias culturales es la adaptación, lo cual indica que es un factor para tener en cuenta cuando nos encontramos ante culturas corporativas meta que ofrecen factores adversos y diferentes a nuestra visión del mundo y expectativas.

Además, la adaptación debe ser considerada como elemento principal en la descripción de los objetivos de cualquier programa de inmersión orientado a la cultura corporativa.

7.3.5.3. RESPUESTAS AMORTIGUADORAS

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO B (ELH) Almánzar 37> - § 1 referencia codificada [0,30% Cobertura]
Referencia 1 - 0,30% Cobertura
Se entiende que es normal cuando hay una empresa con tan pocas personas trabajando.

GRUPO B (ELH) Carauta 45> - § 1 referencia codificada [0,51% Cobertura]
Referencia 1 - 0,51% Cobertura
Ellos ven conversaciones como una manera para tener mejores relaciones. Creen que relaciones de trabajo son muy importantes.

GRUPO B (ELH) Carey 28> - § 1 referencia codificada [0,41% Cobertura]
Referencia 1 - 0,41% Cobertura
Es un saludo normal y educado en este contexto cultural y sería grosero no saludar a alguien con un beso.

GRUPO B (ELH) Gutiérrez 35> - § 1 referencia codificada [0,42% Cobertura]
Referencia 1 - 0,42% Cobertura
Creo que quizás mi jefe no creyó que fuera necesario explicar en detalle la forma de hacer mi trabajo porque tenía una visión en mente de lo que quería de mi.

GRUPO B (ELH) Isaza 27> - § 1 referencia codificada [0,57% Cobertura]
Referencia 1 - 0,57% Cobertura
Obviamente, mi experiencia el primer día fue un choque muy semejante pero también me sirvió como realización que estaba en un país diferente donde la gente hace sus negocios de diferente manera.

GRUPO B (ELH) Izquierdo 25> - § 3 Referencias codificadas [1,11% Cobertura]
Referencia 1 - 0,33% Cobertura
Tal vez para él era normal cancelar las reuniones conmigo o tal vez porque no tenía mucho trabajo.
Referencia 2 - 0,28% Cobertura
Él de seguro quería que supiera porque se había tardado mucho en reunirse conmigo.
Referencia 3 - 0,50% Cobertura
También como soy de una generación más joven pensó que este era la forma como nosotros nos comunicamos y quería acomodarse con nuestra comunicación.

GRUPO B (ELH) Lisbeth 41> - § 1 referencia codificada [0,80% Cobertura]
Referencia 1 - 0,80% Cobertura
Esta experiencia me ha ayudado a reconocer que puedo adaptarme a distintas culturas corporativas y que todos los problemas tienen sus soluciones, que solo hay que saber cómo enfrentarse a las situaciones que se te presenten.

GRUPO B (ELH) Merino34> - § 1 referencia codificada [0,61% Cobertura]
Referencia 1 - 0,61% Cobertura
Ahora pienso que es normal porque es una institución privada y incidentes peligrosos con niños no son un problema en España, como son en mi país.

GRUPO B (ELH) Vázquez 46> - § 1 referencia codificada [0,53% Cobertura]
Referencia 1 - 0,53% Cobertura
Porque solo voy a estar en la empresa por tres meses no me van a dar tareas que duran mucho tiempo para asegurar que los termino.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Para el análisis de datos cualitativos relacionados con las respuestas amortiguadoras se ha utilizado el mismo procedimiento que en el factor anterior. De esta manera, se analizarán las bases de resiliencia de la personalidad detectadas para posteriormente, establecer qué tipo de respuestas amortiguadoras se han derivado de dichas bases.

Las respuestas amortiguadoras se analizan como plataformas de choque que permiten aminorar los daños que se producen tras un hecho de naturaleza adversa, como puede ser en ocasiones un choque cultural.

Las bases de resiliencia con sus correspondientes respuestas amortiguadoras que se han detectado son las siguientes:

Tabla 36. *Respuestas amortiguadoras usadas por el alumnado del grupo B (ELH) ante los choques culturales*

BASES DE RESILIENCIA	RESPUESTAS AMORTIGUADORAS
Alteridad	Ponerse en la piel del otro para cambiar la perspectiva de análisis de la situación en cuestión y buscar respuestas que le permitan entender la situación con más detalle.
Concienciación	El tomar conciencia de que los hechos a los que se enfrenta no se ven desde la misma perspectiva que en su cultura de origen.
Educación y saber estar	Actuar como los interlocutores de la cultura de origen, en ciertas situaciones, supone ser educado y no despreciar al otro.
Autoconfianza	La experiencia de haber experimentado choques culturales en una cultura corporativa le ha ayudado a crear estrategias de superación y a confiar más en sí misma.
Divergencia	Entender que al tratarse de diferentes países implica hacer las cosas de diferente manera y que ambas pueden ser correctas.

7.3.5.4. ANÁLISIS HOLÍSTICO DE LA RESILIENCIA EN EL TRATAMIENTO ACADÉMICO DEL CHOQUE CULTURAL DEL GRUPO B (ELH)

A. ESTRESORES

De la tipología de estresores que pueden causar el choque cultural, hemos detectado que, principalmente en los programas de inmersión cultural corporativa, los estresores que actúan en mayor medida son los estresores cotidianos (microsucesos), por el hecho de ocurrir en actividades y situaciones enmarcadas en el día a día de la vida laboral.

Algunos ejemplos de estresores cotidianos que hemos encontrado en los choques culturales están causados por malentendidos tanto lingüísticos como culturales. En concreto, en los malentendidos culturales, en los malentendidos culturales observados, podemos citar la impuntualidad de los compañeros, la incertidumbre en la realización de tareas, la actuación en convenciones corporativas, el desconocimiento del protocolo empresarial en ciertas situaciones, la visión de situaciones caóticas, la percepción de falta de organización, etc.

B. TIPOS DE REACCIONES

Tras las observaciones llevadas a cabo en el grupo B (ELH), las reacciones más comunes que han mostrado los usuarios son las reacciones de interés o curiosidad, principalmente por el alto nivel de alteridad mostrado, lo cual ha causado que el nivel de satisfacción alcanzado haya sido muy alto.

En este caso, el choque cultural actúa de estímulo para entender de una manera más profunda los valores o creencias de la cultura meta, reaccionado con preguntas que van dirigidas a conocer el punto de vista del interlocutor nativo. El usuario aprendiente se interesa por la alteridad y no utiliza el etnocentrismo cultural como respuesta. El alumno no rechaza los valores de la cultura de origen y agranda su visión adoptando algunos valores pertenecientes a la cultura meta.

B1. PLANIFICACIÓN DE LA SOLUCIÓN

Las reacciones que hemos observado ante los diferentes choques culturales están compuestas en su mayoría por actitudes de enfrentamiento ante el choque cultural y la resiliencia como respuesta. No se han observado reacciones relacionadas con la victimización que provoca, a su vez, reacciones de rechazo. Por lo tanto, la planificación de la solución propia del alumnado, en todos los casos, está orientada a interpretar los hechos acaecidos como referencia actitudinal frente a hechos futuros, puesto que, han interpretado el choque como señales indicadoras de actuación ante hechos futuros de naturaleza similar.

C. REINTEGRACIÓN Y ALTERIDAD

C1. ANÁLISIS DAFO

El potencial que hemos observado en la mayoría del alumnado es bastante alto, puesto que, en general, la mayoría de los estudiantes han mostrado fortalezas con relación a la resiliencia.

La curiosidad, el deseo de conocer lo desconocido y, sobre todo, el deseo de iniciarse en la vida laboral, relacionada con su especialización y con miembros de culturas corporativas desconocidas, son factores que cumplen una función motivadora en la mayoría de los usuarios analizados.

La apertura mental, la alteridad, la distancia cultural y la flexibilidad también se pueden considerar como valores y fenómenos que potencian la posibilidad de desarrollo de la competencia intercultural del alumnado. El respeto y la tolerancia también han marcado la mayoría de las actuaciones de los usuarios participantes en el programa. Finalmente, el relativismo cultural es un tipo de fortaleza que ayuda a fomentar una serie de valores como la apertura, la flexibilidad, la motivación, etc., y consecuentemente, ha supuesto un mayor grado de desarrollo de la competencia intercultural.

A nivel de amenazas no se han observado factores relevantes.

C2. COMPONENTES DE LA PERSONALIDAD RESILIENTE

Consultar los puntos 7.3.5.1, 7.3.5.2 y 7.3.5.3

C3. TIPOLOGÍA DE REINTEGRACIONES

Las adaptaciones analizadas han sido en mayor grado reintegraciones resilientes, puesto que se ha observado un cambio en el alumnado, que conlleva el desarrollo de la competencia intercultural, actuando de reactivador hacia una nueva consciencia intercultural.

7.3.5.5. ALUMNADO DEL GRUPO B (ELH) SIN EXPERIMENTAR CHOQUES CULTURALES

A. SELECCIÓN Y BASE DE DATOS

GRUPO B (ELH) Askari 38> - § 1 referencia codificada [0,42% Cobertura]
Referencia 1 - 0,42% Cobertura
En la forma de cómo actúan o la personalidad que tienen los Españoles no tuvo muchos choques porque los Latinos tienen muchas similitudes

GRUPO B (ELH) Bautista 29> - § 1 referencia codificada [0,16% Cobertura]
Referencia 1 - 0,16% Cobertura
Durante mi practica no tuve ningún choque cultural.

GRUPO B (ELH) Flores 40> - § 1 referencia codificada [0,34% Cobertura]
Referencia 1 - 0,34% Cobertura
Afortunadamente no he tenido un choque cultural muy radical durante mis practicas

GRUPO B (ELH) Ruiz 39> - § 1 referencia codificada [0,60% Cobertura]
Referencia 1 - 0,60% Cobertura
Aunque no hubo muchas instancias donde algo me pareciera increíblemente diferente o nuevo ya que estoy acostumbrado al sistema mexicano, de cualquier modo fue una experiencia refrescante.

GRUPO B (ELH) Solís 24> - § 2 Referencias codificadas [1,59% Cobertura]
Referencia 1 - 0,30% Cobertura
Personalmente no he tenido ningún choque cultural.
Referencia 2 - 1,29% Cobertura
Como explique antes, para mí no hubo un choque cultural además de un ambiente más relajado que no fue ningún problema para mí. De hecho me hizo trabajar mejor pienso porque no fue un lugar donde no quise estar.

B. ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS

Se ha detectado una fenomenología en el grupo B (ELH) que no se había producido en el grupo A (ELE). Este fenómeno está relacionado con el hecho de que un número de usuarios manifiestan explícitamente no haber experimentado choques culturales en la cultura corporativa meta.

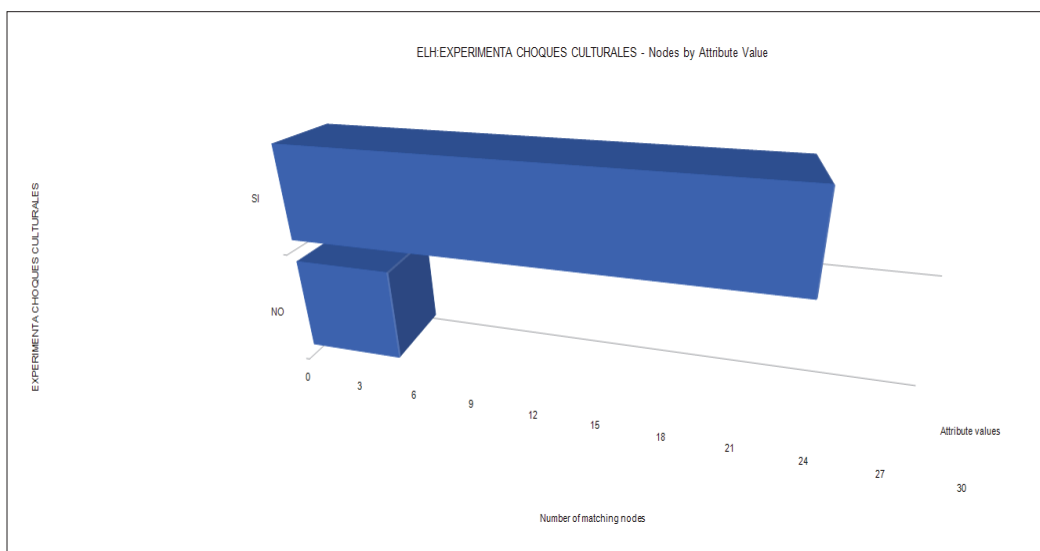
Las hipótesis que se baraja en esta investigación subraya que la causa principal para que se haya producido dicha fenomenología se basa en el factor de la distancia cultural. Este factor está relacionado con la idea de que las culturas corporativas, en la esfera transnacional, pueden tener una mayor o menor distancia cultural con base en las relaciones comerciales, históricas, culturales, lingüísticas, etc., que se hayan establecido entre las culturas corporativas que entren en contacto.

La peculiaridad que distingue al grupo B (ELH) está, precisamente, caracterizada por estar compuesto por usuarios aprendientes estadounidenses con la lengua española como lengua de herencia familiar. Este rasgo de hispanidad, evidentemente, es un factor relevante a la hora de caracterizar a dicho grupo y, por lo tanto, un factor clave. El contacto con la lengua y cultura hispanas es mayor entre los usuarios de este grupo B (ELH) que en los del otro grupo de análisis y este factor

causa que la familiaridad con la que se enfrentan a culturas corporativas hispanas sea mayor que en el caso del grupo A (ELE).

A continuación mostramos una gráfica que especifica el número de usuarios que sí han experimentado choques culturales y el que no lo ha hecho para tener una visión general de la dimensión de este fenómeno.

Gráfico 42. Alumnado del grupo B (ELH) que no ha experimentado choques culturales en un programa de inmersión cultural corporativa hispana



La fenomenología observada en esta gráfica induce a plantearse que, dentro del grupo B (ELH), no existe una heterogeneidad absoluta. Es, precisamente, en el grado de distancia cultural observada donde reside dicha heterogeneidad. Este factor conduce a plantearse si verdaderamente es necesario establecer criterios de separación de dicho alumnado (perteneciente al mismo grupo cultural) a la hora de establecer grupos de entrenamiento y preparación para cursos en el ámbito académico y educativo.

También, se ha observado que el grupo B (ELH) presenta rasgos diversos que permiten inferir que el nivel de distancia cultural no siempre es el mismo entre los componentes de dicho grupo. La heterogeneidad detectada se basa en los siguientes factores:

- Algunos miembros de este grupo nacieron y pasaron su infancia en un país hispano y emigraron a Estados Unidos, mientras que otros miembros han nacido y han pasado la infancia en Estados Unidos.
- Algunos miembros del grupo B suelen visitar a familiares en países hispanos, mientras que otros reconocen que se han roto los lazos con los familiares o ya no tienen familia en un país hispano.

- c) Los padres de algunos miembros del grupo B tienen un origen hispano, mientras que, en el caso de otros miembros, solamente uno de los progenitores tiene origen hispano, lo cual incide en el uso de la lengua de herencia en el ámbito familiar.
- d) En los hogares de algunos miembros de este grupo, la lengua de comunicación usada es el español, mientras que en otros casos es el inglés porque uno de los progenitores no habla el español o porque los padres consideran que la adaptación de los hijos al país de acogida será mejor si se utiliza la lengua oficial.

Desde la perspectiva de esta investigación se cree necesaria la creación de formularios, encuestas, pruebas, etc., que establezcan cuál es la distancia cultural del alumnado con relación a la cultura corporativa meta, para poder detectar y satisfacer las necesidades y factores individuales del alumnado y ofrecer una respuesta educativa que se adecue y adapte a sus necesidades tanto objetivas como subjetivas.

MÓDULO VI.
CONCLUSIONES

CAPITULO 8 CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

8. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

8.1. CONCLUSIONES

Las conclusiones obtenidas en este estudio tienen como objetivo principal dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en su inicio.

La información que se ofrece en esta sección gira principalmente en torno a cinco factores de naturaleza concluyente, que nos permitirán obtener datos concretos sobre los objetivos empíricos propuestos en las preguntas de investigación. Por lo tanto, las conclusiones obtenidas están caracterizadas por la descripción de información en torno a los siguientes factores:

1. Grado de desarrollo de las competencias generales en cada grupo meta, por medio del análisis de los choques culturales experimentados por los usuarios aprendientes. Grado de homogeneidad o de heterogeneidad (alto, medio, bajo) en los resultados obtenidos en ambos grupos de análisis.
2. Componentes de las relaciones interpersonales y del lenguaje no verbal expuestos en la teoría de las dimensiones culturales, que definen las divergencias observadas entre la cultura corporativa de origen del público objetivo y la cultura corporativa meta, para ser utilizados como base de datos en el diseño de programas futuros orientados al desarrollo de las competencias generales.
3. El nivel de complementación que ofrece un área de estudio como la resiliencia, cuando es utilizada como instrumento para el análisis y el desarrollo de las competencias generales en un programa de inmersión cultural corporativa.

4. Determinar el grado de homogeneidad o heterogeneidad en el desarrollo de las competencias generales por medio de la distancia cultural. Los resultados obtenidos servirán para concretar la necesidad de instrucción y el modo de ejecutarla (desde una perspectiva bigrupal o monogrupal).
5. Determinar los factores que permiten a un público objetivo obtener un grado de satisfacción alto y detectar los componentes necesarios para desarrollar un proceso de aculturación satisfactorio, por medio de la autoevaluación de los usuarios y tras la participación en un programa de inmersión cultural corporativa.

A continuación se muestran los hallazgos más relevantes observados en el proceso de investigación, con relación a los interrogantes planteados.

Conclusión 1. Grado de desarrollo de las competencias generales

La conclusión sobre el grado de desarrollo de las competencias generales, a través del análisis de los choques, se ha realizado por medio del análisis y la observación de las destrezas utilizadas por el alumnado a la hora de experimentar dichos fenómenos. El establecimiento del nivel alcanzado en cada una de estas escalas se ha configurado en tres dimensiones diferentes, compuestas por el grado alto, el grado medio y el grado bajo de cada uno de los componentes de las competencias mostradas por los usuarios aprendientes cuando han tenido que hacer frente al choque cultural.

Para determinar el grado de cada escala se ha utilizado el número de choques culturales y la frecuencia con la que el grupo objeto de estudio ha experimentado divergencias culturales en cada uno de los componentes de los que constan las competencias generales.

La correlación existente en dichas escalas establece que, a mayor número de choques culturales, existe una mayor distancia cultural y consecuentemente, la importancia para el tratamiento en el ámbito educativo será mayor. Por el contrario, a menor número de divergencias culturales, la necesidad de tratamiento didáctico y de instrucción será menor porque la distancia cultural mostrada es baja y hay menor necesidad de formación en el componente de las competencias generales en cuestión.

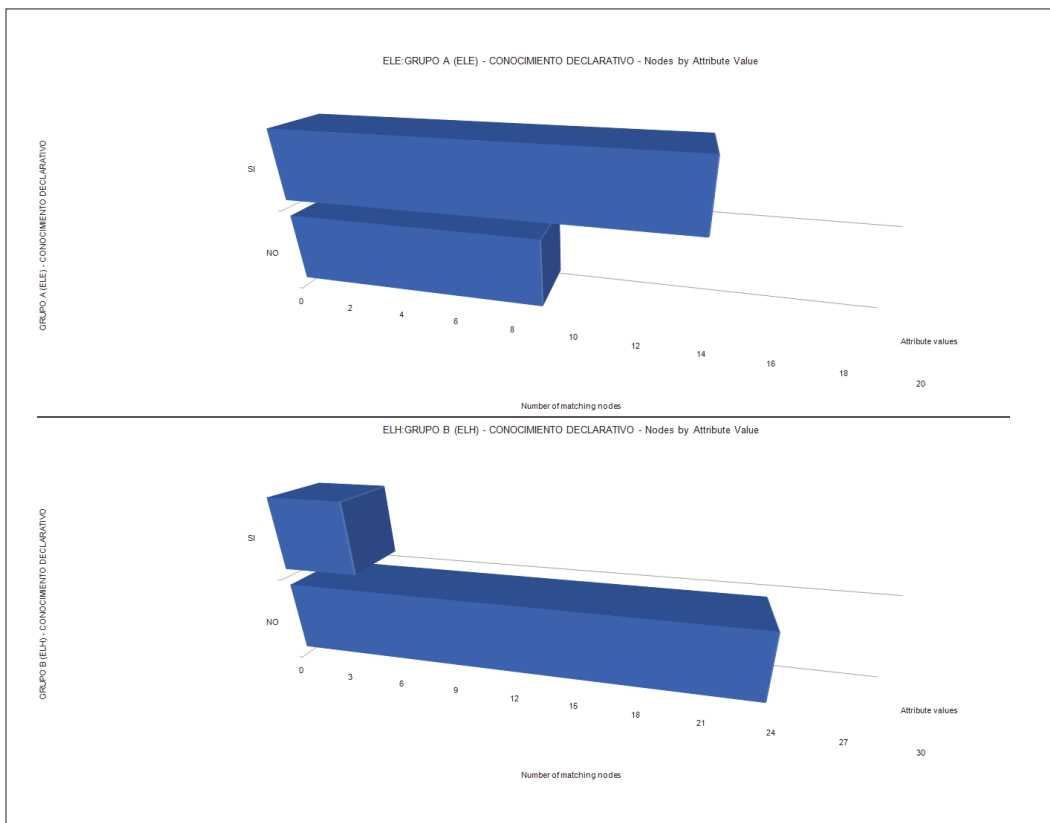
Un alto número de divergencias culturales implica no solo una distancia cultural alta, sino también un nivel bajo de desarrollo de las competencias generales. Además, es necesario que dicha fenomenología se interprete, por parte del profesorado, como una señal que indica necesidad de formación académica para que el proceso de adaptación a la cultura meta sea más exitoso.

