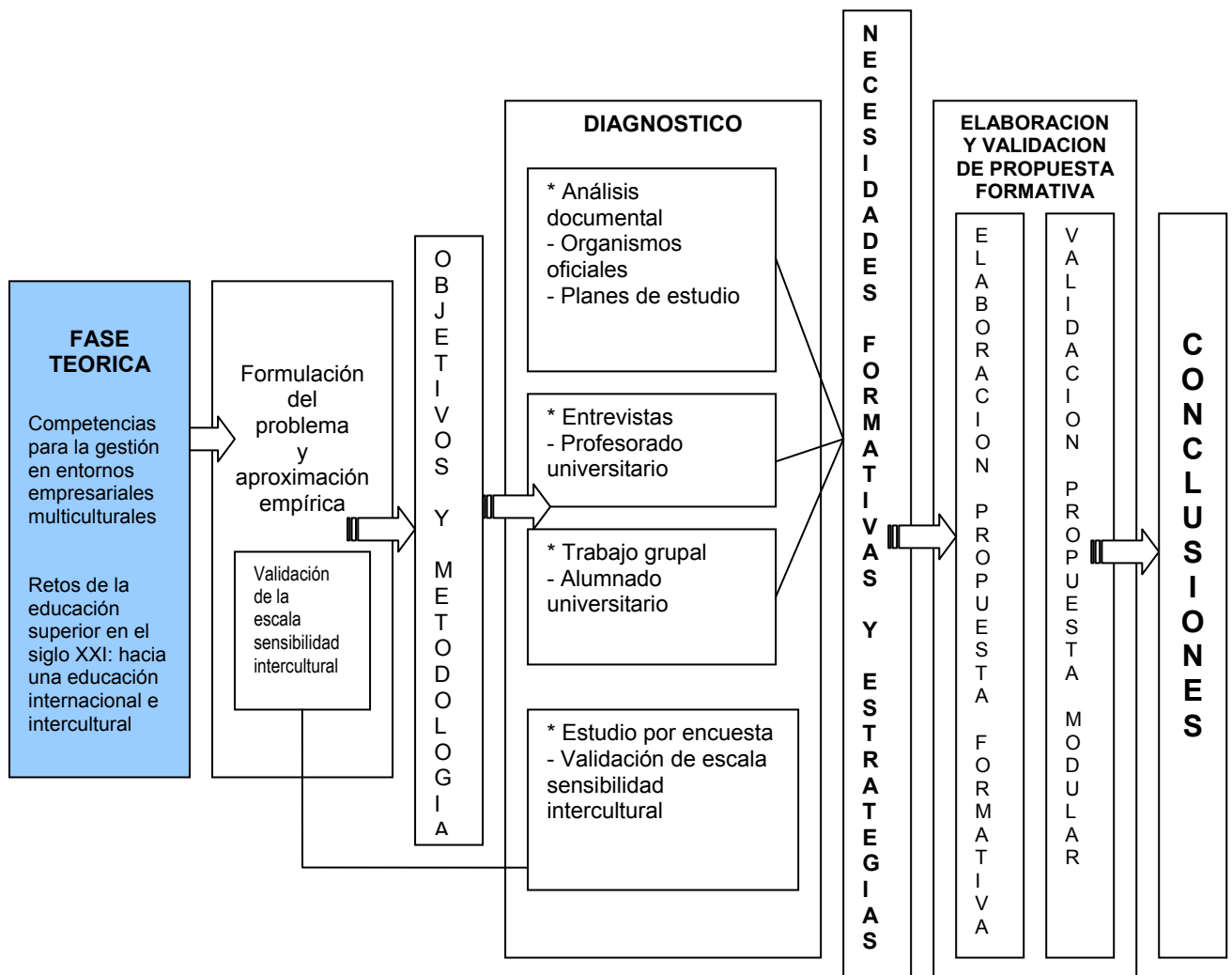


## CAPITULO 3:

# La formación de los futuros profesionales para contextos laborales multiculturales



## INTRODUCCIÓN AL CAPITULO

En este tercer capítulo se pretende presentar qué es la competencia intercultural, cuáles sus dimensiones y su forma de desarrollo, así como las diferentes opciones de oferta formativa que existen para su desarrollo, tanto en el ámbito educativo como laboral, por lo que se ha estructurado en cinco apartados, a fin de dar respuesta a los siguientes objetivos:

- a) Qué son las competencias profesionales y su importancia para el desempeño profesional en las organizaciones del siglo XXI
- b) Presentar qué es la competencia intercultural y cuáles sus dimensiones, según quienes la han estudiado en las diversas disciplinas
- c) Presentar cómo de acuerdo a los estudios, una persona puede desarrollar la competencia intercultural
- d) Presentar los tipos de oferta formativa que han existido para apoyar el desarrollo de la competencia intercultural, tanto en el ámbito educativo como laboral, así como
- e) qué dicen los estudios sobre el impacto de dicha oferta formativa en el desarrollo de la competencia.

