



Formación intercultural en las organizaciones

Bases para diseños formativos orientados al
tratamiento de la interculturalidad en las
organizaciones

Assumpta Aneas Álvarez

Universidad de Barcelona

Índice

ÍNDICE	2
INTRODUCCIÓN.....	4
1. INTERCULTURALIDAD EN LAS ORGANIZACIONES	6
2. COMPETENCIA INTERCULTURAL	8
2.1. Modelos de Competencias interculturales	9
3. CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL DE LA FORMACIÓN INTERCULTURAL	16
3.1. Análisis del concepto.....	16
3.2. ¿ Formación intercultural o educación intercultural?.....	16
3.3. Formación intercultural como formación permanente.	19
3.4. Formación intercultural en la empresa y educación de personas adultas	20
3.5. Formación intercultural en la empresa y formación profesional.....	20
3.6. Abundancia de términos sinónimos para designar la formación intercultural en la empresa.....	20
4. CARACTERIZACIÓN DE LA FORMACIÓN INTERCULTURAL EN LAS ORGANIZACIONES.....	22
4.1. Fundamentación teórica respecto a la conceptualización de la cultura y sus dinámicas.....	23
4.2. Diseño pedagógico de la formación intercultural.....	23
4.3 La presión de las empresas o instituciones que financian la formación y del alumnado de la misma	24
5. DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LA FORMACIÓN INTERCULTURAL.....	25
5.1. Finalidades y objetivos de la formación intercultural	25
5.1.1. Las finalidades de la formación intercultural	25
5.1.2. Objetivos.....	26
5.2. Contenido cultural de la formación intercultural	27
5.2.1. El nivel de generalidad o especificidad de la cultura	28
5.2.2. El nivel de generalidad o especificidad de la situación en que se da la situación intercultural	28
5.3. Estrategias y recursos didácticos.....	29
5.3.1. Determinantes de la estrategia didáctica	29
5.3.2. Métodos y actividades didácticas	31
5.3.3. Recursos para la formación intercultural	34
5.3.4. Ejemplos de diseños en la formación intercultural	36
5.4. Evaluación de la formación intercultural	38
5.4.1. Criterio de pertinencia	39
5.4.2. Criterio de eficacia.....	39
5.4.3. Criterio de efectividad.....	40
5.4.4. Criterio de coherencia	42
5.4.5. Criterio de aceptación.....	42
6. EJEMPLO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN INTERCULTURAL	43

6.1. Necesidades formativas. Diagnóstico de CIT en grupos de baja cualificación	43
6.2. <i>Trabajamos juntos, conozcámonos mejor</i> ". Programación de formación intercultural para el desarrollo de competencias interculturales de diagnóstico	44
6.2.1. Finalidades de la formación:.....	44
6.2.2. Objetivos Generales	45
6.2.3. Objetivos específicos.....	45
6.2.4. Actividades	45
6.2.5. Requisitos y perfil del alumnado	46
7. FORMACIÓN INTERCULTURAL PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL	47
ANEXO	50
GUÍA DIDÁCTICA DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN "TRABAJAMOS JUNTOS, CONOZCÁMONOS MEJOR"	50
BIBLIOGRAFÍA	87

Introducción

Según las aportaciones de Echeverría (1993 y 1999), la cualificación profesional emerge como fruto de una relación dialéctica entre el puesto de trabajo y la estructura socio – organizativa donde éste se ejerce.



En este sentido y tomando como base el trabajo de Besolan, (2000:16) y adaptándolo al contexto multicultural ha definido la **cualificación profesional intercultural** como:

“El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que las personas adquirirán durante los procesos de socialización y / educación / formación intercultural. La cualificación intercultural se considerará un activo que las personas disponen. Que puede desarrollarse a lo largo de su experiencia profesional intercultural y utilizarse para desempeñar determinados puestos de trabajo en organizaciones multiculturales”.

Partiendo de este concepto de cualificación, en el presente documento se van a prestar las bases para diseños de intercultural en las organizaciones.

Para ello va a articularse el contenido del mismo en torno a la siguiente estructura:

1. En primer lugar se va a presentar el valor de la interculturalidad en las organizaciones. Así como la pertinencia de la competencia intercultural.
2. Seguidamente se clarificará el concepto de formación intercultural; destacando sus componentes fundamentales y relacionándolo con el término de educación intercultural.
3. A continuación se va a prestar atención a la dimensión pedagógica de la formación intercultural. Es decir, se van a detallar las posibles metas y finalidades, se van a presentar los aspectos más didácticos, los recursos disponibles y finalmente se prestará atención a la evaluación de la formación intercultural.

4. Para ilustrar de manera práctica de qué manera se articula la formación intercultural se va a presentar la programación de un curso de formación. Dicha programación se diseñará sobre la base ciertos supuestos y los resultados obtenidos en la aplicación empírica y confirmación del Modelo CIT, de manera que sobre la base de la tipología de personas que se han entrevistado y las necesidades formativas detectadas se procederá a realizar una programación de formación intercultural de 20 h de duración.
5. Se va a finalizar este capítulo argumentando el carácter de la formación intercultural como agente de transformación social. Nos place especialmente, en estos momentos de incertidumbres y transformaciones, poder argumentar que en el seno de la empresa pueden generarse sinceros y verdaderos procesos *de transformación social hacia una humanidad más tolerante y abierta.*

1. Interculturalidad en las organizaciones

La interculturalidad en una organización implica mucho más que la mera coexistencia o la relación profesional de personas de varias culturas. Pero antes de proseguir, ¿Qué entendemos por cultura en este contexto organizativo? Nosotros abogamos por un concepto de cultura dinámico, adaptativo y en permanente evolución compartido por numerosos autores y caracterizada como:

- Un conjunto de hechos, reglas, emociones, símbolos o artefactos conscientes e inconscientes que pueden determinar prácticas, normas de relación social, etc.
- Que pueden afectar a variables de tipo etnográficas (nacionalidad, etnia, lenguaje o religión) y que pueden afectar identidades, imágenes, pertenencias.
- Cuya meta es la adaptación de la persona y su grupo social al entorno en el que viven.
- Que determinan tanto la relación social como otros aspectos más individuales de la persona, tanto en la vida privada como en el desempeño de una actividad profesional.

Cuadro 1: La cultura desde la perspectiva de la empresa multicultural. Aneas (2003)

Siguiendo esta presentación, y tras haber clarificado el concepto de cultura, según la literatura revisada puede concluirse que la organización intercultural, aquella en la que se diera integración, debería caracterizarse por:

- Adaptación social entre sus miembros
- Integración cultural de sus integrantes
- Incremento de la idoneidad profesional
- Salud psicológica de todos sus integrantes

Cuadro 2: Características de la organización intercultural Aneas (2005,1 p. 4)

Para ello es necesario que se den unas condiciones previas:

- Se darían lugar unas relaciones interculturales simétricas entre todos sus miembros.
- Sus integrantes se sienten integrados tanto cultural, psicológica, como socialmente
- El personal disfrutaría de una situación laboral legal, justa y equitativa.
- Las competencias interculturales serían un valor y un requerimiento de cualificación.
- Habría prácticas y políticas de empresa que velaran por la lucha contra manifestaciones racistas o discriminatorias
- Los miembros de los grupos disfrutarían de un estatus equitativo

- Los estereotipos negativos de outgroup serían ser desmentidos
- La cooperación entre los dos grupos sería una realidad o una necesidad (P.e. deben participar en objetivos comunes)
- La situación profesional implicaría un alto nivel de potencial de aceptación.
- Existiría un clima de soporte social que dé apoyo al contacto

Cuadro 3: Requisitos para la integración en la empresa intercultural. (Aneas 2003, p.152)

Sólo en un escenario así, puede emerger y ejercerse la competencia intercultural. Pero ¿Qué entendemos por competencia intercultural?

2. Competencia intercultural

Mucho se ha indagado sobre las condiciones que podían describir y asegurar el desempeño eficiente y la integración en estos contextos interculturales. Pero los resultados no pueden valorarse de esclarecedores. En la literatura anglosajona, que es la que más ha investigado sobre el tópico, pueden encontrarse diversos significados bajo el término de Competencia Intercultural o CI. Efectivamente, se han encontrado referencias de CI relativas a la sensibilidad intercultural, definida en su momento por Bennett (1986). Pero, a nuestro juicio, la sensibilidad intercultural aunque es un componente importante no es una competencia en sí. Pues fundamentalmente alude a aspectos actitudinales, relegando o ignorando los aspectos comportamentales tan propios del concepto de las competencias profesionales. Otra referencia muy común relaciona las CI con las ICC o Competencias Comunicativas Interculturales. De hecho es frecuente localizar modelos de Competencias Interculturales o Instrumentos de Competencia Intercultural centrados exclusivamente en la competencia comunicativa¹. A nuestro juicio, estos planteamientos tampoco responden al significado de competencia, pues reducen la competencia intercultural a lo que, para nosotros, sería un componente de la misma: la comunicación. Es decir, según nuestra opinión, se requiere más que competencia comunicativa para poder trabajar, dirigir, negociar, vender, diseñar productos interculturalmente.

Para concretar en la conceptualización de la competencia intercultural se han tomado como bases el campo de la cualificación profesional y las aportaciones de la teoría intercultural, que se sintetizan en el siguiente cuadro:

- La conceptualización de cultura. Pedersen (1994), French y Bell (1979).
- Las teorías sobre los procesos de ajuste y adaptación cultural Kim (1988) y Ward (1997).
- Las teorías sobre los perfiles y atributos personales Kealy y Ruben (1983).
- La teoría sobre la integración cultural Berry (1994).
- El modelo de AUM de Gudykunst (1998).
- Las taxonomías culturales de Hofstede (1999), Trompenaars- Hampden Turner (1998), Hall (1983).
- La teoría sobre la sensibilidad cultural de Bennet y Hammer (1986) y las actitudes hacia la aculturación Pointkowsy et al. (2000).
- Las teorías sobre comunicación (Gudykunst (1998) y conflicto intercultural Ting Toney (1986).

Cuadro 4: Bases fundamentales de la Competencia intercultural (Aneas 2003)

E integrándolas, se ha llegado a la siguiente definición:

¹ A. Oliveras (2000, p.38) *competencia intercultural*.

*“la **competencia intercultural** sería la puesta en práctica de las competencias interculturales, dando respuesta a los requerimientos de un puesto de trabajo en una organización intercultural,. Considerando que dicha competencia comportan un potencial de desarrollo de la persona y su integración en la organización intercultural.”*

Es decir, la competencia intercultural sería la que permitiría que el médico atendiera mejor a sus pacientes procedentes de otros países y culturas; y cuando se dice atender mejor se está refiriendo tanto la perspectiva sanitaria como a la afectiva y asistencial. Pues el médico podrá comprender mejor la noción de salud o enfermedad de su paciente, sabrá qué y cómo explorarla, qué actos o palabras pueden ser considerados tabúes u ofensivos, y en definitiva, plantear su actividad de manera que sea más efectiva y satisfactoria para ambos. De igual modo, una persona con competencia intercultural podrá analizar y desarrollar mejores estrategias de localización, acceso al empleo e integración en empresas de culturas que no sean la propia, al conocer criterios de valoración del personal y comprender aquellos elementos que le permitirán desarrollar las conductas más adecuadas a cada situación.

La competencia intercultural comporta la disposición y aplicación de una amplia gama de competencias interculturales de muy diverso espectro que, integrando componentes cognitivos, afectivos y comportamentales, han de permitir que la persona se comunique, planifique, ejecute sus funciones, resuelva problemas, trabaje en equipo, organice el trabajo o diseñe y realice productos o servicios teniendo en cuenta las necesidades y características culturales del entorno organizativo. Analizando como una misma persona puede aplicar dichas competencias, independientemente de la ocupación que desempeñe y considerando las características de la cultura y las relaciones interculturales, puede concluirse que las características que deberían tener las competencias profesionales para el trabajo en interculturalidad son a) La transversalidad, b) La consideración de los aspectos más individuales y subjetivos de la persona, c) La consideración de la influencia del contexto en el que se ejercen dichas competencias, d) La atención a los aspectos de tarea y de relación en el trabajo y e) La necesidad de que permitan identificar estrategias o habilidades complejas de aprendizaje, análisis de la información, toma de decisiones, etc. y f) la integración de componentes cognitivos, comportamentales y actitudinales así como su materialización en comportamientos observables (Aneas, 2003: 176).

2.1. Modelos de Competencias interculturales

La descripción detallada de los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales que configuran las competencias interculturales han sido desarrollados en diverso grado de concreción mediante una serie de modelos teóricos. No son demasiados los autores que se han atrevido a detallar dichos modelos. A continuación se presentan algunos de los más detallados.

<i>Competencias interculturales transversales</i>	
<i>CIT</i>	
<i>Diagnosticar</i>	Los aspectos culturales que determinan a las personas de la organización. Incidentes, necesidades y situaciones ocasionados por las diferencias culturales en el desempeño del trabajo en la empresa.
<i>Relacionarse</i>	Negociación intercultural. Comunicación intercultural. Trabajo en equipo intercultural.
<i>Afrontar</i>	Potenciar el autoaprendizaje intercultural. Afrontar y resolver problemas interculturales. Desarrollar soluciones que consideren las otras culturas.

Figura 1: Competencias Transversales Interculturales (Aneas 2003: 306)

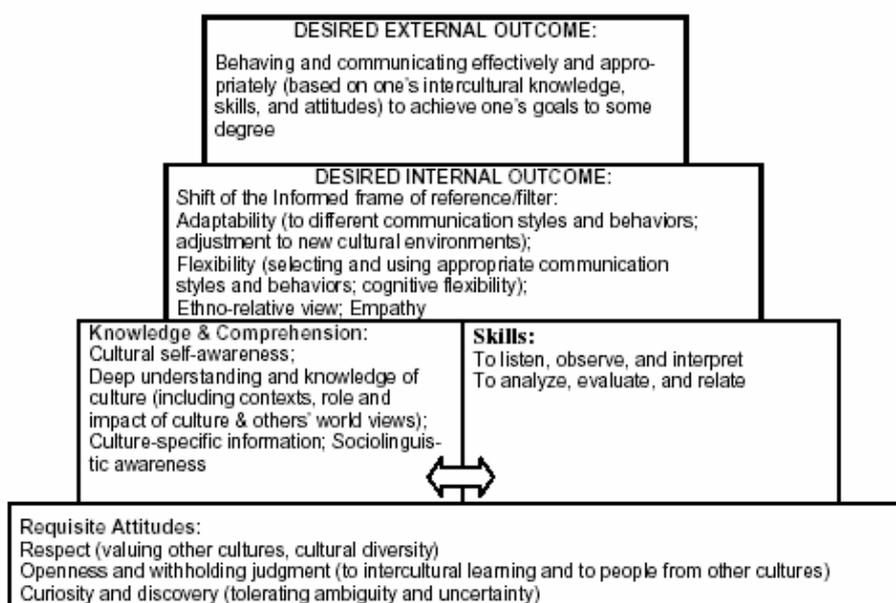


Figura 2: Modelo de Competencias Interculturales. Deardorff, 2004



Figura 3: Modelo de Competencias Interculturales. Sheridan, 2005

Tras un proceso de revisión y profundización, podemos concluir que según nuestra construcción del constructo, las competencias interculturales “son un conjunto holístico y aplicado de componentes cognitivos, actitudinales y comportamentales que permiten apreciar y dar respuesta a los requerimientos del trabajo y de relación generados por la diversidad cultural de la organización” (Aneas, 2009) y que se ilustran en la siguiente figura:

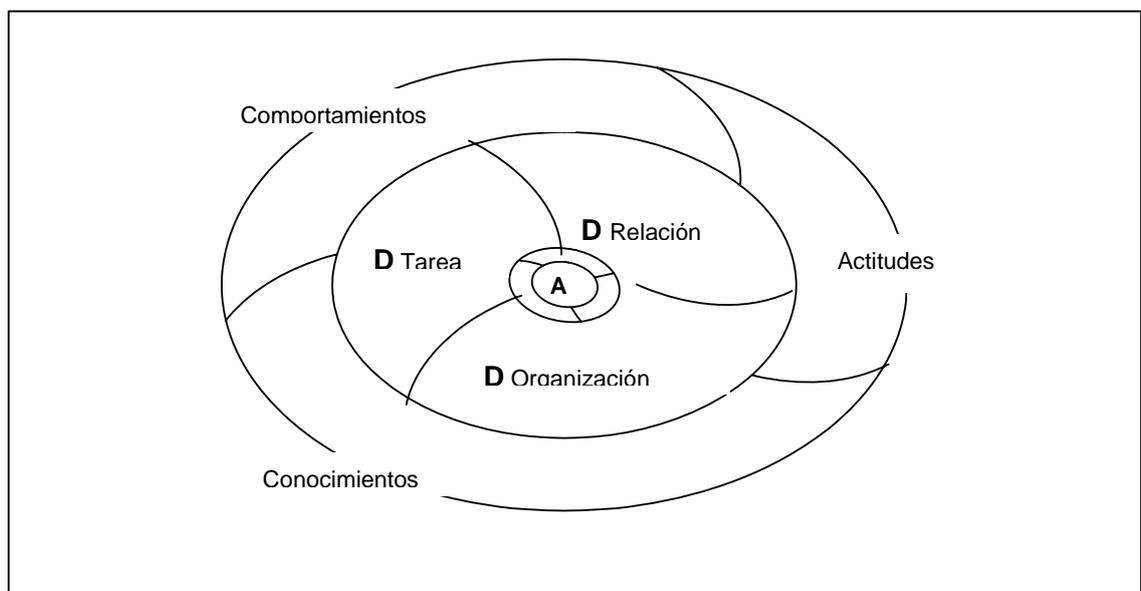


Figura 4: Competencias Interculturales Aneas (2009)

La conceptualización más reciente del Modelo CIT de Competencias Interculturales Transversales (Aneas, 2009), se compone de dos macro competencias: **D Diagnosticar** o ser consciente de los aspectos de la tarea, de la relación social y de la organización afectados por la cultura y **A Afrontar**, es decir, responder a estos aspectos detectados integrando y transfiriendo tanto componentes conceptuales, actitudinales y comportamentales mediante la comunicación intercultural, el trabajo en equipo y la resolución de problemas. En el siguiente cuadro se detallan con mayor detalle los diversos componentes y fundamentos teóricos del Modelo.

MODELO CIT DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES TRANSVERSALES ²							
Conocimientos	Competencias Diagnosticar			Actitudes	Comportamientos	Competencias Afrontar	
Esteriotipos y Prejuicios. Estrategias obtención información. Apertura a la intimidad.	Tarea	La función	<p>Locus de control: Interno-seguidor; Trompenaars (1981) y Trompenaars y Hampden-Turner (1998)</p> <p>Tiempo: policrómico-monocrómico; Hall (1983)</p> <p>Pasado, presente, futuro: Kluckhohn y Strodtbeck, (1961); Simons (2002); Hampden-Turner y Trompenaars (1998 y 2000).</p>	Sensibilidad cultural	Respuestas que consideren la otra cultura.	<p>Resolver problemas.</p>	<p>Sensibilidad cultural. Hammer (1998) y Bennet (1986 y 1993);</p> <p>Respuestas para la otra cultura. Bhawuk y Brislin (1992)</p> <p>Categorizar el tipo de problema. Ting-Toomey (1986); Alto-bajo contexto en problemas. Hall (1983)</p> <p>Enfoque comunicativo de la negociación: Especificidad o difusión Trompenaars (1981) y Trompenaars y Hampden-Turner (1998 y 2000)</p> <p>El valor de la persuasión y la argumentación: Estilo cuasi lógico, de presentación, analógico. Lustig y Koester, 1996); Toulmin (1958, 1972), Johnstone (1989)</p> <p>Control, afiliación y activación: Alta-baja. Lustig y Koester (1996:250)</p>
	Aspectos sociales	Las personas	<p>Orientación personal: Individualismo-colectivismo; Hofstede (1980) ; Brislin y Yoshida (1994); Triandis (1995); Trompenaars (1981) y Trompenaars y Hampden-Turner (1998)</p> <p>Disciplina moral: Alta-baja; Bond (1988 y 1993)</p> <p>Orientación del trabajo según Confucio: Modestia-relevancia; Bond (1988 y 1993)</p>				
		Determinantes psicológicos.	<p>Atributos de personalidad Kealy y Ruben (1983), Caligiuri et al.(2000), Fiske y Maddi (1961), Bradburn (1969), Quisumbing (1982), Yum (1987), Kim (1988).</p> <p>Apertura de mente Jantsch (1980), Furnham (1984), Baldassini y Flaherty (1982), Cort y King (1979)</p> <p>Flexibilidad Lazarus (1966),</p> <p>Orientación al cambio Kim (1988), Furnhaam (1984), Kim (1977a,1980) y Yum (1982)</p> <p>Amenazas Ansiedad : Spilberger (1976), Turner (1988), Csikszentmihalyi (1990) Berger y Calabrese (1975), Berger (1979), Gudykunst y Shapiro (1996), Barna (1983), Stephan, Stephan y Gudykunst (1999).</p>				

² Para no extender demasiado el volumen de referencias bibliográficas del artículo, pueden localizarse las fuentes documentales del cuadro en la obra de Aneas (2003).