Por último, se considera necesario especificar los factores que se han hallado en las opiniones de los usuarios aprendientes del grupo B (ELH), para evidenciar cuáles han sido los componentes que les han servido de referencia en el desarrollo de su competencia intercultural:

- a) Desarrollo del conocimiento de la cultura corporativa meta, por medio del conocimiento de pequeños matices que permiten distinguir la cultura corporativa meta de la de otros países (competencia pluricultural).
- b) Respeto y concienciación de la diversidad cultural corporativa.
- c) Conocimientos que le permitirán tener más éxito en su vida.
- d) Experimentar más choques culturales que lingüísticos.
- e) Mayor apertura mental, estrategias resilientes y flexibilidad, entendidas como relativismo cultural.
- f) Mayor visión de la cultura corporativa (y su importancia).

A) Conocimiento declarativo

Gráfico 43. Conclusión 1. Comparativa entre el grupo A (ELE) y el grupo B (ELH) en conocimiento declarativo



Los resultados obtenidos en el área del desarrollo de las competencias generales, en lo tocante al componente conocimiento declarativo, muestran una gran diferencia entre los grupos y, por lo tanto, un alto nivel de heterogeneidad.

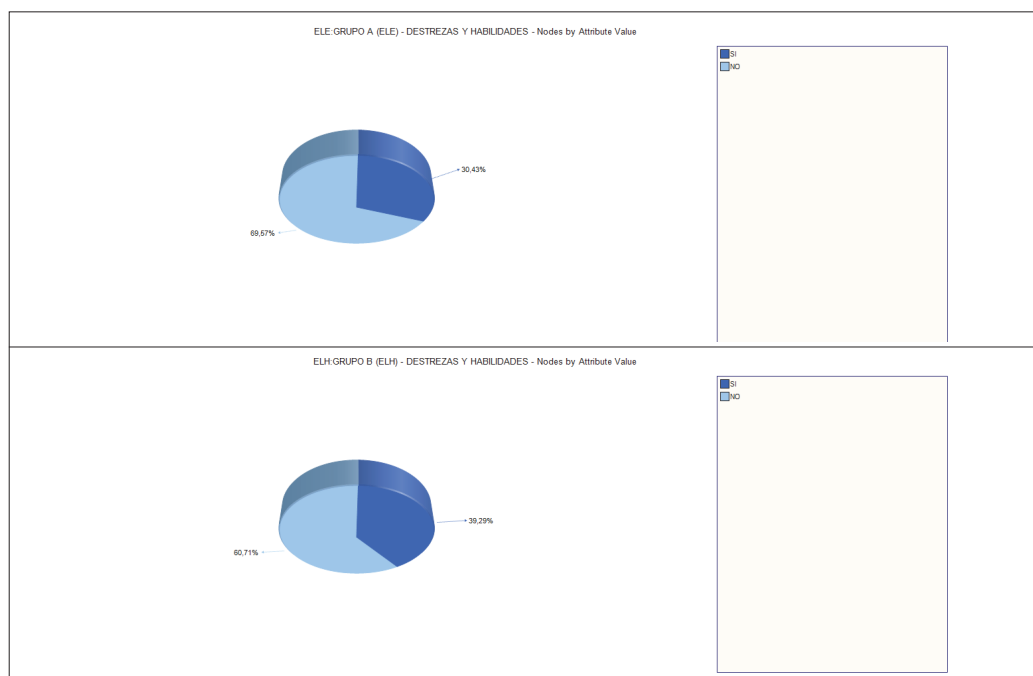
Como se puede observar en ambos gráficos, los usuarios aprendientes del grupo A (ELE) que sí han experimentado divergencias culturales muestran un grado elevado en el resultado obtenido (14 de un total de 24). Un alto número de alumnos de este grupo han experimentado choques culturales causados por las divergencias con la cultura corporativa meta, frente a un grado bajo de alumnos del grupo B (ELH). El grupo B solamente cuenta con tres estudiantes que sí han experimentado divergencias culturales en esta variable, frente a veinticuatro alumnos que no han experimentado ningún choque cultural en esta área.

La conclusión, sobre la necesidad de instrucción en este componente, es positiva para el grupo A (ELE) y negativa para el grupo B (ELH). Las áreas concretas en las que se ha observado un mayor grado de necesidad de instrucción por parte del grupo A son las siguientes:

- Relaciones personales entre jefes y empleados: jerarquía.
- Lenguaje no verbal.

B) Destrezas y habilidades prácticas e interculturales

Gráfico 44. Conclusión 1. Comparativa entre el grupo A (ELE) y el grupo B (ELH) en destrezas y habilidades prácticas e interculturales



En el área de las destrezas y habilidades prácticas e interculturales, los resultados obtenidos presentan un nivel medio – bajo, en cuanto a la experiencia de choques culturales por parte de ambos grupos en esta dimensión.

La distancia cultural mostrada, con respecto a la cultura corporativa meta, es prácticamente la misma en ambos grupos. Esta fenomenología puede haberse producido a causa de que los alumnos del grupo B (ELH) hayan experimentado previamente experiencias similares en su país de origen y no en el país de la cultura de herencia familiar, lo cual ha causado que los choques culturales vividos en esta área se asemejen a los que ha experimentado el grupo A (ELE). Por lo tanto, la necesidad de instrucción en esta área es media.

La homogeneidad grupal obtenida en esta variable es prácticamente absoluta y, por lo tanto, la necesidad de instrucción por parte de ambos grupos no presenta un elevado índice de tratamiento en el aula, aunque no se aconseja descuidarla del todo. El área en la que se observa una mayor necesidad de instrucción en ambos grupos está relacionada con el proceso de realización de tareas y la cronémica, entendidos como parámetros usados para valorar la eficacia del trabajador.

C) Competencia existencial

Gráfico 45. Conclusión 1. Comparativa entre el grupo A (ELE) y el grupo B (ELH) en competencia existencial



En lo concerniente a la competencia existencial se ha observado una ligera diferencia entre la manifestación de los componentes afectivos de los usuarios aprendientes del grupo A (ELE) y los del grupo B (ELH). El número de estudiantes del grupo B que ha experimentado choques culturales y ha expresado los efectos afectivos y de personalidad que han entrado en juego tras experimentar choques culturales, es mayor que los mencionados por los alumnos del grupo A (ELE).

Una tendencia, en ambos grupos, está marcada por la muestra de connotaciones positivas, en cuanto al enriquecimiento personal que ha supuesto haber experimentado dichos choques culturales. Algunos estudiantes, al describir cómo habían reaccionado a nivel afectivo tras una divergencia cultural, han reconocido haber adquirido fortalezas intrapsíquicas en un plano individual. Muchos usuarios aprendientes han manifestado que el fortalecimiento intrapsíquico ha producido un desarrollo de la capacidad de resolver choques culturales futuros, lo cual indica un desarrollo en la competencia existencial. Dicha mejora viene marcada por el fortalecimiento de factores individuales varios que permiten una mayor capacidad de adaptación a la cultura corporativa meta.

Algunos de los factores individuales, relacionados con el plano afectivo, mostrados por el alumnado al experimentar choques culturales de diversa naturaleza, son los siguientes: nerviosismo, agobio, falta de autoconfianza y, principalmente, incomodidad.

En esta área se considera que la distancia cultural no afecta a los rasgos presentados por cada usuario aprendiente, por lo tanto, la conclusión obtenida sobre el desarrollo de la competencia existencial en esta investigación alude a su peculiaridad individual. Es conveniente tener en cuenta que los factores individuales que definen a cada alumno requieren un proceso de observación individual, lo cual permitirá determinar su idiosincrasia personal y particular. Para la actuación docente se debe considerar el grado en el que los factores individuales pueden entorpecer el nivel de adaptación cultural corporativa y, en ese caso, es necesario utilizar un modelo de resiliencia para ayudar al alumnado a desarrollar rasgos de la personalidad que permitan una mayor adaptación a la cultura corporativa meta.

D) Capacidad de aprender

En este componente apenas se han encontrado choques culturales relacionados con la distancia cultural. La conclusión está principalmente marcada por la naturaleza propia del área. En la capacidad de aprender intervienen factores individuales y no tiene sentido hacer afirmaciones o conclusiones generales sobre dicho componente.

La conclusión de esta investigación frente a la capacidad de aprender es que se trate, principalmente en el aula, por medio de contenidos teóricos o instrumentos

y herramientas de consulta que capaciten al alumnado para investigar, observar la cultura corporativa meta y crear las estrategias necesarias para alcanzar una adaptación exitosa.

La intención principal de nuestras observaciones va dirigida a determinar si el desarrollo de las competencias generales sirve para reducir el choque cultural en todas sus dimensiones factuales y académicas o si, por el contrario, deben ser complementadas con algunos componentes didácticos o de cualquier otra índole.

Un aspecto más para tener en cuenta está relacionado con el hecho de establecer, por medio de la observación empírica, si las cuatro subcompetencias pueden ser tratadas de la misma manera cuando se llevan al aula. Esta consideración surge a raíz de observar que la naturaleza y los objetivos didácticos de cada una de las cuatro subcompetencias son diferentes en tanto que cada uno persigue objetivos distintos. Objetivos que son divergentes en su autonomía pero convergentes en su persecución hacia una meta común que está dirigida al desarrollo de la competencia intercultural.

Conclusión 2. Grado de desarrollo de las competencias generales en el área de las relaciones interpersonales y el lenguaje no verbal

1. RELACIONES INTERPERSONALES

La conclusión en torno al grado de desarrollo de las competencias generales, con relación a algunas dimensiones de los valores culturales, se ha medido por medio de una escala de nivel. Dicha escala está graduada con relación al mayor, medio o menor número de choques culturales experimentados por los miembros de ambos grupos en cada una de las áreas correspondientes. La conclusión establecerá si la distancia cultural es alta, media o baja en cada dimensión, con la idea final de establecer el grado de necesidad de instrucción existente en el alumnado en cada una de las áreas que se analicen.

Teniendo en cuenta la propia naturaleza del programa de inmersión, las experiencias propias del alumnado y las diferentes funciones realizadas en las empresas de acogida, se han seleccionado diferentes parámetros, pertenecientes a las dimensiones de los valores culturales, en los que existe un alto grado de posibilidad para que el grupo objeto de estudio los experimente. Algunas dimensiones culturales, como la cultura del logro frente a la cultura de la atribución, no se han seleccionado porque se ha considerado que están fuera de la esfera de las probabilidades de ser experimentadas por el alumnado en las empresas anfitrionas. De la misma manera, la dimensión de control interno frente a control externo se ha descartado también por las mismas razones expuestas anteriormente.

Por lo tanto, el criterio que se ha utilizado en este estudio, para la selección de las dimensiones de los valores culturales, guarda una estrecha relación con la po-

sibilidad de experimentar divergencias en la cultura meta, teniendo en cuenta las particularidades del programa de inmersión en sí mismas.

A) Distancia de poder

Gráfico 46. Conclusión 2. Comparativa entre el grupo A (ELE) y el grupo B (ELH) en Distancia de poder



En los choques culturales que el alumnado ha experimentado en la dimensión distancia de poder, los resultados obtenidos no reflejan homogeneidad entre los dos grupos. Teniendo en cuenta que España es una sociedad jerárquica, lo cual implica que cada individuo acepta su posición en la escala de poder establecida, se ha observado que el nivel de distancia cultural, medido por la cantidad de choques culturales que se han producido en cada grupo, es diferente. El grupo B (ELH) ha experimentado un nivel muy bajo de choques culturales, lo cual indica que la

convergencia con la cultura corporativa meta es mayor que en el grupo A (ELE), el cual presenta un mayor nivel de choques culturales y un mayor grado de distancia cultural y divergencia con la cultura meta.

El grupo A (ELE) presenta rasgos propios de una distancia de poder alta, puesto que muchos de los choques culturales se han producido a causa del trato tan cercano e informal recibido por la directiva. El respeto al jefe se confunde con el distanciamiento entre jefes y empleados y las perspectivas mostradas por el alumnado de este grupo lo reflejan así. La distancia de poder alta del grupo A (ELE) se ha evidenciado en el hecho de no tener superiores que hicieran de supervisores en muchos casos.

En el caso de los alumnos del grupo B (ELH), se ha reflejado cierta comodidad y mayor capacidad de adaptación ante el factor cultural de la supervisión. En algunos casos, el no haber sido revisados con cierta frecuencia en el proceso de realización de tareas se ha utilizado como posibilidad de demostrarse a sí mismos su capacidad para trabajar de manera más independiente y autónoma.

Algunas de las áreas en las que el alumnado ha declarado haber experimentado divergencias culturales en esta dimensión son las siguientes:

1. Relación personal entre jefes y empleados.
2. Nivel alto de informalidad en el estilo de comunicación.
3. Papel de los superiores en cuanto a su bajo control en la realización de las tareas.

La distancia de poder será un área en la que el alumnado del grupo A (ELE) necesitará un mayor nivel de instrucción que el alumnado del grupo B (ELH). Las tareas diseñadas para dicho fin deben enfocarse en las diferencias existentes entre culturas con una distancia de poder alta y otras con distancia de poder baja, así como la creación de estrategias para converger entre unas y otras.

B) Individualismo frente a Colectivismo

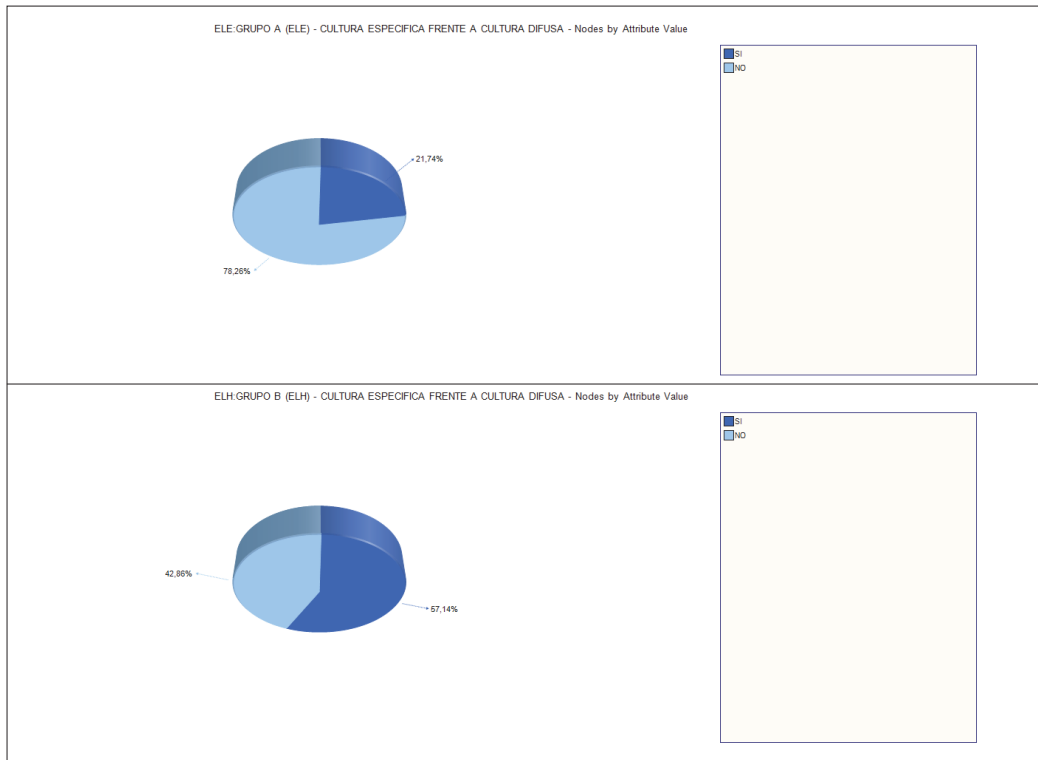
Las previsiones en esta investigación no han alcanzado los resultados previstos con relación a esta dimensión. Tanto en el grupo A (ELE) como en el grupo B (ELH), las evidencias encontradas, en cuanto a los choques culturales, por ambos grupos han sido prácticamente carentes y, consecuentemente, no se han podido sacar conclusiones en torno a la divergencia o convergencia individualista o colectivista de ambos grupos en contraste con la cultura corporativa meta.

C) Cultura afectiva frente a Cultura neutral

No se han encontrado un número relevante de choques culturales en esta dimensión tanto en el grupo A (ELE) como en el grupo B (ELH).

D) Cultura específica frente a Cultura difusa

Gráfico 47. Conclusión 2. Comparativa entre el grupo A (ELE) y el grupo B (ELH) en Cultura específica frente a Cultura difusa



La heterogeneidad encontrada en esta dimensión radica principalmente en el hecho de que, en algo más de la mitad de los alumnos del grupo B (ELH), se han experimentado divergencias culturales al mostrar una mayor tendencia a actuar de acuerdo con unos valores marcados por las características propias de una cultura específica, frente a los valores más propios de la cultura corporativa meta, que se decantan hacia los rasgos concretos de las culturas difusas.

En cambio, en el alumnado perteneciente al grupo A (ELE), los datos obtenidos reflejan una mayor convergencia con la cultura corporativa meta, ya que se ha detectado un nivel de choques culturales bastante más bajo que en el grupo B (ELH).

Mostramos, a continuación, las áreas en las que se han experimentado choques culturales por miembros de ambos grupos con la intención de establecer una lista de contenidos para tener en cuenta en el diseño de programas futuros.

Tabla 37. Áreas temáticas en las que se han producido choques culturales con relación a la dimensión Cultura específica frente a Cultura difusa

GRUPO A (ELE)	GRUPO B (ELH)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Temas laborales vs. temas personales. 2. Relaciones personales vs. relaciones laborales. 3. Convenciones sociales vs. convenciones corporativas. 4. Vida privada vs. vida laboral. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversaciones sobre temas no relacionados con el ámbito laboral. 2. Establecer conversaciones mientras se realizan tareas. 3. Hablar y preguntar sobre temas personales y sobre la vida privada. 4. No especificar por parte de la dirección empresarial las funciones a realizar por parte del estudiante desde el primer día. 5. Inexistencia de líneas que separen la vida laboral y personal. 6. Uso de un registro coloquial en las relaciones con compañeros de trabajo y clientes.

E) Evasión de la incertidumbre

Gráfico 48. Conclusión 2. Comparativa entre el grupo A (ELE) y el grupo B (ELH) en Evasión de la incertidumbre alta/baja



El grado de homogeneidad mostrado por ambos grupos evidencia unos niveles casi absolutos de igualdad. Los choques culturales se han producido debido a las diferencias existentes entre el grado de evasión de la incertidumbre en las empresas anfitrionas (bajo) y el alumnado (alto).

Los resultados obtenidos manifiestan que hay diferencias con relación a los resultados obtenidos por Hofstede. España es el segundo país del mundo con mayores niveles de evasión de la incertidumbre, por ser un país en el que se busca la seguridad laboral, mientras que los Estados Unidos resultan con un promedio bajo, los resultados obtenidos en esta investigación difieren de estos hechos.

El alumnado ha mostrado divergencias culturales con las empresas anfitrionas en las siguientes áreas:

Tabla 38. *Áreas temáticas en las que se han producido choques culturales con relación a la dimensión Evasión de la incertidumbre*

Empresas anfitrionas	Alumnado grupos A y B
<ul style="list-style-type: none"> - No especifica tareas y horarios el primer día. - No se especifica tiempo límite de reuniones. - No hay instrucciones concretas para las tareas. - En muchas ocasiones el jefe no comunica aspectos organizativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Demandan el establecimiento de tareas y horarios el primer día. - Demandan delimitar el tiempo de las reuniones con anterioridad. - Demandan instrucciones concretas en las tareas a realizar. - Demandan que la directiva comunique los aspectos de la organización y no tener que preguntar.

F) Culturas indulgentes frente a Culturas restrictivas

No se han encontrado un número relevante de choques culturales en esta dimensión tanto en el grupo A (ELE) como en el grupo B (ELH).

G) Culturas Universalistas frente a Culturas Particularistas

No se han encontrado un número relevante de choques culturales en esta dimensión tanto en el grupo A (ELE) como en el grupo B (ELH).

2. LENGUAJE NO VERBAL

A) Cronémica

Los resultados obtenidos en cuanto a la homogeneidad existente entre los grupos, en el área de la cronémica, no muestran homogeneidad. Los alumnos del grupo A han alcanzado un grado medio en esta dimensión, mientras que los del grupo B han obtenido un grado alto en la experiencia de choques culturales relacionados

con el tiempo. Consecuentemente, la necesidad de instrucción educativa para el grupo B es mayor que para el grupo A.

Los rasgos que han definido las divergencias en ambos grupos y que deben ser tratados en el ámbito educativo, son los siguientes:

Tabla 39. *Áreas temáticas divergentes entre el grupo A (ELE) y el grupo B (ELH) en Cronémica*

Grupo A (ELE)	Grupo B (ELH)
1. Uso eficaz del tiempo: tangible. 2. Compromisos derivados del tiempo. 3. El tiempo como parámetro para ordenar y establecer prioridades. 4. Puntualidad.	1. Bajo nivel de control del tiempo en actuaciones no laborales. 2. Dilatación del tiempo. 3. Puntualidad.

B) Otros componentes no verbales

En lo concerniente a los choques culturales que ambos grupos han experimentado en otras áreas del lenguaje no verbal, tales como la quinésica, la proxémica, la vestimenta, etc., los resultados obtenidos en cuanto a la homogeneidad en ambos grupos es alta.