### **3.1. La competencia de acción profesional: un enfoque holístico**

A raíz de los cambios en el entorno mundial que lleva a las organizaciones a tomar más en cuenta las necesidades y el impacto del entorno exterior, así como por el incremento sustancial de la preocupación por la competitividad, propiciado por la mundialización de la economía, surge en las últimas décadas del siglo XX, un marcado interés en las organizaciones por las llamadas competencias profesionales, que poco a poco se ha ido convirtiendo en una valiosa herramienta no sólo para acercar la demanda de las organizaciones a la oferta de las instituciones educativas, que de esta manera puedan responder a través de programas o estrategias acordes con dichas competencias, sino a la propia oferta formativa que las organizaciones puedan diseñar para si mismas.

De acuerdo con Echeverría, B. (2000), en los años 60-70 se pedían esencialmente *capacidades* para realizar actividades definidas y vinculadas a una determinada profesión. Primaba la noción de tarea, sobre la de función integrada en el sistema de

empresa. Era más importante la prescripción e instrucción que la promoción de la corresponsabilidad e iniciativa dentro del sistema. Se compartía una visión de la organización de la tarea segmentada y aditiva y raramente se requerían dinámicas de interdependencia de acción entre funciones, para preservar y mejorar el sistema-empresa.

A partir de la década de los 80, comenzaron a demandarse *cualificaciones profesionales*, que incluyesen conocimientos y destrezas para ejercer una amplia gama de actividades laborales. Se reconoció la movilidad como cultura, que requiere una capacidad de adaptación a la realización inteligente de una gama relativamente amplia de funciones, cambiantes a tenor de los tiempos. Una de las principales consecuencias de esta visión, fue la de valorar al mismo nivel de importancia las cualificaciones individuales en relación con las cualificaciones estructurales e institucionales.

Desde el inicio de la década de los noventa, esta intersección de cualificaciones impuso un profundo replanteamiento de los perfiles profesionales, que de forma progresiva tienden a definirse en términos de *competencia de acción profesional*.

A partir de este momento varios autores elaboran modelos de competencias con una visión holística, es decir, que incluyen tanto las competencias derivadas de las tareas básicas del puesto de trabajo, como los atributos o competencias personales, que permiten desarrollarlas con eficiencia, así como los requerimientos derivados del contexto social y organizativo de la actividad profesional, siendo de este último elemento (el contexto social de la actividad profesional) de donde se derivarán posteriormente las competencias interculturales.

Los 5 modelos desarrollados en la última década y que han sido descritos en la tesis doctoral de Aneas (2003)<sup>1</sup>, integrante del Grup de Recerca de Educació Intercultural (GREDI), al cual se adscribe la presente tesis han sido:

- a) el modelo de competencias de Alex (1991)
- b) el modelo de competencias de Le Boterf (1991)
- c) el modelo de competencias de Bunk (1994)
- d) el modelo de competencias del Instituto per lo Svilupo della Formacione Professionale dei Lavoratori (ISFOL) (1995) y
- d) el modelo de competencias de Echeverría (2001 y 2002)

Es importante destacar que las cuatro competencias que conforman la competencia de acción profesional planteadas por Echeverría, coinciden con los 4 pilares de la educación propuesto por Delors (1996), donde la “Competencia participativa” tiene relación directa con el “Aprender a vivir juntos”, y la “Competencia personal” con el “Aprender a ser”, como se muestra en el cuadro 1

*Según el modelo de competencias de Echeverría, las competencias participativa y la competencia personal se consideran “**competencias transversales**”, que según Echeverría, B. (2002:19) son un “cúmulo de aptitudes y actitudes, requeridas en diferentes trabajos y en contextos diversos, por lo cual son ampliamente generalizables y transferibles. Se adquieren a partir de la experiencia y se muestran en el desarrollo funcional, eficiente y eficaz de la actividad de las personas”.*

En la última década del siglo XX, se realizaron múltiples investigaciones sobre las competencias profesionales en diversos países alrededor del mundo, especialmente en los ámbitos laboral y universitario, teniendo cinco objetivos o usos principales (Strebler, 1996; Saunders, 1998):

- a) diseñar puestos de trabajo;
- b) seleccionar personal;
- c) *identificar necesidades de formación;*
- d) *diseñar programas de formación y*
- e) monitorear y asesorar el desempeño del personal.