Organización	Dirección.	<p>Distancia jerárquica: Alta-baja distancia jerárquica; Hofstede (1980)</p> <p>Fuente de estatus: Logro –adscripción; Trompenaars (1981) y Trompenaars y Hampden-Turner (1998)</p> <p>Integración: Alta estabilidad-baja estabilidad. Bond (1988)</p>			Trabajo en equipo.	<p>Contexto: Alto Bajo Hall (1976); Gudykunts y Ting-Toomey (1988);</p> <p>Resultados: Logro-relación; Hostede (1980)</p> <p>Sensibilidad: Alta-baja. Forgas y Bond (1985); Hui-Ching Chang y Holt (1991); Yum (1987)</p>
	Normas.	<p>Incertidumbre: Tolerancia-intolerancia. Hofstede (1984).</p> <p>Universalismo: Universalismo-particularismo Trompenaars (1981) y Trompenaars y Hampden-Turner (1998).</p>				<p>Aspectos verbales.</p> <p>Mensaje: Elaborado-sucinto. Kim (1988).</p> <p>Contenido: Directo indirecto. Johnson (1975)</p> <p>Intimidad: Accesible-inaccesibles. Altman y Taylor (1973), Kim (1988)</p> <p>Privacidad: Alta–baja privacidad. Altman y Taylor (1973); Gudykunst, Yang y Nishida (1985)</p> <p>Reglas conversación: Estructuradas-no estructuradas. Lustig y Koester (1996)</p> <p>Aspectos no verbales Espacio: Mucho-poco espacio. Hall (1966); Altman y Taylor (1973); Andersen (1988); La France y Mayo (1976) y Burgoon (1983)</p> <p>Tacto: Permisible-no permisible. Hall (1983). Cohen (1987)</p> <p>Aspectos no verbales.</p> <p>Espacio: Mucho-poco ; Hall (1966); Altman y Taylor (1973); Andersen (1988); La France y Mayo (1976) y Burgoon (1983)</p> <p>Tacto: Permisible-no permisible. Hall (1983). Cohen (1987)</p> <p>Valor del silencio: Alto–bajo. Sallinen-Kuparinen, McCroskey y Richmond (1991); Kincaid (1987); Tsujimura (1987); Klopff (1991)</p> <p>Imagen pública. Alta–baja. Goffman (1967); Lustig y Koester (1996); Lim (1990 y 1994)</p>
	Determinantes sociales.	<p>Dinámicas del proceso social: Nagata (1969), Padilla (1980) Kim (1980,1988,1989), Ward (1996), Lazarus y Folkman (1984), Ward (1988) y Berry (1994), Moyerman y Forman (1992)</p> <p>Determinantes intragrupal: Gudykunst y Ting –Tomey (1988), Noesjirwan (1978) y Argyle, Henderson, Bond, Lizuka y Contarello (1986)</p>				

Figura 5: Competencias Interculturales Transversales. Aneas (2009)

De tal manera que la persona con competencia intercultural integrará componentes cognitivos y actitudinales favorables al conocimiento cultural y a la interacción con otros que resultan desconocidos y/o desconcertantes, desempeñando toda una serie de comportamientos vinculados con la comunicación, la resolución de problemas y el trabajo en equipo tras haber realizado un amplio espectro de actividades de diagnóstico o concienciación tanto de uno mismo como de los demás; respecto a los requerimientos del trabajo y los determinantes sociales y psicológicos de la interacción cultural en el contexto organizativo y social dado.

3. Clarificación conceptual de la Formación intercultural

En este primer punto se va a realizar una clarificación conceptual de la formación intercultural. Antes de profundizar en el concepto será necesario relacionarlo con el término, tan afín, de educación intercultural y averiguar en qué medida designan los mismos hechos y principios o, por el contrario, puntualizar en qué se distinguen. A continuación se abordará el tema de la diversidad de términos con que se designa la formación intercultural. Este paso se considera importante para valorar si esta diversidad de términos responde a una diversidad semántica o no. Se finalizará este punto presentando aquellos rasgos que caracterizan, a nuestro criterio, la formación intercultural.

3.1. Análisis del concepto

Para proceder a clarificar el concepto de formación intercultural en la empresa se pretende dar respuesta y relacionar dicha formación con otros términos, en principio, afines.

3.2. ¿Formación intercultural o educación intercultural?

Abordar la formación intercultural desde el foro en que nos encontramos demanda una primera clarificación conceptual. ¿Es lo mismo formación intercultural que educación intercultural? ¿responden a la misma epistemología?, ¿comparten objetivos? ¿hablar de formación intercultural es hablar de educación intercultural?. En este apartado se intentará dar una modesta respuesta a estas cuestiones de modo que se vaya clarificando el término que nos atañe en el presente capítulo.

Para responder a la cuestión de si la educación intercultural y la formación intercultural responden a la misma epistemología se procederá a analizar el término de educación intercultural, pues, a nuestro juicio resulta más inclusivo que el segundo.

El Gredi inició su actividad investigadora sobre la educación intercultural en 1992, desde entonces numerosas investigaciones y publicaciones han plasmado los trabajos y avances del grupo respecto al tópico de la educación intercultural. Sintetizando la evolución del término realizada por dicho grupo (Bartolomé, 2001:76)

“Se puede exponer como la multiculturalidad hace referencia a un concepto que cualifica ciertos fenómenos sociales o educativos. Con frecuencia, especialmente, en el ámbito europeo no anglosajón, se utiliza contrapuesto al término “interculturalidad”, para dotar al segundo de una mayor fuerza positiva a la hora de caracterizar el fenómeno”.

La multiculturalidad expresa una situación “de hecho”; la existencia de varias culturas en contacto; al respecto pueden resultar ilustrativos los trabajos sobre la multiculturalidad y la educación que ha realizado Soriano, E. (1999^a y 1999^b). La interculturalidad remite siempre a la interdependencia, reciprocidad y simetría entre

culturas. Implica el diálogo, la comunicación entre los que son diferentes: personas y grupos¹. Dicho diálogo, tal y como apunta Rodrigo-Alsina (1999:242)

“Debe ser crítico, pero también autocrítico; diálogo que comienza por la aproximación y el conocimiento de la otra cultura; que supone la lucha y la eliminación, en la medida que sea posible, de los estereotipos culturales que cada cultura produce de las otras culturas; y que implica, por último, desde la relativización de la propia cultura, el descubrimiento y comprensión de valores alternativos y, en caso de que los consideremos válidos y preferibles, su realización”.

Bajo estas ideas, los trabajos sobre el concepto, modelos y paradigmas de la educación intercultural han aportado grandes avances en el concepto (Aguado, 1999 y 1991). Tomando como base el trabajo de Sabariego (2001:53), en el cuadro 1 se han sintetizado las siguientes implicaciones relativas al concepto de educación intercultural.

Educación intercultural
<ul style="list-style-type: none">▪ Intercultural. El término multicultural designa una situación de hecho, la descripción de la existencia de diversos grupos culturales en una situación social determinada. El término intercultural afirma explícitamente la realidad del diálogo, la reciprocidad, la interdependencia que llega a constituir una fuente de enriquecimiento mutuo por parte de las diversas culturas que están en esa realidad social.▪ El término de educación intercultural describe un proceso educativo dinámico, de interacción, intercambio, apertura y solidaridad efectiva. Dicho proceso irá desde el reconocimiento de los valores, de los modos de vivir, de las representaciones simbólicas; ya sea dentro de los registros de una misma cultura o bien de culturas diferentes.▪ La finalidad de la educación intercultural está orientada a la transmisión de los conocimientos y destrezas necesarias para permitir que los ciudadanos y ciudadanas de diversos orígenes puedan participar en una sociedad democrática y plural.▪ La integración desde la perspectiva intercultural pone un énfasis especial en el proceso bilateral de intercambio y adaptación mutua. La integración implica a todo el conjunto de la sociedad, no sólo al grupo minoritario.

Cuadro 5. Implicaciones relativas al concepto de educación intercultural. Fuente. Sabariego (2001:53-62).

¹ Bartolomé (2001, 1997, 1992) señala que esta distinción semántica entre la educación multicultural y la educación intercultural sólo aparece diferenciada en algunos autores europeos. Y que de hecho, la concepción que aquí se presenta de educación intercultural puede ser utilizada bajo el amplio término de “multicultural education”.

En este punto nos atrevemos a plantear que la formación y la educación intercultural comparten grandes similitudes. Esta afirmación la realizamos a partir del contraste entre:

- Los rasgos de la educación intercultural.
- La base ontológica y epistemológica que ha guiado la exposición teórica tanto de la empresa intercultural (organización y contexto legal, laboral y socioeconómico) como de las competencias interculturales objeto de la formación intercultural.

De tal manera que:

- Ambas comparten el significado de la **interculturalidad** en cuanto a proceso dinámico e interdependiente.
- Ambas comparten el **concepto de integración** en cuanto afecta a todos los grupos en relación.
- Ambas aceptan la **complejidad, dinamismo y carácter procesual** de la educación para y en interculturalidad.

Donde se ha encontrado el punto de **distinción** entre la educación intercultural y la formación intercultural es en su **finalidad**. Parece haber un consenso general en que las metas de la formación son diferentes de las metas de la educación tal y como recogen Gudykunst, Guzley y Hammer (1996). Así para Nadler (1970:40):

“La formación es el conjunto de actividades que están diseñadas para mejorar el desempeño de la persona en el trabajo. Mientras que la educación no está vinculada a un puesto de trabajo concreto”.

A partir de estos planteamientos y analizando las propuestas conceptuales de Bhawuk y Brislin (1992), Landis y Brislin (1983) y Cushner (1996) presentamos una definición de formación intercultural:

La formación intercultural es aquella que orienta sus objetivos al mejor desempeño profesional² de la persona en contextos laborales interculturales.

Es decir, la formación intercultural sería la que permitiría que el médico atendiera mejor a sus pacientes procedentes de otros países y culturas; y cuando se dice atender mejor se está refiriendo tanto la perspectiva sanitaria, afectiva y asistencial. Pues el

² Cabe recordar como en el capítulo en el que se coceptualizaron las competencias profesionales, el enfoque teórico que ha fundamentado este trabajo optaba abiertamente por una concepción profesional que comprendiera aspectos técnicos, sociales y afectivos.

médico podrá comprender mejor la noción de salud o enfermedad de su paciente, sabrá qué y cómo explorarla, qué actos o palabras pueden ser considerados tabúes u ofensivos, y en definitiva plantear su actividad de manera que sea más efectiva y satisfactoria para ambos. De igual modo una persona con formación intercultural podrá analizar y desarrollar mejores estrategias de localización, acceso al empleo e integración en empresas de culturas que no sean la propia, al conocer criterios de valoración del personal y comprender aquellos elementos que le permitirán desarrollar las conductas más adecuadas a cada situación.

Todo ello nos permite presentar la figura 1 en la que se pretende ilustrar la formación intercultural como una disciplina de la educación intercultural, al contar con un cuerpo teórico, investigación específica y espacios profesionales³ propios tal y como se ha ido desgranando a lo largo de este trabajo.

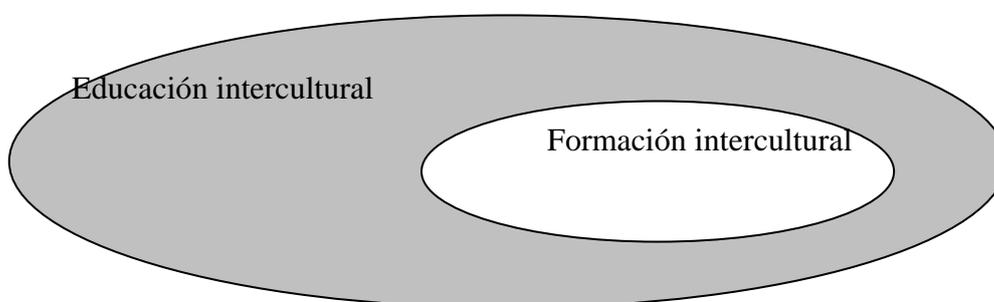


Figura 6: Formación intercultural como modalidad de la educación intercultural.

3.3. Formación intercultural como formación permanente.

Citando a Pérez Escoda (2001:251), la formación permanente es una formación que incluye toda experiencia en el tiempo o el espacio que contribuye directa o indirectamente a la formación del individuo, Tejada (2003) ha publicado al respecto, se puede presentar como remedio que afronte los grandes problemas sociales (preservar la democracia, facilita la adaptación, etc.)

“Más que nunca, los ciudadanos desean planear sus propias vidas, tienen que participar activamente en la sociedad y deben aprender a convivir de manera positiva con la diversidad cultural, étnica y lingüística. La educación y la formación, en el más amplio sentido de la palabra, son la clave para aprender y comprender cómo afrontar esos retos”(Comisión Europea: 2000:6).

Por ello y a nuestro juicio se considera que la formación intercultural se podría incluir en la formación permanente.

³ Recordemos de nuevo, asociaciones científicas e interculturales como IAIR (Intercultural Academy of Intercultural Research), SIETAR (Society Intercultural Education Training and Research), y todo el cúmulo de bibliografía que se ha ido presentando a lo largo de esta tesis doctoral.

3.4. Formación intercultural en la empresa y educación de personas adultas

Tal y como plantean Romans y Viladot (1998), Viladot y Romans (1988) la educación de las personas adultas es un proceso integrado en el concepto de educación permanente, por lo que la formación intercultural en la empresa también se podría considerar como educación de adultos. Cabe recordar como El Libro Blanco de la Educación de la UNESCO (1985) presentaba cuatro áreas esenciales de la educación de adultos que también son plenamente afines a la formación intercultural en la empresa:

1. La formación orientada al trabajo.
2. La formación para el ejercicio de la ciudadanía.
3. La formación para el desarrollo personal.
4. Como fundamento de la formación general o de base.

3.5. Formación intercultural en la empresa y formación profesional

Tomando como base los trabajos de Cabrera, F.; Millán, M.D, y Romans M.(2001); Pérez Escoda (2001); Viladot (2000) y Echeverría (2000) se podría definir la formación profesional como el conjunto de actividades que proporcionan a las personas las competencias para ejercer un trabajo o un conjunto de trabajos. Existen diferentes modelos que clasifican la formación profesional pero en este apartado lo que se considera relevante es que la formación intercultural en la empresa, en cuanto a medio de aprendizaje de competencias interculturales para ser aplicadas en contextos laborales, también es una formación profesional.

A continuación se va a clarificar el término de formación intercultural con respecto al gran número de sinónimos utilizados para designar la formación intercultural.

3.6. Abundancia de términos sinónimos para designar la formación intercultural en la empresa

La formación intercultural nació, como disciplina, en los Estados Unidos de Norteamérica, tal y como recuerdan Gudykunst, Guzley y Hammer (1996) y aunque haya sido abordada, desarrollada e investigada en multitud de países, el foro norteamericano no deja de ser un gran referente. De tal manera que cuando se habla de diversidad terminológica se remitirá a la amplitud de palabras inglesas relativas al concepto; así la formación intercultural (intercultural training) también es denominada de muchas otras maneras: formación para la diversidad (diversity training), formación para la diversidad cultural (cultural diversity training), formación transcultural (cross cultural training), etc. Todas estas denominaciones, que plantean de diversa manera los objetivos antes expuestos, no dejan de ser sinónimos, a nuestro juicio, del mismo concepto que se está abordando en el presente capítulo la formación intercultural.

El único término que podría interpretarse con un significado diferenciado es el relativo a la diversidad. Así la formación para la diversidad (diversity training), que se orienta más hacia el tratamiento de las relaciones interculturales en el seno de la organización, de la formación intercultural, orienta más sus metas hacia las relaciones internacionales. Objetivamente parece tratarse de una distinción meramente situacional. Partiendo de la amplitud del concepto de cultura (Pedersen:1994), parece más adecuado distinguir:

- La formación Intercultural: aquella que centra su atención en la cultura desde un enfoque restringido.
- La formación para la diversidad: aborda la cultura en un enfoque más amplio en el que tienen cabida el género y otros componentes de esta conceptualización.

Ilustrando dicha distinción se recordará a autores como Bailey (1994), Simons ⁴(2002a, 2002 b), y otros han analizado y desarrollado a lo largo de años respuestas formativas y de gestión a las dinámicas y necesidades relativas al género, la orientación sexual, las discapacidades, etc. en el seno de la empresa y que serían claros ejemplos de formación para la diversidad.

⁴ Obras como “Working Together, or Men and Women: Partners at Work”, “Gender Dynamics in the Workplace”. The Questions of Diversity ,1996 “Men and Women: Partners at Work, 2002”, Sexual Orientation in the Workplace. Gays, Lesbians, Bisexuals and Heterosexuals Working Together, 2002. (Diversophy.web)

4. Caracterización de la formación intercultural en las organizaciones

Tal y como se ha venido definiendo, la formación intercultural plantea capacitar a las personas para que puedan hacer frente a los diversos requerimientos sociales, psicológicos y profesionales que una situación intercultural pueda demandar a las personas. Es por ello que se estima a la formación intercultural como una formación eminentemente práctica: orientada a la mejora del desempeño y a la solución de problemas. Problemas que pueden derivarse de los procesos de choque cultural, relaciones sociales interculturales o desajustes profesionales ocasionados por las diversas perspectivas que la cultura puede determinar y que se han analizado a lo largo de los capítulos precedentes.

La formación intercultural está afectada, a nuestro juicio, de unos condicionantes específicos que no son tan patentes cuando la formación se plantea en un contexto o desde una perspectiva etnocentrista. El desarrollo de este trabajo nos ha permitido ser conscientes del gran etnocentrismo que suele reinar en la mayoría de las acciones y contenidos de la formación. A tal efecto no se suelen considerar los elementos culturales ni en su naturaleza ni en su diversidad y se da por hecho que lo que se plantea en la formación, aunque esté afectado por la cultura en que se ha desarrollado, se generaliza sin tener en consideración la diversidad. Por ejemplo, el propio Hofstede (1991:66) denunció como se estaban impartiendo estrategias y técnicas de dirección y “management” que han sido mayoritariamente elaboradas en Estados Unidos, una cultura eminentemente individualista y de baja distancia jerárquica, de tal manera que la extrapolación de dichas teorías y técnicas a otras culturas más colectivistas y de mayor distancia jerárquica podrían generar serias lagunas, cuando no conflictos en la realidad.

Cuando se incorpora de forma intencional y troncal la cultura al contenido de la formación, además de cuestionar el etnocentrismo, antes mencionado, es necesario que se diseñe la misma atendiendo a una serie de criterios:

- a) Su fundamentación teórica respecto a la conceptualización de la cultura y sus dinámicas.
- b) Su diseño pedagógico.
- c) La presión de las empresas o instituciones que financian la formación y del alumnado de la misma.

A continuación se va a clarificar un poco más el significado de estos tres aspectos aunque algunos de estos puntos se desarrollaran con mayor profundidad en apartados próximos. Ello no se hace con afán de reiterar sino con la intención de ampliar y abordarlos según la importancia que merecen.

4.1. Fundamentación teórica respecto a la conceptualización de la cultura y sus dinámicas

La necesidad de una sólida fundamentación teórica sobre la que establecer los contenidos de la formación y sus dinámicas didácticas es un aspecto clave en la formación intercultural. Ello fue defendido por autores como Landis y Brislin (1983) quienes plantearon que si no se quiere que la formación intercultural no sea más que un mero transmisor de todo tipo de estereotipos, ésta no debe articularse sobre casuísticas sino sobre sólidos modelos teóricos. Black y Mendenhall (1990) y Hammer y Martín (1992) postulaban que todo programa de formación intercultural ha de fundamentarse en un modelo teórico que dé respuesta a los procesos o resultados de la interacción cultural. Por ejemplo, si la meta de una acción de formación intercultural es facilitar la adaptación de un profesional a un nuevo entorno cultural, sus objetivos y contenidos deben basarse en las teorías del ajuste intercultural así como los procesos y resultados de la aculturación. Si se considera otro caso de formación intercultural cuyas metas se plantearan la mejora de la eficacia de equipos de trabajo multiculturales; la teoría que debería fundamentar dicho programa debería referir, entre otras, la relativa a las relaciones y dinámicas sociales interculturales.

4.2. Diseño pedagógico de la formación intercultural

El diseño pedagógico es un aspecto especialmente significativo en el caso de la formación intercultural. En toda formación una correcta determinación de objetivos y articulación de actividades serán los elementos claves para lograr los objetivos de aprendizaje. Pero en el caso que nos ocupa querríamos recordar unos aspectos que se han abordado y que otorgan naturaleza propia a la formación intercultural:

- La inercia de las personas a tener una actitud etnocéntrica en la que se ignoren las diferencias culturales, se minimicen sus efectos y se presuponga que la propia cultura es la mejor y las otras culturas sean peores, tal y como plantearon Hammer (1998) y Bennet (1986).
- La generación de un sentimiento de ansiedad, inseguridad o estrés ocasionado por el desconocimiento, la incomprensión de normas, pautas, valores y conductas de la otra cultura tal y como desarrollaron Gudykunst, Guzley y Hammer (1996).

Todo ello demandará que los objetivos y las actividades de la formación han de considerar:

- El conocimiento y la comprensión de la cultura, sus costumbres y sus gentes como un elemento imprescindible y prioritario para interactuar eficazmente con personas de otra cultura.
- Los objetivos de la formación deberían propiciar la comprensión y vivencia de los procesos de aculturación y sus determinantes. (Brislin y Yoshida, 1994^a y 1994^b).

- Las personas aprenden más y mejor de sus propias experiencias, analizándolas y reviviéndolas (Gudykunst, Guzley y Hammer, 1996).
- Si se pretende cuestionar estereotipos y romper prejuicios es inevitable que se genere tensión, que se manifestará de un modo u otro según la cultura de los participantes en el grupo y que el formador deberá conocer y gestionar (Brislin y Yoshida, 1994).
- La necesidad de una metodología activa y experiencial que abarque los diversos niveles cognitivos, comportamentales y afectivos de los participantes para que se propicie el aprendizaje, la reflexión crítica y la empatía.

4.3 La presión de las empresas o instituciones que financian la formación y del alumnado de la misma

Un aspecto organizativo pero de especial relevancia en la formación intercultural es la tendencia de los y las clientes y alumnados de la misma a soluciones instantáneas, simples y a corto plazo para sus necesidades. Estas expectativas son poco afines y realistas al trabajo con un tema tan complejo como es este, Sue (1991:104) ilustró dicha complejidad

“La formación intercultural, cuando se desarrolla en el seno de organizaciones, se transforma en un complejo proceso a largo plazo a lo largo del cual, los prejuicios, estereotipos y sesgos que están tan profundamente arraigados en las personas se resisten a morir”.

Así mismo, la propia cultura corporativa de la organización promotora de la formación ejerce una gran influencia en el sentido que se otorgue a la misma. Así puede propiciar o reclamar una reivindicación o potenciación de la diversidad o, por el contrario, prefiera el establecimiento o potenciación de una cultura común sobre la base de valores, normas sociales y comportamientos comunes a todas las culturas, algunos de los cuales han sido citados en el capítulo tercero de esta tesis.