La necesidad de desarrollo de las competencias generales en el área del lenguaje no verbal es alta y, de acuerdo con los resultados obtenidos, las áreas de tratamiento en cada una de las respectivas secciones del lenguaje no verbal son las siguientes:

Tabla 40. *Áreas temáticas en las que se han producido choques culturales con relación a la dimensión del Lenguaje no verbal: otras áreas*

Grupo A (ELE)			Grupo B (ELH)		
Quinésica	Proxémica	Otros	Quinésica	Proxémica	Otros
- Saludos con besos en mejillas. - Abrazos en saludos.	- Burbuja personal. - Distribución de oficinas y tamaño.	- Velocidad en el habla. - Registro informal. - Turno de palabra. - Tono alto. - Vestimenta. - Estilo de comunicación directo.	- Saludos con besos.	- Distribución de oficinas y tamaño.	- Vestimenta. - Registro informal. - Tono alto. - Modos de comunicación.

Conclusión 3. Componentes de la personalidad resiliente para el desarrollo de las competencias generales

El grado de homogeneidad, en lo concerniente a los rasgos de la personalidad resiliente, es alto en ambos grupos porque los alumnos ha mostrado debilidades y fortalezas que están relacionadas con factores individuales de naturaleza afectiva y de personalidad.

Las conclusiones, en cuanto a la necesidad de instrucción por los miembros de ambos grupos, arrojan resultados de naturaleza bidimensional. Por un lado, es necesario plantearse la necesidad y posibilidad de cambio de estos factores individuales y, por otro lado, en caso afirmativo, especificar el proceso o la manera de realizar dichos cambios.

Una vez obtenidos y analizados los datos sobre las debilidades y fortalezas intrapsíquicas, las habilidades para la acción y las respuestas amortiguadoras en ambos grupos, en esta investigación se ha detectado la necesidad de, si bien no producir un cambio en la personalidad del alumnado, sí dotarles de estrategias y herramientas que produzcan un cambio de mirada ante los hechos que causen posibles choques culturales. El entrenamiento para aumentar el relativismo cultural y la alteridad para reducir los estereotipos y los prejuicios pueden minimizar los choques culturales y, por ende, desarrollar las competencias generales y el proceso de aculturación.

Tras la observación de los resultados obtenidos en esta investigación y motivados para encontrar posibles vías de conexión entre el desarrollo de las competencias generales y la resiliencia, se ha intentado aportar ideas a las propuestas ofrecidas en el MCER. En dicho documento se establecen los rasgos que definen a cada uno de los componentes de las competencias generales, lo cual arroja luz para establecer qué son en sí mismas. También se delimita cómo debe ser su desarrollo.

Nuestra propuesta va encaminada a determinar qué componentes de la resiliencia se pueden utilizar para diseñar contenidos que vayan dirigidos al desarrollo de las competencias generales. Asimismo, se pretende hacer un paralelismo entre cada uno de los componentes de la resiliencia con el desarrollo de los componentes de las competencias generales. Las correlaciones que se han establecido entre ambas tipologías son las siguientes:

Tabla 41. *Correlaciones entre los componentes de la resiliencia y de las competencias generales ante el choque cultural corporativo*

FACTORES DE RESILIENCIA	COMPETENCIAS GENERALES
Fortalezas intrapsíquicas	Competencia existencial y capacidad de aprender.
Habilidades para la acción	Habilidades y destrezas interculturales y capacidad de aprender.
Respuestas amortiguadoras	Conocimiento declarativo y capacidad de aprender.
Reacciones Físicas y emocionales	Competencia existencial.
Estrategias	Capacidad de aprender: factores cognitivos y destrezas heurísticas.
Reintegración	Conocimiento declarativo (consciencia intercultural) Habilidades interculturales, Competencia Existencial y Capacidad de aprender

El entrenamiento de las fortalezas intrapsíquicas favorecerá el desarrollo de la competencia existencial en aquellos factores individuales que puedan ser un obstáculo en la adaptación de la cultura meta. El análisis de los valores, las actitudes y las creencias servirán de base para establecer posibles divergencias. Los factores individuales son cambiantes y heterogéneos pero se pueden detectar aquellos que entorpecen la adaptación del alumnado a través de un cambio de mirada y una readaptación. También, la motivación puede servir para desarrollar la capacidad de aprender, por medio de destrezas heurísticas y de descubrimiento en el alumnado, siempre que vayan dirigidas hacia la observación y el entendimiento de la cultura meta.

Las fortalezas intrapsíquicas que se han mostrado por parte de los usuarios aprendientes ante los choques culturales han sido las siguientes:

Adaptación	Aprendizaje	Conocimiento de sí mismo
Apertura mental	Sociabilidad	Responsabilidad

Tal y como señala Llorián (2007: 151) en relación con el desarrollo de la competencia existencial “El MCER no se pronuncia sobre el enfoque que debe seguirse con relación a estas cuestiones, plantea preguntas, pero no las responde”.

Las habilidades para la acción permiten un desarrollo de las habilidades y destrezas interculturales, puesto que el relativismo cultural y la alteridad pueden permitir una mayor objetividad de visión hacia la cultura meta. Además, los estresores externos de carácter social o ambiental pueden utilizarse para romper estereotipos y prejuicios y fomentar el desarrollo y la formación de mediadores interculturales. En el entrenamiento de dichas habilidades va implícita la capacidad de aprender porque la observación y las destrezas heurísticas de descubrimiento y análisis se deben poner en funcionamiento.

A continuación, se muestran las habilidades para la acción que han sido utilizadas por los usuarios aprendientes ante las divergencias culturales halladas en la cultura corporativa meta:

BASES DE RESILIENCIA	HABILIDADES PARA LA ACCIÓN
Reflexión	Cambio de la forma de actuar.
Adaptación	Adecuarse a las costumbre de la cultura corporativa meta o seguir la corriente.
Independencia	Hacer las cosas sin esperar a que te digan cómo debes hacerlas.
Alteridad	Entender el punto de vista del otro.
Relajación	Aceptar otras formas de hacer las cosas y no ponerse nervioso.
Concentración	Evasión de factores externos desconcertantes.

Las respuestas amortiguadoras permitirán un desarrollo del conocimiento declarativo porque suponen una mirada desde otra perspectiva sobre nociones culturales tales como la jerarquía, las relaciones laborales, la organización de la empresa, la eficacia laboral, etc. Este cambio de mirada se establecerá por medio de procesos cognitivos, el relativismo cultural y la alteridad, lo cual implica un desarrollo de la capacidad de aprender.

A continuación se presentan cuáles han sido algunas de las respuestas amortiguadoras utilizadas por el alumnado ante la experiencia de divergencias culturales en la cultura corporativa meta:

BASES DE RESILIENCIA	RESPUESTAS AMORTIGUADORAS
Alteridad	Ponerse en la piel del otro para cambiar la perspectiva de análisis de la situación en cuestión y buscar respuestas que le permitan entender la situación con más detalle.
Concienciación	El tomar conciencia de que los hechos a los que se enfrenta no se ven desde la misma perspectiva que en su cultura de origen.
Educación y saber estar	Actuar como los interlocutores de la cultura de origen, en ciertas situaciones, supone ser educado y no despreciar al otro.
Autoconfianza	La experiencia de haber experimentado choques culturales en una cultura corporativa le ha ayudado a crear estrategias de superación y a confiar más en sí misma.
Divergencia	Entender que al tratarse de diferentes países implica hacer las cosas de diferente manera y que ambas pueden ser correctas.

La concienciación de la relación entre las reacciones, el estrés y los factores individuales frente a los choques culturales se pueden establecer por medio de meditaciones basadas en la atención plena y la desidentificación del yo. De esta manera, el alumnado podrá ver sus reacciones desde una perspectiva menos afectiva y emocional y más racional al analizar los estresores internos. Un rasgo que demanda atención en esta área está relacionado con los casos de introversión, en los cuales el profesorado debe trabajar en conjunto con elementos externos como tutores o coordinadores para establecer las bases de la instrucción.

Para Llorián (2007:151) algunos rasgos de la competencia existencial se pueden modular y controlar. Lo aconsejable es que el proceso se realice de forma consciente por parte del alumnado:

Las tendencias, las preferencias, las actitudes, etc., respecto a ... la interacción con miembros de otras culturas no están predeterminados, sino que pueden modularse y controlarse. Lo interesante de todo ello es que este cambio se ejerza de forma consciente y autorregulada por parte del aprendiente y que sea este quien identifique sus puntos fuertes y sus puntos menos fuertes, potencie aquellos y supla las carencias que derivan de estos.

En el campo de las estrategias que usa el alumnado ante las divergencias culturales, el objetivo que se persigue está enfocado en dotar a los aprendientes con

destrezas y capacidades que le permitan tener más habilidades a la hora de crear estrategias ante futuros choques culturales. De nuevo, la instrucción y el análisis de los valores y creencias, el relativismo cultural y la alteridad pueden servir para dicho fin. Además, el análisis de casos y las simulaciones pueden ser plataformas educativas de entrenamiento en las que se puede determinar la capacidad, mayor o menor, del alumnado para la creación de nuevas estrategias frente a posibles choques culturales.

La reintegración formaría el último escalón en los componentes de la resiliencia para modular el desarrollo de las competencias generales. La reintegración, como fase final, ejerce de factor común para todos los componentes de las competencias generales, pues su función se origina con el objetivo de aportar una determinada coherencia y cohesión a todo el proceso de adaptación por el que atraviesa el alumnado.

La reintegración homeostática será menos perseguida en el ámbito educativo que la reintegración resiliente porque, desde la perspectiva de esta investigación, se parte de la idea de que tras el choque cultural hay un proceso evolutivo y de desarrollo, como consecuencia del aprendizaje implícito que conlleva enfrentarse a divergencias culturales. Por lo tanto, la idea del análisis del choque cultural en las aulas permite establecer, no solo las áreas que definen a la cultura meta, sino que también conlleva un aprendizaje sobre los aspectos que se deben cambiar o se han ejecutado de manera errónea en el proceso de adaptación a la cultura meta.

El factor reactivador del choque cultural permite establecer la naturaleza poli-dimensional que este fenómeno contiene en sí mismo. Hacer frente a un choque cultural conlleva una serie de acciones coordinadas en las que generalmente entra en juego más de uno de los componentes de las competencias generales.

Conclusión 4. Grado de homogeneidad en el nivel de distancia cultural para el desarrollo de las competencias generales

El grado de homogeneidad, entre los grupos objeto de estudio en esta investigación, se ha establecido en torno al número de áreas en las que las respuestas encontradas por ambos grupos han sido similares y aquellas en las que no lo han sido.

Tabla 42. *Grado de homogeneidad. Áreas convergentes y divergentes entre el grupo A (ELE) y el grupo B (ELH) en Distancia cultura*

ÁREAS DIVERGENTES	ÁREAS CONVERGENTES
Conocimiento declarativo Distancia de poder Cultura específica frente a difusa Cronémica	Destrezas y habilidades Evasión de la incertidumbre: alta Quinésica, proxémica y otros.

Tras el análisis de los resultados obtenidos se puede afirmar que el grado de homogeneidad entre ambos grupos no es absoluto. Las divergencias mostradas, tomando como base la distancia cultural con la cultura corporativa meta, así como las convergencias, no resultan suficientes para calificar a ambos grupos como homogéneos.

Las conclusiones didácticas que se derivan de estos hechos van encaminadas a establecer si es necesaria una instrucción docente por medio de dos grupos separados o si, por el contrario, tras los resultados obtenidos, se podría establecer un diseño de programa que fuera más encaminado a la instrucción docente desde una perspectiva monogrupal.

La conclusión final de esta investigación, con respecto a la necesidad de establecer una labor docente bigrupal o monogrupal se basa en afirmar que las divergencias observadas no suponen una cantidad suficiente de evidencias que nos permitan decantarnos hacia la dimensión bigrupal, la cual tiende a enfocar la instrucción académica desde dos perspectivas diferentes. Consideramos que es más acertado hacerlo desde la misma perspectiva, es decir, en un solo grupo, atendiendo a las áreas divergentes en las que se reforzará más el grupo que se haya visto más afectado por las áreas culturales correspondientes por medio de un aprendizaje colaborativo.

Un aspecto que corrobora la visión extendida a lo largo de esta investigación con la del MCER se basa en el hecho de que, en la enseñanza de lenguas extranjeras, los objetivos de enseñanza y aprendizaje pueden concebirse, exclusivamente, en función del desarrollo de las competencias generales del alumno. Esta perspectiva, que resalta hacia donde deben ir encaminados los objetivos de enseñanza, debe atender las necesidades tanto objetivas como subjetivas mostradas por el alumnado y, por lo tanto, desde este punto de vista, los objetivos pueden dirigirse al desarrollo de las competencias generales en su conjunto (como en esta investigación) o bien, solamente a algunas de ellas (competencias parciales).

Conclusión 5. Grado de funcionalidad y eficacia del programa de inmersión cultural corporativa, con base en la autoevaluación del alumnado participante, a partir del grado de desarrollo alcanzado en las competencias generales

En las conclusiones relacionadas con esta variable los parámetros de medición establecidos difieren de las variables restantes porque su naturaleza va dirigida a un objetivo diferente.

Los parámetros a medir en esta variable son los siguientes:

- a) Autoevaluación del proceso de aculturación basado en el desarrollo de las competencias generales desde la perspectiva del alumnado participante.
- b) Grado de satisfacción alcanzado por el alumnado tras su participación en el programa de inmersión.
- c) Aspectos positivos y negativos del programa de inmersión en los que se ha basado el alumnado para determinar su grado de satisfacción.

A) Autoevaluación del proceso de aculturación basado en el desarrollo de las competencias generales desde la perspectiva del alumnado participante

En cuanto al grado de satisfacción alcanzado por los alumnos del grupo A (ELE) en la autoevaluación sobre el proceso de aculturación y el desarrollo de las competencias generales, las conclusiones obtenidas establecen que es muy alto ya que, casi la totalidad del alumnado de este grupo ha manifestado haber desarrollado destrezas, capacidades y habilidades para interactuar como hablante intercultural y agente social en la cultura corporativa meta.

Los factores determinantes, que han permitido inferir las causas por las que la mayoría de los aprendientes usuarios han manifestado un grado alto de satisfacción con el programa de inmersión cultural corporativa, han sido los siguientes:

1. Los beneficios del aprender haciendo.
2. Mejora y desarrollo de su propia experiencia y habilidades laborales.
3. Desarrollo de las competencias generales.
4. Aumento de posibilidades para su futuro laboral.

Cabe resaltar que, en lo concerniente al desarrollo de las competencias generales desde la perspectiva propia del alumno, se ha observado un alto número de aprendientes que, por medio de una autoevaluación, han declarado haber experimentado un desarrollo de las competencias generales. Los factores que han servido de evidencia para corroborar dicho desarrollo han sido los siguientes:

1. Nuevos conocimientos declarativos en lo tocante a aspectos clave del mundo empresarial: jerarquía, relaciones interpersonales, normativa, vida laboral diaria etc. Como consecuencia de estos nuevos conocimientos se ha producido una nueva consciencia intercultural, una nueva visión del mundo y un mayor conocimiento sociocultural del ámbito corporativo español.
2. Desarrollo de las destrezas y habilidades prácticas e interculturales. Fenomenología causada por el contacto directo de las acciones de tipo profesional y laboral que han tenido que desarrollar en las empresas de acogida.

3. Desarrollo de la competencia existencial. Factor influenciado por el hecho de tener que enfrentarse a nuevos retos a los que no se habían enfrentado antes. Este componente ha causado un desarrollo de nuevas estrategias que, en ocasiones, están relacionadas con los factores individuales y el nivel de resiliencia ante hechos adversos. Una de las estrategias más mencionadas por el alumnado se relaciona con el cambio de mirada y de actitud, lo cual le conducirá a la readaptación.
4. Tras la concienciación de la importancia del desarrollo de las competencias generales, se han despertado nuevas destrezas heurísticas y de descubrimiento para seguir desarrollando dichas competencias. Consecuentemente, se ha observado que parte del alumnado ha subrayado la importancia de la capacidad de aprender en el futuro profesional. Además, se ha manifestado que, frente a hechos adversos en sus prácticas, han creado técnicas de investigación para poder encontrar soluciones a dicha adversidad. Por lo tanto, la capacidad de aprender se ha manifestado como piedra angular en el proceso de desarrollo de las competencias generales en su conjunto.

No obstante, en este grupo se ha observado, en una pequeña parte del alumnado, haber alcanzado un grado de satisfacción medio o bajo. Nos interesa conocer los aspectos relacionados con el bajo o medio nivel de satisfacción del programa de inmersión establecidos por el alumnado para tenerlos en cuenta en futuros cursos.

Los factores expuestos por los usuarios aprendientes para establecer un nivel medio o bajo de satisfacción en el programa y en el desarrollo de las competencias generales son los siguientes:

1. El período de tiempo establecido para la práctica en las empresas es insuficiente.
2. Necesidad de una ayuda económica para el transporte.
3. Carencia de una organización y planificación de las prácticas por parte de algunas de las empresas anfitrionas.
4. Falta de interacción con nativos.

En el grupo B (ELH) el grado de satisfacción en esta variable, medido por medio de una autoevaluación, ha sido aún mayor que el nivel alcanzado en el grupo A (ELE), puesto que la totalidad del alumnado ha expresado una absoluta satisfacción en el grado de desarrollo alcanzado en el proceso de aculturación y en las competencias generales.

Estos datos, expuestos anteriormente, nos permiten concluir que el grado de eficacia de este programa de inmersión para desarrollar las competencias generales y el proceso de aculturación es muy alto.

B) Grado de satisfacción alcanzado por el alumnado tras su participación en el programa de inmersión

En lo concerniente al grado de satisfacción alcanzado por el alumnado, tras su participación en el programa de inmersión, los resultados obtenidos también resultan satisfactorios. Los factores que los usuarios aprendientes han expuesto para establecer dicho grado de satisfacción son los siguientes:

1. Disponibilidad para aconsejar a otros compañeros la realización de esta asignatura.
2. Necesidad de crear asignaturas de esta naturaleza en las universidades para la puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos.

C) Aspectos positivos y negativos del programa de inmersión en los que se ha basado el alumnado para determinar su grado de satisfacción y efectividad.

Tabla 43. Aspectos positivos y negativos del programa de inmersión en los que se ha basado el alumnado para determinar su grado de satisfacción y efectividad

GRUPO A (ELE)	GRUPO B (ELH)
Aspectos positivos del programa de inmersión en los que se ha basado el alumnado para determinar su grado de satisfacción alto y efectividad	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los beneficios del aprender haciendo en las habilidades interculturales y prácticas. 2. Mejora y desarrollo de su propia experiencia y habilidades laborales. 3. Desarrollo de las competencias generales en todos sus componentes y subcompetencias. 4. Aumento de posibilidades para su futuro laboral. 5. Afianzarse en la carrera elegida para su futuro laboral. 6. Interacción con nativos como hablante intercultural y agente social. 7. Mayor conocimiento de la cultura corporativa meta. 8. Mayor capacidad de adaptación a otras culturas. 9. Desarrollo de la competencia pluricultural y plurilingüe. 10. Nueva dimensión educativa diferente a la dimensión de la clase. 11. Mejora en el nivel de dominio del español de los negocios. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo del conocimiento de la cultura corporativa meta por medio del conocimiento de pequeños matices que permiten distinguirla de la de otros países. 2. Respeto y concienciación de la diversidad cultural corporativa. 3. Conocimientos que le permitirán tener más éxito en su vida. 4. Experimentar choques culturales más que lingüísticos. 5. Mayor apertura mental, estrategias resilientes y flexibilidad, entendidas como relativismo cultural. 6. Mayor visión de la cultura corporativa (y su importancia). 7. Los beneficios del aprender haciendo. 8. Mejora y desarrollo de su propia experiencia y habilidades laborales. 9. Desarrollo de las competencias generales y del proceso de aculturación. 10. Aumento de posibilidades para su futuro en el mercado laboral.

GRUPO A (ELE)	GRUPO B (ELH)
Aspectos negativos del programa de inmersión en los que se ha basado el alumnado para determinar su grado de satisfacción medio / bajo	
1. El período de tiempo establecido para la práctica en las empresas es insuficiente. 2. Necesidad de una ayuda económica para el transporte. 3. Carencia de una organización y planificación de las prácticas por parte de algunas de las empresas anfitrionas. 4. Falta de interacción con nativos.	No existen

Se ha detectado una fenomenología en el grupo B (ELH) que no se había producido en el grupo A (ELE). Este fenómeno está relacionado con el hecho de que un número de usuarios aprendientes han manifestado no haber experimentado choques culturales en la cultura corporativa meta. Esta fenomenología lleva a conclusiones relacionadas con el rasgo de heterogeneidad detectadas dentro de los usuarios aprendientes del grupo B (ELH). La diversidad dentro de este grupo está marcada por factores de diversa índole como los siguientes:

- a) Algunos miembros de este grupo nacieron y pasaron su infancia en un país hispano y emigraron a Estados Unidos, mientras que otros miembros han nacido y han pasado la infancia en Estados Unidos.
- b) Algunos miembros del grupo B suelen visitar a familiares en países hispanos, mientras que otros reconocen que se han roto los lazos con los familiares o ya no tienen familia en un país hispano.
- c) Los padres de algunos miembros del grupo B tienen un origen hispano, mientras que, en el caso de otros miembros, solamente uno de los progenitores tiene origen hispano, lo cual incide en el uso de la lengua de herencia en el ámbito familiar.
- d) En los hogares de algunos miembros de este grupo, la lengua de comunicación usada es el español, mientras que en otros casos es el inglés porque uno de los progenitores no habla el español o porque los padres consideran que la adaptación de los hijos al país de acogida será mejor si se utiliza la lengua oficial.