---

<sup>1</sup> En el capítulo 4 de dicha tesis (páginas 160-174) puede consultarse el detalle de cada uno de los modelos

COMPETENCIA DE ACCIÓN PROFESIONAL (ECHEVERRÍA, 2001 Y 2002)	LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACIÓN (DELORS, 1996; ECHEVERRÍA, 2001)
<b>Competencia técnica (saber):</b> Poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permitan dominar como experto los contenidos y tareas acordes a su actividad laboral	<b>Aprender a conocer:</b> Incrementar saberes generales y especializados, que permitan comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, despertar la curiosidad, descifrar la realidad y estimular el sentido crítico. Es decir, enseñar a aprender a aprender
<b>Competencia metodológica (saber hacer):</b> saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de forma autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones novedosas	<b>Aprender a hacer:</b> Propiciar la vivencia de situaciones que requieran localizar, seleccionar y utilizar informaciones significativas para objetivos concretos, enfrentarse a diferentes situaciones laborales, asumir riesgos, prever consecuencias, comunicarse y trabajar en equipo
<b>Competencia participativa (saber estar):</b> Estar atento a la evolución del mercado laboral, <i>predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo</i>	<b>Aprender a vivir juntos:</b> <i>Desarrollar la capacidad de percibir la diversidad de los seres humanos, concientizar de sus semejanzas e interdependencia, favorecer actitudes de comportamiento tendientes hacia objetivos comunes, preparar para afrontar y solucionar conflictos respetando la pluralidad de opciones</i>
<b>Competencia personal (saber ser):</b> <i>Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones</i>	<b>Aprender a ser:</b> Conferir la libertad de pensamiento, juicio, sentimientos e imaginación que las personas necesitan para que sus talentos alcancen su plenitud y puedan seguir siendo artífices de su destino

Cuadro 1. Comparativo modelo de competencia profesional y pilares de la educación  
Fuente: Elaboración propia a partir de Echeverría (2001 y 2002)

Los resultados de dichos estudios hacen evidente la importancia creciente de las llamadas competencias transversales. En González, L. et al (1996), en un informe de CEDEFOP, realizado en el contexto europeo en los sectores de telecomunicaciones y administración, destaca el énfasis en nuevas habilidades como: *autoestima, creatividad, adaptabilidad, autocontrol y la habilidad para trabajar en equipos.*

“Entre científicos educativos parece surgir la noción común de que las *competencias transversales no pueden enseñarse de manera tradicional, sino que es necesario crear contextos o entornos formativos en los que puedan aprenderse*” (Tessaring – CEDEFOP, 1998: 229).

En otro estudio internacional efectuado en Australia, por Werner, M. (1995), en el que se comparan las competencias requeridas en 7 países (Australia, Inglaterra, Gales, Escocia, Estados Unidos, Canadá y Alemania), también destacan como competencias esenciales, la mayoría de ellas transversales, las siguientes: *comunicación; coleccionar, analizar y organizar información; planeación/organización; habilidades interpersonales y sociales; solución de problemas y habilidades tecnológicas*. Australia propuso *la comprensión cultural* como una de las competencias esenciales, que también es una competencia de tipo transversal.

La competencia intercultural es sin duda una competencia de tipo transversal y, coincide en esencia, aunque con nombre distinto, con algunas de las competencias que integran la competencia de acción profesional (Echeverría, 2001), especialmente con la competencia participativa y la competencia personal, por lo que coincide también especialmente con uno de los pilares de la educación propuesto por Delors (1996), “aprender a vivir juntos”.

Pero a fin de comprender mejor de qué estamos hablando cuando nos referimos a la competencia intercultural, veamos más en detalle algunas de las principales propuestas de definición del constructo y las dimensiones que comprende, de acuerdo con diversas disciplinas que lo han estudiado.