Estos aspectos que van más allá de la actividad formativa evidencian como, en muchos casos, la formación intercultural no es suficiente para afrontar los obstáculos y dificultades interculturales. Sue (1991:107) ya planteaba como

“la compleja naturaleza del trabajo intercultural de hoy requiere de respuestas que no pueden proceder únicamente de la formación intercultural, sino que implican una gestión integrada de los RRHH interculturales ya en la selección, retención y promoción”.

En este primer apartado se ha procedido a realizar una primera aproximación al concepto de formación intercultural, clarificando el término y su significado, y presentando algunos de los rasgos más consustanciales y significativos de esta disciplina educativa. A continuación se va a analizar la formación intercultural desde la perspectiva propiamente pedagógica.

5. Dimensión pedagógica de la formación intercultural

En este segundo punto se va a analizar la formación intercultural desde su dimensión pedagógica. Para ello se presentarán las grandes finalidades de esta modalidad de formación, y se presentarán los objetivos más comunes e importantes a los que dicha formación pueden satisfacer. Seguidamente se abordará el contenido troncal de la formación intercultural, que no es otro que la propia cultura. Dicho contenido puede ser susceptible de ser abordado según varios enfoques teóricos. A continuación se pasarán a revisar las estrategias y los recursos didácticos de dicha formación, desde sus determinantes hasta las técnicas y actividades más específicas de la modalidad. La revisión de algunos de los recursos didácticos debidamente editados y distribuidos en el mercado también se abordarán en este punto. Se finalizará con una revisión de las especificidades de la evaluación de la formación intercultural.

5.1. *Finalidades y objetivos de la formación intercultural*

Como toda formación, las metas de la misma pueden ser muy diversas: desde lograr una mejor adaptación a un nuevo destino laboral, a adquirir unas técnicas concretas para solventar ciertos requerimientos técnicos, integrar a personas inmigrantes, etc. En este apartado concreto se van a describir las que han sido consideradas grandes finalidades de la formación intercultural y a analizar las características y peculiaridades de los objetivos de aprendizaje de la formación. La exposición se articulará en torno a los siguientes apartados:

1. Las finalidades de la formación intercultural.
2. Objetivos específicos u operativos de la formación intercultural.

5.1.1. Las finalidades de la formación intercultural

Si recordamos la manera en que se ha definido la formación intercultural podremos percibir su naturaleza eminentemente práctica, instrumental y de desarrollo. A partir de esta gran meta, Brislin y Yoshida (1994:4) han identificado cuatro grandes finalidades que pueden orientar toda acción de formación intercultural:

1. La formación puede ayudar a las personas a que se **superen los obstáculos que pueden interferir en el disfrute de sus experiencias interculturales**. Para muchas personas, la expectativa de un traslado de trabajo a otra cultura no deja de estar acompañada de expectativas negativas respecto a las diferencias, dificultades y problemas que puedan surgir y la formación podría ayudar a este cambio.
2. Las personas que realizan un proceso de ajuste cuando se encuentran en contextos multiculturales puedan **desarrollar relaciones interpersonales con personas de la otra cultura más satisfactorias y positivas**. Para ello es

necesario que esta formación se imparta sobre la base de la reciprocidad, es decir, que se formen *todos aquellos grupos culturales que se encuentren en relación*, tanto los minoritarios o recién llegados como los grupos anfitriones o mayoritarios. Pues los procesos de choque cultural que se han descrito anteriormente son comunes para uno y otro grupo.

3. La formación intercultural **podría contribuir a que la persona pudiera desempeñar su trabajo de la mejor manera posible**. En otras palabras debería facilitar el aprendizaje de *competencias interculturales*.
4. La formación intercultural debería ayudar a las personas a **superar las situaciones de estrés y ansiedad ocasionadas por el shock cultural** y, en la medida que fuera posible, a prevenirlo. En esta meta, el papel de la formación intercultural puede ser sumamente importante en cuanto a comprender cognitivamente las causas del mismo y desarrollar estrategias de respuesta tanto en el ámbito afectivo como comportamental.

Estas cuatro propuestas no se presentan como finalidades excluyentes, sino que pretenden enfatizar sobre un aspecto u otro de los complejos, dinámicos e interdependientes procesos sociales, afectivos y técnicos, que pueden entrar en juego cuando tienen lugar relaciones entre culturas en un contexto profesional.

5.1.2. Objetivos

A partir de la finalidad u objetivo general de la acción de formación concreta pueden derivarse, nuevamente, un amplio y diverso espectro de objetivos específicos y operativos (según se considere). Esta diversidad puede estar determinada tanto por la propia meta, la base teórica que fundamente la acción, el enfoque cultural que se aplique, los recursos con que se cuenten etc. Pero en todo caso cabe constatarse como en la inmensa totalidad de los programas de formación, por cortos que sean, se plantean objetivos que ponen en juego aspectos cognitivos, comportamentales y afectivos tal y como reconocieron Gudykunst, Guzley y Hammer (1996:65).

A continuación se van a revisar los aspectos más diferenciales de estos tipos de objetivos en relación a la interculturalidad.

Los objetivos cognitivos de la formación intercultural están generalmente orientados a que los alumnos lleguen a:

- **Conocer** los aspectos más significativos de la cultura, tanto propia como de la otra cultura o culturas con que se esté tratando. Se trataría de recordar o aprender tanto el propio concepto de cultura en sí, como aquellos sucesos, prácticas, principios e instrumentos más relevantes de la cultura en función a una mejor integración de las personas.
- **Comprender** cómo y en qué grado la propia cultura, estereotipos y actitudes influyen en la propia persona y en sus relaciones con personas de otra cultura.
- **Comparar** las prácticas, contenidos, valores, etc. de las culturas en cuestión.

- **Analizar**, ir más allá de lo superficial, de lo visible, de lo anecdótico e identificar qué elementos subyacen en esas realidades pues para pasar del etnocentrismo al etnorelativismo; la persona además de saber, ha de ser capaz de comprender el sentido de esas normas, valores, ritos, etc. La teoría intercultural aportará, a estos efectos, un marco de análisis.
- **Sintetizar**. Algunas de las taxonomías culturales presentadas en el capítulo anterior (colectivismo, individualismo, etc.) no dejan de ser ejemplos de síntesis. El aprendizaje y uso de estas taxonomías sin haber logrado los niveles de conocimiento, comprensión y análisis previos podría transformarse en un ejercicio de estereotipar. Cuando gracias al análisis y utilizando dichas taxonomías, la persona es capaz de sintetizar un modelo de esa realidad multicultural en que se encuentra, se lograría un nivel de aprendizaje cognitivo superior. Ilustrando un poco más este punto, si se plantease y lograra un objetivo de aprendizaje de síntesis, esa persona sería capaz de formular una especie de “*esquema cultural*” creado con ingredientes aportados por las teorías del colectivismo-individualismo, la distancia jerárquica, la tolerancia a la incertidumbre, la concepción del tiempo y del espacio, las características comunicativas, etc. tanto de su propia cultura como de las culturas con que se está interactuando.
- **Evaluar** desde una perspectiva adaptativa. En el tercer capítulo de la tesis ya se mencionó como la cultura tenía una dimensión adaptativa. Cuando la persona es capaz de asumir objetivos de evaluación intercultural es cuando dispone del bagaje y grado de conocimiento suficiente como para poder evaluar una situación intercultural determinada (propia o ajena) y valorarla en función de su grado de adaptatividad a un entorno cultural dado (propio o ajeno).

Evidentemente, según sean los objetivos generales y otros condicionantes de la formación como el tiempo, los recursos, las necesidades y el nivel de cualificación intercultural del alumnado se plantarán uno u otro de estos objetivos. Pero en todo caso es fundamental recordar que Bloom (1973 y 1989) plantea una secuencia en la que un nivel de aprendizaje cognitivo superior no puede lograrse sin tener asumido el precedente.

Generalmente los objetivos afectivos de la formación intercultural están orientados a que el alumnado sepa gestionar de una manera eficaz su estado emocional cuando se encuentren en situaciones interculturales. Por ejemplo la ansiedad, la ira, la inseguridad, etc.

Por otra parte los objetivos comportamentales suelen centrarse en que el alumnado desarrolle y adquiera una serie de destrezas necesarias para la relación funcional y eficaz con otras culturas. Estas destrezas, según sean las metas de la acción formación podrán variar (mejora de la competencia comunicativa intercultural, negociación, protocolo social, etc.) y no dejan de abordar los elementos más explícitos y materiales de la cultura.

5.2. *Contenido cultural de la formación intercultural*

El contenido cultural de la formación intercultural es, comprensiblemente, un aspecto consustancial de la misma. Dicho contenido puede articularse en torno a dos aspectos:

1. El nivel de generalidad o especificidad de la cultura.
2. El nivel de generalidad o especificidad de la situación en que se da la situación intercultural.

5.2.1. El nivel de generalidad o especificidad de la cultura

Respecto al contenido cultural de la formación intercultural se han distinguido dos enfoques: el enfoque de la cultura general y el enfoque de una cultura específica. Cuando la formación intercultural adopta el enfoque general no centra la atención en ninguna cultura concreta. Las metas de este tipo de formación, tal y como recogen Brislin y Pedersen (1976) son lograr que el alumnado comprenda y adquiera sensibilidad cultural de manera que pueda aprender de su misma cultura y esté capacitado para desenvolverse en cualquier otra cultura. Así mismo, Downs (1969) planteaba que la formación intercultural general está orientada al incremento de la comprensión, por parte del alumnado de la influencia de la cultura en la conducta de la persona a todos los niveles. Las bases teóricas para dicha formación suelen recogerse en taxonomías, modelos y teorías culturales como las expuestas a lo largo de este trabajo, especialmente del capítulo cuarto.

Por otra parte, el enfoque de cultura específica dirige sus objetivos a aportar información, recursos y estrategias para interactuar con personas de una cultura específica (Brislin y Pedersen, 1976; Traindis, 1977). Así un determinado grupo de formación, sea la que sea su diversidad cultural, orienta sus objetivos hacia el mejor desempeño e integración en una cultura específica, por ejemplo: aprenden a comunicarse con los norteamericanos, o aprenden a negociar con las personas árabes, etc.

Este tipo de formación no tiene que interpretarse como una formación para la asimilación, cosa que estaría determinada por los objetivos de la formación y no tanto por el contenido cultural de la misma (en la formación intercultural no se enseña a ser norteamericano o a negociar como un árabe).

5.2.2. El nivel de generalidad o especificidad de la situación en que se da la situación intercultural

El otro gran referente en cuanto al contenido de la formación intercultural es el nivel de generalidad o especificidad del contexto, la situación, el escenario en que tiene lugar la situación intercultural. De tal manera puede plantearse una formación de tipo general, sin contextualizarse en un sector o empresa concreta, hablando, más bien de la empresa y el mundo del trabajo en general, por ejemplo los trabajos de Hampden-Turner y Trompenaars (2000), Simons et al (2000), Brislin y Yoshida (1994), Storti (1994), etc. O por el contrario, focalizar la formación en un sector u actividad específica. Por ejemplo, Pedersen (1994) ha desarrollado formación intercultural dirigida a estudiantes de programas de educación superior internacionales. Goodman (1994) ha abordado la formación de personal de empresa en destinos internacionales. Mullavey-O'Byrne (1994) han desarrollado programas específicos para profesionales de la salud y el trabajo social que atienden a usuarios/as de otras culturas. Así mismo Pedersen (1994) y Freimanis (1994) han desarrollados programas interculturales específicamente dirigidos a los profesionales de la educación.

5.3. Estrategias y recursos didácticos

En este punto se van a presentar algunos de los aspectos más específicos o importantes de la formación intercultural desde su perspectiva didáctica. El punto se estructurará en torno a tres apartados. En primer lugar se presentarán los grandes determinantes de la estrategia didáctica, es decir, que aspectos condicionan o afectan la elección y aplicación de determinadas actividades didácticas. En segundo lugar se presentarán algunas de las actividades y metodologías más utilizadas en la formación intercultural. También se mostrarán algunos de los recursos didácticos, ya producidos y distribuidos en el mercado internacional de la formación intercultural y se finalizará presentando dos diseños formativos ampliamente seguidos por los formadores interculturales.

5.3.1. Determinantes de la estrategia didáctica

Según nuestro criterio, la determinación de la estrategia didáctica es uno de los aspectos clave para el logro de los objetivos de la misma. En este apartado se van a presentar los que consideramos como factores determinantes de la estrategia didáctica desde la perspectiva intercultural. Los determinantes específicos de la estrategia didáctica que se han considerado son:

- a) Objetivos de aprendizaje.
- b) Experiencia intercultural del alumnado.
- c) Duración y temporalización de la formación.

a) Objetivos de aprendizaje

Cuando los objetivos de aprendizaje son de naturaleza cognitiva, la metodología a utilizar puede seguir dos enfoques, un primer planteamiento de tipo deductivo en que el o la docente tutela y dirige las actividades y presenta unos contenidos que el alumnado deberá trabajar de diversa manera. Este enfoque se basa en la presunción de que el conocimiento y la comprensión de la cultura, sus costumbres y sus gentes es un aspecto prioritario para interactuar eficazmente con personas de otra cultura (Harrison y Hopkins, 1967). Los objetivos cognitivos también pueden lograrse con didácticas más inductivas que partan de las presunciones o experiencias del alumnado para ir, de esta manera, construyendo un cuerpo conceptual en común y que ilustrarían una formación de naturaleza más experiencial (Landis y Baghat, 1996).

Cuando los objetivos son de naturaleza más afectiva las actividades más adecuadas son eminentemente de naturaleza vivencial y dinámica en las que el alumnado pueda simular y ejercitar a diversos niveles los estados afectivos que se generan en las situaciones interculturales. Una correcta selección de la actividad a desarrollar implicará en este caso, comprender y conocer muy bien los antecedentes tanto culturales como personales de las culturas en relación, por ejemplo formación intercultural donde entran en juego culturas con antagonismos seculares y personas con una situación personal de inseguridad y dificultades pueden generar tal clima de ansiedad y tensión que podría fácilmente degenerar en violencia si se aplicaran ejercicios en los que se confrontaran abiertamente esas culturas y se exigiera un posicionamiento personal ante ellas, en esos casos sería más adecuado la utilización de la cultura en términos generales o simbólicos y la manifestación más proyectiva e indirecta de las personas participantes.

En este punto cabe destacar el especial papel que juega el clima afectivo en la formación intercultural. El especial contenido de la formación intercultural pone en cuestión el etnocentrismo de las personas participantes a partir del análisis crítico de las propias concepciones, valores y prácticas culturales, y genera un mecanismo afectivo en el que la ansiedad y la tensión ocasionada por dicha ansiedad emergen de manera natural (Gudykunst, Guzley y Hammer, 1996). Ello requiere unas especiales competencias de gestión del clima emocional en el aula por parte del formador/a intercultural. Consideramos que ésta es una competencia clave e imprescindible para todas aquellas personas dedicadas a la formación intercultural. Competencia que implicará tanto conductas de control y autoridad para reprimir posibles comportamientos violentos (verbales o no verbales) y para crear un clima de participación y seguridad afectiva que acoja por igual a todos los participantes sean de la cultura que sea. El control de esta tensión no sólo resulta importante para la dinámica de la actividad formativa, pues en casos en que la formación que se dé en organizaciones pueden extrapolarse los conflictos a otros espacios profesionales e incluso privados de gravísimas consecuencias para las personas y la organización en sí, tal y como plantea Sue (1991:104) y justifica que

“Un aspecto imprescindible que debe estar presente en toda acción de formación es el aportar al alumnado competencias para hacer frente a estas situaciones, ya sea mediante información y estrategias tanto afectivas como comportamentales”.

Un segundo determinante muy importante en la determinación de la estrategia didáctica de la formación intercultural es la experiencia intercultural del alumnado.

b) Experiencia intercultural del alumnado

La experiencia personal de los participantes de la formación intercultural es aspecto clave de la misma. Evidentemente si el grupo de alumnos y alumnas ha contado con una experiencia cultural, las experiencias de shock cultural, contraste, desorientación e inseguridad serán experiencias reales de las que la persona tiene algo que decir. En estos casos la mejor metodología a aplicar será la que incluya actividades inductivas que partiendo siempre de los conocimientos y vivencias afectivas del alumnado, que por ejemplo, permitan al formador presentar los conceptos, valorar las conductas desarrolladas y plantear la efectividad de las actitudes que se pusieron en juego.

Cuando el alumnado carece de esta experiencia es más difícil aplicar estas actividades más inductivas pues los conocimientos previos de los alumnos y alumnas posiblemente sean insuficientes para fundamentar un aprendizaje de tipo cognitivo y comportamental. En estos casos se recomienda que el formador/a establezca una mínima base teórica.

Cuando encontramos en un mismo grupo de formación del alumnado con y sin experiencia intercultural (un grupo de trabajo en el que hubiera personas inmigrantes podría ser un caso muy habitual) se ha de ser consciente que aludir a ciertas vivencias de shock cultural serán muy motivantes y estimulantes para las personas inmigrantes, pero posiblemente sean negadas de plano por el grupo de personas sin experiencia intercultural (Hammer,1998 y Bennet, 1986). De tal manera que en estos casos la solución óptima será una sabia combinación de ambos enfoques.

c) Duración y temporalización de la formación.

La mayoría de las acciones de formación intercultural deben desarrollarse en periodos muy cortos de formación. Las acciones pueden desarrollarse desde seminarios de cuatro horas a cursos de media jornada durante tres semanas. Esto es un tanto contradictorio con la presunción de que la adquisición de sensibilidad y competencia cultural es un proceso progresivo que requiere su tiempo tal y como denunció Salyer (1993). Cuando hay esta gran limitación temporal se ha valorado positivamente la eficacia de las metodologías más dinámicas y experienciales para lograr las metas de formación intercultural, pero que cuentan con el inconveniente de que pueden generar un clima y una dinámica de tensión y ansiedad en el alumnado que es no es fácil de gestionar, y que son la causa, en muchos casos, del fracaso estrepitoso de dichas acciones (Hammer y Martín, 1992 y Pruegger y Rogers, 1994).

5.3.2. Métodos y actividades didácticas

En este apartado no pretendemos revisar todo el amplio repertorio de métodos y actividades que pueden utilizarse en la formación, únicamente se prestará atención a aquellas actividades y métodos que se apliquen específicamente para la formación intercultural.

Los métodos y actividades didácticas específicamente interculturales han sido clasificadas por diversos autores tal y como se muestra en el cuadro 2:

Técnicas y metodologías a aplicar en formación intercultural.	
Técnicas y metodologías	Autores
Intelectuales Simulación Auto comprensión Comprensión cultural Comportamental Interaccionales	Gudykunst, Hammer y Wiseman (1977)
Actividades respecto al <i>self</i> (autoconfianza, prevención de la depresión y ansiedad, etc.) Actividades centradas en <i>los otros</i> (relación, comunicación, etc.) Actividades de percepción (desarrollo de puntos de vista y actitudes que tengan en cuenta las otras culturas)	Black y Mendenhall (1990)
Cultura general- didáctica Cultura general- experiencial Cultura específica- didáctica Cultura específica-experiencial	Gudykunst, Guzley Hammer (1996)
Actividades de estudio intelectual Laboratorios	Blake, Heslin Curtis (1996)

Estudio de casos	
Grupos de discusión	
Simulaciones	
Role playing	
Actividades de crecimiento personal	

Cuadro 6: Clasificaciones de las técnicas y metodologías a aplicar en formación intercultural. Aneas (2003)

A continuación se va a presentar una relación de las técnicas y actividades más citadas que pueden realizarse en nuestros contextos formativos con un breve comentario en función de su aplicabilidad y que serían desde:

- a) Lecturas, comentarios y críticas de documentación teórica.
- b) Visionado, análisis y crítica de recursos audiovisuales.
- c) Ejercitación en asimiladores culturales.
- d) Actividades de dinámica de grupos.
- e) Role Playings.
- f) Autodiagnósticos.

a) Lecturas, comentarios y críticas de documentación teórica

Las lecturas, comentarios y crítica de libros, artículos, documentos, etc. pueden ser un buen recurso de formación a la hora de aprender ciertos contenidos de la cultura como su historia, su literatura, sus valores, etc. Esta documentación puede aludir tanto a la cultura general como a una cultura específica. Esta actividad también presenta sus inconvenientes, pues pueden aportar más que un simple conocimiento cultural, también pueden generar hostilidad y ansiedad en función de la documentación utilizada. Este tipo de trabajo se considera interesante para el aprendizaje de conceptos, hechos y principios de una cultura específica o de la cultura en general.

Los autores que más han trabajado esta técnica han sido Bennet (1986), Bird, Heinbuch, Dunbar y Mc Nulty (1993), y Triandis, Brislin y Hui (1988).

b) Visionado, análisis y crítica de recursos audiovisuales

El visionado, análisis y crítica de películas, vídeos etc. pueden propiciar la generación de vivencias y emociones en el marco controlado y seguro de la ficción. Ver a otras personas ante situaciones de choque cultural puede generar, debidamente conducido, actitudes empáticas tan necesarias para el desarrollo de la sensibilidad cultural y otros objetivos afectivos de la formación. Con los recursos audiovisuales pueden trabajarse objetivos de aprendizaje de hechos, principios, etc. El aprendizaje de comportamientos, normas sociales, etc. y desarrollar de actitudes y vivencia de ciertos estados afectivos.

c) Ejercitación en asimiladores culturales

Esta es una de las técnicas más específica de la formación intercultural. Un asimilador es una serie de documentación unitariamente organizada que reúne información, incidentes críticos y otras actividades que muestran pequeñas historias relativas a personas que interactúan interculturalmente. Estos incidentes presentan personajes con rasgos propios, una línea de interés y finalizan planteando algún problema o cuestión. El aprendizaje se logra mediante el análisis, por parte del alumnado, de los problemas, malos entendidos, etc. y el planteamiento de respuestas adecuadas al caso, en cuestión. Estos incidentes pueden abordar temáticas como: ansiedad, choque de expectativas, pertenencia, ambigüedad, confrontación ante los propios prejuicios, trabajo, tiempo, espacio, roles, prioridades del individuo o del grupo, jerarquía, valores, etc.