Para finalizar esta sección de conclusiones es necesario plantear un interrogante propuesto en el MCER (Instituto Cervantes, 2002:147), que arroja mucha luz para que el profesorado pueda establecer cómo se deben tratar las competencias generales, no específicamente lingüísticas, en cursos para el aprendizaje de lenguas extranjeras y que ya se han ido mencionando a lo largo de esta investigación. Los medios de tratamiento establecidos por el MCER son los siguientes:

- a) Suponiendo que ya existen o que se desarrollan en otro lugar como para darlas por supuestas en la enseñanza de L2;
- b) Se las trata *ad hoc*, y cuando surgen problemas;
- c) Seleccionado o construyendo textos que ilustren nuevas áreas y elementos de conocimiento.
- d) Mediante cursos o manuales específicos que traten aspectos culturales en L1 y, en su caso, en L2.
- e) Mediante un componente intercultural diseñado para despertar la conciencia respecto a los aspectos más importantes del trasfondo sociocultural, cognitivo y de experiencias de los alumnos y de los hablantes nativos respectivamente;
- f) A través de juegos de roles y de simulaciones;
- g) Mediante la enseñanza de asignaturas utilizando L2 como medio de enseñanza;
- h) Mediante el contacto directo con hablantes nativos y con textos auténticos.

(Instituto Cervantes, 2002:147)

Entendemos que la última sugerencia guarda una estrecha relación con este estudio y, aunque no se mencionan explícitamente los programas de inmersión cultural, sí se hace de manera implícita al afirmar que una de las vías con las que el profesorado cuenta para el desarrollo de las competencias generales es “mediante el contacto directo con hablantes nativos”. (Instituto Cervantes, 2002:147).

8.2. LIMITACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN

Aunque en términos generales no se ha encontrado un gran número de limitaciones para el cumplimiento de los objetivos propuestos a priori, es cierto que algunos factores y variables de estudio no se han podido desarrollar de la manera que inicialmente se había pretendido.

Las áreas en las que se han producido ciertas limitaciones se han ubicado en el área de las relaciones interpersonales y el lenguaje no verbal.

En el área de las relaciones interpersonales, no se han encontrado suficientes evidencias que nos permitan llegar a unas conclusiones generales en la dimensión del individualismo frente al colectivismo. Contrariamente a lo que se había pensado previamente, apenas se han encontrado referencias de choques culturales por parte de los aprendientes usuarios en lo tocante a esta área. La misma fenomenología se ha podido observar en la dimensión cultura neutral frente a cultura afectiva, lo cual también ha hecho que no se satisfagan las hipótesis previas que se habían cuestionado. Finalmente, una dimensión más en las que no se han observado evidencias suficientes que nos conduzcan a unas determinadas conclusiones, se

corresponde con la dimensión de las culturas indulgentes frente a las culturas restrictivas. Apenas se han encontrado choques culturales en el alumnado, lo cual no nos ha permitido obtener un conocimiento amplio de dicha área y, consecuentemente, se ha carecido de conclusiones sobre los rasgos definitorios de esta dimensión. En lo concerniente a las otras dos dimensiones mencionadas previamente, el resultado en ambos grupos meta ha sido el mismo.

Aunque los resultados obtenidos en los dos grupos meta, en cuanto a la carencia de evidencias sobre las dimensiones expuestas anteriormente, son prácticamente las mismas, es necesario destacar que, en el caso del grupo B (ELH) sí se han encontrado más evidencias en el área de las culturas neutrales frente a las culturas afectivas.

En lo concerniente al lenguaje no verbal se han observado ciertas limitaciones en ambos grupos dentro del área de la proxémica porque apenas se han manifestado choques culturales por parte de los usuarios aprendientes. Es necesario mencionar que, al igual que en el caso de las relaciones interpersonales, en el grupo B (ELH) se ha detectado un número ligeramente superior de choques culturales en esta dimensión, aunque no los suficientes para llegar a conclusiones certeras.

8.3. CONTRIBUCIONES A LA PRÁCTICA Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

Tras analizar los principales hallazgos de esta investigación, se puede afirmar que en términos generales este estudio ha aportado información de aspectos clave que hay que tener en cuenta en el desarrollo de las competencias generales, enmarcadas en un programa de inmersión cultural corporativa para estudiantes universitarios de origen estadounidense.

En primer lugar, se han especificado las áreas concretas del lenguaje no verbal en las que hay una mayor probabilidad de que existan divergencias culturales para que se tengan en cuenta en el diseño de programas futuros y en la creación de materiales que vayan dirigidos a la prevención de dichos fenómenos culturales.

En segundo lugar, se ha concluido que la resiliencia, como fenómeno psicológico, puede servir de complemento en el desarrollo de las competencias generales y se ha creado un modelo de aplicación para su tratamiento.

En tercer lugar, se ha contribuido a especificar qué factores condicionan que el grado de satisfacción de los participantes en un programa de inmersión cultural corporativa sea alto.

En cuarto lugar, se han establecido cuáles son los criterios que el alumnado utiliza como referentes para establecer, por medio de una autoevaluación, que su nivel de aculturación haya sido satisfactorio a través del nivel alcanzado en el

desarrollo de las competencias generales y desde su propia perspectiva.

En quinto lugar, se han analizado aquellas dimensiones de la teoría de los valores culturales en los que se han experimentado un mayor número de divergencias por parte de estudiantes estadounidenses, lo cual contribuye a establecer una base de datos que aporta información sobre las dimensiones en las que la instrucción es más necesaria dentro del aula.

Teniendo en cuenta que el desarrollo de las competencias generales resulta ser un factor clave en el desarrollo de la competencia pluricultural y, por ende, en la enseñanza de lenguas extranjera, se hace imprescindible la realización de investigaciones empíricas de este tipo, que estén orientadas a descubrir las variables que permiten el desarrollo de las competencias generales en estudiantes con diferentes culturas de origen cuando participen en programas de inmersión cultural corporativa en España.

Un área que se debe investigar en futuros estudios empíricos está relacionada con el choque lingüístico en ámbitos profesionales. Las aportaciones de estudios de esta naturaleza pueden ofrecer un corpus lingüístico para tener en cuenta, con relación a los niveles de dominio del español en el ámbito profesional y, sobre todo, en las nociones y funciones que necesitan un mayor grado de instrucción académica.

Otra de las áreas, en la que se necesita un aumento de estudios empíricos, está relacionada con el establecimiento de la tipología de choques culturales que se pueden producir en lo tocante al desarrollo de las competencias generales. El punto de partida para establecer dicha tipología se debe generar desde la delimitación de los factores referenciales que permitan determinar diferentes categorías de choques culturales.

La resolución de conflictos en el choque cultural corporativo para el desarrollo de las competencias generales es una de las áreas clave en las que se necesitan más estudios empíricos. Esta línea de investigación se puede establecer desde la perspectiva del análisis comparativo entre culturas objeto de estudio que se hayan determinado previamente. Evidentemente, es necesario especificar qué áreas de la resolución de conflictos pueden servir de base para la investigación de los choques culturales, así como del proceso a llevar a cabo.

Se hace necesario el diseño de pruebas que permitan poder descifrar y establecer, por medio de unos parámetros previos que hayan sido establecidos, cómo delimitar si el alumnado ha llegado a obtener un conocimiento del mundo, una consciencia intercultural o un conocimiento sociocultural adecuados a los niveles preestablecidos en los criterios de evaluación. Para elaborar, diseñar y definir los tipos de pruebas se ha aportado en esta investigación un documento que sirve de referencia previa para determinar algunos factores culturales que definen al alumnado. Se hace necesario crear elementos evaluativos que sirvan para establecer,

con la mayor precisión posible, los factores que intervienen en el grado de desarrollo del conocimiento declarativo, de la capacidad de aprender, de desarrollar la competencia existencial y las habilidades y destrezas prácticas e interculturales.

Finalmente, sería interesante analizar y descubrir aportaciones de diferentes ciencias que permitan establecer perspectivas de análisis de la conducta, para tener más referencias de investigación sobre el desarrollo de las competencias generales desde una perspectiva transcultural. Conceptos como el error fundamental de atribución, estilos cognitivos de aprendizaje, tratamiento de las necesidades psicosociales básicas, la percepción social del género, el componente irracional de las culturas contrastadas, normalización, conformidad social, la medición de las actitudes, la categorización social, la disonancia cognitiva, la comparación social, etc., pueden ser nuevas variables de estudio y análisis que nos conduzcan hacia el entendimiento de las relaciones entre miembros de diferentes culturas.

BIBLIOGRAFÍA

A

- Acton, W. W. (1986). Acculturation and Mind. *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. En . M. Valdés, *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aguirre Beltrán, B. (2004). *La enseñanza del español con fines profesionales*. . Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL 1109-1128.
- Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos: comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: Edinumen.
- Aguirre, B. y. (2009). *Introducción al español de los negocios*. Madrid: Posgrado complutense a distancia de especialista en didáctica del español de los negocios.
- Alice, M. (octubre de 2004). *La cultura en la negociación*. Recuperado el 6 de abril de 2014, de http://www.revistalatrampa.com.ar/contenidos/larevista_articulo.php?id=20&ed=12
- Álvarez, T. (31 de Enero de 2015). *La lucha del español por desbancar al inglés como idioma de negocios*. Obtenido de Revista Cinco Días: https://cincodias.elpais.com/cincodias/2015/01/30/pyme/1422629988_281786.html
- Anthony, E. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17, 63 - 67.
- Arroyo, C. (6 de Febrero de 2014). *Una clase de Lengua orientada a la acción... ¿y eso qué es?* Recuperado el 7 de febrero de 2014, de El País digital: <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2014/02/una-clase-de-lengua-orientada-a-la-accion-y-eso-que-es.html#more>
- Austin, . L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

B

- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press (OUP).
- Backhouse, R. et al. (1993). Exploring the language and rhetoric of economics. *Herdersons et al.* 1-20.

- Bargiela – Chiappini, F. et al. (2002). Business discourse: old debates, new horizons. *IRAL* 40, 273 - 286.
- Barrett, R. A. (1991). *Culture and conduct: an excursion in Anthropology*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Barros, P. y Barros, M^a. (2009). Los medios de comunicación y la enseñanza de EFE. *XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (págs. 287-306). Comillas: Fundación Comillas.
- Beamer, L. (2001). *Intercultural communication in the global workplace*. New York: McGraw-Hill Education.
- Bee, R. (1974). *Patterns and process: an introduction to anthropological strategies for the study of sociocultural change*. New York: The free press.
- Bennett, M. . (1993). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity* (revised). In R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Me: Intercultural Press.
- Bennet, M y Stewart, E. (1972). *American cultural patterns: A cross-cultural perspective*. Boston: Intercultural Press.
- Bilbow, G. (2002). Commisive speech act use in intercultural business meetings. *IRAL*, 287 - 303.
- Brislin, R. y. Pedersen, P. (1976). *Cross-cultural Orientations Programs*. . New York: Gardner Press, Inc.
- Boas, F. (1928). *Primitive art*. Nueva York: Reed, N.Y.Dover.
- Bogdan, R. y Bikle, S.K (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. (2^a ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (26 de abril de 2018). *Boletín oficial del Estado*. Obtenido de Agencia estatal: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Borden, G. (1991). *Cultural orientation: An approach to understanding intercultural communication*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Brislin, R. (1981). *Cross-cultural encounters: Face to face interaction*. . New York: Pergamon.
- Brown, H. (2001). *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Brown, P. et al. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1995). "Acquiring Intercultural Competence. A Review of learning theories. En L. Sercu, *Intercultural competence. The secondary school. Vol. 1* (págs. pp. 53-69.). Aalborg: Aalborg University Press.

- (1997). *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: WBC Book Manufacturers Ltd.
 - (1999). *Language teachers, Politics and Cultures*. Great Britain: Multilingual Matters.
 - (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Byram, M. et al. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

C

- Campomanes, E y Díaz, L. (2013). *Ética empresarial: Ideas, reflexiones y casos*. Madrid: Editorial Centro de estudios Ramón Areces.
- Canale, M. &. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics. Vol. 1, 1- 47.
- Cesteros, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.
- Chaney, L. y Martin, . (2011). *Intercultural business communication*. New Jersey: Prentice Hall. 5ª edición. .
- Charles, M. y Marschan-Piekkari, R. (2002). Language Training for Enhanced Horizontal Communication: A Challenge for MNCs. *Business Communication Quarterly*, 65, 9 - 29.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Centro de Lenguas Modernas (CLM). Universidad de Granada. (6 de mayo de 2018). Obtenido de Centro de Lenguas Modernas. Universidad de Granada (CLM): https://www.clm-granada.com/es/el_clm/presentacion.html
- (7 de mayo de 2018 b). *Profesorado de español*. Obtenido de Centro de Lenguas Modernas-UGR: https://www.clm-granada.com/es/el_clm/profesorado-esp.html
- (7 de mayo de 2018 c). *Aulas multimedia*. Obtenido de Centro de Lenguas Modernas: <https://www.clm-granada.com/es/servicios/aula-multimedia.html>
- (7 de mayo de 2018 d). *Biblioteca*. Obtenido de Centro de Lenguas Modernas: <https://www.clm-granada.com/es/servicios/biblioteca.html>
- (7 de mayo de 2018 e). *Instituciones y Programas colaboradores*. Obtenido de Centro de Lenguas Modernas: https://www.clm-granada.com/es/el_clm/instituciones_colaboradoras.html
- (7 de mayo de 2018 f). *Currículum de los cursos de lengua española*. Obtenido de Centro de Lenguas Modernas: [https://docsclm.clm-granada.com/documentacion_gap/Curriculum/CURRICULUM_GENERAL/Curriculum_por_COMPETENCIAS_Y_PERFIL_NIVELES_\(v.espa%C3%B1ola\).pdf](https://docsclm.clm-granada.com/documentacion_gap/Curriculum/CURRICULUM_GENERAL/Curriculum_por_COMPETENCIAS_Y_PERFIL_NIVELES_(v.espa%C3%B1ola).pdf)

- Condon, y Fathi, Y. (1975). *An introduction to Intercultural Communication*. Indianapolis: Bobbs- Merrill
- Consejo de Europa. (2003). *Odysseus: Second language at the workplace*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- (2007). *ICOPROMO project: Intercultural competence for professional mobility*. Viena: Council of Europe Publishing.
- (2013). *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.
- (2016). *Guía para el desarrollo y la implementación de currículos para una educación plurilingüe e intercultural*. Estrasburgo: Ediciones del Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (21 de agosto de 2018). CEFR - Companion Volume (2018). Obtenido de *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Cortina, A. (1996). *¿Qué son los valores?*, en VV. AA., *Un mundo de valores*. Valencia: Generalitat Valenciana.

D

- D' Andrade, R. (1981). The Cultural Part of Cognition. En Richard P. Cooper (ed.), *Cognitive Science*, 5. Págs.179-195. Madison. Wisconsin
- (1987). A folk model of the mind (112 -50). En Holland, D. y N. Quinn (eds.), *Cultural Models in language and thought*. Nueva York: C.U.P.
- (1990) *The Development of Cognitive Anthropology*, Cambridge UK, Cambridge University Press.
- Deal, T. (1986). *Corporate Cultures*. Reading: Addison - Wesley.
- Dudley - Evans, T. y. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (1982). *The rules of sociological method*. New York: The free press.

E

- Eagleton, T. (2017). *Cultura: una fuerza peligrosa*. Barcelona: Taurus.
- El Economista. (8 de Agosto de 2018). *Borrell propone un "Erasmus euroafricano" para inmigrantes*. Obtenido de El Economista: <http://www.economista.es/politica/noticias/9321217/08/18/Borrell-propone-un-Erasmus-euroafricano-para-inmigrantes.html>
- Elliot, . (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

F

- Felices, A.M. (2005). Del ESP (English for Specific Purposes) al EFE (Español para Fines Específicos): Influencias desde la esfera anglosajona y panorama de esta especialidad en España. En . Martínez-Dueñas, *Towards an understanding of the English language, past, present and future : Studies in honour of Fernando Serrano* (págs. 61-72). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Fernández - Conde Rodríguez, M. (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco Libros.
- Fernández Lorenzo, A. (13 de abril de 2018). *Potenciar la resiliencia*. Obtenido de Escuela de organización industrial: <http://www.eoi.es/blogs/alfredo-fernandez-lorenzo/2016/12/13/potenciar-la-resiliencia/>

G

- Gannon, M. (2004). *Understanding global cultures: Metaphorical journeys through 28 nations, clusters of nations, and continents*. Thousand oaks, CA: Sage.
- García, A. M. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Gardner, C. et al. (1968). *A study of the roles of attitudes and motivations in second language learning*. The Hague: Mouton.
- Garmendia, .A. (1994). *Tres culturas: organización y recursos humanos*. Madrid: ESIC.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gervilla, E. (1998). *Educación y valores. Filosofía de la Educación hoy*. Madrid: Dykinson
- Gesteland, R. (2012). *Cross-cultural business behavior: A guide for global management*. 5ª edición. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Gil, G. E. (14 de abril de 2018). *La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar*. Obtenido de El guiniguada: <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/viewFile/421/360>
- Globe foundation (12 de abril de 2018). *Understanding the Relationship Between National Culture, Societal Effectiveness and Desirable Leadership Attributes: A Brief Overview of the GLOBE Project 2004*. Obtenido de Globe project: http://globeproject.com/study_2004_2007
- Gómez de Enterría, . (2001). *La enseñanza/aprendizaje del español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.
- (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*.. Madrid: Arco libros.
- Gottlieb, B. (1983). *Social support strategies: Guidelines for mental health practice*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Green, B. (1997). *Literacy, information and the learning society. Australian association for the teaching of English*. Darwin.
- Grice, H.P (1975). Logic and conversation. En P. y. Cole, *Syntax and Semantic. Speech Acts* (págs. 41 - 58). Nueva York: Academic Press.
- Guillén Nieto, V. (2007). La comunicación intercultural en los negocios. En E. Alcaráz Varó, *Las lenguas profesionales y académicas* (págs. 93 - 105). Barcelona: Ariel.

H

- Hall, E. (1959). *The Silent Language*. Nueva York: Doubleday.
- (1963 a). Proxemics-the study of man's spatial relations. *American anthropologist*, 1003 - 1026.
- (1963 b). A System for the Notation of Proxemic Behavior. *American Anthropological Association*, 1003 - 1026.
- (1966). *The Hidden Dimension*. Nueva York: Doubleday.
- (1977). *Beyond Culture*. Nueva York: Anchor Books.
- (1990). *Understanding cultural differences*. Yarmouth: The Intercultural Press.
- Halverson, C. (2008). *Effective Multicultural Teams: Theory and Practice (Advances in Group Decision and Negotiation)*. Brattelboro. USA: Springer.
- Handy, C. (1976). *Understanding organizations*. Middlesex: Penguin Books.
- Harrison, R. (1972). *Understanding your organization's character*. Harvard: Harvard University Press.
- Henderson, N. y. (2003). *Resiliencia en la escuela*. . Buenos Aires: Paidós.
- Hoffmann, L. (1979). *Towards a theory of LSP. Elements of a methodology of LSP analysis. Fachsprache*, 1-2.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in Work-related values*. . Newbury Park: Sage.
- (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. Londres: Profile Books Ltd.
- (18 de 11 de 2014). *10 minutes with Geert Hofstede on Power Distance*. Obtenido de Youtube: [https://www.youtube.com/watch?v=DqA\]clwfyCw](https://www.youtube.com/watch?v=DqA]clwfyCw)
- (18 de 11 de 2014 b). *10 minutes with Geert Hofstede on Individualisme versus Collectivisme*. Obtenido de Youtube : https://www.youtube.com/watch?v=zQj1VPNPHI&index=2&list=PLQvFZ16QYK_ovcyej9kTjCrsg0mnS3oa
- (7 de marzo de 2015). *10 minutes with Geert Hofstede on Indulgence versus Restraint*. Obtenido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=V0YgGdzmFtA>
- (21 de 2 de 2017). *Beyond cultural dimensions*. (M. Pogosyan, Entrevistador) Obtenido de Geert Hofstede: A Conversation About Culture: <https://www>.

psychologytoday.com/us/blog/between-cultures/201702/geert-hofstede-conversation-about-culture

Hofstede insights. (9 de junio de 2018). *Country comparison*. Obtenido de Hofstede insights: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/the-usa/>

Hogg, M. (2008). *Psicología social*. Madrid: Editorial médica panamericana.

Holec, H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.

House, R. . et al. (2004). *Culture, Leadership, and Organizations. The Globe Study of 62 Societies*. United Kingdom: Sage Publications.

—(2008). *Culture and Leadership Across the World: The GLOBE Book of In-Depth Studies of 25 Societies (Organization and Management Series)*. New York: Taylor end Francis Group.

—(2014). *Strategic Leadership Across Cultures: The GLOBE Study of CEO Leadership Behavior and Effectiveness in 24 Countries* . United States of America: Sage Publications.

Howatt, A. A. (1984). *History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University.

Hutchinson, T. (1987). *English for specific purposes: a learning centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania press.

I

Inglehart, R. (1998). *Modernización y postmodernización: El cambiocultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: CIS.

—(2000). Genes, culture, demopcracy and happiness. En E. D. Suh, *Culture and subjective well-being*. Cambridge: The MITT press.

—(2000). Modernization, cultural change and the persistence of traditional values. *American sociological review*, vol 65,, 19 - 51.

—(2010). Changing Mass Priorities: The Link Between Modernization and Democracy. *Perspectives on Politics*. Vol. 8, 554.

Inglehart. R y Welzel, C. (2005). *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

—(2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes.

- (13 de abril de 2015). *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Obtenido de Centro virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- (12 de abril de 2018 a). *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de Centro virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aculturacion.htm
- (21 de abril de 2018 b). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Obtenido de Centro virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

Juan Lázaro, O. (2003). El enfoque por tareas y el español de los negocios: integración de destrezas. En Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, *II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*. (págs. 207 - 219). Amsterdam: Copitrama.