### **3.2. El constructo de la competencia intercultural y sus dimensiones**

El constructo de la competencia intercultural ha sido estudiado por varias disciplinas, entre ellas la psicología, la educación, la comunicación y la gestión, por lo que las definiciones que se han escrito al respecto son también diversas. En el cuadro 2 se muestran 3 de ellas, como ejemplo.

La competencia intercultural es un constructo de reciente creación y estudio en el ámbito académico internacional. Según Bradford (1998), quien efectuó un meta-análisis de la investigación efectuada sobre el constructo, encontró varios aspectos que vale la pena destacar:

Ámbito de la comunicación	“La habilidad para negociar los significados culturales y para actuar comunicativamente de una manera eficaz, de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes” (Chen & Starosta, 1996 en Rodrigo, 1999)
Ámbito educativo (formación profesional)	“La capacidad de interactuar constructivamente con personas de un origen cultural distinto, a partir de una percepción de las diferencias y similitudes en valores y actitudes” (Tessaring, CEDEFOP, 1998: 229 )
Ámbito de la Gestión	“Son aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural. Permiten negociar, comunicarse y trabajar en equipos interculturales y hacer frente a las incidencias que surgen en la empresa multicultural mediante el autoaprendizaje intercultural y la resolución de problemas que tomen en consideración a las otras culturas” (Aneas, 2003: 305)

*Cuadro 2. Algunas definiciones sobre la competencia intercultural  
Fuente: Elaboración propia*

a) los términos más frecuentemente usados han sido competencia comunicativa intercultural y efectividad comunicativa intercultural;

b) los términos adicionales a los más utilizados, que también se han usado en el pasado para referirse al constructo han sido los siguientes: ajuste intercultural (cross-cultural adjustment); adaptación intercultural (cross-cultural adaptation); éxito intercultural (cross-cultural success); efectividad intercultural (cross-cultural effectiveness); fracaso intercultural (cross-cultural failure); ajuste personal (personal adjustment); éxito personal (personal success) o fracaso personal (personal failure); conciencia intercultural (cross-cultural awareness); competencia cultural (cultural competence) y competencia intercultural (intercultural competence);

c) los constructos no aparecen antes de 1970 y el meta-análisis incluyó hasta el otoño de 1997;

d) la variable independiente fue mayormente categorizada como conocimientos y habilidades;

e) los estudios han respondido mayormente a cuatro necesidades prácticas:

- 1) explicar los fracasos del empleo internacional
- 2) predecir el éxito del empleo internacional
- 3) desarrollar estrategias de selección de personal y
- 4) *diseñar, implantar y medir métodos de formación, y;*

f) los resultados del estudio sugieren un soporte empírico para decir que existe una fuerte asociación entre los estudios de ambos constructos (competencia comunicativa intercultural y efectividad comunicativa intercultural), por lo que la medición de ambos ha demostrado ser equivalente.

➤ *Las dimensiones del constructo*

Un estudioso del ámbito de la comunicación es Guo-Ming Chen, quien colabora en el Departamento de Estudios de la Comunicación de la Universidad de Rhode Island, en los Estados Unidos y quien se ha dedicado desde fines de los ochentas a estudiar especialmente el constructo de la competencia intercultural. Lo ha estudiado, tanto desde la parte conceptual (aclarando el constructo y sus dimensiones), (Chen, 1989; 1990 b; 1997; Chen & Starosta 1996), como operativa (qué y cómo medirlo), a través de diversas investigaciones, realizadas en los Estados Unidos (Chen, 1990 a; 1992; 1993; 2000), así como desde la perspectiva de la cultura China (Chen, 1993; 2000).

De acuerdo con este autor, el constructo se ha operacionalizado de tres formas distintas; como competencia intercultural, como sensibilidad intercultural y como conciencia intercultural.



Chen (1997, 2000), plantea que uno de los grandes problemas del constructo está en la confusión que existe entre los tres conceptos. Por lo que propone abordar el concepto de competencia comunicativa intercultural como un concepto paraguas, el cual comprende las habilidades cognitiva, afectiva y conductual de los interactuantes en el proceso de comunicación intercultural.