Los asimiladores pueden desarrollarse respecto a una cultura específica o sobre la base de la cultura en general. La diferencia entre ambos tipos reposa en la fundamentación teórica utilizada. Mientras que en los asimiladores generales se utilizan las taxonomías culturales (individualismo, colectivismo, etc.) en los asimiladores específicos se parte de la cultura específica.

Los autores que más asimiladores han desarrollado han sido: Brislin y Yoshida (1994), Brislin, Cushner, Cherrie y Young (1986), Brislin y Pedersen (1976), Albert (1983) y Traindis (1984).

Se considera que mediante el asimilador cultural puede llevarse a cabo el análisis de un incidente de naturaleza intercultural, el diagnóstico de la posible causa del problema, la formulación de alternativas, el análisis de las mismas y de sus efectos a nivel social, afectivo, personal. Así como para efectuar autorreflexiones sobre a la propia cultura.

d) Actividades de dinámica de grupos

En este tipo de actividades los participantes han de tomar parte de manera activa en la resolución de problemas, análisis de casos, etc. Los grupos pueden ser culturalmente diversos o no pero, en todo caso, mediante este tipo de actividades el alumnado puede aprender acerca de la cultura en general, las culturas presentes en el grupo y los problemas de relación que pueden generarse cuando se interactúa con personas de culturas diferente a la propia. Una de las cosas más importantes de estas actividades es que el alumnado pueda aprender también mucho de sí mismo, a partir del contraste de sus valores, vivencias y prácticas con los de otras personas, poniendo en cuestión su etnocentrismo y avanzando hacia el etnorelativismo que comporta la sensibilidad cultural (Bennet: 1986,1993^a y 1993b) y (Hammer,1998).

e) Role Playings

En estas actividades el alumnado tiene la oportunidad de desarrollar respuestas de todo tipo (intelectual, comportamental y afectivo) en una situación que pretende ser lo más vivencial posible. La esencia del role-playing es ayudar al alumnado a que aprenda a interactuar respecto a una situación cultural. Los autores que más han trabajado esta técnica han sido Goldman (1994) y Brislin y Pedersen (1976).

Como en otros casos, los role-playings pueden ilustrar situaciones de comunicación, trabajo en equipo, negociación, etc.

f) Autodiagnósticos

Los instrumentos de autodiagnóstico son útiles instrumentos mediante los que el alumnado es capaz de conocer su nivel de competencia, sus percepciones y actitudes hacia las relaciones interculturales, etc.

El uso didáctico, que no evaluativo de estos cuestionarios, radica en su poder inductivo y motivador. Aplicar como actividad inicial este tipo de instrumento puede propiciar gran número de posibilidades al comentar los conceptos implícitos en ellos, analizar y criticar las respuestas, valorarlas en función de los temas culturales presentados, etc. Así mismo puede ser utilizado para la evaluación final de la formación intercultural. Gudykunst (1994) y Brislin y Yoshida (1994) han diseñado un gran número de estos recursos y han estudiado su eficacia.

5.3.3. Recursos para la formación intercultural

Se han desarrollado una gran cantidad de recursos didácticos de naturaleza experiencial (casos, role-playings, juegos, simuladores, etc.) con los que abordar la formación intercultural.

Como siempre pueden diferenciarse recursos que abordan la formación intercultural desde una perspectiva general y recursos que se han diseñado pensando en una cultura específica. En los cuadros 3 y 4 se ofrece una breve muestra de ellos.

Recursos para la formación intercultural desde una perspectiva general	
Ajuste y adaptación cultural	Yamamoto, Y (2000), Hopkins, W.(2000), Shinazy, M. (2000)
Comprensión del concepto de cultura y su dinámica	Hopkins. W (2000), Brandt ,M (2000), Makariw, P (2000), Simons, G. (2000), Hopkins, W. (2000), Lynn, E. (2000)
Comunicación intercultural	Stringer,D.(2000), Simons, G.(2000), Friend, F. (2000), Lambert , J. y Myers, S. (2000) y Robinson, H. (2000)
Identidad	Sandín, M.P (1997), Houston, A. (2000)
Normas, pautas y comportamientos culturales	Lambert , J. y Myers, S. (2000)
Tiempo	Lambert , J. y Myers, S. (2000), Pirie, B. (2000), Bing, J.(2000)
Trabajo en equipo	Brislin, R.(1994), Goodman, N. (1994)

Cuadro 7: Recursos de formación intercultural general. Fuente Aneas 2003

Muchos han sido los autores que han desarrollado contenidos, actividades y recursos para la formación específica. En el cuadro 4 se ilustran algunos de los que han más recientes trabajos.

Recursos para la formación intercultural específica	
Ámbito	Autores
Alemania	Storty , Lynn, E. , Lynn, E. Y Simons, G.
Australia	Harper, A.
Brasil	Wildemuth, C
Canadá	Sarino, L. Y Ottley, H
China	Storty, Young, C.
Estados Unidos	Lynn, E. , Simons, G.
Francia	Storty , Asselin, G.
India	Storty
Holanda	Raaf I.y Simons, G.
Inglaterra	Storty , Lynn, E. , G.Simons
Israel	Simons, G.
Italia	Banchi, E. Torelli, C.
Japón	Storty, Rowland.D, Yamamoto, S Takizawa, N.
Mediterráneo	Storty
México	Luna-Jimenez, N. Zuckerman, A. y Simons, G.
Noruega	Venge, G.
Países árabes	Nydell, Bing J. Storty
Países hispanos	Storty
Republica Checa	Kvicdrova, M.
Rusos	Storty , Costell,J
Suecia	Robinowitz, C.
Tanzania – Kenia	Palmgres, J.
Turquía	Grisel, L

Cuadro 8: Recursos de formación cultural específica. Fuente Diversophy. (web)

Como puede apreciarse un amplio muestrario de recursos que pueden facilitar las actividades de la persona formadora en las sesiones de formación intercultural. En este punto y antes de finalizar se debe hacer un comentario respecto a estos recursos y es que muy pocos de ellos están traducidos al castellano. No consideramos que deba ser interpretado como algo negativo. A nuestro juicio es alentador saber que existen tantos recursos que esperan ser analizados, adaptados y traducidos para poder aplicarse en nuestro país.

En este apartado se han abordado los diversos aspectos y determinantes de las estrategias y los recursos de la formación intercultural y se han presentado dos diseños

de formación intercultural con la intencionalidad de ejemplificar la articulación de todos estos elementos de una manera compacta, coherente y organizada.

5.3.4. Ejemplos de diseños en la formación intercultural

En opinión de Gudykunst, Guzley y Hammer (1996:61) el diseño de la formación intercultural es un aspecto crítico para su éxito. Estos mismos autores definen el diseño de la formación intercultural como

“La selección y secuenciación de las técnicas y metodologías de la formación en orden a lograr los objetivos del programa de formación”.

Hay ciertos autores que han desarrollado una serie de diseños formativos en los que han integrado los objetivos, los contenidos y las actividades de manera que puedan abordarse los objetivos específicos desde un diseño pedagógico compacto y coherente. En este apartado se van a presentar los diseños formativos de:

- Brislin y Yoshida.
- Modelos basados en la Teoría de la Gestión de la Ansiedad.

A continuación se van a describir sus líneas generales

a) Diseño formativo de Brislin y Yoshida

Brislin y Yoshida (1994) plantearon que la formación intercultural debía estar orientada hacia la comprensión y el conocimiento de la influencia de la cultura sobre las conductas, las emociones y los retos que se ponen en juego cuando se establece comunicación con otras culturas. También debería orientarse al desarrollo de destrezas comunicativas del alumnado. En base a ello formularon tres grandes metas que debía plantear la formación intercultural en orden a facilitar la adaptación y el ajuste⁵ de la persona a una nueva cultura:

1. Comprender, conocer y disponer de información acerca del concepto de cultura, las diferencias culturales y la cultura específica del entorno en que el alumnado se ha de desenvolver.
2. Comprender y conocer las actitudes, los procesos afectivos relacionados con la comunicación (como los sentimientos de las personas cuando se sienten diferentes, etc.) y que pueden ser ansiedad, miedo, curiosidad, tolerancia, agresividad, etc.
3. Desarrollar destrezas y estrategias que permitan disponer de mejores oportunidades para hacer frente a los retos que pueden surgir cuando se vive o trabaja con personas de bagajes culturales diferentes.

⁵ Nos remitimos al capítulo dos para clarificar el significado de ambos términos en el presente trabajo.

A partir del análisis de estos objetivos que deberían estar presentes en los programas de formación intercultural plantearon que toda actividad formativa debería comprender cuatro fases: una fase de comprensión, una de conocimiento, una en la que se aborden las dinámicas emocionales y la última en la que se aporten destrezas concretas. Las actividades que estos autores consideran más adecuadas para cada una de estas fases son: ejercicios y cuestionarios de autoconocimiento y reflexión, lecturas de teoría, análisis y resolución de casos y role-playings. Esta estructura general ha de adaptarse pertinentemente a la temporalización y al resto de los determinantes que se han ido comentando a lo largo del apartado.

b) Modelo basado en la Teoría de la Ansiedad

Este diseño formativo se fundamenta en la teoría AUM⁶ (gestión de la ansiedad ocasionada por la incertidumbre) desarrollada por Gudykunst y Gudykunst et al. (1988, 1993, 1995). Si recordamos dicha teoría, que ya ha sido mencionada en el presente trabajo, la gestión de la ansiedad y la incertidumbre es una actividad necesaria para lograr una comunicación intergrupala efectiva y el ajuste intercultural. Buena parte de las metas que plantea este diseño de formación intercultural se dirigen a:

1. Ayudar al alumnado a comprender en qué medida su propia capacidad para gestionar sus ansiedad, ocasionada por la inseguridad y la incertidumbre, afecta su grado de adaptación a nuevas culturas.
2. Aportar estrategias y recursos para paliar las carencias informativas que generan la percepción de una situación de incertidumbre e inseguridad en un nuevo entorno.
3. Aportar estrategias y recursos para gestionar dicha ansiedad de manera que pueda superarse satisfactoriamente.

La teoría ha mostrado como debe lograrse la primera meta antes que la segunda o la tercera; ya que los alumnos y alumnas que no comprenden como su grado de ansiedad, en ocasiones inconscientes, afecta a su adaptación y competencia en nuevos entornos culturales, no se mostrarán receptivos a las sesiones en las que se abordarán las metas subsiguientes.

En general, el diseño de la formación de este modelo suele tener como ejes fundamentales la preparación de la sesión inicial y el desarrollo de actividades experienciales. En la sesión inicial se explicarán los objetivos de la acción de formación intercultural y una serie de actividades de conocimiento mutuo de los participantes en el programa. En este punto cabe destacar cuan importante es incluir en los objetivos de la acción de formación las necesidades formativas del alumnado en el caso que se hayan detectado previamente. Por otro lado, las actividades didácticas deben ser eminentemente experienciales para poder cumplir con las finalidades de esta formación, es decir, una formación encaminada a la

⁶ Anxiety uncertainty managment

comprensión de la influencia de la ansiedad sobre los procesos de ajuste y adaptación. Se considera que

“Con un enfoque de didáctica tradicional como la exposición del formador/a jamás podrá lograr dichas metas”(Gudykunst, Guzley y Hammer, 1996:74).

Para finalizar este punto sobre la dimensión pedagógica de la formación intercultural se pasará a revisar las especificidades de la evaluación de dicha formación

5.4. Evaluación de la formación intercultural

La evaluación de la formación intercultural plantea una serie de especificidades que cabe destacarse. Pero antes de abordarlas se deberá clarificar el concepto, ámbito y criterios de evaluación de la formación.

Cabrera (2000:17) ha definido la evaluación como

“Un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que apoyar un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de la formación”.

La evaluación es una disciplina compleja, tal y como recoge Tejada (2003 y 1985), que puede responder a una intencionalidad de control si se aplica al final de un proceso de formación o sumativamente, o a una intencionalidad de perfeccionamiento, cuando se va aplicando procesualmente a lo largo de las acciones de formación de manera que puedan articularse medidas de corrección en función de los resultados obtenidos. En todo caso cuando se ha mencionado que la mayoría de las acciones de formación intercultural son de pocas horas, la posibilidad de aplicar evaluaciones formativas parecen menores que cuando las acciones de formación están diseñadas más a largo plazo.

Al margen de estos determinantes temporales no cabe duda que la determinación de la meta de la evaluación estará totalmente vinculada a los criterios que se utilicen para la misma. De tal manera que según sean las metas e intereses del responsable de la formación intercultural y de la evaluación de la misma se determinarán unos criterios u otros que requerirán, en consecuencia, la identificación de los correspondientes estándares, la elaboración de instrumentos de medición, etc.

Tomando de base los trabajos de Cabrera (1996, 1999 y 2000) y Le Boterf (1991) entre otros, se han seleccionado, según nuestra opinión, los criterios de evaluación más sensibles a las características y peculiaridades de la formación intercultural y que son:

1. Pertinencia
2. Eficacia
3. Efectividad
4. Coherencia
5. Aceptación

A continuación se van a definir y analizar en relación a la formación intercultural.

5.4.1. Criterio de pertinencia

Este criterio alude a en qué medida los objetivos y contenidos de la formación responden realmente a las necesidades planteadas y detectadas en el alumnado. La pertinencia está muy relacionada con todo el proceso previo de identificación de necesidades formativas. En el caso de la formación ocupacional este criterio ha de ser objeto de una atención especial. Por un lado, tal y como se ha justificado, muchos de los objetivos y contenidos se encuentran predeterminados por la fundamentación teórica de la disciplina. De tal manera que deberán considerarse prescriptivos. Por otra parte, las presiones de los promotores de la formación: empresas, organismos, etc. puede disponer de sus propias necesidades, a las que la propuesta formativa dará respuesta pero que será poco entendida, en muchas ocasiones, por el alumnado, con el consiguiente sentimiento de falta de utilidad e interés en las acciones formativas. Por ello autores como Gudykunst, Guzler y Hammer (1996) han planteado el interés de indagar las necesidades del alumnado, prospectivamente al inicio de las acciones, para adaptar su diseño y desarrollo, en la medida que sea posible, a las mismas.

5.4.2. Criterio de eficacia

Aplicando el criterio de eficacia, en la evaluación se valora el grado de consecución de los objetivos formativos planteados, en otras palabras, se evalúa en qué medida se han logrado los objetivos de aprendizaje de conocimientos, desarrollo de destrezas y comportamientos, sensibilización y cambio de actitudes, etc.

Dado que en este trabajo se han distinguido dos niveles de objetivos: las finalidades de la formación intercultural y los objetivos más específicos y operativos, se va a abordar la eficacia respecto a ambos.

Una de los más relevantes cuestiones sobre la evaluación de la finalidad de la formación intercultural ha sido la identificación de estándares adecuados. Blake, Heslin y Curtis (1996) analizaron los trabajos de Hammer, Gudykunst y Wiseman (1978), Heslin y Blake (1973) y Kealy (1989) y llegaron a la formulación de tres grandes estándares de competencia intercultural:

- Satisfacción personal
- Relación intercultural
- Eficacia profesional

pero que no han sido analizados y desagregados en mayor profundidad como para poder operar con ellos evaluativamente.

Con relación a los objetivos de aprendizaje más específicos u operativos de la formación cabe decir que evaluar el aprendizaje de ciertos conceptos o destrezas no implica la misma complejidad que el aprendizaje de aspectos más afectivos o actitudinales. Los resultados o evidencias, que señalen el logro o no de dicho tipo de objetivos, pueden manifestarse a largo plazo, una vez finalizada la acción formativa y la propia evaluación. Así mismo sus manifestaciones pueden ser manipuladas

consciente o inconscientemente por diversos sesgos, etc. Todo ello ha de ser tomando en consideración a la hora de evaluar el grado de logro de dichos objetivos.

5.4.3. Criterio de efectividad

La efectividad de la formación intercultural es uno de los criterios que ha recibido más atención por parte de científicos e interculturalistas. En este apartado se va a prestar atención a las conclusiones a que se ha llegado respecto a:

- a. La efectividad de la formación intercultural (como actividad global).
- b. La efectividad de las diversas actividades y metodologías didácticas propias de la formación intercultural.

a) Efectividad de la formación intercultural

El estudio sobre los efectos de la formación intercultural han sido objeto de mucha atención por parte de diversos investigadores. Al respecto Landis y Brislin (1983), y Brislin et al.(1983) elaboraron una síntesis de dichas investigaciones que se ilustran en el cuadro 5:

Cambios en la manera de pensar de las personas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Un incremento de la comprensión de los autóctonos respecto a sus propios puntos de vista. (Albert y Adamapoluos:1980) 2. Un decrecimiento en el uso de los estereotipos negativos (Albert y Adamapoluos:1980; Landis, Brislin, Tzeng y Thomas:1985; Lefley;1985) 3. El desarrollo de un pensamiento complejo, por encima de las sobre simplificaciones, acerca las otras culturas, así como un incremento del conocimiento de las mismas. (Landis, Day, McGrew, Miller y Thomas:1976; Malpass y Salancik:1977; Stohl:1985). 4. En los programas de formación de mayor duración (más de diez semanas) se ha apreciado el desarrollo de lo que se ha denominada “<i>apertura de mente</i>”, así como un incremento del conocimiento de la propia cultura. (Carlson y Widaman:1988; Sharma y Jung:1985; Steinkalk y Taft:1979; Stohl:1985).
Cambios en las reacciones afectivas de las personas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Incremento del disfrute y reducción de la ansiedad en las personas que interactúan con personas extranjeras (Kaman y Marayuma:1990; Landis, Brislin y Hulgus:1985; Lowe, Askling y Bates:1984; Merta, Stringhaam y Ponterotto:1988; Randolph, Landis y Tzeng: 1977; Rohrlich y Martín:1991; Stephan y Stephan:1992) 2. Incremento del sentimiento, desde la perspectiva de una tercera persona, que se establece una buena relación laboral entre personas de diversa cultura. (Fiedler, Mitchell y Triandis: 1971) y disfrute en situaciones interculturales (Gudykunst, Hammer y Wiseman:1977)
Cambios en la conducta de las personas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejora de la relación interpersonal en grupos de trabajo compuestos por personas de orígenes culturales diferentes (Fiedler, Mitchell y Triandis:1971; Waters:1990) 2. Mejor ajuste al estrés cotidiano de vivir en otra cultura y mejora en el rendimiento

profesional (Cushner:1989), Fiedler, Mitchell y Triandis, 1971; O'brien, Fiedler y Hewlett:1971).
3. Incremento de la seguridad cuando se interactúa con otros (Landis, Brislin y Hulgus:1985; Randolph, Landis y Tzeng:1977; Weldon, Carlston, Rissman, Slobodin y Triandis:1975)
4. Ayuda a los demás en el logro de los objetivos de los demás en relación a la mejora de las relaciones interculturales (Katz:1977)

Cuadro 9: Efectos de la formación intercultural. Fuente Aneas (2003)

b) Efectividad de las actividades didácticas

El estudio de dicha efectividad de la formación se ha centrado de una manera muy importante en la valoración de los efectos logrados tras la realización o aplicación de diversas actividades didácticas. Aunque algunas de dichas investigaciones sean un tanto antiguas, en el cuadro 6 se van a ilustrar algunas de sus conclusiones más relevantes por el interés que aportan sus conclusiones:

Autor	Conclusiones de la investigación sobre los efectos de diversas actividades didácticas
Fiedler et al (1971)	Valoración positiva de los asimiladores culturales.
O'brien y Plooij (1977)	Los incidentes críticos logran más sólidos efectos de retención y generalización de los contenidos culturales que las explicaciones teóricas.
Landis, Brislin y Hulgus (1985)	Valoraron efectos más positivos cuando la secuencia de actividades era en primer lugar (Asimiladores) instrucción (Role-Playing) simulación, que cuando era simulación (Role-Playing) instrucción (Asimiladores).
Harrison (1992)	Planteó que la efectividad de las diversas técnicas está en relación con factores como: a) los recursos disponibles, b) la disponibilidad de tiempo y c) la motivación de los alumnos.
Goldman (1992)	Utilidad y efectividad de los Role Playing para explorar las diferencias en los estilos de negociación.

Cuadro 10: Efectividad de diversas actividades didácticas de formación intercultural. Fuente Aneas (2003)

Antes de finalizar este apartado sobre la efectividad cabe puntualizar, tal como hacen Blake, Heslin y Curtis (1996:170) que

“La validez externa de un estudio sobre la efectividad de la formación debe ser cuidadosamente considerada. Pues dicha efectividad está afectada contingentemente con otro tipo de factores externos a la propia formación”.

A continuación se va a seguir con el análisis de los diversos criterios de evaluación de la formación intercultural.

5.4.4. Criterio de coherencia

Este criterio se refiere a la coherencia de las decisiones de los elementos internos del propio sistema de formación y su diseño (objetivos, metodología, organización, etc). Black y Grefersen (1991) fueron unos de los autores que analizaron la importancia del diseño en la formación intercultural a partir de una investigación en la que tras evaluar una serie de acciones de formación y analizar sus diseños se llegó a constatar como una formación mal diseñada no sólo no permitía llegar a los objetivos planteados sino que incluso ocasionaba efectos contrarios a nivel de ajuste y aculturación.

5.4.5. Criterio de aceptación

Según Cabrera (2000) la aceptación designa el nivel de adhesión y satisfacción de los usuarios directos o indirectos de la formación. Respecto a la evaluación de la formación intercultural, el distinguir desde un inicio los efectos y la aceptación o satisfacción de la formación es una tarea fundamental. Pues a menudo la aplicación de ciertas actividades o el logro de ciertos objetivos requiere y provoca sentimientos de ansiedad y reacciones de controversia y rechazo que, lógicamente, no serán del agrado del alumnado.