K

- Kahn, . (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural: materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Khun, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Kilpatrick, F. (1961). *Explorations in transactional psychology*. New York: New York University Press.
- Kemmis, S. y y Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kluckhohn, F. (1961). *Variations in value orientations*. Westport, Conn: Greenwood press.
- Knapp, M. L. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós, 1992.
- Kramsch, C. (1991). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Philadelphia : John Benjamin.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2003). Teaching Along the Cultural Faultline. En: D. Lange & M. Paige (Eds.), *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning* (pp. 19-36). Connecticut: Information Age Publishing.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

- Kroeber, A. (1917). *The superorganic*. Washington D.C.
- Kroeber, A. et al. (1952). Culture, a critical review of concepts and definitions. *Papers of the peabody museum (Harvard University)*, vol. 47, nº 1.

L

- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Laborde, A. (14 de Agosto de 2018). *Estados Unidos da la espalda a los idiomas extranjeros*. Obtenido de Diario El País: https://elpais.com/internacional/2018/08/13/actualidad/1534192135_735065.html
- Llorián, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana.
- Lowie, R. (1917). *Culture and Ethnology*. New York: Douglas C. Mcurtrie.

M

- Malinowski, B. (1931). Culture. *Encyclopedie of the social sciences*, vol. VI. Nueva York, 121 - 132.
- Mantecón, B. (1992). *Didáctica de la lengua y la literatura: Teoría, práctica docente e investigación*. Málaga: Ágora.
- Martín Peris, E. y Sabater, M.L (22 de diciembre de 2011). *Plan curricular de Español de los negocios de la Fundación Comillas*. Obtenido de Fundación Comillas: www.ciesecomillas.es/sites/default/files/adjuntos/maquetacion/plan-curricular-IMP-B.pdf
- Martínez, C. (24 de agosto de 2018). *El relato apátrida*. Obtenido de El País - Babelia. : https://elpais.com/cultura/2018/08/20/babelia/1534778460_235248.html
- Martínez, S. (17 de enero de 2018). *Estado de la cultura corporativa en España 2017*. Obtenido de Tech Executive Search: <https://www.techexecutivesearch.es/informe-cultura-corporativa-espana-2017/>
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–96.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners. En D. B. Byram, *Mediating languages and cultures: Towards and intercultural theory of foreign language education* (págs. 136 - 158). Avon: Multilingual Matters Ltd.
- Moliner, M. (1986). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Moll, M. (2012). *The Quintessence of Intercultural Business Communication*. Heidelberg: Springer.
- Moran, P. (2001). *Teaching culture: Perspectives in Practice*. Boston. Heinle.

Mulder, M. (1977). *The daily power game*. Leiden: Martinus Nijhoff Social Sciences Division.

N

Niemeier, S. (1998). *The cultural context in business communication*. Amsterdam : Jon Benjamins.

Nivón, E. et al. (1991). Para interpretar a Clifford Geertz. Símbolos y metáforas en el análisis de la cultura. *Alteridades*, 40 - 49.

Nunan, D. (1988). *The learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

O

Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropolgy*, vol 7, 177 - 182.

Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa. (30 de marzo de 2018). Obtenido de Observatorio de responsabilidad corporativa: https://observatoriorsc.org/wp-content/uploads/2014/08/Ebook_La_RSC_modific.06.06.14_OK.pdf

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

Osmond, H. (1957). Function as the basis of psychiatric ward design. *Mental Hospitals*, 23-29.

P

Paige, R. M et al. (1999). Culture learning in language education: A review of the literature. En Paige, R.M., Lange, D. L. y Yeshova, Y.A. (eds.). *Culture as the Core : Integrating Culture into the Language Curriculum*. (Págs. 47-113). Minneapolis. University of Minnesota.

Popper, K. (1973). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

Poyatos, F. (1994 a). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.

—(1994 b). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.

—(2012). *La integración curricular de la comunicación no verbal en la enseñanza primaria y en la secundaria: para el enriquecimiento académico y vivencia del alumno*. Didáctica. Lengua y Literatura, vol. 24 291-316

Puig, G. y Rubio, .L. (2013). *Manual de resiliencia aplicada*. Barcelona: Gedisa S.A.

Q

Quintana, . M. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.

R

- Real Academia Española. (1992. 21ª Edición). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- (13 de abril de 2018). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de Real academia de la lengua: <http://dle.rae.es/>
- Reyes, L. (1 de octubre de 2017). *La Conferencia de Bretton Woods. Estados Unidos y el dólar como Centro de la Economía Mundial*. Obtenido de Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org/html/200/20016326007/>
- Richards, .C. et al. (1982). Method: Approach, design and procedure. *TESOL Quarterly* 16, 153 - 168.
- (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, . C. (2001). *Curriculum development in langua teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of clinical psychology*,. *Journal of clinical psychology*, 307 - 321.
- Risager, K. (2001). La enseñanza de idiomas y el proceso de la integración europea. En M. Byram, *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (págs. 242 - 253). Madrid: Cambridge University Press.
- Roberts, R. (1993). La phraséologie: état des recherches. *Terminologies Nouvelles*. 10, 36 - 42.
- Rockeach, M. (1973). The nature of human values. *Social forces*. Vol 53, 659-660.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos. Colección Autores, Textos y Temas Ciencias Sociales, n.º 22.
- Rodríguez- Piñero Alcalá, A. I. (2009). *Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas*. Recuperado el 11 de marzo de 2014, de XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0907.pdf

S

- Sackmann, S. (1992). Cultures and subcultures: An analysis of organizational knowledge. *Administrative Science Quarterly*, 37, 140 - 166.
- Saville-Troike, M. (1989). *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.
- Schank, R. C. (2005). *Lessons in learning, e - learning and training*. San Francisco: Pfeiffer.

- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Schneider, B. (2006). *Resiliencia: Cómo construir empresas exitosas en contextos de inestabilidad*. Bogotá: Norma.
- Schumann, H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. En *A journal of research in language studies* (págs. 209-235). Michigan: Language Learning Research Club, University of Michigan.
- (1978). *The Pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, Massachusetts.: Newbury House.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. (M. Zanna, Ed.) *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65.
- (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of social issues*, 50, 19 - 45.
- (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied psychology: An international review*, 48, 23 - 47.
- (2006). A theory of cultural value orientations: explication and applications in *Measuring and Mapping Cultures: 25 Years of Comparative Value Surveys*. (Yilmaz Esmer y Thorleif Pettersson, Eds.). Leiden. Boston.
- (2009). Culture Matters. En Wyer, R. S.; Chiu, C. Y. y Hong, Y. Y. (eds.). *Understanding Culture* (pp. 127-50). New York: Psychology Press.
- Schwartz, S. et al. (1996). Values in the west: A theoretical and empirical challenge to the individualism-collectivism dimension. *World Psychology*, 1, 91 - 122.
- Schwartz, S. et al. (2000). National differences in micro and macro worry: Social, economic and cultural explanation. (M. S. Ed Diener y Eunhook, Ed.) *Culture and subjective well-being*.
- Scollon, R. (2001). *A discourse approach*. Oxford: Blackwell.
- Searle, J. (1962). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra, 1980.
- Señor, A. (2003). Negociaciones interculturales en español: de la teoría a la Práctica. ASELE. *Actas XIII. El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (págs. 939 - 945). Madrid: Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre.
- Sherif, M. (1953). *Groups in Harmony and Tension*. New York, Harper, 1953: Harper.
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: expeditions in cultural psychology*. Harvard: Harvard University Press.
- Siebert, A. (2007). *La Resiliencia: construir la adversidad*. Barcelona: Alienta.
- Soderberg, A. (1995). Teaching (inter)cultural awareness. En A. Jensen, *Intercultural competence: Vol. II. The adult learner*. (págs. 285 - 304). Aalborg: Centre for Languages and Intercultural Studies.

Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Szanton, D. (1966). Cultural Confrontation in the Philippines. En R. Textor, *Cultural Frontiers on the Peace Corps* (págs. 35-61). Boston, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

T

Tamames, R. (2001). *Diccionario de economía y finanzas*. Madrid: Alianza Editorial.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Barcelona.

Triandis, H. (1972). *The analysis of subjective culture*. New York: Wiley.

—(1977). Theoretical framework for evaluation of cross-cultural training effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 19 - 45.

—(1983). Cross-cultural psychology. *Annual Conference of the American Psychological Association* (págs. 1- 45). Anaheim CA: University of Illinois.

—(1989). The self and social behavior in different cultural contexts. *Psychological review*, 269 - 289.

—(2001). Individualism - collectivism and personality. *Journal of personality*, 907 - 924.

—(1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill.

Triandis, H. y Gelfand, M. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of personality and social psychology*, 74, 118 - 128.

Trompenaars, F. y Hampden-Turner, C. (1993). *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business*. London: Intercultural Management Publishers.

Turner, . C. et al. (1979). Social comparison and group interest in in-group favoritism. *European Journal of Social Psychology*, 9, 187-204.

Tylor, E. (1903). *Primitive culture*. Londres: John Murray.

U

Ullman, S. (1968). *Lenguaje y estilo*. Madrid: Aguilar.

V

Val, del M T. (1994). *Cultura empresarial y estrategia de la empresa en España: su realidad actual y su diseño de cambio*. Madrid: Rialp.

Van. Ek, . (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. . Oxford: Pergamon press.

Varantola, K. (1986). Special Language and General Language: Linguistic and Didactic Aspects. *UNESCO ALSSED LSP Newsletter*, 9, 2, (23)., 10 - 20.

Varner, I. et al. (2010). *Intercultural Communication in the Global Workplace*. Illinois: McGraw Hill.

Villanueva, D. (20 de febrero de 2018). *El español en Estados Unidos*. Obtenido de El País: https://elpais.com/elpais/2018/02/15/opinion/1518724319_998468.html

W

White, L. (1959). *The concept of culture*. Washington: Grove press books.

White, R. W. (1988). *The ELT curriculum. Design, Innovation and Management*. Oxford: Basil Blackwell.

Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

Z

Zabalza, Miguel A. (2004), Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES, Universidad de Santiago de Compostela, octubre.

—(2005), Elaboración de la guía docente en el marco del proceso de convergencia al EEES, Universidad de Santiago de Compostela.

Zanón, . (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

- ANEXO 1.** Cuestionario de demanda.
- ANEXO 2.** Programa de inmersión cultural corporativa.
- ANEXO 3.** Informe de los resultados del cuestionario de demanda.
- ANEXO 4.** Análisis de necesidades.
- ANEXO 5.** Cuestionario Contrastivo Cultural (CCC).
- ANEXO 6.** Situación de aprendizaje de la cultura corporativa meta.
- ANEXO 7.** Análisis del entorno del uso de la cultura corporativa.
- ANEXO 8.** Preguntas Frecuentes (FAQ).
- ANEXO 9.** Proyecto Final: Características y estructura.
- ANEXO 10.** Repertorio Pluricultural.

CUESTIONARIO PARA REALIZAR PRÁCTICAS EN EMPRESAS

ANEXO 1

1.- ¿Te gustaría realizar prácticas en una empresa española?

SI NO

2.- ¿Durante cuánto tiempo estarías dispuesta/o a realizar dichas prácticas?

1 mes 3 meses 6 meses Más tiempo

3.- ¿Estás estudiando los Cursos de Lengua y Cultura o Estudios Hispánicos?

CLCE CEH

Otros cursos. Especificar _____

4.- ¿Qué tipos de trabajos te gustaría realizar en las empresas? Señala por orden de preferencia

1.- _____

2.- _____

3.- _____

5.- ¿Crees que tener la posibilidad de trabajar en una empresa española te puede abrir más posibilidades de encontrar un trabajo en tu país?

SI NO

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

ANEXO 2

PROGRAMA DE INMERSIÓN CULTURAL CORPORATIVA.

Centro de Lenguas Modernas		Universidad de Granada
Asignatura: Prácticas en empresas (PP.EE)		Curso de Estudios Hispánicos (CEH)
A.- Características generales del programa		
Formato	El curso se impartirá en la modalidad presencial.	
Duración del curso	Se imparte en dos períodos, uno de octubre a diciembre (otoño) y otro de febrero a mayo (primavera).	
Nivel de dominio de acceso	B2.2, C1 y C2 (Niveles 7,8 y 9 del CLM).	
Variedad geolectal de referencia	Español peninsular.	
Programas formativo en el que se desarrolla	El Curso de Estudios Hispánicos está destinado a estudiantes universitarios y que se propongan expandir los conocimientos de la lengua y cultura españolas. Se ofrece un conjunto de asignaturas relacionadas con varias áreas de conocimiento que son impartidas por un profesorado especializado de la Universidad de Granada.	
Certificación y acreditación	Los certificados de los estudios realizados serán expedidos por el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada y se efectuará un reconocimiento de los estudios realizados en la universidad de origen por medio de transferencia de créditos a través de cada uno de los programas universitarios participantes.	
Transversalidad	En el programa del Curso de estudios hispánicos, los alumnos cursan un total de cuatro o cinco asignaturas. Algunas asignaturas como español de negocios, márketing, economía de España y Latinoamérica, resultan ser transversales y complementarias desde la perspectiva de la lengua a la asignatura Prácticas en empresas.	

B.- Situación de aprendizaje			ELE	ELH ¹
Formación académica	Educación superior	Negocios (futuros profesionales)	CE ² 1.4	CE 3.4
		Estudiantes internacionales (USA)		
Formación ocupacional	Ocupación 3	Negocios 2 (formación en la empresa)	CE 1.16	CE. 3.16

C.- Perfil público de los destinatarios	
ELE 1.4	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción del público meta: los estudiantes de esta tipología son internacionales y tienen diversos países de origen, aunque una amplia mayoría son de origen estadounidense. La lengua española está ausente del medio social en el que se hallan - Edad: 18-25 años (también con menos frecuencia 26-40 años). - Etapa formativa: educación superior universitaria. - La disponibilidad para el seguimiento del curso es absoluta. <p style="text-align: right;">(Cont.)</p>

1. Español como lengua de herencia familiar.

2. CE se corresponde con la abreviatura de Currículo especializado.

ELE 1.4 (Cont.)	<ul style="list-style-type: none"> - Repertorio lingüístico: Lengua materna y español entre los niveles B 2.2 – C2 (usuarios competentes mayoritariamente y algunos usuarios independientes). En algunos casos, conocimiento de otra lengua extranjera (nivel multilingüístico). - La motivación puede ser alta y responder a nivel intrínseco o extrínseco. - Estancia en países hispanos: no habitual (vacaciones o voluntariado) - Nivel de autonomía para la interacción en la cultura meta: medio - alto, (contacto ocasional con hispanos en su medio social de origen).
ELH 3.4	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción del público meta: los estudiantes de esta tipología son internacionales y su país de origen es EE. UU, o bien tienen doble nacionalidad, compartida con este país y algún país hispano. A diferencia de los estudiantes del grupo anterior, la lengua española está presente en el medio familiar en el que se hallan puesto que es la lengua materna del grupo familiar, aunque en el contexto social en el que viven, el español no es lengua de comunicación habitual o mayoritaria. - Edad: 18-25 años (también con menos frecuencia 26-40 años). - Etapa formativa: educación superior universitaria - La disponibilidad para el seguimiento del curso es absoluta. - Repertorio lingüístico: Lengua materna y español entre los niveles B 2.2 – C2 del MCER (usuarios competentes mayoritariamente y algunos usuarios independientes). En algunos casos, conocimiento de otra lengua extranjera (nivel multilingüístico). - La motivación puede ser alta y responder a nivel intrínseco o extrínseco. - Estancia en países hispanos: frecuente (visitas a familiares). - Nivel de autonomía para la interacción en la cultura meta: alto (familiarización con la cultura hispana).

D.- Plan de estudios	
Procedimiento de verificación del nivel de dominio de la lengua meta	Pruebas de nivel de dominio de la lengua meta establecidas por el Centro de Lenguas Modernas en torno a las destrezas relacionadas con la comprensión oral y escrita, la expresión e interacción orales y la expresión escrita.
Número de horas de inmersión cultural corporativa	Hay dos modalidades de 45 y de 120 horas.
Secuencia de la asignatura	<p>El Programa de Prácticas en empresas tiene una duración mínima de 45 horas y máxima de 120 horas, resultando la siguiente secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seminario conjunto (10 horas lectivas de clase) - Entrevistas individuales con el tutor (2 entrevistas de 1 hora de duración cada una) - Seminario conjunto o seguimiento de la adaptación a la empresa (2 o 1 y 1/2 horas) <p>Número de horas. Las prácticas se pueden realizar en dos modalidades diferentes, en lo concerniente al número de horas en su conjunto.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 45 horas, según se trate del periodo de otoño (11 semanas) o primavera (14 semanas). Corresponden alrededor de 3 - 4 horas semanales. 2) 120 horas, según se trate del periodo de otoño (11 semanas) o primavera (14 semanas). Corresponden alrededor de 11 horas (otoño) u 8,5 horas (primavera) semanales. <ul style="list-style-type: none"> - Tutelaje externo - Realización del proyecto final - Exposición y evaluación de las memorias (media hora).

Prerrequisitos	<ul style="list-style-type: none"> - Haber realizado la prueba de nivel de acceso al curso y haber sido clasificado en un nivel 7 (B.2.2), 8 (C1) o 9 (C2). - Haber superado el nivel anterior de lengua en el último mes. - Haber superado en el semestre anterior el Curso de Lengua y Cultura Españolas en el nivel 6 (B.2.1).
Proceso de matriculación	<p>El proceso de asignación y selección de empresas para los estudiantes del Curso de estudios hispánicos busca facilitar la complementación del perfil del estudiante y el perfil del empresariado. Para llevar a cabo dicho proceso, se tendrán en cuenta los siguientes pasos en el proceso de matriculación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Recepción de matrículas en la asignatura con fecha límite similar al resto de asignaturas del programa CEH. 2.- Publicación de los resultados de la prueba de nivel de Estudios hispánicos y elaboración de la lista definitiva de la asignatura con los alumnos que hayan superado la prueba. En caso de que el número de alumnos matriculados y seleccionados sea mayor de 13, se decidirá si se produce un desdoblamiento de grupos. 3.- Los alumnos de la lista definitiva tendrán acceso a un catálogo de empresas para que decidan cuáles son las que mejor se adaptan a su perfil profesional. Este paso se hará el primer día de clase con el profesor para poder certificar que, efectivamente, la empresa que ha seleccionado el alumno es la más adecuada. De la misma manera, se le comunicará a la empresa el perfil del alumno asignado para que dé su conformidad junto con el CV del alumno.
Normativa de la asignatura	<p>Las prácticas se desarrollarán según el diseño del Programa Formativo del Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ambas entidades designarán un tutor que guíe, coordine y supervise el desarrollo de las prácticas y las áreas de conocimiento dirigidas. • La realización de las prácticas no supondrá detrimento, ni en la dedicación académica de los estudiantes, ni en la actividad de la empresa donde se lleven a cabo. • Los estudiantes en prácticas no tendrán vinculación laboral alguna con las empresas ni con el Centro de Lenguas Modernas y su realización no implicará en ningún caso, la cobertura de un puesto en plantilla en cualquiera de las entidades mencionadas. • Los alumnos que realicen las prácticas tendrán la cobertura del seguro de accidentes de su Plan de Estudios correspondiente en el Centro de Lenguas Modernas. • Independiente a los criterios de cada curso donde esté matriculado el alumno, se deben realizar 45 - 120 horas correspondientes a las prácticas asignadas, con el fin de que el estudiante alcance los objetivos correspondientes. • El período de realización no se interrumpirá por ninguna causa que no esté debidamente justificada ante ambas entidades. La falta de asistencia reiterada y/o no justificada supondrá la pérdida del derecho a nota si supera el 90% del total del cómputo de horas.
Número de horas lectivas y de inmersión cultural corporativa.	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno participará en el proceso de prácticas de inmersión cultural corporativa un total de 45 o 120 horas y en asistencia clase (inmersión académica) un total de 14'30 horas (en trimestre de otoño) y 14 horas (trimestre de primavera).

E.- Metodología de enseñanza /aprendizaje	
Número de alumnos por grupo	El número máximo de alumnos aceptados es 13 y el número mínimo es 5.
Tipos de actividades y tareas	<ul style="list-style-type: none"> - Simulaciones, estudios de casos y proyectos. - Tareas posibilitadoras y tareas finales
Tipos de aprendizaje alcanzables	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje significativo. El usuario recibe información para organizarla y establecer las relaciones existentes con el conocimiento declarativo previo. - Aprendizaje cooperativo. El usuario aprende cooperando cuando sus compañeros lo necesiten o pidiendo ayuda a otros usuarios. - Aprendizaje colaborativo. El proceso de aprendizaje del usuario se establece a nivel grupal en clase o en la empresa. - Aprendizaje emocional. El usuario gestiona sus emociones para mejorar sus relaciones interpersonales y aumentar el desarrollo personal. - Aprendizaje observacional. El usuario utiliza procedimientos heurísticos por medio del análisis y la observación del desempeño de las funciones empresariales por parte de los compañeros de trabajo. - Aprendizaje experiencial. El usuario participa en un programa de aprendizaje experiencial basado en la inmersión cultural corporativa ya que sus propias experiencias profesionales y errores, le darán líneas futuras de actuación por medio de la autorreflexión. - Aprendizaje por descubrimiento. El usuario descubre, relaciona y reordena las experiencias y los conceptos para adaptarlos a su esquema cognitivo.
Rol del alumno	<p>Tomando como referencia las bases del MCER y el PCIC, el estudiante o usuario debe tener como papel fundamental un rol que se deriva de las siguientes dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agente social que lleva a cabo una serie de tareas en un ámbito profesional y académico que implican el uso de los recursos lingüísticos y no lingüísticos a su disposición en transacciones de la vida diaria de la empresa y el centro educativo, en interacciones sociales, y en la recepción y producción de determinados textos tanto orales como escritos. - Hablante intercultural que desarrolla una serie de destrezas interculturales, un conocimiento declarativo, unas habilidades y destrezas prácticas e interculturales y una competencia existencial de apertura mental y flexibilidad que le permiten acercarse a la nueva cultura, actuar de mediador intercultural y es capaz de aprender de los nuevos fenómenos culturales en los que participa por medio del estudio y la reflexión, así como utilizar estrategias para enfrentarse con éxito a posibles choques culturales. - Aprendiz autónomo que hace uso de determinadas estrategias de aprendizaje por medio de procesos algorítmicos y heurísticos para desarrollar las habilidades prácticas e interculturales necesarias en su ámbito profesional durante y después de su aprendizaje formal, haciendo por lo tanto de éste un proceso para toda la vida.
Rol del profesor	<p>Tomando como referencia las competencias clave del profesorado sugeridas por el Instituto Cervantes (Cervantes, 2018 b), el rol del profesor debe ir encaminado en base a las funciones de mediador y transmisor de conocimiento por medio de las siguientes funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural. - Adaptarse a las culturas del entorno. - Fomentar el diálogo intercultural. - Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.