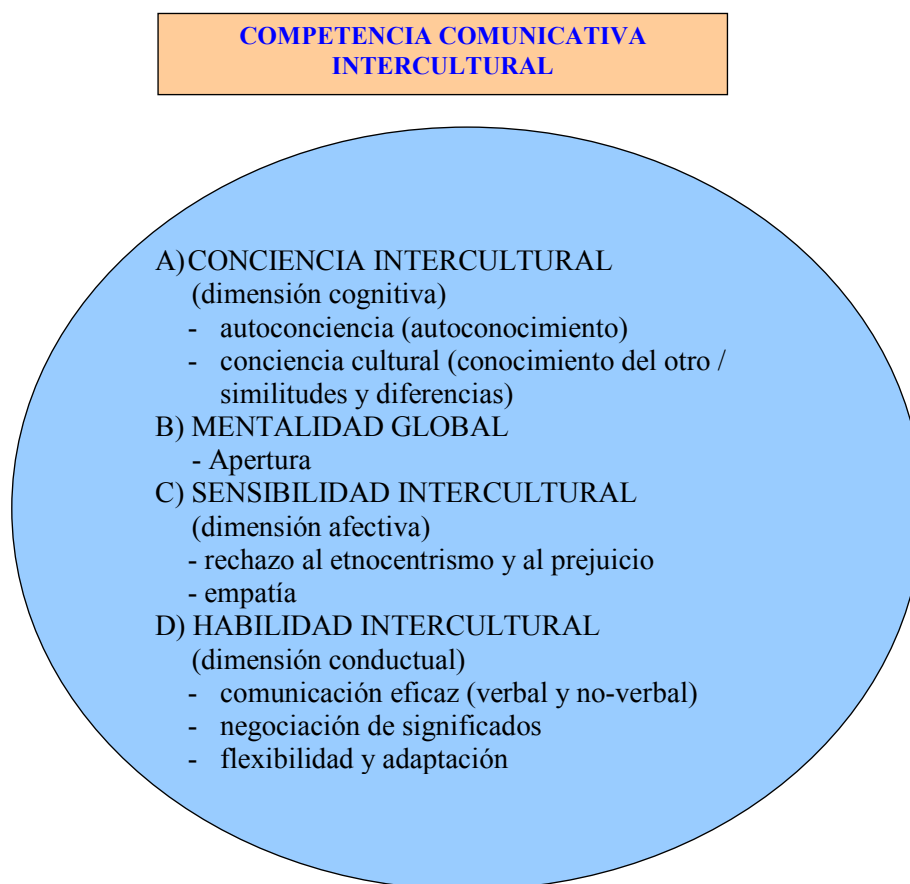
En otras palabras, el *aspecto cognitivo* de la competencia comunicativa intercultural está representado por el concepto de **conciencia intercultural**, el cual se refiere a “*el conocimiento de las similitudes y diferencias con otras culturas, así como de las normas culturales que afectan la forma en que pensamos y nos comportamos*”. La dimensión incluye dos componentes: la autoconciencia y la conciencia cultural.

El *aspecto afectivo* de la competencia comunicativa intercultural está representado por el concepto de **sensibilidad intercultural**, el cual se refiere a “*el deseo que motiva a las personas a conocer, comprender, apreciar y aceptar las diferencias entre culturas*”. Asimismo, de acuerdo con Kim (1992), citado por Downing & Husband (2002), la dimensión afectiva “se define por un rechazo al etnocentrismo y al prejuicio, así como por la empatía con los demás”. La dimensión incluye seis componentes: autoestima, auto-monitoreo, empatía, apertura mental, involucramiento en la interacción y suspensión del juicio.

El *aspecto conductual* de la competencia comunicativa intercultural, el cual está representado por el concepto de **efectividad intercultural**, el cual se refiere a “*la habilidad para efectuar las interacciones interculturales y conseguir los objetivos de comunicación a través de las habilidades comunicativas verbales y no-verbales*” o como lo dice Kim (1992), citado por Downing & Husband (2002), “la capacidad para adaptarnos y ser flexible en nuestro comportamiento” durante el encuentro intercultural. La dimensión incluye cuatro componentes: habilidades de mensaje, autoapertura, flexibilidad de comportamiento y gestión de la interacción.

Recientemente Chen (en prensa), citado por Vilá, R. (2002), propone integrar una nueva dimensión al constructo que le llama **mentalidad global**, la cual hace referencia a la apertura hacia otras culturas que facilita las interacciones interculturales.