“En general los mejores programas de formación suelen ser aquellos que no gustan a los alumnos, pues han de confrontarse ante los prejuicios y poner en duda las propias creencias, percepciones y actitudes. Ello, tal y como se ha estudiado anteriormente, es causa de que se genere un proceso de ansiedad y tensión” (Barlow y Barlow, 1993:78)

De tal manera que ha de discriminarse muy bien si la insatisfacción se produce por haber logrado realmente los objetivos o por una carencia en la pertinencia, coherencia, etc. del programa en cuestión.

A lo largo de este apartado se han ido analizando los que, a nuestro juicio, representan aspectos más específicos de la evaluación de la formación intercultural, desde las metas hasta los criterios. Con el mismo apartado se finaliza el segundo punto de este capítulo dedicado a la formación intercultural que centraba la atención sobre su dimensión pedagógica.

Seguidamente se ilustrará el contenido de este capítulo con una programación de formación intercultural que se presentará en el siguiente punto.

6. Ejemplo de programa de formación intercultural

Las entrevistas a las 41 personas y a los 12 equipos multiculturales de baja cualificación y diversa tipología de empresa multicultural que se realizaron para la validación empírica del modelo de competencias CIT ha aportado la base para poder efectuar una detección de necesidades formativas sobre las que diseñar una propuesta de programa de formación intercultural. Mediante dicha propuesta se pretende ilustrar de qué manera puede utilizarse el modelo CIT y la formación intercultural para lograr que personas integrantes de grupos de trabajo multiculturales puedan incrementar su competencia intercultural.

El contenido de este punto se estructura en torno a los siguientes apartados.

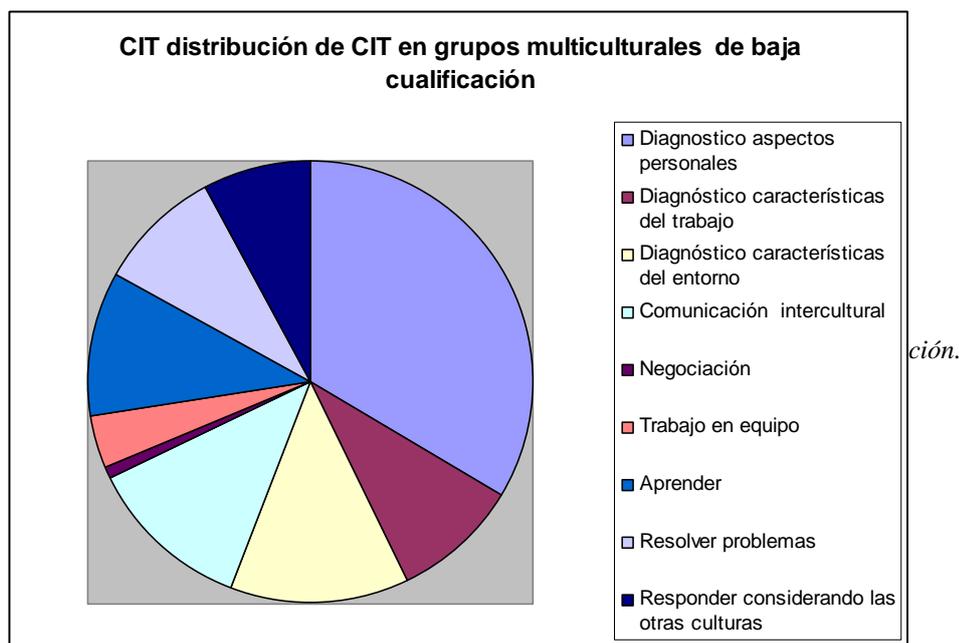
1. En el primero se presentan las necesidades formativas identificadas empíricamente
2. En el segundo punto se presentan las finalidades y objetivos del programa de formación "Trabajamos juntos, conozcámonos mejor".

En el anexo 16 se presentará la Guía didáctica del seminario. Dicha guía, organizada en torno a las cuatro sesiones que ocupará el seminario mostrará los objetivos de cada una de las sesiones, las actividades didácticas y los recursos (transparencias) con los que se ilustrará el contenido teórico. Evidentemente la base teórica del seminario está expuesta a lo largo de la tesis y por ello sólo se muestran las transparencias que se utilizarían.

6.1. Necesidades formativas. Diagnóstico de CIT en grupos de baja cualificación

El análisis de las entrevistas proporcionó información acerca de las CIT más requeridas y aplicadas en estos grupos de trabajo. De tal manera que el Modelo CIT y la metodología aplicada se ha erigido en una base para efectuar la detección de necesidades formativas. En la figura 3 se ilustra gráficamente el resultado de dicho proceso de detección de necesidades⁷.

⁷ Las áreas se corresponden a la proporción de unidades de texto que se codificó bajo diversas competencias transversales interculturales.



Esta información gráfica puede sintetizarse en las siguientes ideas:

- Importancia de la competencia de diagnóstico de aquellos elementos de la cultura que afectan a las personas de la organización es fundamental.
- Dentro de este diagnóstico, la identificación de las conductas, expectativas y valores que regulan las relaciones entre autoridad y subordinación son consideradas clave tanto por las personas trabajadoras como por las propias personas responsables de los equipos.
- Otro aspecto que se ha mostrado como fundamental ha sido el autoconocimiento y el heteroconocimiento que la interculturalidad pone en evidencia en cuanto a diferencias en la manera de concebir las metas de la persona, sus relaciones con la comunidad, etc.
- La competencia relacionarse, sobre todo verbalmente, ha tenido un peso muy importante. Apreciaciones en la manera de hablar, de expresar acuerdo o desacuerdo, respeto, etc. también aluden a que las personas competentes interculturalmente reconocen estas diferencias, las comprenden y responden a ellas de manera competente.

Estas necesidades se han traducido en la siguiente propuesta de objetivos de formación

6.2.Trabajamos juntos, conozcámonos mejor”. Programación de formación intercultural para el desarrollo de competencias interculturales de diagnóstico

6.2.1. Finalidades de la formación:

El curso que se presenta se plantea las siguientes finalidades:

1. Establecer las bases para que las personas participantes en el curso puedan conocer mejor en qué les afecta la cultura a ellos mismos y a sus compañeros y compañeras de trabajo multicultural
2. Sensibilizar acerca de las dinámicas y sentimientos que se pueden generar en entornos culturales no conocidos
2. Favorecer la integración de los integrantes del equipo multicultural mediante el conocimiento mutuo, la comprensión y la interacción afectiva.

6.2.2. Objetivos Generales

El curso pretende:

- Presentar al alumnado una conceptualización de cultura sobre la que operar al abordar la multiculturalidad.
- Establecer unas bases para que la persona sea capaz de diagnosticar a sí misma y sobre otras personas en que aspectos más importantes les influye su cultura a la hora de trabajar.
- Crear situaciones en las que se vivencien situaciones de shock cultural.
- Propiciar el diagnóstico de las diferencias comunicativas y sus implicaciones a nivel afectivo, y también semántico.
- Estimular y reforzar en el análisis y resolución de problemas generados en esta diversidad.

6.2.3. Objetivos específicos

Al finalizar el curso de formación intercultural, el alumnado será capaz de:

- Comprender experiencialmente el significado e influencia de la cultura en las personas.
- Experimentar en primera persona las emociones y vivencias que comporta el shock cultural, para así llegar a ser más empático y comprensivo.
- Ser capaz de diagnosticar las diferencias más significativas de las personas ante el trabajo debido a la influencia de su cultura, para poder evaluar los requerimientos y adecuar las respuestas.
- Ser capaz de analizar posibles problemas que pueden emerger causados por esta diversidad y adoptar decisiones teniendo en cuenta la otra cultura.
- Identificar y reconocer las diferencias comunicativas.
- Vivenciar los obstáculos a la comunicación causados por estas diferencias.
- Autodiagnosticar el propio estilo comunicativo.
- Vivenciar y reflexionar la riqueza que aporta la diversidad.
- Autoevaluarse en cuanto al grado de competencia intercultural de diagnóstico adquirida a lo largo del curso.

6.2.4. Actividades

Las actividades de la presente propuesta formativa han sido ideadas por la autora de este trabajo o han sido adaptadas de diversas fuentes tal y como se citará en la guía didáctica que se adjunta en el anexo.

- Role Playing: “En otros mundos”.
- Actividad individual: “Trabajando en entornos desconocidos”.
- Diálogo intercultural: “Un dolor de cabeza menos”.

- Caso: “Incidente crítico en Arabia Saudita”.
- Role Playing: “Mensajes heterogéneos”.
- Autorreflexión y dinámica social: “Flujo comunicativa”.

6.2.5. Requisitos y perfil del alumnado

Esta propuesta de curso se ha planteado para satisfacer las necesidades formativas de un grupo de personas que formen parte de equipos de trabajo multiculturales. A tenor de los objetivos y las actividades que se van a proponer se considera que el perfil del alumnado debería ser:

- Personas procedentes de diversos países, que tengan un nivel de comprensión y expresión en la lengua de impartición del curso (en este caso el castellano) suficiente.
- Es preferible que no se mezclen personas de diversos niveles de jerarquía, pues las diferencias en este aspecto podrían mediatizar la espontaneidad y libre expresión en las actividades.
- No es necesario que todas formen parte de la misma empresa.

Se desea enfatizar que este sería el perfil deseable para esta propuesta. Obviamente si las personas no dispusieran de las competencias básicas en materia de idioma, las finalidades, objetivos y actividades deberían adaptarse por parte de la persona responsable de impartir la formación. De igual modo, si se planteara como objetivo de un seminario de formación intercultural el cohesionar un grupo multicultural, reuniendo en la actividad a personas subordinadas y sus responsables, posiblemente se tendrían que adecuar las actividades y plantear los objetivos específicos a tal caso.

Estas puntualizaciones pretenden enfatizar que la propuesta que se presenta es una de entre las muchas posibles en función a los diversos determinantes de cualquier actividad de formación. A continuación se va a pasar al punto final del presente capítulo presentando las implicaciones de transformación social, que según nuestra opinión, puede generar la formación intercultural.

7. Formación intercultural para la transformación social

Se va a finalizar este capítulo con una apología de la dimensión transformadora de la formación intercultural, una transformación orientada a la integración, a la convivencia, a la tolerancia. Tal y como recogen Paige y Martin (1996:38)

“Aquellas personas que se encuentran en países que no son los propios, son intencionada o inintencionadamente agentes de cambio”.

Este cambio puede acontecer por diversas vías: ya sea simplemente introduciendo nuevas ideas en otra cultura o siguiendo el cauce de las relaciones interculturales. Al hablar de la educación que propone una transformación social, enfatizaba que los y las educadoras deben ir más allá de los objetivos preestablecidos hacia otro tipo de objetivos más orientados hacia el cambio, la discriminación positiva de los grupos minoritarios, la solidaridad con dichos grupos y la crítica a las estructuras sociales opresivas; es decir, reconocía como los educadores interculturales podían verse a sí mismos como agentes de cambio y transformación social. Las respuestas educativas que ha recibido la inmigración han ido evolucionando, tal y como recoge Bartolomé (2000b:24)

“La primera respuesta fue el establecimiento de mecanismos que permitieran una más rápida integración (podría decirse asimilación) al sistema cultural dominante...Un segundo paso aún no conseguido en muchos ámbitos , fue el desarrollo de modelos educativos que incluyeran algunos elementos de las diversas culturas que se ponían en contacto y que aspiraban a ser interculturales”.

Y en ese proceso fue desarrollándose la formación intercultural. Esta formación según autores como Paige y Martin (1996:45)

“Es una educación inherentemente o potencialmente transformativa tanto para las personas, los grupos y las organizaciones”.

Pues los objetivos de la formación intercultural fomentan la tolerancia a la ambigüedad, la no-formulación de juicios, el etnorelativismo ante las diferencias culturales, la flexibilidad cognitiva y comportamental. Todas ellos son requisitos previos para la competencia intercultural y propicia que el alumnado desarrolle nuevas maneras de pensar, valorar y percibir. Las personas suelen tener una perspectiva espontáneamente etnocéntrica, que le propicia una identidad personal y una perspectiva personal anclada en los valores, puntos de vista, repertorios de conducta y representaciones cognitivas que ha determinado la propia cultura; ello genera una perspectiva de la realidad y la verdad concreta o única (Berger y Luckmann,1967) y unas maneras de pensar y hacer determinadas. Bennet (1993:56) recogió estas apreciaciones y las sintetizó bajo la siguiente sentencia

“La condición innata de la persona es ser etnocéntrico, sólo tras un proceso de cambio interior se puede llegar a ser etnorelativo, es decir relativista culturalmente, apreciar las características y contradicciones de los sistemas de creencias y valores y no juzgar cuando se está en contacto con otras culturas”.

Si se aceptan como válidas dichas premisas, se estará de acuerdo, tal y como plantean Mestenhause (1981) y la propia Bennet (1993), que la formación intercultural puede ser un agente de cambio y reestructuración cognitiva en la medida que contribuya a pasar del etnocentrismo al etnorelativismo. Así mismo, Adler (1975) y Mestenhause (1981) consideraban que no podía darse un aprendizaje cultural efectivo si no comportaba la adquisición de una nueva perspectiva del mundo y la realidad.

Este proceso de transformación social no es fácil ni rápido, el mismo Adler (1975) apreció como el multiculturalismo podía despertar gran número de dilemas en las personas, así como la pérdida de identidad personal, la confusión en el autoconcepto, la pérdida de disminución del soporte social y otras negativas consecuencias; tanto es así que Corvin y Wiggins (1989) planteó que en todos los programas de formación intercultural debería haber un fuerte y sólido componente antirracista. Pero a pesar de todo, esta realidad multicultural, llena de injusticias, vacíos, silencios y temores, debidamente guiada y tutelada por la educación intercultural y la formación intercultural podrá irse transformando.

“En una sociedad en la que todos los que vivimos y trabajamos en ella debemos aspirar a construir un proyecto común de sociedad y aprender a desarrollar en este espacio común compartido, una sociedad democrática. (Bartolomé, 2002:24)”

y recordaba como la educación tenía que asumir dos responsabilidades fundamentales:

- Lucha contra todas las formas de exclusión social que el mismo proceso educativo puede favorecer.
- La búsqueda de estrategias educativas que favorezcan el desarrollo de valores, y la participación en un proyecto común de sociedad donde cada persona tiene su puesto, su responsabilidad y su tarea.

Cuadro 11: Responsabilidades de la educación ante los nuevos retos educativos. Bartolomé (2002:36)

Desde nuestra perspectiva la formación intercultural para la integración puede ser considerada una útil estrategia de lucha contra la exclusión social, en cuanto a que en la medida que las personas inmigrantes cuenten con competencias interculturales dispondrán de más facilidades para localizar un empleo, desempeñarlo bajo unos parámetros adecuados a la cultura de la sociedad de acogida y de la empresa. Tal como se ha podido apreciar a lo largo de estas páginas, la formación intercultural es una formación en la que la percepción y el reconocimiento de uno mismo y del otro son elementos básicos; por ello, no tiene porque inferirse que la formación intercultural sea una educación compensatoria o para la asimilación. Bien al contrario: la realidad multicultural demanda competencias interculturales no sólo de las personas

inmigrantes, sino de todos los agentes implicados en dicha realidad. Así mismo, el reconocimiento de la propia identidad y de la identidad del otro son objetivos básicos cuando se realizan en el seno de las acciones de formación intercultural, a menudo ilustran lo diferentes que somos las personas entre sí, focalizando la mirada en la persona que uno tiene ante sí mas que sobre el grupo cultural que representa.

A la vista de estos aspectos y recogiendo la reconceptualización del término desarrollada por Bartolomé y Cabrera (2000) se puede considerar que la formación intercultural es una educación para el “empowerment” o empoderamiento. Tal como explica Bartolomé (2002:35)

“La educación para el empowerment exige tomar seriamente en consideración las fortalezas, experiencias, estrategias y metas que tienen los miembros de los grupos más vulnerables. También implica ayudar a estos grupos a analizar y comprender la estructura social y a desarrollar las capacidades necesarias que les posibilite conseguir sus metas de forma satisfactoria”

es decir, la formación intercultural como empowerment implicaría a nivel personal, *“dotar a las personas de un vehículo efectivo para el cambio y la emancipación social”* (Bartolomé, 2002:42)

En el siguiente capítulo se pasarán a presentar las conclusiones, prospectiva y discusión de la tesis.

Anexo

Guía didáctica del programa de formación
“Trabajamos juntos, conozcámonos mejor”

INTRODUCCIÓN

La presente guía didáctica se ha elaborado como material de soporte para el formador o la formadora que vaya a impartir el seminario de formación intercultural de 20 h. “Trabajamos juntos, conozcamos mejor” en el que se pretende formar en competencias interculturales de diagnóstico.

El contenido teórico del curso no se ha redactado pues estaría comprendido en el marco teórico de la presente tesis doctoral. Así pues, la guía estructura en cuatro sesiones de cinco horas cada una la relación de:

- La relación de objetivos de cada sesión
- El enunciado de las diversas actividades
- Las transparencias que se utilizarán en cada sesión.
- Los instrumentos para realizar la evaluación del seminario por parte del alumnado



Presentación al curso e introducción al significado de cultura

Objetivos de la sesión

Al finalizar la sesión se pretende.

- Crear un grupo interactivo, propiciando un conocimiento e interacción mutua desde un inicio
- Presentar la formación intercultural como una formación dinámica y experiencial desde el primer momento para captar la motivación del alumnado
- Presentar a los alumnos el concepto de cultura con que se opera al abordar la multiculturalidad

Desarrollo de la primera parte de la sesión 1

Se iniciará el seminario con la primera actividad de los alumnos y alumnas. Se trata del BIS a Bis, una **actividad de presentación mutua**:

Actividad 1.1

Bis a Bis

Autora: Assumpta Aneas, España

Finalidad

Iniciar un proceso de conocimiento mutuo e interacción en un grupo de formación de manera activa y poco comprometida.

Tiempo

Unos 5 –8 minutos de interacción por parejas más el tiempo que necesite cada persona en presentar a su compañero, en total, 20 o 30 minutos.

Materiales

Suficiente espacio libre para que la gente pueda charlar de pie, preferiblemente en un lugar que no sea el aula.

Procedimiento

Explique a los participantes que esta es una actividad de presentación que pretende que interactúen desde el primer momento. Para ello les va a plantear que expliquen al resto del grupo una serie de cuestiones, pero no de sí mismos, sino de la pareja con la que van a hablar.

Las cuestiones han de propiciar el conocimiento mutuo y evitar que cualquier persona del curso pueda sentirse avergonzada o en inferioridad de condiciones.

El nombre de pila es fundamental.

Si el grupo pertenece a una misma empresa pueden explicar en qué área trabajan o en qué centro lo hacen.

Si no trabajan en lo mismo o en la misma empresa pueden explicar el nombre y actividad de la empresa

Para que se produzca la interacción personal es fundamental que las personas charlen sobre temas menos formales: Una pregunta que nunca falla es “ si no tuvierais ninguna limitación económica o de tiempo o personal dónde pasaríais estas próximas vacaciones, dejad volar la imaginación”.

Una vez planteadas las cuestiones, se les dice que se levanten (han de hablar de pie), vayan a un espacio en el que se sientan relajados (quien quiera, y si está permitido pueda fumar) y se les dice que por parejas intercambien esta información.

Se les ha de dar claramente la consigna de que a la vuelta cada persona deberá presentar a su compañero o compañera.

Una vez pasado en tiempo y sentados en su sitio, cada persona irá presentando a sus compañeros o compañeras.

Conclusiones

Es importante que la presentación la dirija la persona formadora para que todos los alumnos y alumnas estén atentos a cuando se les pregunte.

También es importante recordar que lo importante de esta actividad es la interacción que se ha producido, no tanto la información que pueda aportarse

Recursos

Es recomendable que los alumnos y alumnas, así como la personas formadora escriban sus nombres de pila en unas [etiquetas autoadhesivas](#) de tamaño estándar para que desde el primer momento todo el grupo pueda comunicarse por el nombre.

Tras la presentación del grupo de alumnos y alumnas y puesto en común intereses, experiencias y expectativas, **la persona responsable de la formación se presentará a si misma.**

A continuación presentará mediante una transparencia los objetivos del seminario de formación:



Trabajando en equipos multiculturales

Esta presentación es para
ayudarles a ser más
conscientes de la naturaleza
multicultural de su empresa y
trabajar mejor con personas de
diversas culturas.



UNIVERSITAT DE BARCELONA

Nuestros objetivos

- Sensibilizarnos acerca que la cultura nos afecta en mucho más que suponemos
- Reconocer e interpretar mejor las situaciones interculturales de nuestro equipo de trabajo y responder de una forma más eficaz
- Afrontar la diversidad cultural con más seguridad

Desarrollo de la segunda parte de la sesión 1

Tras el descanso se iniciará la segunda parte del seminario con “**En otros mundos: una fantasía espacial intercultural**”, una actividad que pretende introducir experiencialmente el concepto de cultura evitando los estereotipos.

Actividad 1.2.

En otros mundos: una fantasía espacial intercultural

**GEORGE SIMONS, GEORGE SIMONS INTERNATIONAL
MANDELIEU - LA NAPOULE, FRANCIA**

Finalidad y objetivos de aprendizaje

Esta actividad involucra a un máximo de cuatro individuos o grupos en la preparación y discusión de un informe cultural sobre los habitantes de un planeta inventado, basándose en un perfil medioambiental del planeta que se les ha asignado. De esta forma:

- explorarán y discutirán las relaciones entre el entorno y la cultura
- evaluarán las influencias negativas y positivas de los estereotipos en la

comprensión de su propia cultura y la de los demás

- discutirán cómo y porqué se comportan culturalmente de un modo determinado

Materiales

Una copia de la hoja de instrucciones para cada participante (Copia 1)

Copias de los tres perfiles medioambientales de los planetas y del laboratorio espacial. Suficientes copias de cada perfil para cada miembro del grupo. (Copias 2, 3, 4 y 5)

Copias de las preguntas que se abordarán tras la presentación de los informes culturales (en la copia 6 encontrará ejemplos) para cada participante

Tiempo

75-90 minutos.