(Cont.)

Rol del profesor (Cont.)	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. - Promover el uso y la reflexión sobre la lengua. - Planificar secuencias didácticas. - Gestionar el aula. - Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación. - Garantizar buenas prácticas en la evaluación. - Promover una retroalimentación constructiva. - Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender. - Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. - Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje. - Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.
Modalidades de evaluación	<p>En la evaluación académica se utilizarán dos modalidades. En la evaluación del proyecto final se utilizará una evaluación directa de la actuación y en la del desarrollo de la competencia intercultural académica se utilizará una evaluación analítica.</p> <p>En la evaluación corporativa se utilizará una coevaluación porque la evaluación del resultado final del proceso de aprendizaje se llevará a cabo por distintos individuos (profesor y tutor empresarial).</p> <p>Para tener derecho a ser evaluado es obligatoria la asistencia al 90% de las horas que componen el conjunto de las clases lectivas.</p> <p>Teniendo en cuenta las características propias de un programa de esta naturaleza, que va orientado al desarrollo de las competencias generales en el ámbito cultural corporativo, y tomando en consideración la naturaleza pedagógica y educativa inmersa en dicho programa, la tipología de evaluación asignada a cada una de las categorías establecidas previamente será la siguiente:</p> <p>A.- Evaluación académica (40%):</p> <p>A1. Resultado del proyecto final. <i>Evaluación directa de la actuación</i> que requiere que el usuario aprendiente exponga una muestra lingüística de forma hablada y escrita por medio de una forma directa. En la evaluación el profesorado utiliza una rúbrica de evaluación para comparar las actuaciones con las escalas de la parrilla. (20%)</p> <p>A2. Desarrollo de la competencia intercultural académica. <i>Evaluación analítica</i>, la cual supone el análisis de varios aspectos de forma separada. (20%)</p> <p>B.- Evaluación corporativa (60%):</p> <p>B1. Desarrollo de la competencia intercultural corporativa (Informe del empresario / tutor). Autoevaluación y <i>evaluación del dominio</i>, la cual supone el análisis del desarrollo alcanzado en cada una de las subcompetencias de las competencias generales.</p>
Guía del programa FAQ³	<p>Para responder a las preguntas más frecuentes que hemos detectado durante la puesta en práctica de nuestro programa, hemos elaborado un documento FAQ⁴ (preguntas frecuentes) que será puesto a disposición del alumnado en la sección web del programa de Prácticas en empresas para su consulta, tras la matriculación. De la misma manera, se les envía a los tutores empresariales para su consulta, en caso de duda.</p>

3. Anexo 8.

4. *Frequent Asked Questions* (Preguntas Frecuentes).

Eventos culturales eje	<ul style="list-style-type: none"> -Rellenar un análisis de necesidades.⁵ -Cuestionario contrastivo cultural⁶. -Entrevista con el tutor empresarial. -Reuniones de departamento. -Relación con miembros de la plantilla de la empresa de acogida y clientes. -Cumplimiento de funciones asignadas. -Choque cultural corporativo. -Gestión el tiempo. -Cultura organizacional de la empresa.
Objetivos generales del entorno de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de analizar los parámetros que definen la cultura corporativa de una empresa por medio de las dimensiones de los valores culturales. - Ser capaz de opinar, por medio del análisis y la reflexión, sobre el papel de las corporaciones en la actualidad. - Ser capaz de detectar los rasgos que definen al mundo corporativo hispano en sus diferentes tipologías empresariales: microempresa, pyme y multinacionales. - Ser capaz de participar en simulaciones orientadas al análisis de casos y adoptar un rol sobre los choques culturales que se derivan de una serie de situaciones enmarcadas en el ámbito corporativo. - Ser capaz de conocer las funciones de los lugares e instituciones españolas relacionadas con el mundo empresarial.
Objetivos específicos del entorno de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de verbalizar los rasgos del estilo de comunicación, el liderazgo y la jerarquía en el mundo corporativo hispano. - Ser capaz de analizar los valores culturales de las corporaciones en general y de las corporaciones españolas en particular. - Ser capaz de actuar, según un rol asignado, en simulaciones y estudios de casos relacionados con los conflictos y choques culturales corporativos. - Ser capaz de definir su perfil profesional y verbalizar su visión del mundo corporativo. - Ser capaz de elaborar un proyecto final en torno a su experiencia de inmersión cultural corporativa.
Objetivos generales del entorno de uso de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de crear estrategias para desenvolverse con éxito en un ámbito profesional corporativo como aprendiz autónomo, agente social y hablante intercultural. - Ser capaz de desempeñar funciones ocupacionales en una empresa española en concordancia con su especialidad formativa universitaria y gestionar la cronémica hispana. - Ser capaz de tratar y relacionarse con empleados, directivos y clientes con perfiles multiculturales. - Ser capaz de enfrentarse a un choque cultural corporativo. - Ser capaz de detectar y adaptarse a la cultura organizacional de la empresa de acogida.
Objetivos específicos del entorno de uso de la cultura	<ul style="list-style-type: none"> Ser capaz de contrastar la cultura corporativa de origen y meta. - Ser capaz de desenvolverse en la vida diaria, las condiciones de vida, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje no verbal, las convenciones sociales y los rituales corporativos en una cultura meta. - Ser capaz de desarrollar una consciencia intercultural corporativa. <p style="text-align: right;">(Cont.)</p>

5. Anexo 4.

6. Anexo 5.

Objetivos específicos del entorno de uso de la cultura (Cont.)	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de desarrollar destrezas y habilidades prácticas e interculturales en una cultura corporativa meta. - Ser capaz de analizar los factores individuales de actitud, personalidad, valores, creencias y motivaciones personales en contraste con los de la cultura corporativa meta. - Ser capaz de sacar conclusiones propias a través de destrezas de estudio y de observación sobre la cultura corporativa meta. - Ser capaz de conocer lugares e instituciones relacionadas con la cultura corporativa meta - Ser capaz de realizar entrevistas con empresarios españoles.
Contenidos	<p>CONTENIDOS CULTURALES CORPORATIVOS TEÓRICOS</p> <p>Tema 1. La teoría de las dimensiones culturales de Fons Trompenaars y Geert Hofstede.</p> <p>Tema 2. La cultura corporativa española:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La corporación española multinacional: Zara. - El estilo de comunicación, el liderazgo y el estatus en España <p>Tema 3. La empresa a debate: el papel de las corporaciones en el siglo XXI</p> <p>Tema 4. El choque cultural en la empresa: estudio de casos y simulaciones.</p> <p>Tema 5. El lenguaje no verbal en las corporaciones hispanas.</p> <p>Tema 6. La Responsabilidad social corporativa.</p> <p>Tema 7. La entrevista de trabajo.</p> <p>CONTENIDOS CULTURALES CORPORATIVOS PRÁCTICOS</p> <p>Seminarios</p> <p>Textos tema 1: Documental audiovisual: la corporación, a debate.</p> <p>Textos tema 2: Documental audiovisual: planeta Zara y texto del manual Cultura y negocios</p> <p>Textos tema 3: Simulaciones y estudios de casos orientados al análisis y práctica de la teoría de las dimensiones de los valores culturales corporativos.</p>

DESARROLLO DEL PLAN

Introducción

El siguiente proyecto está orientado a satisfacer la demanda que, durante muchos años, he observado que existe en los estudiantes del módulo de español de los negocios, economía de España y América Latina y comercio exterior.

Estas asignaturas están enmarcadas en los Cursos de Estudios Hispánicos (CEH) y Lengua y cultura españolas (CLCE), o bien se imparten en programas de especial diseño como el que se ofrece a la Escuela superior de comercio de Dijon. Dichos estudiantes planteaban con cierta frecuencia la necesidad y el deseo de poder realizar prácticas en empresas con el ánimo de poder acceder al mercado laboral con más facilidad en sus países de origen.

Análisis de la demanda

Se creó un cuestionario para poder tener una referencia relacionada con la demanda que podría existir por parte del alumnado del Centro de Lenguas Modernas para la realización de prácticas en empresas.

Ítems utilizados y resultados obtenidos

Item1.- Predisposición a realizar las prácticas.

Este ítem analizaba el deseo o no de realizar prácticas en empresas. De un total de 90 estudiantes, 84 respondieron afirmativamente y 6 negativamente. Como conclusión podemos afirmar que la demanda de las prácticas por parte del alumnado ocuparía un porcentaje del 94, 4%, mientras que la negativa a realizarlas estaría compuesto por un 6,6%.

Ilustración 3.- Gráfica del ítem Predisposición



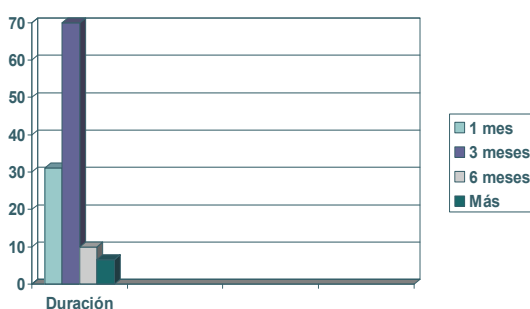
Ítem 2.- Duración de las prácticas

El segundo ítem estaba enfocado a analizar la duración que deseaban que tuvieran las prácticas. Algunos estudiantes optaron por marcar varias casillas.

El resultado obtenido es el siguiente: 63 alumnos marcaron la opción de realizar prácticas durante tres meses, 28 eligieron la opción de un mes, 9 eligieron la opción de seis meses y 6 eligieron la opción de más tiempo.

Los porcentajes obtenidos en este ítem están distribuidos de la siguiente manera: el 70% ha optado por realizar prácticas durante tres meses, el 31,1% ha marcado la opción de un mes, el 10% ha elegido la opción de seis meses y el 6,6% ha seleccionado realizar el periodo de prácticas durante más tiempo.

Ilustración 4.- Duración deseada del curso



Ítem 3.- Tipología de cursos

El tercer ítem analizaba qué tipo de cursos realizaban los estudiantes. De todos los alumnos entrevistados, 45 están realizando los cursos de lengua y cultura españolas, 28 cursan Estudios Hispánicos y 17 pertenecen al programa de la escuela superior de comercio de Dijon.

Los porcentajes, por lo tanto, son los siguientes: el 50% realizan los Cursos de lengua y cultura españolas, el 31,1% pertenecen a los cursos de Estudios Hispánicos y el 18,8% son estudiantes que pertenecen al programa de Dijon.

Ilustración 5.- Tipología de cursos encuestados



Ítem 4.- Puestos demandados

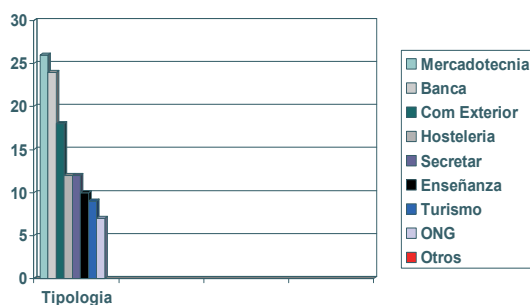
Este ítem analiza la tipología de trabajos que los estudiantes desearían realizar.

La rama que ha obtenido mayor puntuación ha sido la mercadotecnia y la publicidad con 26 elecciones, la segunda rama más elegida ha sido la banca (contabilidad y finanzas) con 24 puntos, la tercera ha sido el área del comercio exterior con 18 puntos, la cuarta opción más votada han sido la hostelería y el secretariado con 12 puntos.

La quinta opción está relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras (principalmente el inglés) con 10 puntos, la sexta opción está relacionada con el turismo con un total de 9 puntos, la séptima la ocupan la participación en organizaciones no gubernamentales (voluntariado) y la traducción con 7 puntos.

Otras ramas en las que algunos estudiantes han manifestado su deseo de participar han sido, los Recursos Humanos, las energías renovables y las relaciones públicas.

Ilustración 6.- Puestos y sectores más demandados



Ítem 5.- Beneficios de las prácticas.

Este último ítem va dirigido a analizar la ayuda que la realización de dichas prácticas podría ofrecer a los estudiantes a acceder a un puesto de trabajo. De todos los alumnos que han expresado su deseo de realizar las prácticas en empresas, el 100% ha manifestado que dicha experiencia les facilitaría el acceso al mercado laboral y la búsqueda de su primer empleo, así como el desarrollo de la competencia intercultural y el conocimiento de los rasgos que definen la cultura corporativa española.

Conclusiones

Tras los resultados obtenidos por medio de un cuestionario para estudiar la viabilidad de ejecutar un nuevo programa de inmersión cultural corporativa en empresas españolas, teniendo en cuenta el porcentaje de demanda tan elevado que

hemos obtenido. Consideramos oportuno desarrollar dicho proyecto como nueva oferta formativa en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada con el objetivo de dar cabida y satisfacer las necesidades de nuestros alumnos internacionales.

Hemos de resaltar que, además del interés del alumnado por participar en un programa de inmersión cultural corporativa, los alumnos han manifestado, aunque en menor medida, unas necesidades formativas que amplían en abanico de posibilidades en lo concerniente a la oferta formativa de dicho centro educativo. Las áreas en las que se demandan nuevas ofertas formativas están relacionadas con el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el voluntariado social.

ANEXO 4**ANÁLISIS DE NECESIDADES PP.EE**

NOMBRE: _____

APELLIDOS: _____

NACIONALIDAD: _____

FOTO

Programa y coordinador/a: _____

Correo-e: _____

Teléfono (s): _____

1.- Estudios en país de origen y Universidad:**Mayor:** _____**Minor:** _____**2.- Programas y asignaturas cursadas en el CLM:** CILE CEH LIBRE

Fecha de inicio: _____ de _____ del 20____

Fecha de salida: _____ de _____ del 20____

3.-TURNOS LABORALES DE PREFERENCIA Mañana Tarde Noche

Disponibilidad horaria: _____

4.-SECTOR LABORAL (Elegir tres opciones por orden de preferencia):

<input type="checkbox"/> Banca	<input type="checkbox"/> Hostelería	<input type="checkbox"/> Alimentación y nutrición	<input type="checkbox"/> Administración
<input type="checkbox"/> Turismo	<input type="checkbox"/> Sector industrial	<input type="checkbox"/> Tecnología	<input type="checkbox"/> Medio Ambiente
<input type="checkbox"/> Química	<input type="checkbox"/> Departamento empresarial	<input type="checkbox"/> Logística	<input type="checkbox"/> Comercio Exterior
<input type="checkbox"/> Traducción	<input type="checkbox"/> Contabilidad		

 Otros: _____

5.- POSIBLES EMPRESAS DE DESTINO:

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

CURRICULUM VITAE

A.- EXPERIENCIA LABORAL:

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

B.- CURSOS DE FORMACIÓN

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

C.- IDIOMAS

OTROS

ANEXO 5

A.- CUESTIONARIO CULTURAL CONTRASTIVO (CCC)	
Nombre y apellido: _____	
Nivel de dominio de la lengua: B.2.2 (7) C1 (8) C2 (9)	
País de origen: _____	
1. Dist de pod	<p>Consideras que, para que una buena empresa funcione bien, la jerarquía debe ser:</p> <p>a. Estar en los puestos altos no significa ser distante con los subordinados. b. Debe haber un distanciamiento entre jefes y empleados. c. La toma de decisiones solo le corresponde a la dirección de la empresa. d. La dirección se diferencia de los empleados solo en sus funciones.</p>
2. Espec/dif	<p>El ámbito laboral no debe tener relación con mi vida personal:</p> <p>a. Si, mi relación con el ámbito laboral termina cuando finaliza mi jornada de trabajo. b. No, es normal tener relaciones con compañeros de trabajo fuera del ámbito profesional. c. No es conveniente relacionarse con las mismas personas en diferentes ámbitos. d. Creo que es positivo relacionarte con personas en diferentes ámbitos como el laboral o el personal.</p>
3. Cron	<p>Marca las afirmaciones con las que más te identificas.</p> <p>a. Me gusta entregar los trabajos a tiempo, nunca fuera de la fecha indicada. b. Siempre soy puntual cuando voy a trabajar. c. Cambio mis planes con frecuencia. d. Si estoy con un cliente y suena el teléfono, atiendo la llamada.</p>
4. Masc/fem.	<p>Marca las opciones con las que más te identificas.</p> <p>a. Normalmente soy competitivo/a en el trabajo. b. El éxito laboral para mi significa ganar mucho dinero. c. La satisfacción laboral es más importante que un salario alto. d. Las relaciones interpersonales son muy importantes en el trabajo.</p>
5. Ind/Colect.	<p>Marca las opciones con las que más te identificas.</p> <p>a. Mis prioridades personales son más importantes que los intereses del grupo. b. Los intereses del grupo son más importantes que mis prioridades individuales. c. Valoro más mi independencia personal que mis relaciones con compañeros de trabajo. d. Valoro más mis relaciones con los compañeros de trabajo que mi independencia personal.</p>
6. Ev Incert	<p>Marca las opciones con las que más te identificas.</p> <p>a. No me gustan las situaciones ambiguas, en las que no sé cómo debo hacer. b. Me gusta que cuando tengo que hacer algo, todo esté establecido. c. Me gusta que cuando trabajo pueda tener iniciativa propia y no todo esté establecido. d. Cuando me ordenan hacer algo, no me gusta que me digan paso a paso lo que debo hacer.</p>

(Cont.)

7. Cor/larg pla	<p>Marca las opciones con las que más te identificas.</p> <p>a. Me gusta planificar las tareas con mucho tiempo de antelación.</p> <p>b. Me gusta ahorrar dinero para el futuro.</p> <p>c. Cuando tengo una reunión, no planifico todo y dejo margen a la improvisación.</p> <p>d. Me gusta que me valoren por los estudios que realicé en el pasado.</p>
8. Indulg/Restric	<p>Marca las opciones con las que más te identificas.</p> <p>a. Cuando hago algo bien me gusta que mi jefe me halague.</p> <p>b. Tengo paciencia para conseguir algo que necesito.</p> <p>c. Vivo para trabajar.</p> <p>d. Trabajo para vivir.</p>
9. Univ/Part	<p>Marca las opciones con las que más te identificas.</p> <p>a. Las normas se deben respetar siempre, no hay excepciones.</p> <p>b. En algunas ocasiones, las personas están por encima de las normas.</p> <p>c. Si un trabajador incumple una norma de la empresa debe ser sancionado, da igual la norma.</p> <p>d. Las cláusulas de un contrato de trabajo no siempre se deben aplicar, hay situaciones especiales.</p>
10. Neut/em	<p>Marca las opciones con las que más te identificas.</p> <p>a. Me gusta mostrar mis sentimientos y soy expresivo/a en el trabajo.</p> <p>b. No me gusta mostrar lo que siento en mi trabajo, no es profesional.</p> <p>c. En mi trabajo no hablo de mi vida privada con nadie.</p> <p>d. Me gusta mostrar emociones en mi trabajo porque es síntoma de sinceridad.</p>
11. Log/asig	<p>Marca las opciones con las que más te identificas.</p> <p>a. Los familiares son los primeros que deben ser seleccionados para trabajar en las empresas.</p> <p>b. La edad no es un factor clave para ser director/a de una empresa.</p> <p>c. Los logros personales son clave para la sección de trabajadores.</p> <p>d. Debe haber trabajos para hombres y otros para mujeres.</p>
12. Prox /kin	<p>Marca las opciones con las que más te identificas.</p> <p>a. En mi trabajo me gusta tener mi espacio personal, si se me acercan mucho me siento invadido/a.</p> <p>b. Me gusta sentirme cerca de mis compañeros en el trabajo como señal de armonía.</p> <p>c. No me gusta tener contacto físico en el trabajo y al saludar solo doy la mano.</p> <p>d. El contacto físico es símbolo de amistad y al conocer a alguien suelo besar en las mejillas.</p>
13. Cont visu	<p>Marca las opciones con las que más te identificas.</p> <p>a. Mirar fijamente a los ojos es síntoma de agresividad.</p> <p>b. Mirar fijamente a los ojos es síntoma de sinceridad.</p> <p>c. Si al hablar con alguien no me mira, no confío en esa persona.</p> <p>d. Prefiero no mirar a los ojos mientras hablo y eso no significa que no soy sincero/a.</p>