Esta dimensión se entiende como la base para el respeto de las diferencias, la aproximación a la reconciliación ante el conflicto, propensión a la regulación del cambio o la orientación a procesos de globalización. Ver elementos o dimensiones del constructo propuesto desde la disciplina de la comunicación, en la figura 1



*Figura 1. Dimensiones del constructo competencia comunicativa intercultural*  
*Fuente: Elaboración propia, a partir de Chen (1997, 2000)*

Desde ámbitos disciplinares diferentes al de la comunicación, como son la psicología, la educación o la gestión, también se han desarrollado constructos distintos en nombre (Competencia Multicultural, Competencia Internacional o Competencias Interculturales Transversales), que aunque tienen enfoques particulares derivados de la disciplina, poseen aspectos o dimensiones similares, como puede observarse en el cuadro 3

<b>Psicología (Counseling)</b>	<b>Comunicación</b>	<b>Educación</b>	<b>Gestión</b>
Competencia Multicultural (Sue, 1992)	Competencia Comunicativa Intercultural (Chen, 1997, 2000 y en Prensa)	Competencia Internacional (English, 1996)	Competencias Interculturales transversales (Aneas, 2003)
*Autoconocimiento, (conciencia de las propias creencias, valores y prejuicios) * Conocimiento de los grupos culturales cliente y su contexto * Conocimiento de diferentes estilos de comunicación	*Conciencia intercultural - Autoconocimiento - Conocimiento del otro (similitudes y diferencias) * Mentalidad global	*Conocimiento del mundo *Conocimiento de lenguas extranjeras	* Diagnosticar interculturalmente a) a las personas de la organización b) la dirección y jerarquía c) las normas de la organización d) los requerimientos del trabajo o la función e) el entorno o el contexto de la organización
* comprensión, respeto y aceptación por las creencias y valores de las minorías étnicas y raciales cliente * Estereotipos * Valoración de otras lenguas	* Sensibilidad intercultural - comprender, apreciar y aceptar las diferencias culturales - rechazo al etnocentrismo y al prejuicio - empatía	* Empatía por otros puntos de vista culturales * Aceptación de personas y culturas extranjeras	* Relacionarse interculturalmente a) comunicándose b) negociando c) trabajando en equipo
* Técnicas y estrategias de intervención (personales e institucionales)	* Habilidad en la interacción - comunicación eficaz verbal y no-verbal - negociación de significados - flexibilidad y adaptación	* Habilidad para practicar la profesión en el ámbito internacional	* Afrontar las situaciones interculturales a) mediante el autoaprendizaje b) resolviendo problemas c) desarrollando soluciones que tengan en cuenta a la otra u otras culturas

Cuadro 3. Comparativo de dimensiones de constructos relacionados con la competencia intercultural (Fuente: Elaboración propia a partir de los autores)

Estos cuatro constructos poseen diferencias, pero también importantes similitudes, cuyo detalle se muestra en el cuadro 4.

<b>DIFERENCIAS ENTRE LOS CONSTRUCTOS</b>
<p>* Tres de los constructos (Competencia multicultural / Competencia comunicativa intercultural y Competencia internacional) se refieren a la competencia en singular, desde un enfoque individual e incluyen 3 dimensiones claramente separadas (cognitiva, afectiva y conductual), mientras que el constructo Competencias interculturales transversales plantea el constructo en plural y desde un enfoque organizacional, sin que las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual estén claramente diferenciadas, a excepción de la competencia diagnosticar que es básicamente cognitiva.</p> <p>* El constructo Competencias interculturales transversales incluye habilidades que normalmente se usan en las organizaciones (comunicación, trabajo en equipo, negociación, resolución de problemas, desarrollo de soluciones), sólo que adiciona el adjetivo intercultural, dado por el contexto de la organización multicultural, excepto en la competencia diagnosticar interculturalmente que si es una competencia específicamente surgida de un entorno multicultural.</p>
<b>SIMILITUDES ENTRE LOS CONSTRUCTOS</b>
<p>* Todos coinciden en la importancia de:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ <i>la habilidad para interactuar /relacionarse, intervenir o afrontar los entornos multiculturales</i></li><li>➤ <i>del conocimiento y la comprensión cultural, ya sea que se denomine autoconocimiento, conocimiento del otro, conocimiento del mundo o diagnosticar interculturalmente, como punto de partida para la interacción /relación, intervención o afrontamiento de las situaciones o entornos multiculturales</i></li><li>➤ <i>de la sensibilidad intercultural (respeto, aprecio, empatía y aceptación de otras culturas, así como rechazo al etnocentrismo y al prejuicio) como punto de partida también para la interacción /relación, intervención o afrontamiento de las situaciones o entornos multiculturales</i></li></ul>