Procedimiento

1. Forme cuatro grupos reducidos.
2. Distribuya una hoja de instrucciones y un informe medioambiental a cada individuo del grupo. Lean las instrucciones y revisen las preguntas sobre el procedimiento. (10 minutos)
3. Distribuya los grupos por la sala (o en salas diferentes) para que discutan y preparen sus informes. Indíqueles que vuelvan a una hora determinada. (20 minutos)
4. Cuando pasen los 20 minutos, vuelva a reunir a todo el grupo para que compartan sus informes culturales. Si tiene tiempo, pueden hacer preguntas a los otros grupos. (20-30 minutos)
5. Discutan el proceso. Puede utilizar las preguntas de la Copia 6 o crear sus propias preguntas. (10-15 minutos)

Conclusiones

Dirija una breve discusión final con todo el grupo si han reflexionado sobre las preguntas de debate en pequeños grupos. Si nadie lo comenta, explique que cuando nos falta información específica nuestra imaginación utiliza fácilmente aquella información que tiene para atribuir características culturales a otras personas o grupos. (5-10 minutos)

Hoja de instrucciones para el trabajo en equipo

Su tarea consiste en crear un perfil cultural para las personas que viven en un planeta imaginario, basándose en cómo creen que el entorno del planeta afectaría al desarrollo cultural.

Lean la información general que encontrarán más abajo; seguidamente utilicen la imaginación para crear un informe cultural sobre el planeta que se les ha asignado utilizando el perfil medioambiental proporcionado y las preguntas que se incluyen. Si están trabajando en grupo y no logran ponerse de acuerdo sobre la cultura del planeta, pueden crear subculturas en el planeta que se ajusten a las fantasías de todos los miembros del grupo.

Tienen 20 minutos para completar esta tarea. Deben dejar un mínimo de 5 minutos al final para explicar al resto de grupos la cultura que "han descubierto" en el planeta que se les ha asignado. Para ello pueden utilizar cualquier forma de presentación.

Información general

Nos encontramos en el año 14.092. Ustedes son miembros de un equipo de investigación cultural a bordo de la nave espacial Kluckhohn. La Cámara de Comercio Intergaláctica les ha asignado la tarea de visitar e iniciar un intercambio comercial con las colonias fundadas por colonos y refugiados de la Tierra hace muchos miles de años. Estas colonias se establecieron con los componentes básicos esenciales para la supervivencia en los inicios del viaje espacial hace 12 milenios, pero quedaron aisladas y olvidadas. No hay datos precisos sobre el número de personas que viven en estas colonias. Sin embargo, sí que se posee una descripción detallada sobre el entorno del planeta en el que se instalaron.

Crean que como respuesta a la necesidad de supervivencia y proliferación de un grupo en un determinado entorno, debe tener lugar un desarrollo tanto biológico como cultural. Su tarea consiste en crear una hipótesis práctica sobre el desarrollo de cada una de estas colonias. Discutan sobre el planeta que se les ha asignado y *creen un perfil cultural hipotético*, intentando dar una respuesta a las preguntas que aparecen en la hoja del perfil. Por supuesto, no hay ninguna forma de saber qué esperar hasta que lleguen allí, pero desean estar tan preparados como sea posible utilizando todo lo que ahora saben sobre las culturas y su desarrollo.

EL planeta AFRODITA: perfil medioambiental

Aproximadamente un 20% más pequeño que la Tierra, el planeta Afrodita es un planeta tropical húmedo, con una vegetación exuberante y el cielo cubierto prácticamente siempre de nubes. Abunda la vida animal y vegetal, y algunas especies alcanzan alturas increíbles. Afrodita tiene muchos mares, lagos, ríos y pantanos. Las temperaturas nocturna y diurna son prácticamente constantes (28¼° centígrados, aprox. 83¼ Fahrenheit). Los días y las noches son de 10 horas.

1. ¿Cómo cree que han evolucionado biológicamente las personas de este planeta (tamaño y forma corporal, color de la piel, etc.)?
2. ¿Cuál cree que debe ser el aspecto de sus vestidos, hogares, alimentos, transporte, economía, etc.?
3. ¿Cuáles podrían ser sus creencias y valores sobre el mundo, la tecnología y la religión?
4. ¿Cómo cree que se relaciona la gente de este planeta con semejantes de su propio grupo? ¿Con personas de autoridad? ¿Con los extranjeros? ¿Con las personas del sexo contrario?
5. ¿Cómo cree que serán las relaciones comerciales, cuál será su forma de negociar, de trabajar en grupo, etc.? ¿Cómo debe ser su cultura comercial?

EL planeta ARES: perfil medioambiental

Aunque posee algunos sistemas de irrigación subterránea, Ares es un planeta muy seco del tamaño de la Tierra cuya superficie está formada principalmente por rocas y arena. Posee cierta vegetación en los lugares en los que los ríos subterráneos están cerca de la superficie. Sufre de falta de lluvia, frecuentes tormentas de polvo, días de sol extremadamente cálidos y noches muy frías. Es difícil conseguir agua. El planeta es sólo un poco más pequeño que la Tierra.

1. ¿Cómo cree que han evolucionado biológicamente las personas de este

- planeta (tamaño y forma corporal, color de la piel, etc.)?
2. ¿Cuál cree que debe ser el aspecto de sus vestidos, hogares, alimentos, transporte, economía, etc.?
 3. ¿Cuáles podrían ser sus creencias y valores sobre el mundo, la tecnología y la religión?
 4. ¿Cómo cree que se relaciona la gente de este planeta con semejantes de su propio grupo? ¿Con personas de autoridad? ¿Con los extranjeros? ¿Con las personas del sexo contrario?
 5. ¿Cómo cree que serán las relaciones comerciales, cuál será su forma de negociar, de trabajar en grupo, etc.? ¿Cómo debe ser su cultura comercial?

EL planeta ZEUS: perfil medioambiental

Zeus es un planeta muy grande, más de 10 veces el tamaño de la Tierra. Su gravedad es tan fuerte que la mayoría de la vegetación crece cerca o por debajo de la superficie. Es rico en minerales, gases, metales y combustibles fósiles. Su geografía es extremadamente llana. El agua no fluye hacia lagos o estanques, suele saturar el suelo y formar peligrosas áreas pantanosas. Los días y las noches tienen 18 horas.

1. ¿Cómo cree que han evolucionado biológicamente las personas de este planeta (tamaño y forma corporal, color de la piel, etc.)?
2. ¿Cuál cree que debe ser el aspecto de sus vestidos, hogares, alimentos, transporte, economía, etc.?
3. ¿Cuáles podrían ser sus creencias y valores sobre el mundo, la tecnología y la religión?
4. ¿Cómo cree que se relaciona la gente de este planeta con semejantes de su propio grupo? ¿Con personas de autoridad? ¿Con los extranjeros? ¿Con las personas del sexo contrario?
5. ¿Cómo cree que serán las relaciones comerciales, cómo negociarán?

El laboratorio espacial intergaláctico ODISEA: perfil medioambiental

El laboratorio espacial intergaláctico es un entorno artificial autosostenible basado en la aplicación de alta tecnología en el que los alimentos, la atmósfera, los residuos, etc. se reciclan infinitamente. El laboratorio se alimenta mediante la radiación cósmica. Se desplaza lentamente por el universo. Tiene un volumen interno de 2 millas cúbicas. Puesto que la gravedad artificial es mínima, cualquier cosa que no esté bien sujeta o arraigada estará en un estado casi constante de caída libre. Ha estado viajando por el espacio desde el año 2075.

1. ¿Cómo cree que han evolucionado biológicamente las personas de este planeta (tamaño y forma corporal, color de la piel, etc.)?
2. ¿Cuál cree que debe ser el aspecto de sus vestidos, hogares, alimentos, transporte, economía, etc.?
3. ¿Cuáles podrían ser sus creencias y valores sobre el mundo, la tecnología y la religión?
4. ¿Cómo cree que se relaciona la gente de este planeta con semejantes de su propio grupo? ¿Con personas de autoridad? ¿Con los extranjeros? ¿Con las personas del sexo contrario?

6. ¿Cómo cree que serán las relaciones comerciales, cuál será su forma de negociar, de trabajar en grupo, etc.? ¿Cómo debe ser su cultura comercial?

Preguntas de debate

(Tras la presentación de sus perfiles culturales)

Discutan estas preguntas tras presentar sus informes al resto de grupos.

1. ¿En qué forma creen que todo lo que saben sobre la dinámica de la cultura y sus estereotipos sobre otras culturas contribuyó a o entorpeció la elaboración de los informes de forma individual o en grupo y la presentación de estos informes al resto de grupos?
2. ¿En qué grado creen que la cultura está influenciada por las condiciones medioambientales?
3. ¿Qué otros factores son importantes en el desarrollo de una cultura?
4. ¿Qué han aprendido de esta experiencia que puedan aplicar a su forma de analizar, entender y trabajar con otras culturas en el mundo real?

Tras esta actividad en la que el alumnado podrá valorar y discutir hasta que punto una cultura tan simple como la definida por las misiones pueden afectar la forma de comportarse, valorar y sentir. Es una actividad sumamente interactiva y experiencial.

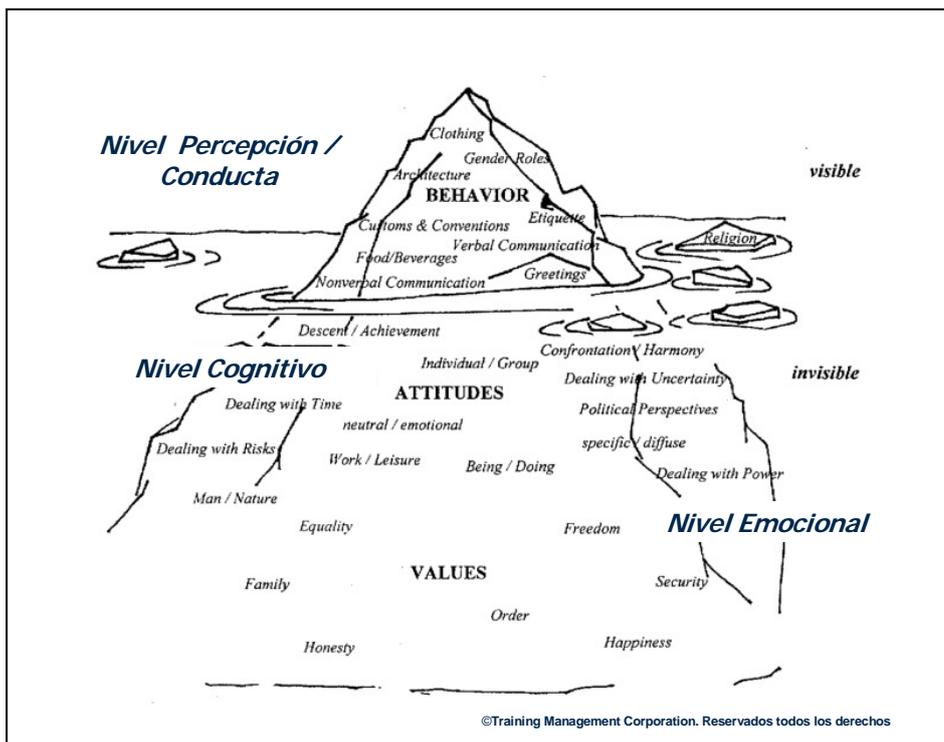
Una vez comentada la actividad, la persona formadora procederá a presentar el concepto de cultura de una manera más formal mediante una serie de transparencias como:

La cultura es

- Un sistema compartido de significado...
 - Nos dice
 - A que prestar atención
 - Cómo actuar
 - Qué valorar
- "Software mental" - cómo hablamos con nosotros mismos y con los demás de manera que podamos sobrevivir y tener éxito en el entorno que compartimos



© Simons International. Reservados todos los derechos



©Training Management Corporation. Reservados todos los derechos

Se finalizará la primera sesión resumiendo los puntos clave abordados en la misma.



Sesión
2

Trabajando en otros entornos culturales

Objetivos de la sesión

Al finalizar la sesión se pretende que los alumnos

- Vivan de manera aproximada las emociones y percepciones de toda persona que se encuentra trabajando en un entorno no familiar.
- Conozcan los aspectos fundamentales en que la cultura influye en el desempeño del trabajo
- Se ejerciten en el diagnóstico de estos aspectos
- Desarrollen estrategias de identificación y comprensión de las diferencias entre los propios valores culturales y los de los demás

Desarrollo de la primera parte de la sesión 2

La segunda sesión se iniciará con la actividad "Trabajando en entornos desconocidos", con la que se pretende que el alumnado experimente de alguna manera el shock cultural. Gracias a esta actividad y a la anterior se suele experimentar un gran incremento de la cohesión grupal y la empatía entre los integrantes del grupo de alumnos y alumnas.

Actividad 2.1.

TRABAJAR EN ENTORNOS DESCONOCIDOS

**Autores: Marianne Brandt, Global Bonding
Northville, MI, EE.UU.**

Finalidad

Con este ejercicio, los participantes obtendrán información sobre la experiencia de trabajar en otra cultura, pensar en otro idioma o empezar un trabajo nuevo con normas desconocidas. También permitirá a los “nativos” darse cuenta de qué supone trabajar o aprender en un segundo idioma.

Tiempo

De 15 a 30 minutos según el tamaño del grupo. Esta actividad también puede utilizarse para “romper el hielo”.

Materiales

Cronómetro o reloj con cronómetro. Un ejemplar de la copia 1 “Trabajar en entornos desconocidos: preguntas” para cada participante. Lápices o bolígrafos

Proyector de transparencias o pizarra de papel con las respuestas correctas Si existen varios subgrupos, haga una copia de la hoja de trabajo 2: “Respuestas y preguntas de debate para grupos reducidos” para cada participante. Una pequeña recompensa para “el ganador” (opcional)

Procedimiento

Reparta la hoja de ejercicios boca abajo y pida a los participantes que no le den la vuelta hasta que se los indique.

Explique el ejercicio. Lea las instrucciones que aparecen en la hoja. (Si ya ha realizado esta actividad un par de veces, puede indicarles cuál ha sido el récord de tiempo de los anteriores grupos y animarles a mejorarlo). Recuérdeles que deben levantar la mano cuando acaben. Explíqueles que la primera persona que complete el cuestionario recibirá un pequeño premio (opcional).

Indíqueles que pueden empezar y cronometre el tiempo.

Detenga el reloj cuando alguien levante la mano.

Muestre las respuestas correctas y extraigan conclusiones en común. (Si trabaja con grupos reducidos, reparta la hoja de respuestas y anímeles a discutir el ejercicio entre ellos y con todo el grupo.) Si tiene una recompensa, entréguesela a la persona que tenga las respuestas correctas.

Resuma lo que han aprendido y la experiencia en sí.

Conclusiones

Pídales que expliquen su experiencia. Utilice estas preguntas:

Les indiqué que no escribieran los símbolos sobre el papel. ¿Quién lo hizo de todos modos?

¿Por qué?

Busque respuestas similares para una misma cultura. “El tiempo era importante y yo soy muy competitivo”. “Suelo seguir siempre las instrucciones”. “De otro modo resultaba muy complicado”.

“Todo era una actividad mental, resultaba pesado y frustrante ir constantemente hacia atrás y hacia delante”.

¿Cómo han acabado tan rápidamente? ¿Tenían una estrategia?

“Primero hice todos los que tenían el mismo símbolo”.

“Trabajamos en equipo, Mary hizo todos los +, Joe todos los X, etc.”

¿Cómo se sintieron mientras realizaban el ejercicio?

Busque palabras como “frustrado”, “ansioso”, etc.

¿Qué experiencias similares a ésta ha tenido en el entorno de trabajo?

¿Qué implicaciones tiene ello para los veteranos y los recién llegados en un entorno de trabajo?

¿Qué han aprendido con este ejercicio? “Debemos trabajar conscientemente. No hay nada automático. Es imprescindible ser conscientes de lo que estamos haciendo. Si nos comportamos de la forma habitual para nosotros, los resultados serán incorrectos”. O bien: “Me ha hecho reflexionar sobre lo difícil que debe ser para algunas personas extranjeras trabajar aquí”.

Instrucciones página 1

Trabajar en entornos desconocidos: preguntas

A continuación encontrará varios problemas aritméticos muy sencillos; por lo tanto, debería resultarle fácil indicar las respuestas correctas. Sin embargo, se encuentra en un país extranjero y los símbolos utilizados para la multiplicación, suma, división y resta siguen una lógica diferente. Son los siguientes

- es el signo de multiplicar
- ÷ es el signo de sumar
- + es el signo de dividir
- x es el signo de restar

- A la señal de su instructor deberá dar la vuelta a la página y resolver los problemas
- Ahora Usted deberá resolver estas cuestiones, tan pronto acabe deberá levantar la mano para señalar que ha finalizado su tarea.
- No puede anotar el significado

Instrucciones página 2

Las operaciones que debe resolver son:

8 multiplicado por 2 =	9 dividido por 1 =
12 dividido por 4 =	5 multiplicado por 4 =
4 menos 3 =	2 menos 1 =
6 más 2 =	10 dividido por 5 =
9 dividido por 3 =	12 multiplicado por 2 =
7 menos 4 =	6 multiplicado por 6 =
4 por 2 =	8 más 4 =
8 dividido por 4 =	16 más 8 =
12 menos 2 =	7 menos 6 =
20 dividido por 10 =	3 dividido 1 =

Gracias por su colaboración

Como síntesis se presentará la siguiente transparencia.

Trabajando en culturas que no son la propia

- ⌘ Existen reglas diferentes
- ⌘ Es difícil recordar que hacer después
- ⌘ Nuestras propias reglas no dejan de ser un obstáculo
- ⌘ Inventamos estrategias para hacer frente a la situación, evitamos a menudo las reglas de la nueva cultura
- ⌘ Incurrimos en más errores
- ⌘ Los demás nos ven como menos inteligentes, menos competentes, menos honestos, etc.
- ⌘ *¿Qué más descubrió?*

Desarrollo de la segunda parte de la sesión 2

Tras el descanso la persona formadora procederá a presentar las ideas más centrales sobre la influencia de la cultura en el trabajo

¿Cómo influye la cultura en el trabajo?

Que hacen o dicen



- Cómo interpretarlo
- Como lo interpretan
- Cómo vamos probablemente a reaccionar

Que hacemos o decimos



- Cómo van probablemente a reaccionar
- El resultado probable

Mediante una colección de transparencias basadas en los trabajos de Charles (2003), los elementos más significativos de las taxonomías culturales de Hofstede, Trompenaars, etc. en torno a la influencia de la cultura en el trabajo.

Fuentes de identidad

Colectivismo

La identidad depende del tejido social al que uno pertenece

Individualismo

La identidad se basa en el individuo

Visión de la empresa / trabajo

La relación empresa-empleado/ a se percibe en términos morales, como un vínculo familiar.	La relación empresa-empleado/a es un contrato que presumiblemente se basa en ventajas recíprocas
La relación prevalece sobre el asunto a tratar Los intereses colectivos priman sobre los individuales	El asunto a tratar prevalece sobre la relación Los intereses individuales priman sobre los colectivos.
Comunicación indirecta, diplomática.	Comunicación directa, explícita

©Jean Philippe Charles. Reservados todos los derechos

Poder

Alta distancia jerárquica

Los miembros con menos poder de las organizaciones de un país aceptan que el poder esté distribuido de manera desigual"

Individualismo

Los miembros con menos poder de las organizaciones de un país esperan y aceptan que el poder esté distribuido de manera igualitaria

Visión de la empresa / trabajo

La jerarquía refleja la desigualdad existencial entre individuos de mayor y menor nivel	La jerarquía supone una desigualdad de papeles establecida por conveniencia
Es improbable que las personas subordinadas hablen y contradigan a sus jefes directamente	Las personas subordinadas hablan y contradicen a sus jefes con bastante facilidad
Las personas subordinadas esperan que se les diga qué hacer.	Las personas subordinadas esperan ser consultados.
La persona responsable evalúa a sus subordinados	La persona responsable es evaluada por sus subordinados 360°
El lenguaje es un símbolo de clase y tiene tratamientos de respeto y jerarquía "Usted"	El lenguaje no tiene tanto valor de clase y no comprende tratamientos de jerarquía "You=tu=Usted"

©Jean Philippe Charles. Reservados todos los derechos

Como aplicación de los conceptos presentados el alumnado analizará un diálogo intercultural.

Actividad 2.3.

Diálogos entre personas de culturas diferentes

**CRAIG STORTI, CRAIG STORTI & ASSOCIATES
WESTMINSTER, MD, EE.UU.**

Finalidad y objetivos de aprendizaje

Ilustrar cómo las diferencias culturales crean malentendidos en la comunicación.

Tiempo

35 minutos

Materiales

- Una copia de los “Cinco diálogos” para cada participante.

Procedimiento

Explique brevemente qué es un diálogo; p.ej.:

“Un diálogo es una breve conversación entre dos interlocutores en la que una o varias diferencias culturales pueden provocar algún malentendido”. Estos diálogos muestran cómo interfieren las diferencias culturales y cómo evitan que la comunicación sea satisfactoria. También demuestran la enorme importancia que tiene conocer bien la cultura de nuestro interlocutor.

Un diálogo no es sólo un ejemplo o ilustración de una diferencia cultural, sino que al mismo tiempo es una especie de rompecabezas. Está escrito de forma que el malentendido no es aparente para el lector, igual que no lo es para los interlocutores. En muchos casos, la conversación parece totalmente inocua, sólo al volver a leer el texto y al leer entre líneas, empezaremos a comprender cuál ha sido el malentendido.”

Esta característica convierte a los diálogos en una herramienta útil para la formación, pues los alumnos suelen tener ganas de “descodificar” el diálogo y averiguar que ha ocurrido.

Divida a los participantes en grupos reducidos y pídeles que lean el diálogo e intenten identificar cuál ha sido el malentendido y en qué diferencia cultural se basa. (Unos 10 minutos)

Conclusiones

Pregunte si se han encontrado alguna vez en una situación similar y pídeles que expliquen su experiencia al resto del grupo. En la fase de conclusiones, debe enfatizar lo fácil que es malinterpretar las cosas en situaciones interculturales y recuérdelos que un malentendido es sólo la punta del iceberg, que el malentendido suele derivar en interpretaciones incorrectas, ideas falsas, conclusiones equivocadas y actuaciones inadecuadas. (5 minutos)

Notas adicionales para el instructor: Este ejercicio suele funcionar muy bien. Los diálogos intrigan a los asistentes desde el primer momento y suelen mostrarse muy dispuestos a averiguar qué ha sucedido realmente y resolver el “rompecabezas”.