**B. CUESTIONARIO CULTURAL CONTRASTIVO (CCC)
HOJA DE RESPUESTAS**

Nombre y apellido: _____

Nivel de dominio de la lengua: **B.2.2 (7)** **C1 (8)** **C2 (9)**

País de origen: _____

Pregunta 1 <input type="text" value="a"/> <input type="text" value="b"/> <input type="text" value="c"/> <input type="text" value="d"/>	Pregunta 2 <input type="text" value="a"/> <input type="text" value="b"/> <input type="text" value="c"/> <input type="text" value="d"/>	Pregunta 3 <input type="text" value="a"/> <input type="text" value="b"/> <input type="text" value="c"/> <input type="text" value="d"/>
Pregunta 4 <input type="text" value="a"/> <input type="text" value="b"/> <input type="text" value="c"/> <input type="text" value="d"/>	Pregunta 5 <input type="text" value="a"/> <input type="text" value="b"/> <input type="text" value="c"/> <input type="text" value="d"/>	Pregunta 6 <input type="text" value="a"/> <input type="text" value="b"/> <input type="text" value="c"/> <input type="text" value="d"/>
Pregunta 7 <input type="text" value="a"/> <input type="text" value="b"/> <input type="text" value="c"/> <input type="text" value="d"/>	Pregunta 8 <input type="text" value="a"/> <input type="text" value="b"/> <input type="text" value="c"/> <input type="text" value="d"/>	Pregunta 9 <input type="text" value="a"/> <input type="text" value="b"/> <input type="text" value="c"/> <input type="text" value="d"/>
Pregunta 10 <input type="text" value="a"/> <input type="text" value="b"/> <input type="text" value="c"/> <input type="text" value="d"/>	Pregunta 11 <input type="text" value="a"/> <input type="text" value="b"/> <input type="text" value="c"/> <input type="text" value="d"/>	Pregunta 12 <input type="text" value="a"/> <input type="text" value="b"/> <input type="text" value="c"/> <input type="text" value="d"/>
Pregunta 13 <input type="text" value="a"/> <input type="text" value="b"/> <input type="text" value="c"/> <input type="text" value="d"/>		

C. ÁREAS DE ALTO NIVEL DE CHOQUE CULTURAL

Nombre y apellido: _____

País de origen: _____

Distancia de poder <input type="text"/>	Específica /Difusa <input type="text"/>	Cronémica: mono vs. poli <input type="text"/>
Masculinidad / Feminidad <input type="text"/>	Individualismo / Colectivismo <input type="text"/>	Evasión de la incertidumbre <input type="text"/>
Corto / largo plazo <input type="text"/>	Indulgencia / Restricción <input type="text"/>	Universalista / Particularista <input type="text"/>
Neutral / Emocional <input type="text"/>	Logro /Asignación <input type="text"/>	Proxémica y quinésica <input type="text"/>
Contacto visual <input type="text"/>		

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE DE LA CULTURA CORPORATIVA META

Categorías descriptivas	Lugares	Instituciones
Componentes de las CG		
Conocimiento declarativo. Información que posee el estudiante respecto a estas categorías descriptivas y la que debe tener como resultado de contrastar las dos culturas en juego.	<ul style="list-style-type: none"> -Oficinas -Hoteles -Laboratorios -Tiendas -Talleres -Instalaciones deportivas 	<ul style="list-style-type: none"> -Pyme -Microempresa -Hacienda -Sindicatos -Cámaras de comercio -Centros públicos de emprendimiento empresarial
Destrezas y habilidades profesionales prácticas e interculturales. Capacidad de realizar acciones especializada para la realización de tareas enmarcadas en el mundo laboral y profesional.	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de desarrollo de la conciencia intercultural al contrastar y relacionar las diferencias y semejanzas entre lugares de la cultura de origen y la cultura meta. - Capacidad de actuar como intermediario cultural entre las dos cultural (C1 y C2) - Capacidad de superación de estereotipos, prejuicios y el etnocentrismo cultural. - Capacidad de realizar las funciones profesionales que le han sido asignadas por el/la tutor/a empresarial en su puesto de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para contrastar y relacionar las diferencias y semejanzas entre instituciones de la cultura de origen y la cultura meta. - Capacidad de actuar como intermediario cultural entre las dos cultural (C1 y C2) - Capacidad de superación de estereotipos, prejuicios y el etnocentrismo cultural. - Capacidad de realizar las funciones profesionales que le han sido asignadas por el/la tutor/a empresarial en su puesto de trabajo.
Competencia existencial. Rasgos descriptivos de los factores individuales del aprendiente en contraste con las demandas de la cultura meta.	<ul style="list-style-type: none"> -Actitud de apertura mental - Motivación -Valores y creencias propios y resultantes del contraste de las dos culturas. -Factores de personalidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Actitud de apertura mental - Motivación -Valores y creencias propios y resultantes del contraste de las dos culturas. -Factores de personalidad
Capacidad de aprender. Capacidad de observación y participación en nuevas experiencias y de incorporación de nuevos conocimientos a los ya existentes.	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de hacer un uso eficaz de oportunidades de aprendizaje. -Capacidad de uso de materiales para el aprendizaje independiente. -Capacidad de uso de materiales para el aprendizaje autodirigido. -Capacidad de aprender con eficacia las bases de la cultura corporativa meta basándose en la observación. -Desarrollo de destrezas heurísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de hacer un uso eficaz de oportunidades de aprendizaje. -Capacidad de uso de materiales para el aprendizaje independiente. -Capacidad de uso de materiales para el aprendizaje autodirigido. -Capacidad de aprender con eficacia las bases de la cultura corporativa meta basándose en la observación. -Desarrollo de destrezas heurísticas.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE DE LA CULTURA CORPORATIVA META (Cont.)

Personas	Acontecimientos	Acciones
<ul style="list-style-type: none"> -Empresarios -Empleados -Clientes -Compañeros de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> -Reuniones de trabajo -Entrevista previa con tutores -Atención a un cliente 	<ul style="list-style-type: none"> - Mercadotecnia - Diseño gráfico - Logística - Traducciones - Informática - Contabilidad - Administración de empresas - Comercio exterior - Recursos humanos
<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad y sensibilidad para identificar y utilizar una gran variedad de estrategias para establecer contacto con personas de culturas corporativas españolas. - Capacidad de actuar como intermediario cultural entre las dos cultural (C1 y C2) - Capacidad de superación de estereotipos, prejuicios y del etnocentrismo cultural. - Capacidad de trabajar en equipo y de coordinarse con otros compañeros de trabajo al realizar las funciones profesionales que le han sido asignadas por el/la tutor/a empresarial en su puesto de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para contrastar y relacionar las diferencias y semejanzas existentes en la concepción de lo que se le exige a un profesional en la cultura de origen y en la cultura meta, en relación con estos acontecimientos y tomando como referencia las dimensiones de los valores culturales. -Capacidad de actuar como intermediario cultural entre las dos cultural (C1 y C2) - Capacidad de superación de estereotipos, prejuicios y del etnocentrismo cultural. - Capacidad de realizar las funciones profesionales que le han sido asignadas por el/la tutor/a empresarial. 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad para contrastar y relacionar las diferencias y semejanzas existentes en la concepción de lo que se le exige a un profesional en la cultura de origen y en la cultura meta con relación a estos acontecimientos y tomando como referencia las dimensiones de los valores culturales. - Capacidad de actuar como intermediario cultural entre las dos cultural (C1 y C2) - Capacidad de superación de estereotipos, prejuicios y del etnocentrismo cultural. - Capacidad de realizar las funciones profesionales que le han sido asignadas por el/la tutor/a empresarial en su puesto de trabajo.
<ul style="list-style-type: none"> -Actitud de apertura mental - Motivación -Valores y creencias propios y resultantes del contraste de las dos culturas. -Factores de personalidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Actitud de apertura mental - Motivación -Valores y creencias propios y resultantes del contraste de las dos culturas. -Factores de personalidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Actitud de apertura mental - Motivación -Valores y creencias propios y resultantes del contraste de las dos culturas. -Factores de personalidad
<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de hacer un uso eficaz de oportunidades de aprendizaje. -Capacidad de uso de materiales para el aprendizaje independiente. -Capacidad de uso de materiales para el aprendizaje autodirigido. -Capacidad de aprender con eficacia las bases de la cultura corporativa meta basándose en la observación. -Desarrollo de destrezas heurísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de hacer un uso eficaz de oportunidades de aprendizaje. -Capacidad de uso de materiales para el aprendizaje independiente. -Capacidad de uso de materiales para el aprendizaje autodirigido. -Capacidad de aprender con eficacia las bases de la cultura corporativa meta basándose en la observación. -Desarrollo de destrezas heurísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de hacer un uso eficaz de oportunidades de aprendizaje. -Capacidad de uso de materiales para el aprendizaje independiente. -Capacidad de uso de materiales para el aprendizaje autodirigido. -Capacidad de aprender con eficacia las bases de la cultura corporativa meta basándose en la observación. -Desarrollo de destrezas heurísticas.

ANÁLISIS DEL ENTORNO DEL USO DE LA CULTURA CORPORATIVA

EVENTOS	SUBTAREA	CONOCIMIENTO DECLARATIVO	HABILIDADES PRÁCTICAS E INTERCULTURALES
Rellenar un análisis de necesidades corporativas (anejo 4)	Investigación sobre el relleno del documento y de los resultados	Tolerancia hacia información ambigua o no comprendida	Saber manejarse en el sistema burocrático español
Cuestionario contrastivo cultural (anejo 5)	Investigar sobre el relleno del documento y de los resultados.	Tolerancia hacia información ambigua o no comprendida.	Saber manejarse en el en documentos de aula escritos en español peninsular.
Entrevista con el tutor empresarial	Preparación de la entrevista, información sobre vestimenta y lenguaje no verbal, saludos en ámbitos profesionales corporativos.	Jerarquía y relación con superiores corporativos. Estilos de comunicación. Liderazgo. Consciencia intercultural.	Uso formal del lenguaje y actitud formal. Estrategias de adaptación cultural no verbales. Habilidades de relación con superiores.
Reuniones de departamento	Preparación reunión, información sobre tipos de reuniones.	Funciones y estructuras de las reuniones. La cronémica en las reuniones. Consciencia intercultural.	Lenguaje no verbal en reuniones de trabajo hispanas. Turno de palabra. Contraste C1 y C2 ⁷ .
Relación con miembros de la plantilla de la empresa de acogida	Saludos y despedidas en contextos laborales. Teoría de las dimensiones de los valores culturales corporativos de Trompenaars y Hofstede. Aculturación.	Relaciones personales profesionales. Valores y creencias de trabajadores cualificados. Convenciones sociales corporativas horizontales y verticales: regalos, tabúes, despedidas,	Contraste C1 y C2. Estrategias de socialización laboral tras análisis de las dimensiones de los valores culturales corporativos hispanos.
Cumplimiento de funciones asignadas	Práctica de los conocimientos teóricos de su especialidad. Aculturación.	Conocimientos especialidad en L2 y C2. Consciencia intercultural de conocimientos teóricos.	Puesta en práctica de las habilidades y destrezas profesionales. Aprender haciendo. Contraste C1 y C2 sobre modos de proceder en las tareas.

7. Cultura de origen (c1) y cultura meta (c2).

8. Hemos enmarcado en el ámbito profesional los componentes de las categorías descriptivas para establecer la delimitación del contexto externo de uso de la cultura corporativa y académica. Las categorías descriptivas utilizadas son las siguientes: lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, acciones y textos.

9. Para establecer las formas de participación del alumnado hemos hecho uso de los parámetros establecidos por el Instituto Cervantes (Cervantes, 2012). Los parámetros son los siguientes: la posi-

ANÁLISIS DEL ENTORNO DEL USO DE LA CULTURA CORPORATIVA (Cont.)

COMPETENCIA EXISTENCIAL	CAPACIDAD DE APRENDER	CATEGORÍA DESCRIPTIVA DE CONTEXTO EXTERNO ⁸	POSICIÓN /FORMA DE PARTICIPACIÓN DEL USUARIO ⁹
Extroversión y actitud constructiva e interés.	Investigar aspectos que se derivan de la información del documento.	Secretaría, Universidad, secretariado, procesos burocráticos, relleno de documentos, solicitudes.	Búsqueda por medio de interacción oral y escrita de información en español peninsular como cliente y alumno extranjero. Empleados ocupacionales 1, 2, 3. ¹⁰
Extroversión y actitud constructiva e interés.	Investigar aspectos que se derivan de la información del documento.	Aula, Universidad, profesor, textos escritos, relleno de documentos.	Búsqueda por medio de interacción oral y escrita de información en español peninsular como alumno extranjero. Empleados ocupacionales 1, 2, 3.
Actitud formal, extroversión, autoconfianza, relativismo cultural.	Investigación sobre las entrevistas, su estructura, cronémica, pasos previos y posteriores, tipos de preguntas y respuestas posibles.	Oficina, pyme, microempresa, directores o tutores, entrevista, procedimiento administrativo.	Becario, subordinado, jerarquía alta, español peninsular, interacción oral. Empleados ocupacionales 1, 2, 3.
Actitud de escucha, respeto y empatía.	Destrezas heurísticas. Capacidad de aprender sobre estatuto de los trabajadores, sindicatos, departamentos empresariales y sus funciones.	Sala de reuniones, microempresa, pyme, directivos y empleados, reuniones, organización empresarial.	Oyente, empleado, relación vertical, directivos, español peninsular, recepción oral. Empleados ocupacionales 1, 2, 3.
Actitud activa y cooperativa, apertura mental, extroversión, valores éticos y morales, autoconciencia. Individualismo y colectivismo a nivel individual.	Destrezas de descubrimiento sobre condiciones de vida laboral: seguridad social, nóminas, etc. y la vida diaria. Individualismo y colectivismo a nivel grupal.	Pyme, microempresa, empleados, tareas laborales, documentación específica del puesto de trabajo.	Posición horizontal en relación laboral, empleados nativos, español peninsular, oral y escrito (WhatsApp, correos electrónicos, interacción). Empleados ocupacionales 1, 2, 3.
Actitudes y motivaciones. Esfuerzo. Autocrítica. Resiliencia, estresores y estrategias. Polivalencia e iniciativa.	Interés por conocer el proceso de operatividad en tareas relacionadas con su especialidad. Individualismo y colectivismo: trabajo en equipo.	Pyme, microempresa, derechos y obligaciones de los trabajadores, compañeros y superiores, objetos de uso, tareas laborales, textos orales y escritos	Empleado en prácticas, relaciones verticales y horizontales. Empleados ocupacionales 1, 2, 3. Español peninsular, producción y recepción de textos.

(Cont.)

ción y función del alumno, relación con el resto de los participantes, perfil de los interlocutores, variedad del español en uso, tipo de texto, actividad de participación (recepción, producción, interacción o mediación).

10. Los empleados ocupacionales se designan por categorías profesionales y nivel de formación (educación, primaria, secundaria y universitaria).

ANÁLISIS DEL ENTORNO DEL USO DE LA CULTURA CORPORATIVA (Cont.)

Choque cultural corporativo	<p>Desarrollo de fortalezas intrapsíquicas. Desarrollo de capacidades sociales. Creación de respuestas amortiguadoras. Desarrollo de habilidades para la vida laboral. Adoptar una participación significativa laboral. Desarrollo de fuentes de motivación propias Desarrollo de reacciones activas. Lenguaje no verbal Choque lingüístico. Aculturación.</p>	<p>Concienciación de la visión del mundo y desarrollo de nuevas perspectivas. Manejar estresores múltiples y estresores cotidianos. Tolerancia y respeto hacia otros valores, creencias y actitudes laborales. Comportamiento en protocolos y rituales en convenciones corporativas sociales. Desarrollo de la consciencia intercultural</p>	<p>Desarrollar habilidades para la resolución de conflictos en la empresa. Desarrollar habilidades sobre la alteridad. Aumentar la tolerancia al fracaso Desarrollar la calidad de las destrezas profesionales. Cumplir de intermediario cultural. Superar prejuicios y estereotipos y generalizaciones. Contraste entre C1 y C2.</p>
Gestión del tiempo	<p>Conocimiento de los turnos de trabajo en la empresa Establecer los rasgos de la empresa en torno a la monocronía o policronía. Estereotipos y prejuicios sobre la cronémica en la cultura corporativa meta. Aculturación.</p>	<p>La cronémica como filtro para la visión del mundo. Análisis de situaciones de la vida diaria laboral, las convenciones sociales corporativas y la cronémica: puntualidad, entrada y salida laboral, tiempo de descanso y tiempo productivo. La gestión del tiempo en culturas y empresas hispanas. Consciencia intercultural sobre la cronémica</p>	<p>Establecer la relación entre productividad y cronémica en la empresa. La eficacia y la cronémica: nivel de influencia mutua. Superar estereotipos y prejuicios sobre la cultura meta en relación a la cronémica.</p>
Cultura organizacional de la empresa	<p>Organigrama de la empresa. Gestión de tareas propias y departamentales. Participación, eficacia, conocimiento, seguridad y autorrealización¹¹. Prevención de riesgos laborales. Cursos de formación. Aculturación.</p>	<p>La visión personal y de la cultura de origen sobre los factores organizacionales más destacados. La organización de la vida diaria de la empresa. La relación entre organización de la empresa de acogida y los valores, las creencias y las actitudes que se derivan. Cultura organizacional y las convenciones corporativas: seminarios, congresos, conferencias, etc. El comportamiento ritual en las convenciones corporativas. Desarrollo de la consciencia intercultural.</p>	<p>Contrastar la visión de la cultura organizaciones de origen y meta. Desarrollar habilidades y destrezas interculturales tras el contraste entre la C1 y la C2. Actuar de mediador intercultural. Conocer y adaptarse en la realización de tareas a la cultura organizacional. Superar relaciones estereotipadas, prejuicios y generalizaciones sobre la cultura organizacional meta.</p>

11. Los cinco valores de la teoría de las dimensiones de los valores de la cultura corporativa y organizacional de .A. Garmendia para obtener prestigio corporativo.

ANÁLISIS DEL ENTORNO DEL USO DE LA CULTURA CORPORATIVA (Cont.)

<p>Actitud de apertura hacia nuevas perspectivas. Autogestión de las emociones y autoconfianza. Desarrollar un balance emocional y afectivo entre las expectativas y las adversidades reales. Añadir por convicción propia nuevos matices a los valores y creencias personales anteriores. Conocer características definitorias de la personalidad propia y del ego, con sus puntos débiles y fuertes.</p>	<p>Desarrollar una perspectiva constructiva ante el fracaso laboral como fuente de aprendizaje. Percibir la salida de la zona de confort como desafío de nuevos aprendizajes. Capacidad de aprender ante situaciones adversas y experiencias laborales desconocidas. Capacidad de aprender por medio de la observación. Crear estrategias para gestionar situaciones desconocidas o novedosas.</p>	<p>Pyme, microempresa, empresarios, empleados, colegas, directivos, clientes, reuniones, entrevistas, conflictos laborales, expectativas laborales falsas, realización de tareas, etc.</p>	<p>Empleado en prácticas de empresa Relaciones verticales y horizontales. Trabajador extranjero. Empleados ocupacionales 1, 2, 3. Español peninsular. Oral y escrita. Recepción, producción, interacción, mediación.</p>
<p>Los valores, las creencias, las actitudes propias basadas en la cronémica y su readaptación personal para la cultura corporativa meta: límites y estrategias.</p>	<p>Capacidad de aprender nuevos puntos de vista sobre las derivaciones culturales de la cronémica y empatizar con la alteridad, conociendo el punto de vista del otro. Investigar la relación entre la eficacia, la disciplina y la cronémica.</p>	<p>Oficinas, pyme, microempresas, empresarios, empleados, clientes, reuniones, entrega de documentos, realización de tareas, procedimientos administrativos, disciplina.</p>	<p>Empleado en prácticas, relaciones verticales y horizontales, empleados ocupacionales 1, 2 y 3, español peninsular, lenguaje no verbal.</p>
<p>Actitud de apertura mental. Relativismo cultural. Valores y creencias de la cultura organizacional meta. Adaptación de factores de la personalidad e individuales en el mayor grado posible, a la cultura organizacional meta.</p>	<p>Capacidad de aprender de situaciones y experiencias laborales y profesionales sobre los valores de la cultura organizacional meta. Desarrollo de las destrezas heurísticas de descubrimiento y análisis para la adaptación y la investigación de la cultura organizacional corporativa meta.</p>	<p>Oficinas, pyme, microempresas, empresarios, empleados, clientes, reuniones, entrega de documentos, realización de tareas, procedimientos administrativos, disciplina.</p>	<p>Pyme o microempresas. Empleados ocupacionales 1, 2, 3: Directivos. Clientes. Personal de mantenimiento. Personal laboral. Oficinistas. Personal de limpieza. Español peninsular, oral y escrita. Recepción, producción, interacción y mediación.</p>

PROGRAMA DE PRÁCTICAS EN EMPRESAS

Curso de Estudios Hispánicos

FAQ

1.- ¿A quién va dirigido el programa de Prácticas en empresas? ¿Cuándo se puede realizar?

El Programa de Prácticas en empresas (PPEE) va dirigido a universitarios y profesionales interesados en ampliar sus estudios a través de la realización de prácticas profesionales en empresas a nivel multisectorial.

El programa se lleva a cabo en dos periodos, uno de octubre a diciembre (**otoño**) y otro de febrero a mayo (**primavera**).

El Programa ofrece:

a) Prácticas en empresas, a través del Convenio de colaboración entre la Asociación de Jóvenes Empresarios (AJE), Andalucía Emprende, o la Cámara de comercio, empresas privadas pertenecientes a ámbitos multisectoriales y el Centro de Lenguas Modernas (CLM).

b) Está destinado a:

El tipo de alumnos que se integrarían en este programa serían seleccionados entre los estudiantes de español matriculados en los programas de estudios para extranjeros del CLM. Es decir, estudiantes de los denominados Cursos Intensivos de Lengua Española (CILE), Cursos de Estudios Hispánicos (CEH) y Cursos de Español como Lengua Extranjera (CELE-ERASMUS). Para formar

12. Se puede obtener dicho documento en el siguiente enlace: <https://www.clm-granada.com/es/esp/ceh/infogeneral-practicas-empresa.pdf>

parte de este programa se requiere que el alumno tenga un nivel de conocimiento de español que lo capacite para desarrollar adecuadamente sus funciones en la empresa asignada (tener superado el nivel B2.1).

2.- ¿Cuál es el proceso de matriculación?