Es habitual que se aprecien cuestiones diferentes a las que el diálogo pretendía ilustrar. Puede aceptar todo tipo de explicaciones, pero asegúrese de que alguien o usted mismo comenta el aspecto cultural en el que realmente se centra el diálogo. (Este análisis no debe entregarse a los alumnos, es sólo para el instructor). Algunas de las “otras” explicaciones que apreciarán los asistentes no estarán relacionadas con las diferencias culturales. Por ello el formador debe asegurarse de comentar el aspecto cultural subyacente, junto con el resto de explicaciones.

Lee cuidadosamente este diálogo

UN DOLOR DE CABEZA MENOS

PHILLIP: Yo creo que necesitaremos contratar dos formadores externos para que nos asesoren en la puesta en marcha del grupo de trabajo

ASAN: No veo otro modo de proceder.

PHILLIP: Llamaré a personal mañana para que pongan en marcha el proceso de selección.

ASAN: ¿Hablaste con Alí?

PHILLIP: El jefe del equipo? Él está reunido todo el día. Además no está especializado en estos temas. Es por ello que han contratado una consultora como la nuestra para este proyecto. Y nos han delegado la responsabilidad

ASAN: Sí. Estoy seguro que él lo aprobará

PHILLIP: Sí, es un dolor menos de cabeza para ellos

Crees que esta decisión realmente resultará ser “un dolor de cabeza menos”?

Trabajando con personas de otras culturas

Sesión 3

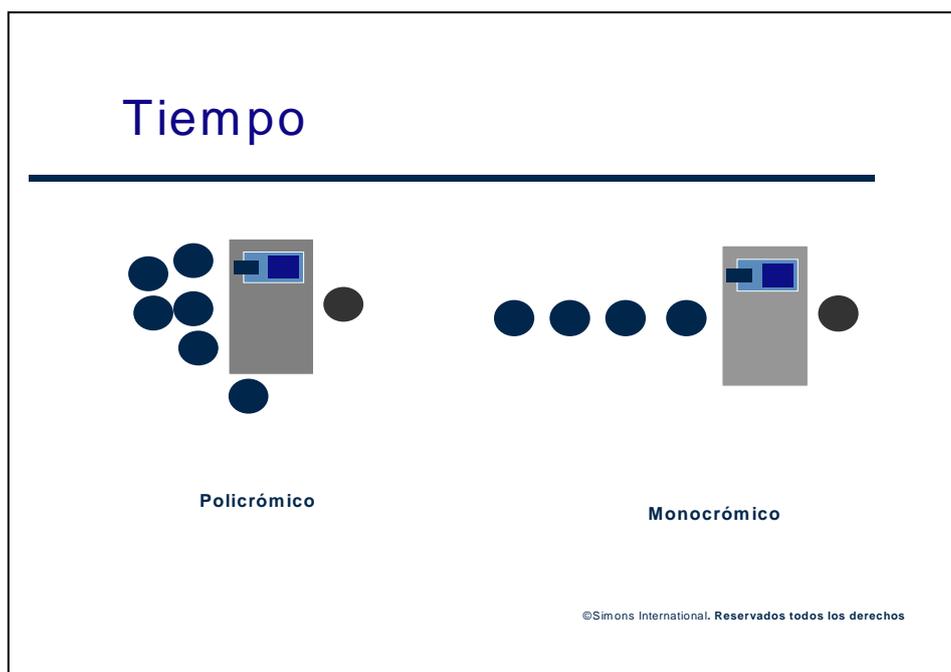
Objetivos de la sesión

Al finalizar la sesión se pretende que los alumnos:

- Tomen conciencia de su propia identidad y de la del otro en el contexto de toda relación intercultural profesional
- Ejerciten las competencias de análisis y resolución de problemas interculturales
- Se empiecen a familiarizar con las diferencias comunicas a diversos niveles.

Desarrollo de la primera parte de la sesión 3

La tercera sesión se iniciará continuando la serie de transparencias ilustrativas sobre las diferencias culturales en el trabajo.



Implicación personal

Difuso

Específico

"El grado en que implicamos a los otros en áreas específicas de nuestra vida o en muchas áreas a la vez"

La empresa es un organismo en el que prevalecen las relaciones de sus personas	La empresa es un sistema en el que cada uno debe desempeñar sus funciones de modo eficiente
No se suele separar la vida personal y la vida privada	Clara separación entre vida pública y privada
Buen ambiente de trabajo es condición previa a cualquier buen resultado	Los buenos resultados son la condición previa para una buena relación con la jerarquía
CV con títulos y acreditaciones "soy"	CV con logros y resultados "hago"
Se dan muchos rodeos ante de entrar a abordar la cuestión sustancial El contexto es muy importante	Se va al grano Lo importante es el mensaje, no el contexto

©Jean Philippe Charles. Reservados todos los derechos

Valor de vida

Afectividad

Preocupación por los demás, calidad de vida

Logro

Agresividad, éxito, bienes materiales

Visión empresa y motivaciones

Se trabaja para vivir	Se vive para trabajar
La dirección usa el consenso	La dirección demuestra su decisión y autoafirmación
Énfasis en la igualdad, la solidaridad y la calidad de vida laboral	Énfasis en la equidad, la competencia entre colegas y el rendimiento
Resolución de conflictos mediante el compromiso y la negociación	Resolución de conflictos mediante la competencia
Importancia de las relaciones personales	Importancia del dinero y las cosas materiales

©Jean Philippe Charles. Reservados todos los derechos

Tras estas explicaciones, el alumnado analizará el siguiente incidente crítico.

Actividad 3.1.

Un incidente crítico en Arabia Saudita

**JOHN BING, PRECARANT, ITAP INTERNATIONAL, INC.
PRINCETON, NJ, EE.UU.**

Finalidad y objetivos de aprendizaje

- Facilitar a los asistentes un ejemplo real de una interacción profesional para que identifiquen posibles malosentendidos culturales.
- Evaluar la comprensión por parte del asistente de qué ha provocado la mal interpretación cultural. Tras leer la historia, el alumno deberá identificar aquellas partes del incidente que tengan bases culturales y señalar cómo ha afectado el contexto cultural a la interacción profesional. La discusión resultante puede ser una señal de que:
- Todavía les falta aprender mucho para poder desenvolverse cómodamente en la cultura de destino
- Ya entienden bastante bien la cultura de destino y conocen estrategias para interactuar con sus miembros
- Animar a los asistentes a analizar una interacción profesional entre miembros de dos culturas diferentes, determinar los temas relevantes culturalmente y sugerir enfoques alternativos que proporcionarán mejores resultados
- Ofrecer a los asistentes la oportunidad de aplicar aquello que han aprendido a su propia situación profesional

Materiales

- a. Un ejemplar de la copia “Un incidente crítico en Arabia Saudita” para cada asistente y para el instructor
- b. La clave para el instructor
- c. Una pizarra de papel y rotuladores (opcional)

Tiempo

15 – 25 minutos, según el interés y el enfoque de los asistentes. Es aconsejable utilizar este ejercicio hacia el final del curso de formación.

Procedimiento

1. Pida a un asistente que lea el incidente crítico.
2. Utilizando las preguntas que aparecen al final de la historia como punto de partida, analice con los asistentes qué ha sucedido, de qué otro modo podría haber actuado Mr. Morley, cómo actuarían ellos en la misma situación, y cuáles podrían ser las diferencias culturales subyacentes que provocaron el malentendido.
3. Utilice las respuestas de los participantes como indicador de qué tipo de información han asimilado, y utilizando la clave del instructor a modo de guía, discuta aquellos aspectos de la cultura de destino que quedan poco claros.
4. Pida a los asistentes si se han encontrado en alguna situación similar, cómo actuaron y qué harían de otro modo con la información que tienen ahora.

Un incidente crítico en Arabia Saudita

Richard Morley ha parado en Riyadh de vuelta de su viaje al Extremo Oriente. Espera encontrarse con Ahmad Abalkhail, la persona del Ministerio de Trabajo encargada de la compra de equipos informáticos y de la formación, con el que ya ha hablado anteriormente. Es un miércoles por la tarde y es consciente de que tiene poco tiempo para la visita. Llama al Ministerio y después de muchas tribulaciones e interrupciones con la operadora de habla arábica logra que le pasen con la oficina de Mr. Abalkhail. Un ayudante le confirma que Mr. Abalkhail está disponible, coge un taxi y se dirige hacia el Ministerio bajo la abrasante calor del día.

Mr. Abalkhail, que ha viajado mucho por Inglaterra y Estados Unidos, habla bien el inglés. Esta tarde tiene planes para recoger a su primo, que llega de visita desde Taif. Debe encontrarse con él de aquí a una hora y recoger un regalo de bodas para un pariente no demasiado lejano que se casa este fin de semana.

Richard se siente aliviado cuando entra en la lujosa oficina con aire acondicionado de Mr. Abalkhail. Tras una corta espera, un ayudante le recibe amablemente y le acompaña. Mr. Abalkhail le saluda por su nombre y tiene cierta idea de qué viene a ofrecerle. Un chico joven le ofrece un refresco frío con hielo. Mientras se toma el refresco, espera que Mr. Abalkhail acabe de firmar unas cartas que le ha traído un ayudante educado y callado. Mr. Abalkhail responde a una llamada telefónica urgente antes de dirigir su atención a Mr. Morley. Le pregunta por su salud, dónde se aloja y qué le parece Riyadh. Richard está ansioso por entrar en negocios, pues es consciente de que se trata de una oportunidad única. Es un comercial y negociador de contratos con experiencia, y le resulta fácil dar la vuelta a una conversación para introducir su conjunto de programas informáticos y cursos de formación. Saca varios folletos del maletín como ejemplo y ahonda en una presentación bien estructurada.

Mr. Abalkhail intenta dar la imagen de que está atento aunque sabe que tiene muy poco tiempo para considerar seriamente la propuesta. ¡Cómo le gustaría que fuera sábado por la mañana, en lugar del miércoles anterior a la boda!. Incluso se atreve a bromear con su visitante y le dice que es un hombre de negocios atrevido que algún día hará mucho dinero en el desierto saudita. Ambos ríen y Richard vuelve a ahondar en su presentación con la esperanza de causar una buena impresión. Mr. Abalkhail es interrumpido de nuevo para leer y firmar otra carta. Se excusa por la nueva interrupción.

Seguidamente llama a su ayudante y le pregunta si tiene el coche a punto. A Richard le parece entender la palabra Cadillac en la conversación. Mr. Morley sigue explicando las capacidades de formación de su empresa, pero de algún modo se da cuenta de que la conexión con su interlocutor no es la adecuada. Mr. Abalkhail le pregunta si quiere otro refresco. Seguidamente, con un aire cansado, le pide una copia de los materiales presentados. Le pide a Mr. Morley que le envíe la documentación completa de sus productos y una propuesta, le agradece su visita y le desea éxito con sus negocios en Arabia Saudita. Luego le da la mano y se despide diciendo que espera recibir pronto los materiales.

Observación y discusión

1. ¿Qué ha sucedido? ¿En qué radica el malentendido cultural?
2. ¿De qué otro modo podría haberse comportado Mr. Morley?
3. ¿Qué debería hacer Mr. Morley antes de pasar a la presentación de una venta agresiva?

La sesión finalizará con una síntesis efectuada por la persona formadora y con una puesta en común del grupo de alumnos y alumnas respecto a lo que les ha sorprendido más, lo que han encontrado más interesante, su reflejo en sus propias experiencias, etc.

Desarrollo de la segunda parte de la sesión 3

Esta segunda parte de la tercera sesión se iniciará continuando la serie de transparencias ilustrativas sobre las diferencias culturales en el trabajo. Para ello, el alumnado llevará a cabo la actividad **Mensajes Heterogéneos**

Actividad 3.2.

Mensajes heterogéneos

**SELMA MYERS, INTERCULTURAL DEVELOPMENT INC.
SOLANA BEACH, CA
& JONAMAY LAMBERT, LAMBERT ASSOCIATES
HOFFMAN ESTATES, IL EE.UU.**

Finalidad

Conocer mejor diferentes modelos de comunicación basados en la cultura. Reducir el potencial de estereotipar o malinterpretar el comportamiento de los demás.

Tiempo

20 minutos

Materiales

Conjunto de hojas de instrucciones

Copias de la hoja "Diferencias verbales y no verbales entre culturas"

Procedimiento:

1. Divida a los participantes en cuatro grupos iguales. Etiquételes como "A", "B", "C" o "D".
2. Introduzca la actividad explicando a los participantes que van a realizar una actividad amena e informativa. Entregue una hoja de instrucciones a cada grupo. (El grupo A recibe las instrucciones A, el grupo B las instrucciones B, etc.) Díales que lean las instrucciones pero que no las comenten con los demás.
3. Pida a los participantes que se pongan de pie.
4. Los integrantes del grupo A deberán buscar un compañero del grupo B, los del C deberán buscar un compañero del grupo D. Seguidamente cada pareja deberá conversar durante 2 minutos con las instrucciones que se les ha entregado.
5. Tras esos dos minutos, deberán sentarse.

6. Pídales que describan sus sentimientos con una palabra. Anote los resultados en una hoja de papel.
7. Pida a un miembro de cada grupo que lea sus instrucciones.
8. Plantee las siguientes preguntas:

- *¿Qué ha ocurrido?*
- *¿Le resultó fácil/difícil seguir las instrucciones?*
- *¿Qué sorpresas se ha llevado?*
- *¿Cómo interpretó el comportamiento de su pareja durante la actividad? (P.ej.: la persona cuyo interlocutor miraba hacia otra parte, pensó que no podía fiarse de esta persona, pensó que no estaba interesado o a lo mejor que estaba aburrido).*
- *¿Qué presunciones pueden realizarse con relación a aquellas personas con estilos de comunicación diferentes al nuestro?*
- *¿Cuáles pueden ser los resultados si estas diferencias siguen malinterpretándose?*
- *¿Qué situaciones de la vida real le recuerda?*
- *¿Cómo podríamos superar las barreras de comunicación y aceptar las diferencias comunicativas en el entorno laboral?*
- *¿Qué ha aprendido?*

Conclusiones

Saquen conclusiones y acabe enfatizando que la comunicación siempre ha sido un aspecto crítico y complejo. Sin embargo, con la tecnología actual aún lo es más. Con Internet, las videoconferencias y la posibilidad de coger el teléfono y llamar a cualquier parte del mundo debemos ser más conscientes de las diferencias en la comunicación verbal y no verbal. Es importante saber que muchas culturas tienen sus propias normas y estilos de comunicación. Aprender a comunicarse con otras culturas es una necesidad. Cuanto más sepamos sobre comunicación, menos ofenderemos, malinterpretaremos o avergonzaremos a otras personas o a nosotros mismos.

Mensajes heterogéneos

[Hoja de instrucciones: esta página de instrucciones debe copiarse y cortarse en tiras; haga copias suficientes para poder entregar una tira a cada participante]

Instrucciones para el grupo A

Eviten el contacto visual cuando hablen con su interlocutor.
Toquen a su interlocutor mientras hablan.

Instrucciones para el grupo B

Acérquense a su interlocutor unos 15 cm (6 pulgadas) más de lo habitual para usted.
Señale con el dedo a su interlocutor frecuentemente mientras habla.

Instrucciones para el grupo C

Hable más fuerte de lo que habitualmente hace e interrumpa a su interlocutor con bastante frecuencia.

Muestre a su interlocutor señales de aprobación (como el gesto americano de "OK", levantar el índice o la "V" de victoria).

Instrucciones para el grupo D

Hable más bajo de lo que suele y no interrumpa a su interlocutor.

Gesticule mucho mientras habla.

Tras esta actividad los alumnos comentarán sus vivencias y experiencias acerca de estas diferencias culturales.

Se finalizará la tercera sesión con una síntesis de los aspectos clave abordados a lo largo de la misma.

A dark red square graphic with the word "Sesión" in white at the top and a large white number "4" in the center.

Reflexionemos sobre la diversidad

Objetivos de la sesión

Al finalizar la sesión se pretende que los alumnos sean capaces de:

- Autodiagnosticarse y diagnosticar diversos estilos comunicativos mediante un modelo teórico.
- Reflexionar críticamente sobre la riqueza que puede aportar la diversidad en la empresa
- Autoevaluarse y evaluar las aportaciones que ha generado el curso.

Desarrollo de la primera parte de la sesión 4

La cuarta sesión se iniciará con la actividad “El flujo comunicativo” con la que se pretende que el alumnado conozca diversos estilos comunicativos, evalúe las dificultades y oportunidades del propio estilo y valore la riqueza que aportan la existencia de diversidad.

Actividad 4.1.

El flujo comunicativo

Donna Stringer, Executive Diversity Services, Inc. Seattle, WA, EE.UU

Finalidad y objetivos de aprendizaje

- Identificar el rango de preferencias de estilos de comunicación en un grupo.
- Permitir a los participantes identificar los puntos fuertes y los puntos débiles de su propio estilo y del estilo de los demás en el entorno laboral.
- Ayudarles a ver el valor de poseer y utilizar los tres estilos.
- Explorar las ventajas de utilizar un estilo preferente de comunicación, en lugar de tener que adaptarse a la norma cultural de un entorno laboral para ser aceptado.

Tiempo

60 minutos

Materiales y entorno

1. Una copia de los estilos de comunicación REI para cada participante (opcional)
2. Pizarras de papel y rotuladores para tres o más grupos
3. Una sala con suficiente espacio libre para que todos los participantes puedan moverse y cambiar de posiciones en un triángulo imaginario.

Procedimiento

Explique cómo las culturas tienden a enseñar un estilo de comunicación preferente basándose en valores culturales. Describa los estilos de comunicación Racional, Emotivo e Intuitivo (REI). Puede utilizar la descripción de la Copia 1 para prepararse esta explicación, y si lo desea puede entregar un ejemplar a cada alumno.

Enfatice que los estilos de comunicación siempre siguen un flujo continuo y que todos hemos utilizado los tres estilos en algún momento. Cree un triángulo imaginario sobre el suelo de la sala con tres vértices: Racional, Emotivo e Intuitivo. Pida a los participantes que piensen en cómo *prefieren* comunicarse (por dónde suelen empezar) e indíqueles que se sitúen en el vértice apropiado. Resalte que deben colocarse sobre el vértice que prefieren, no sobre el estilo de comunicación que utilizan necesariamente en el trabajo, pues normalmente las personas se adaptan al estilo preferente de la organización.

Cuando todos se hayan situado en la posición deseada, pida a aquellos que se han quedado entre dos puntos que elijan uno temporalmente, basándose en con cuál de los dos estilos se sentirían más cómodos. Si hay personas en los tres vértices, el resto del ejercicio será más fluido.

Explique que ya sabe que utilizan estilos diferentes en contextos diferentes, pero que quiere que durante los siguientes 20 minutos escojan el estilo con el que mejor se identifican. Por ejemplo:

- Si alguien se sitúa entre Racional e Intuitivo, cuando toman una decisión o resuelven un problema, ¿suelen buscar *primero* información y luego meditan? o bien ¿*primero* reflexionan sobre lo que ya saben y luego buscan más información?
- Entre Intuitivo y Emotivo: ¿*primero* reflexionan sobre lo que saben y luego lo discuten con otras personas? o bien ¿*primero* hablan con otras personas y luego reflexionan?
- Entre Emotivo y Racional: ¿*primero* buscan información y luego lo discuten con otras personas? o bien ¿*primero* hablan con otras personas y luego buscan información.

Cree tres grupos (racional, emotivo e intuitivo). Proporcione a cada grupo una pizarra de papel y varios rotuladores.

NOTA: si hay un grupo demasiado grande (p.ej. racional) divídalo en dos. No debe haber ningún grupo de más de 7-8 personas.

Vuelva a destacar que:

- Todos tenemos un estilo preferente;
- Solemos preferir el estilo que nos ha enseñado nuestra cultura;
- Los trabajadores suelen adaptarse al estilo preferente de la organización.

Pida a los grupos que entablen una discusión y anoten en la pizarra sus respuestas para las preguntas siguientes.

- En el trabajo, *¿Cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles de su estilo?*
- *¿De qué forma le ayudan y le dificultan la comunicación los otros dos estilos en el entorno laboral?*

Pida a los grupos que seleccionen un portavoz. Tienen 20 minutos para completar esta tarea.

Vuelva a reunir todo el grupo y destaque la importancia de escuchar sin emitir ningún juicio mientras los demás describen sus estilos. Recuérdeles que es una buena oportunidad para conocer otras experiencias sobre otros estilos de comunicación.

Pida a los grupos que arranquen sus hojas adhiéralas sobre la pared donde les estará esperando el portavoz. En primer lugar pídale que expliquen cómo se ven a sí mismos y, seguidamente, cómo ven a los otros dos grupos. Si hay más de un grupo con un mismo estilo, pida al segundo grupo que adhiera sus hojas junto a las del primero y anime a su portavoz a intervenir en aquellos puntos en los que difieren.

Debe estar preparado para escuchar múltiples risitas y bromas, etc. Recuerde educadamente al resto de asistentes que deben escuchar atentamente y no emitir ningún tipo de juicio. Deje que el grupo se lo pase bien, pero no a costa de los demás.

Tras escuchar las explicaciones de los tres grupos, empiecen a extraer conclusiones.

Conclusiones:

Destaque que los tres estilos aportan ventajas al entorno de trabajo.

- Tendemos a adaptarnos al estilo preferente de la organización. Ello puede privar al entorno laboral de los puntos fuertes de nuestro propio estilo.
- Todos tendemos a estar de acuerdo en los puntos fuertes y los puntos débiles de cada estilo. Los conocemos.
- De todas formas, solemos quitar importancia a los puntos débiles de nuestro propio estilo, mientras que los demás suelen destacarlos cuando nos evalúan.
- Un equipo es más fuerte cuando puede recurrir a los tres estilos.
- Los tres estilos pueden llegar a soluciones y tomar decisiones con eficacia, aunque de formas y en momentos diferentes.
- La mayoría de culturas empresariales reconocen y recompensan el estilo preferente en

la cultura dominante. A medida que los trabajadores se adaptan a dicho estilo, la empresa pierde recursos y los individuos que se adaptan a un estilo que no es el propio pierden efectividad.

Resuma las investigaciones que demuestran que:

- Si se crean tres grupos claros (Racionales, Intuitivos y Emotivos) y se les presentan varios problemas que deben resolver, cada grupo llegará esencialmente al mismo número de soluciones en aproximadamente el mismo período de tiempo.

- Si se crea un cuarto grupo con representación de los tres estilos, pero sin información sobre esos estilos, dicho grupo encontrará menos soluciones en un período de tiempo más extenso, es decir perderán tiempo en conflictos de estilo.

- Si se forma un quinto grupo con representantes de los tres estilos y se les proporciona información sobre los estilos de comunicación, este grupo identificará un número mayor de soluciones en menos tiempo. Rápidamente averiguarán un modo de aprovechar todos los estilos para beneficio del grupo.

Esta información nos permite concluir que la diversidad en el entorno laboral no es una ventaja si se desconoce cómo utilizarla con eficacia. Tener diversidad y saber cómo utilizarla con eficacia enriquece los recursos de la empresa.

Descripciones de los estilos de comunicación REI

RACIONAL

Este estilo valora la finalización de las tareas, la objetividad y el uso eficaz del tiempo.

Se centra en los datos y la información objetiva, y suele ser lineal.

Enfatiza que las ideas son independientes de la persona. Se acepta el desacuerdo con las ideas de otra persona e incluso se valora. No se considera un ataque personal.

Fomenta la capacidad de escuchar las ideas con atención. No hay ningún problema en decir que no se está de acuerdo. El desacuerdo es con la idea, no con la persona.

En las discusiones, el estilo racional prefiere ser objetivo y no le gusta personalizar, lo cual se considera un indicador de objetividad e imparcialidad.

Prefiere hablar "por turnos".

Suele presentar la información de forma lineal.

Se siente menos confortable en las discusiones "emocionales".

Existen menos variaciones de tono o gestos.

Al anunciar una decisión, se centra en los hechos o la información.

Para ser eficaz, es preciso ser breve, "ir al grano" y evitar explicaciones demasiado extensas.

Este es el patrón dominante en EE.UU. y también suele serlo en el norte de Europa.

EMOTIVO

Este estilo valora las relaciones y la colaboración, y está enfocado al grupo.

Se centra en los sentimientos y suele parecer más apasionado y orientado hacia las personas. La comunicación podría ser más circular.

Enfatiza la persona y resalta la importancia de los sentimientos. Los temas y las ideas no son independientes de la persona. El desacuerdo raramente se expresa y cuando se hace, se utilizan formas indirectas y sumamente prudentes pues no estar de acuerdo con las ideas de alguien se asocia a un ataque directo a la persona.

Se valora enormemente el compartir los valores y sentimientos propios sobre un tema, indica el compromiso personal.

No está mal visto interrumpir mientras otras personas hablan.

Generalmente se expresa algún tipo de sentimiento en la voz, sea cual sea el volumen.

Este estilo podría presentar la información de una forma más circular.

Puede que no se exprese claramente el “quid” de la cuestión, porque basta con la información verbal y no verbal expresada para entenderlo; “ir al grano” podría parecer poco respetuoso.

Se prefiere implicar a los demás y buscar el consenso.

Existe una amplia variación en el tono y la gesticulación.

Las decisiones se anuncian según cómo afectarán a las personas, a las relaciones o a los estados de ánimo.

Para ser eficaz, utilice anécdotas y tómese el tiempo necesario para el ornamento.

Este es el patrón dominante en el sur de Europa, en las culturas hispánicas, latinas y del Oriente Medio.

INTUITIVO

Este estilo valora los conocimientos internos, las experiencias históricas y la vía indirecta.

Se centra en el “conocimiento” procedente de la experiencia. La conexión entre el conocimiento y la experiencia no suele ser consciente.

La discusión es más interna con uno mismo que externa con los demás.

El proceso es menos lineal y podría ser menos consciente y más difícil de describir a los demás.

Una mayor experiencia puede comportar una mayor agilidad en la toma de decisiones, aunque el proceso para llegar ahí no sea consciente ni esté sujeto a justificaciones.

Este estilo prefiere la reflexión para identificar el “conocimiento”, en lugar de la discusión en grupo.

Las decisiones se anuncian sin justificaciones.

Éste es el patrón dominante en muchas culturas asiáticas y en las culturas indígenas de Norteamérica.

Segunda parte de la cuarta sesión

La última parte del seminario estará dedicada a la evaluación del seminario. Para ello se propone que los alumnos y alumnas complimenten individualmente y, seguidamente, se comenten en el gran grupo los siguientes cuestionarios:

Evaluación del curso

En la evaluación del curso, se plantearán a los alumnos la respuesta individual y una posible exposición y discusión en público de las siguientes cuestiones:

A la vista de la actividad,

¿A raíz de las actividades y contenidos del curso, has llegado a intuir el significado de integración cultural que se considera desde la formación intercultural? ¿Cuál sería?

¿Qué ideas del curso te han impresionado, te han parecido más importantes o interesantes?

¿Has podido aplicar algo del curso a tu actividad profesional? ¿Qué? ¿Por qué?

¿En el curso has experimentado de alguna manera el shock cultural?

¿Qué objetivos crees que se han cumplido, aunque no estuvieran planteados?

¿Qué te han parecido las diversas actividades? Las ves útiles para aportarte seguridad en el trabajo en equipos multiculturales?

Se propone pasar la siguiente escala para valorar cuantitativamente los efectos de la formación

Tras el curso he experimentado						
Nada 0	1	2	3	4	Mucho 5	Un incremento de la comprensión de los extranjeros respecto a sus propios puntos de vista.
Nada 0	1	2	3	4	Mucho 5	Un decrecimiento en el uso de los estereotipos negativos
Nada 0	1	2	3	4	Mucho 5	El desarrollo de un pensamiento complejo, por encima de las sobresimplificaciones, acerca las otras culturas, así como un incremento del conocimiento de las mismas.
Nada 0	1	2	3	4	Mucho 5	Incremento del disfrute y reducción de la ansiedad en las personas que interactúan con personas extranjeras
Nada 0	1	2	3	4	Mucho 5	Incremento del sentimiento, desde la perspectiva de una tercera persona, que se establece una buena relación laboral entre personas de diversa cultura.
Nada 0	1	2	3	4	Mucho 5	Mejora de la relación interpersonal en grupos de trabajo compuestos por personas de orígenes culturales diferentes
Nada 0	1	2	3	4	Mucho 5	Mejor ajuste al estrés cotidiano de vivir in otra cultura y mejora en el rendimiento del profesional.
Nada 0	1	2	3	4	Mucho 5	Incremento de la seguridad cuando se interactúa con otros
Nada 0	1	2	3	4	Mucho 5	Ayuda a los demás en el logro de los objetivos de los demás en relación con la mejora de las relaciones interculturales

Tras la evaluación del curso se realizará la actividad final del seminario, como colofón del mismo.

Actividad 4.2

REGALOS

Autora: Assumpta Aneas, España

Finalidad

Concluir un proceso de formación consolidando el clima de grupo y reforzando la percepción de los logros asumidos en el mismo comprometida.

Tiempo

Unos 15 minutos

Materiales

Suficiente espacio en la pared para pegar un papel de unos 10 m² o más en función del número de participantes a modo de mural .

Procedimiento

Explique a los participantes que esta es una actividad no de despedida, sino de un posible hasta luego. Recuerde que en el curso han aprendido cosas de ellos mismos de los demás, han aprendido a hacer y a ser.

Pídales que plasmen de manera creativa en el mural y con los materiales que pone a su disposición, los “regalos” que ellos dan a sus compañeros del curso Dígalos que tienen 10 minutos para hacer su creación (dibujos, poemas, palabras, etc.)

Cuando se haya pasado el tiempo deje unos minutos para que todos puedan leer y observar el trabajo de los demás.

Luego pida al grupo de alumnos que de pié cogidos de la mano y formando un círculo, vayan diciendo verbalmente con una verbo, un adjetivo, una sustantivo, etc lo que se llevan como regalo. Es importante que en el círculo esté todo el mundo, incluido el formador o formadora, unidos por las manos.

Se finalizará la actividad y el curso con una sacudida común llena de energía.

Se les ha de dar claramente la consigna de que a la vuelta cada persona

Conclusiones

Es importante que la conclusión refuerce que todos han aprendido de todos, de ellos mismos y de los demás, y que han aprendido más de lo que esperaban.

En esta actividad se intenta que se cree un clima y se manifiesten estos regalos mediante diversos canales.

Se recomienda fotografiar y conservar el mural para difundirlo entre el alumnado y analizarlo con detenimiento.

Recursos

Papel de embalaje (unos 10 m²). Material para pegar el papel a la pared. Material de dibujo diverso pero disponible en cantidad suficiente (ceras, rotuladores de diversos tamaños y tipos, colores hojas de revistas con imágenes de personas, paisajes, flores, etc. tijeras, pegamento, etc.



Referencias bibliográficas de la Guía

Aneas et al. (2005) "Competencia global. Actividades de formación para los negocios internacionales. Madrid: Diaz de Santos

Jean Philippe Charles (2003) "Diferencias culturales en el trabajo". Documento policopiado Barcelona.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, relaciones. En C. Jiménez Fernández (Coor.). *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (pp. 87-104). Madrid: Ed. Dykinson.
- Aguado, T. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. *Serie de investigación, 141, MEC*. Madrid: CIDE.
- Albert, R. (1983). The intercultural sensitizer or culture assimilator. En D. Landis & R. Brislin (Eds.). *Handbook of intercultural training* (pp.186-217). Elmsford, NY: Pergamon.
- Aneas, A. (2003). *Competencias interculturales transversales: un modelo para la detección de necesidades de formación*. Universidad de Barcelona (tesis doctoral). Visualizada el 11 de abril de 2009 http://www.tdcat.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-1223104-122502//0.PREVIO.pdf
- Aneas, A. (2005) Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 35/5 Publicada el 25 - 03 – 05.
- Aneas, A. (2009) Competencias Interculturales Transversales: Su diagnóstico en grupos de baja cualificación. En *Revista de Investigación Educativa*. En prensa.
- Aneas, A.; Simons,G.; Lambert, J.; Myers, S.(2004) *Competencia Global*. Madrid: Diaz de Santos.
- Bailey, E.K. (1994). Gender Relations in the Workplace: Using Approaches from the field of Cross-Cultural Training. En Richard W. Brislin & Tomoko Yoshida (Eds.). *Improving Intercultural Interactions. Modules for Cross-Cultural Training Programs* (pp.221-243). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barlow, D.E. y Barlow, M.H. (1993). Cultural diversity training in criminal justice: A progressive or conservative reform. *Social Justice, 20*: 69-84.
- Bartolomé, M. (1992). Diseños y metodología de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural. *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*). X Congreso Nacional de Pedagogía Tomo II. Salamanca, Imprenta provincial. 647-674

- Bartolomé, M. (1997). Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa* 15(1): 7-28.
- Bartolomé, M. (2001). La construcción de una ciudadanía crítica. ¿Tarea educativa?. En Feito, L. y Pinilla, R. (Coord.). *Atreverse a pensar en la política* (pp. 45-56). Madrid, Universidad Pontificia de Comillas
- Bennett, J.M. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal Of Intercultural Relations*, 10: 179-195.
- Bennett, J.M. (1986). Modes of cross-cultural training: Conceptualising cross-cultural training as education. *International Journal Of Intercultural Relations*, 10: 117-134.
- Bennett, J.M. (1993). Cultural marginality: identity issues in intercultural training. En R.M. Paige (Ed.). *Education for the intercultural experience* (pp. 253-297). Yarmount, Maine: Intercultural Press.
- Bennett, J.M. (1993). Towards ethno relativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En M. Paige (Ed.). *Education for the intercultural experience* (pp. 382-393). Yarmount, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M.J. (1986). Hacia ethnorelativism: Un modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural. En R.M. Paige (Ed.) *Orientación Cross-cultural: Nuevas conceptualizaciones y usos* (pp. 27-70). Nueva York: Prensa de la universidad de América.
- Besolan, (2000). Proyecto piloto de competencias de acción profesional en Alecop., Hoja informativa, 1 y 2. Mondragón: Universitatea
- Bhawuk, R. y Brislin, R (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the individualism and collectivism concepts. *International Journal of Intercultural Relations* 16: 413-436.
- Bird, A., Heinbuch, S., Dunbar, R. y McNulty, M. (1993). A conceptual model of the effects of area studies training programs and a preliminary investigation of the model's hypothesized relationships. *International Journal Of Intercultural Relations*, 17: 415-436.
- Black, J.S. y Gregersen, H. (1991). Antecedents to cross-cultural adjustment for expatriates in Pacific Rim assignments. *Human Relations* 44: 497-515.
- Black, J.S. y Mendenhall, M. (1990). Cross-Cultural training effectiveness: A review and a theoretical framework. *Academy of Management Review*, 15: 113-136.

- Blake, B.F., Heslen, R., y Curtis, S.C. (1996). Measuring Impacts of Cross-Cultural Training. En D. Landis y R. Bhagat (Eds.). *Handbook of intercultural training* (pp. 165-181). Thousand Oaks: Sage.
- Bloom, A (1989). *El cierre de la mete moderna*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Bloom, B. (1973). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Brislin, R. y Pedersen, P. (1976). *Cross-cultural orientation programs*. New York: Halsted.
- Brislin, R. y Pedersen, P. (1976). *Cross-cultural orientation programs*. New York: Halsted.
- Brislin, R. y Yoshida, T. (1994). *Improving Intercultural Interactions*. Thousand Oaks: Sage .
- Brislin, R. y Yoshida, T. (1994). *Intercultural communication training*. Thousand Oaks: Sage.
- Brislin, R. y Yoshida, T. (1994). The Content of Cross-Cultural Training: An Introduction. En R.W. Brislin y T. Yoshida (Eds.). *Improving Intercultural Interactions* (pp. 1-14). Thousand Oaks. Sage.
- Brislin, R., Cushner, K., Cherrie, C. y Young, M. (1986). *Intercultural interactions: A practical guide*. Newbury Park, CA: Sage.
- Cabrera, F. (1996). L'Avaluació de la formació. *Revista de Qualitat*, 21: 3-10.
- Cabrera, F. (1999). *Evaluación de políticas y programas sociales: de la eficacia a la participación*. *Política y Participación*. Ponencia presentada en las I Jornadas Asscan: Ciudadanía. Las Palmas de Gran Canaria.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Cabrera, F., Millán, D. y Romans, M. (2001). *Formació a les organitzacions: Un camp obert als professionals de la pedagogia*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Comisión Europea, Ed. (2000). *La política Social y de Empleo en Europa: Una política para el ciudadano*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Cushner, K. (1989). Assessing the impact of a culture-general assimilator. *International Journal of Intercultural Relations*, 13: 125-146.
- Deardorff, D. (2004) *The identification and assesment of Intercultural competencias as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United status*. North Carolina State University. Doctoral Dissertation. Visualizada el 11 de abril de 2009 <http://www.lib.ncsu.edu/theses/available/etd-06162004-000223/unrestricted/etd.pdf>
- Diversophy (web). <http://www.diversophy.com>.
- Downs, J. (1969). Fables, fancies and failures in cross-cultural training (Special issue). *Trends*, 7.
- Echeverría, B (1993). *Formación Profesional. Guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: PPU.
- Echeverría, B (1999). Profesión, formación y orientación. En L. Sobrado (Ed.). *Orientación e intervención sociolaboral (II: 9-40)*. Barcelona: Estel.
- Echeverría, B (2000). *Macro tendencias de la Formación Profesional de la Unión Europea*. Ponencia presentada en las II Jornadas ínter departamentales de Psicopedagogía: El Psicopedagogo en la organización y gestión de programas de formación, Granada: Universidad de Granada: MIDE-DOE y PEE. 22-25 de Febrero.
- Freimanis, C. (1994). Training bilinguals to interpret in the community. En R. Brislin & T. Yoshida (Eds.). *Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training programs* (pp. 313-341). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goodman, N.R. (1994). Cross-Cultural Training for the Global Executive. En R.W. Brislin y Yoshida, T. (Eds.). *Improving Intercultural Interactions* (pp. 34-54). Thousand Oaks: Sage.
- Gudykunst, W. y Ting-Toomey, S. (1988). *Culture and Intercultural Communication*. London: Sage.
- Gudykunst, W.; Guzley, R. y Hammer, M. (1996). Designing Intercultural Training. En D. Landis y R. Bhagat (Eds.). *Handbook of Intercultural Training*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, W.B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management prespective. En R.L.

- Wiseman & J. Koester (Eds). *Intercultural communication competence*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gudykunst, W.B. (1994). *Bridging differences: Effective intergroup communication (2^a ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, W.B. (1995). Anxiety/uncertainty management (AUM) theory: Current status. En R. Wiseman (Ed). *Intercultural communication theory* (pp.8-58). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hammer, M.R. (1998). A measure of intercultural sensitivity. The Intercultural Development Inventory. En S. Fowler & M Fowler (Eds.). *The intercultural sourcebook: Vol. 2* (pp. 382-393). Yarmount, ME: Intercultural Press.
- Hammer, M.R. y Martin, J.N. (1992). The effects of cross-cultural training of American managers in a Japanese-American joint venture. *Journal of Applied Communication Research*, 20: 161-182.
- Hammer, M.R.; Gudykunst, W. y Wiseman, R (1978). Dimensions of intercultural effectiveness: An exploratory study. *International Journal Of Intercultural Relations*, 2: 382-393.
- Hampden-Turner, C. y Trompenaars, F. (2000). *Building Cross-Cultural Competence*. London: Yale University Pres.
- Harrison, R. y Hopkins, R (1967). The design of cross-cultural training. *Journal of Applied Behavioural Science*, 3: 431-460.
- Heslin, R. y Blake, B. (1973). The involvement inventory. En J.W. Pfeiffer & J.E. Jones (Eds.). *The 1973 annual handbook for group facilitators* (pp. 101-129). Iowa City, IA: University Associates Press.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations*. London: McGraw-Hill.
- .
- Kealey, D. (1989). A study of cross-cultural effectiveness: Theoretical issues, practical applications. *International Journal Of Intercultural Relations*, 13: 378-428.
- Landis, D. y Bhagat, R. (1996). *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks: Sage.

- Landis, D. y Brislin, R. (Eds.) (1983). *Handbook of intercultural training* (3 vols.). Elmsford, NY: Pergamon.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Aedipe-Deusto.
- Mullavey-O'Byrne, C. (1994). Intercultural interactions in welfare work. Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training programs. En R. Brislin & T. Yoshida (Eds.). *Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training* (pp. 197-220). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oliveras, Àngels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen S.A.
- Pedersen, P. (1994). *A handbook for Developing Multicultural Awareness*. Alexandria: Americans Counselling Association.
- Pérez Escoda, N (2001). *Formación Ocupacional*. Proyecto docente. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Pruegger, V.J. y Rogers, T.B. (1994). Cross-cultural sensibility training: Methods and assessment. *International Journal Of Intercultural Relations*, 18: 369-387.
- Rodrigo-Alsina, R. (1996a). Els estudis de comunicació intercultural. *CIDOB*, 56: 10-12.
- Romans, M. y Viladot, G. (1998). *La educación de las personas adultas. Cómo optimizar la práctica diaria*. Barcelona: Paidós.
- Sabariego, M. (2001). *L'educació intercultural a secundària. Investigació avaluativa*. Tesis doctoral del Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació: Bartolomé, M. y Cabrera, F. (Dirs.). Barcelona: Universitat de Barcelona
- Salyer, M. (1993). Educators and cultural diversity: A six-stage model of cultural versatility." *Education*, 113: 503-508.
- Sheridan E (2005). *Intercultural Leadership competencias for U.S. Leaders*
- Simons, G. (2002). *EuroDiversiti: A Business Guide to Managing Difference*. Woburn, MA: Elsevier Science.
- Simons, G. (2002). *Working Together*. Menlo Park, CA: Crisp Publications, Inc.
- Simons, G. et al. (2000). *Global Competence*. Amherst, MA: HRD Press.

- Soriano, E. et. al (1999). Educación multicultural en tierra de migraciones. El caso de Almería. *RIE 17*, 477-482
- Soriano, E.(ed.) (1999). *La escuela almeriense: Un espacio multicultural*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Storti, C. (1994). *Cross-Cultural Dialogues*. Yarmouth, MI: Intercultural Press.
- Sue, D.W. (1991). A model for cultural diversity training. *Journal of Counselling and Development*, 70: 99-105.
- Tejada, J. (1985). *La evaluación en la Formación Ocupacional*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Formación Ocupacional. Barcelona.
- Tejada, J. (2003). Formación Profesional. Universidad y Formación Permanente, *La Universidad profesional. Relaciones entre la Universidad y la Nueva Formación Profesional*. Murcia: Consejería de Cultura de Murcia
- Tejada, J. (2003). *La evaluación de programas: Guía práctica para su diseño*. Barcelona: Octaedro
- Triandis, H. (1984). A theoretical framework for the more efficient construction of cultural assimilators. *International Journal Of Intercultural Relations*, 8: 301-330.
- Triandis, H.C.; Brislin, R.W. y Hui, C.H. (1988). Cross-cultural training across the individualism-collectivism divide. *International Journal Of Intercultural Relations*, 12: 269-289.
- UNESCO (1975). *Libro Blanco de la Educación*. Paris
- Viladot, G. (2000). Siete planteamientos organizativos de la formación en la empresa española. *Herramientas*, 59. 22-29
- Viladot, G. y Romans, M. (1988). *La educación de adultos. Reflexiones para una práctica*. Barcelona: Editorial Laia.