El proceso de asignación y selección de empresas para los estudiantes de Estudios hispánicos busca facilitar la complementación del perfil del estudiante y el perfil del empresariado.

Para llevar a cabo dicho proceso, se tendrán en cuenta los siguientes pasos en el proceso de matriculación:

1. Recepción de matrículas en la asignatura con fecha límite similar al resto de asignaturas del programa CEH.
2. Publicación de los resultados de la prueba de nivel de Estudios hispánicos y elaboración de la lista definitiva de la asignatura con los alumnos que hayan superado la prueba. En caso de que el número de alumnos matriculados y seleccionados sea mayor de 13, se decidirá si se produce un desdoblamiento de grupos.
3. Los alumnos de la lista definitiva tendrán acceso a un catálogo de empresas para que decidan cuáles son las que mejor se adaptan a su perfil profesional. Este paso se hará el primer día de clase con el profesor para poder certificar que, efectivamente, la empresa que ha seleccionado el alumno es la más adecuada. De la misma manera, se le comunicará a la empresa el perfil del alumno asignado para que dé su conformidad junto con el CV del alumno.

3.- ¿Cuál es la normativa de esta asignatura?

1. Las prácticas se desarrollarán según el diseño del Programa Formativo del Centro de Lenguas Modernas.
2. Ambas entidades designarán un tutor que guíe, coordine y supervise el desarrollo de las prácticas y las áreas de conocimiento dirigidas.
3. La realización de las prácticas no supondrá detrimento ni en la dedicación académica de los estudiantes ni en la actividad de la empresa donde se lleven a cabo.
4. Los estudiantes en prácticas no tendrán vinculación laboral alguna con las empresas ni con el Centro de Lenguas Modernas y su realización no implicará en ningún caso, la cobertura de un puesto en plantilla en cualquiera de las entidades mencionadas.

5. Los alumnos que realicen las prácticas tendrán la cobertura del seguro de accidentes de su Plan de Estudios correspondiente en el Centro de Lenguas Modernas.
6. Independiente a los criterios de cada curso donde esté matriculado el alumno, se deben realizar 45 - 120 horas correspondientes a las prácticas asignadas, con el fin de que el estudiante alcance los objetivos correspondientes.
7. El período de realización no se interrumpirá por ninguna causa que no esté debidamente justificada ante ambas entidades. La falta de asistencia reiterada y/o no justificada supondrá la pérdida del derecho a nota si supera el 90% del total del cómputo de horas.

4.-¿Cuál es la secuencia cronológica de la asignatura?

El Programa de Prácticas en empresas tiene una duración mínima de 45 horas y máxima de 120 horas, resultando la siguiente secuencia.

- a) Seminario conjunto (10 horas lectivas de clase)
- b) Entrevistas individuales con el tutor (2 entrevistas de 1 hora de duración cada una)
- c) Seminario conjunto o seguimiento de la adaptación a la empresa (2 horas)
- d) Número de horas. Las prácticas se pueden realizar en dos modalidades diferentes, en lo concerniente al número de horas en su conjunto.
 - 1) **45 horas**, según se trate del periodo de otoño (11 semanas) o primavera (14 semanas). Corresponden alrededor de 3 - 4 horas semanales.
 - 2) **120 horas**, según se trate del periodo de otoño (11 semanas) o primavera (14 semanas). Corresponden alrededor de 11 horas (otoño) u 8,5 horas (primavera) semanales.
- e) Tutelaje externo
- f) Realización de Memoria final
- g) Exposición y evaluación de las memorias

PROGRAMA DE PRÁCTICAS EN EMPRESAS

Seminario Conjunto I	Entrevista individual	Seminario Conjunto II	Entrevista individual 2	Exposición final 1/2
-------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------------------	-------------------------

<p>PRÁCTICAS</p> <p>45/120 horas, divididas en 11 semanas (Otoño) o 14 semanas-(Primavera) Para 45 horas 3-4 horas semanales y para 120 h. 11 horas u 8,5 h.</p> <p>11 semanas (Otoño) -14 semanas-(Primavera) (45 horas) 3-4 horas semanales / (120 horas) 11 – 8,5 horas semanales Otoño (1 octubre al 20 diciembre) Primavera (1 febrero al 20 de mayo)</p>
--

5.-¿En qué consiste el Seminario conjunto I?

En este bloque de la asignatura se tratan los siguientes contenidos durante 10 horas lectivas. Una vez terminada esta fase, el alumnado comienza el período de Prácticas en la empresa elegida.

BLOQUES	CONTENIDOS
1.- CULTURA CORPORATIVA ESPAÑOLA	1.- La teoría de las dimensiones culturales. 1.1.- La corporación a debate. - El papel de las corporaciones en la sociedad actual. 1.2.- Zara. - Cultura corporativa española a nivel multinacional. 1.3.- El estilo de comunicación, el liderazgo y el estatus en España.
2.- DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	2.1.- Resolución y mediación en conflictos laborales 2.2.- Resolución de conflictos: Afectividad y neutralidad en el ámbito laboral.
3.- NOCIONES LÉXICAS BÁSICAS EN NEGOCIOS	3.1.- Competencia gramatical, competencia léxica. La empresa y su creación 3.2.- Competencia gramatical, competencia léxica. El mundo laboral I 3.3.- Competencia gramatical, competencia léxica. El mundo laboral II

6.-¿En qué consiste la Entrevista individual I?

En esta fase del programa, cada alumno se reúne con el profesor para establecer las bases de su memoria final. El profesor explicará cuáles son los puntos que se deben tratar en las memorias finales, así como los objetivos que se persiguen en cada uno de dichos puntos.

7.- ¿Qué objetivos tiene el Seminario Conjunto II?

En esta sesión se reúne de nuevo todo el alumnado junto con el profesor para poner en conocimiento de éste cómo está siendo su proceso de adaptación en las respectivas empresas, así como plantear las diferentes dudas o cuestiones que le hayan surgido en su experiencia con la cultura corporativa española.

8.-¿En qué consiste la Entrevista Individual II?

La entrevista individual II, está enfocada en la revisión de los puntos de la memoria final por parte del profesorado. Esta revisión se hace en relación con los aspectos gramaticales, así como el nivel de desarrollo que el estudiante ha realizado en cada uno de los puntos a desarrollar en su Memoria final. De esta manera, el profesorado se asegura que la memoria final sea entregada con el nivel académico deseado en el Curso de Estudios Hispánicos.

9.-¿Cómo es la exposición de la memoria final?

Para la exposición de la Memoria final, el profesor informará previamente a cada alumno del lugar, la fecha y la hora en la que tendrá que realizar dicha exposición. El alumnado debe entregar una copia doble de dicho documento. Previamente debe enviar por medio de correo electrónico, un documento adjunto al profesor y el día de la exposición debe hacer la entrega física de la Memoria.

Además, debe elaborar una exposición en formato *powerpoint*, *prezi*, etc. En esta exposición se deben plantear los puntos más destacados que el alumnado considere oportunos con relación a su experiencia laboral en la cultura corporativa española, así como un resumen de su Memoria final del curso.

El alumno que lo desee puede asistir a la exposición de otros compañeros.

10.- ¿Cuáles son los criterios de evaluación?

La evaluación en esta asignatura consta de los siguientes componentes:

- Memoria final: competencia en expresión escrita y expresión oral (30% + 10%)

- Informe del tutor empresarial: competencia intercultural (60%)
- Participación y asistencia (90% obligatoria)

11.- ¿Qué tipo de empresas participan?

La tipología empresarial que colabora en este programa es multisectorial. Por el momento han participado empresas relacionadas con sectores tales como el medioambiente, traducción, nuevas tecnologías, química y biotecnología, administración y asesoramiento de empresas, medios audiovisuales, turismo, mercadotecnia, ventas, etc.

Para información sobre algunas de las empresas que han colaborado en este programa, puede visitar el blog personal del profesor: <http://emilioiriart.blogspot.com.es/> (sección Prácticas en empresas: colaboradores actuales y anteriores).

12.- ¿Cuál es la función del tutor empresarial?

En términos generales, será función del tutor de prácticas en empresas velar por la correcta realización del *prácticum* en las diferentes etapas del proceso, así como auxiliar al tutorando en los casos en los que sea necesario. Además, el tutor se encargará de llevar a cabo las siguientes tareas y funciones:

- 1.- Gestión del proceso de intermediación entre la corporación y el tutorando antes del inicio de la práctica empresarial, aportando toda la información necesaria que sea requerida por ambos participantes.
- 2.- Selección de los candidatos adecuados para las diferentes ofertas empresariales aportadas por la Red Andalucía Emprende u otras corporaciones independientes. Dicha selección se llevará a cabo mediante entrevistas con los candidatos, así como por medio del análisis de su currículum vitae.
- 3.- Gestión y obtención de toda la información que se considere oportuna y necesaria con relación al colectivo de los tutorandos, así como al de las corporaciones.
- 4.- Tutorización y revisión del proceso de prácticas, por medio de asistencia al colectivo de tutorandos en posibles situaciones conflictivas que puedan suceder con la empresa de destino
- 5.- Revisión de la adecuación del colectivo de los tutorandos a sus obligaciones y funciones dentro del marco empresarial al que hayan sido asignados por medio de contactos periódicos con los encargados del programa de prácticas que hayan sido asignados en cada empresa.

ESTRUCTURA DEL PROYECTO FINAL

Las memorias constarán de los siguientes puntos obligatorios para todos los estudiantes de este programa. Los títulos principales deben ir en negrita y los secundarios no. Ambos deben ir en mayúsculas. Por favor, respeta la estructura siguiente para tu proyecto final.

1.- Descripción de mi empresa:

En este apartado debes especificar rasgos y características generales de la tipología que presenta la empresa en la que has realizado tus prácticas. Estos son algunos de los elementos que debes analizar e investigar:

- Origen e historia,
- Sector económico en el que se encuadra,
- Tamaño, ámbito geográfico, forma jurídica y origen del capital
- Organigrama jerárquico
- Producción de bienes o servicios y especificar qué tipo.

2.- Funciones. - Describir en qué consistía tu trabajo, qué habilidades prácticas has tenido que desarrollar y cuáles eran las funciones básicas que has desempeñado. Especificar también el departamento en el que has hecho las prácticas con sus funciones generales.

2.1.- Funciones generales de mi departamento. Funciones generales que definen el quehacer de ese departamento en la empresa y que lo diferencia de los demás departamentos.

2.2.- Funciones que he realizado en mi departamento. Descripción de las tareas que tú personalmente has realizado durante tu período de prácticas.

3.- Choques culturales

En este apartado, debes especificar y describir situaciones en las que has sufrido un choque cultural, describir los aspectos de tu cultura corporativa y de la cultura corporativa española que han podido causar el choque cultural. Describir cómo

reaccionaste ante la situación y qué estrategias utilizaste para poder adaptarte y resolver el conflicto.

3.1.- Cultura corporativa de mi empresa.

En este apartado, debes hacer un análisis de los parámetros que se especifican en la teoría de las dimensiones culturales de Trompenaars y de Hofstede y aplicarlos al análisis y características de la cultura corporativa que define a la empresa en la que has realizado las prácticas. Algunas preguntas de guía pueden ser las siguientes:

- ¿Cómo definirías la cultura corporativa en la empresa en la que has hecho las prácticas?
- ¿Qué áreas son las que te parecen que describen mejor la cultura corporativa de la empresa en la que has realizado tus tareas?

3.2.- Mi cultura corporativa.

En este apartado, debes hacer un análisis de los parámetros que se especifican en la teoría de las dimensiones culturales de Trompenaars y de Hofstede y aplicarlos al análisis y características de la cultura corporativa que define a la empresa

- ¿Cómo crees tú que debe ser una empresa para que sea exitosa?
- ¿Qué rasgos, según tu criterio, son los más destacados y se deben tener en cuenta en los diferentes ámbitos de las corporaciones?

3.3.- Choques culturales. Define las áreas en las que has experimentado choques culturales en la realización de tus prácticas y haz una descripción de cómo se produjo el choque y qué estrategias utilizaste para poder salir de esa situación con éxito. Después, analiza cuál crees que fue el punto de vista del otro.

En cada choque cultural que describas (mínimo tres) debes incluir las siguientes secciones:

- a) Área: Describe bajo qué ámbito, concepto corporativo o aspecto cultural corporativo, se produjo el choque cultural (tiempo, género, jerarquía, proximidad, quinésica, interrelaciones personales, etc.)
- b) Descripción: Intenta hacer una descripción detallada del choque cultural, de cómo se produjo, el contexto y la situación en los que surgió
- c) Estrategia: En este apartado es necesaria especificar qué estrategias, qué habilidades interculturales, comunicativas, empáticas, etc., utilizaste para que

tu interacción fuera exitosa. Especifica también por medio de un auto análisis el grado de apertura mental que has mostrado ante hechos o circunstancias novedosas para ti.

- d) Punto de vista del otro: En esta sección, se trata de describir y analizar cuál crees que es la visión o conocimiento declarativo de la persona con la que experimentaste el choque cultural, sus valores y creencias en contraste con los tuyos, de esta manera, podrás contrastarlo con el tuyo propio y ver qué aspectos convergentes y divergentes has encontrado.

4.- La cultura corporativa hispana: rasgos más destacados.

Expresa en este apartado los rasgos que mejor definen la cultura corporativa de un país de habla hispana desde la perspectiva de la teoría de las dimensiones culturales. También, puedes tratar áreas temáticas tales como la jerarquía, el estilo de dirección, las relaciones interpersonales, el tiempo en las empresas españolas, la prevención de riesgos laborales o cualquier otro aspecto relacionado con la cultura corporativa que consideres importante.

4.1.- Cultura corporativa de un país hispano. Tras una investigación realizada de manera independiente, describe los rasgos que se le asignan a la cultura corporativa hispana (española o de cualquier país de América Latina que elijas). No olvides basar tu investigación en los parámetros expuestos por Hofstede y Trompenaars en la teoría de las dimensiones culturales.

4.2.- Cultura corporativa de mi país. Tras tu experiencia personal en tu país y un trabajo de investigación autónoma e independiente, intenta describir los rasgos que mejor definen la cultura de las empresas en tu país desde la perspectiva de la teoría de las dimensiones culturales.

4.3.- Contraste corporativo hispano – tu país. Una vez realizados los dos puntos anteriores, es hora de destacar dos áreas principalmente. La primera sección debe describir los rasgos comunes que has localizado entre las culturas corporativa hispana que has investigado previamente y la de tu propio país. De esta manera, podremos conocer áreas que probablemente no produzcan la existencia de choques culturales entre empresarios y negociadores de ambos países.

La segunda sección debe mostrar los aspectos culturales a nivel corporativo en los que difieren ambos países, es decir, en los que tanto la cultura corporativa del país hispano que has elegido, como la de tu país presentan tipologías diferentes.

Posteriormente, podremos especificar aspectos en los que existe mayor riesgo en la existencia de choques culturales entre empresarios y negociadores de ambos países.

5.- Reflexión personal. - Especificar qué te ha aportado esta experiencia a nivel personal y profesional para tu carrera profesional. Algunas preguntas que te pueden servir de guía son las siguientes:

- ¿Cómo crees que puede contribuir el haber realizado estas Prácticas?
- ¿Qué rasgos positivos o negativos asignas al hecho de haber realizado esta asignatura a las posibilidades de encontrar un trabajo?

6.- Sugerencias. - En este apartado debes especificar qué aspectos, de todo el proceso de Prácticas en empresas, te parecen que se podrían mejorar o cambiar.

7.- Conclusión final. - Expresa cualquier opinión personal sobre las ventajas o desventajas de realizar un programa de estas características:

- ¿Crees que estos programas universitarios benefician al estudiante y su adquisición de la cultura corporativa hispana?
- ¿Crees que tu competencia intercultural ha mejorado después de haber realizado esta asignatura?
- ¿Aconsejarías a tus compañeros a hacer esta asignatura? ¿Por qué?

CARACTERÍSTICAS FORMALES DE LAS MEMORIAS

1. **Extensión:** La extensión no debe exceder las 3.000 palabras a doble espacio (incluyendo bibliografía, notas, apéndices y tablas). El mínimo de palabras es 1.500.

2. **Presentación:**

Se debe incluir una introducción de entre 100 y 150 palabras escrito en el mismo idioma utilizado en la redacción de la comunicación.

El tipo de letra para el resumen será Times New Roman de 10 puntos, en cursiva, con justificación completa, a un espacio interlineal y sangrados de un centímetro a la derecha.

En el conjunto del texto, la medida de los márgenes izquierdo, derecho, superior e inferior será de 2,54 cm.

Las palabras en lengua extranjera aparecerán en cursiva o itálica.

Las figuras, ilustraciones y tablas deberán ir numeradas con cifras arábigas y con un pie indicando su contenido (en letra Times New Roman de 10 puntos).

Tipo y tamaño de letra: Los originales se presentarán con justificación completa en letra Times New Roman de 12 puntos para el texto y la bibliografía; 10 puntos para el resumen o *abstract*, notas, tablas y figuras; y 11 puntos para las citas que aparezcan en un párrafo separado de la estructura del texto.

Los **títulos** de los apartados se presentarán en letra versalita común, numerados con cifras arábigas, y separados por dos líneas del texto anterior y por una línea del texto siguiente. La distancia entre los párrafos será la misma que la utilizada en el espacio interlineal, y por lo que se refiere a la primera línea de cada párrafo, ésta irá sangrada un centímetro hacia la derecha.

La **exposición de la memoria** se debe hacer por medio del programa *power point* y el tiempo de exposición será como máximo 30 minutos.

Notas: se incorporarán al final del trabajo, antes de la bibliografía, e irán numeradas con cifras arábigas consecutivas que se separarán del texto de la nota por un punto y un espacio.

CONSTRUYENDO EL REPERTORIO PLURICULTURAL

Nota: Los descriptores marcados con asterisco (**) representan un nivel alto para B2. También pueden ser adecuados para los niveles C.

C2	<ul style="list-style-type: none"> - Puede iniciar y controlar sus acciones y formas de expresión de acuerdo con el contexto, mostrando consciencia de las diferencias culturales y hace ajustes sutiles para prevenir y /o reparar malentendidos e incidentes culturales.
C1	<ul style="list-style-type: none"> - Puede identificar las diferencias en las convenciones sociolingüísticas / pragmáticas, reflexionar críticamente sobre ellas y ajustar su comunicación en consecuencia. - Puede explicar con sensibilidad los antecedentes, interpretar y debatir aspectos de valores y prácticas culturales basándose en encuentros interculturales, lectura, cine, etc. - Puede explicar su interpretación de las suposiciones culturales, preconceptos, estereotipos y prejuicios de su propia comunidad y de otras comunidades con las que él / ella está familiarizado. - Puede manejar la ambigüedad en la comunicación intercultural y expresar sus reacciones constructiva y culturalmente apropiadamente para traer claridad.
B2	<ul style="list-style-type: none"> ** Puede describir y evaluar los puntos de vista y las prácticas de su propio grupo y de otros grupos sociales, mostrando conocimiento de los valores implícitos sobre los cuales los juicios y los prejuicios se basan con frecuencia. ** Puede interpretar y explicar un documento o evento de otra cultura y relacionarlo con documentos o eventos de su propia cultura (s) / y / o de culturas con las que está familiarizado documento o evento de otra cultura con. - Puede analizar la objetividad y el equilibrio de la información y las opiniones expresadas en los medios acerca de su propia y de otras personas comunidades. - Puede identificar y reflexionar sobre similitudes y diferencias en patrones de comportamiento determinados culturalmente (por ejemplo, gestos y volumen del habla) y discutir su significado para negociar el entendimiento mutuo. - Puede, en un encuentro intercultural, reconocer que lo que normalmente se da por sentado en una situación particular no es necesariamente compartido por otros, y puede reaccionar y expresarse apropiadamente. - En general, puede interpretar las señales culturales de manera apropiada en la cultura en cuestión. - Puede reflexionar y explicar formas particulares de comunicarse en su propia cultura y en otras, y los riesgos de malentendido que generan.
B1	<ul style="list-style-type: none"> - En general, puede actuar de acuerdo con las convenciones relativas a la postura, el contacto visual y la distancia de los demás. - En general, puede responder apropiadamente a las señales culturales más comúnmente utilizadas. - Puede explicar las características de su propia cultura a miembros de otra cultura o explicar las características de la otra cultura a miembros de su propia cultura. - Puede explicar en términos simples cómo sus propios valores y comportamientos influyen en su visión de los valores de otras personas y comportamientos - Puede discutir en términos simples la forma en que las cosas que pueden parecer "extrañas" para él / ella en otro contexto sociocultural pueden ser "normal" para las otras personas involucradas. - Puede discutir en términos simples la forma en que sus propias acciones determinadas culturalmente pueden ser percibidas de manera diferente por personas de otras culturas.

A2	<ul style="list-style-type: none"> - Puede reconocer y aplicar convenciones culturales básicas asociadas con intercambios sociales cotidianos (por ejemplo, diferentes saludos rituales). - Puede actuar adecuadamente en los saludos cotidianos, las despedidas y las expresiones de agradecimiento y disculpa, aunque él / ella tiene dificultad para hacer frente a cualquier desviación de la rutina. - Puede reconocer que su comportamiento en una transacción cotidiana puede transmitir un mensaje diferente al que él / ella tiene la intención, y puede tratar de explicar esto simplemente. - Puede reconocer cuándo se producen dificultades en la interacción con miembros de otras culturas, a pesar de que él / ella bien puede no ser seguro de cómo comportarse en la situación.
A1	<ul style="list-style-type: none"> - Puede reconocer diferentes formas de numeración, medir distancia, decir la hora, etc. aunque él / ella pueda tener dificultad para aplicar esto, incluso en transacciones cotidianas simples de tipo concreto.

Fuente: Consejo de Europa (2018). Traducción propia.