*Cuadro 4. Diferencias y similitudes entre los constructos  
Fuente: Elaboración propia*

En la mayoría de las disciplinas que han estudiado los constructos, se han diseñado diversos instrumentos que pretenden medir el nivel de competencia que poseen las personas. Por ejemplo, Chen, Guo Ming, en conjunto con William, Starosta (en Chen y Starosta, 2000), desarrollaron y validaron un instrumento de medición del constructo y le denominaron *Intercultural Sensitivity Scale (ISS)*, el cual fue probado y validado con estudiantes universitarios.

English, S. (1996), desarrolló el instrumento *The International Competence Intention Index*, con estudiantes universitarios, a fin de probar el constructo de Competencia Internacional. La autora propone realizar investigaciones futuras donde se unan los constructos de competencia intercultural y competencia internacional.

Por otro lado, Sue, D. et al (1992), desarrollaron un listado de 31 competencias para la orientación multicultural, las cuales han servido como base para el desarrollo de diversos instrumentos de auto-medición (Pope-Davis, 1995): el *Multicultural Awareness-Knowledge-Skills Survey (MAKKS)*, el *Multicultural Counseling Inventory (MCI)* y el *Multicultural Counseling Awareness Scale (MCAS-B)*. Dichos instrumentos han sido aplicados a estudiantes de psicología, psicólogos y orientadores y las tres dimensiones consideradas por los tres instrumentos son: conciencia, conocimiento y habilidades, incorporando el MCI una cuarta dimensión: relación (Sodowsky et al. 1994)

### **3.3. Importancia de la competencia intercultural en los ámbitos laboral y educativo**

No obstante que el desarrollo de las competencias clave a través de la educación superior es de un creciente interés en gobierno, industria y académicos (Tait, 1996/UK); las cinco áreas donde se encuentra una mayor concentración de estudios sobre competencias, que además mencionan o incluyen de alguna manera la competencia intercultural son las 5 áreas siguientes:

- a) *negocios internacionales* (Hanson, 1991/USA; Neuhauser, 1996/USA; Tokar, 1997/USA y Satterlee, 1999/USA),
- b) *educación vocacional y asuntos estudiantiles* (Reynolds, 1992/Canadá; Richardson, 1993/USA; Werner, 1995/Australia y 5 países más; Jenni, 1997/USA; Pope, 1997/USA; Mulcahy, 1999/Australia),
- c) *marketing* (Smith, 1990/USA; Ruhland, 1993/USA),
- d) *recursos humanos* (Bikson, 1994/USA; Lee, 1995/Taiwan) y
- e) *tecnologías de información* (Womble, 1993; González, 1996/Grecia).

Debido a los grandes cambios provocados en el ámbito social y laboral por el fenómeno mundial de la globalización y el surgimiento de las sociedades multiculturales, los sistemas educativos nacionales y en especial las universidades están en la mira a causa del serio abismo que existe entre el conocimiento transmitido a través de la educación superior y el conocimiento necesario para cubrir las necesidades derivadas de la sociedad cada vez más multicultural (Perotti, 1994), es decir, la pertinencia de la educación superior, como se comentó en el segundo capítulo.

Por lo mismo, en la última década se han realizado diversos estudios que pretenden conocer cuál es la situación entre *la conexión de la oferta de la educación superior vs. la demanda del mundo laboral* (Van Horn, 1995/USA; Bikson, 1994 y 1995/USA; Xunta de Galicia, 2001/España); así como cuál es *el perfil del empleado que requieren las organizaciones del futuro en el nuevo ámbito global* (Barker, 1998/USA; Satterlee, 1999/USA, Canadá y México; Gow, 2000/Australia).

A través de los estudios realizados puede verse una progresiva inclusión del constructo de competencia intercultural como parte importante de las competencias profesionales. Aparece como una necesidad de *conciencia cultural* en las empresas multinacionales, particularmente en aquellos negocios involucrados con la gestión de personal y marketing en países extranjeros (Hanson, 1991) y como *habilidades de comprensión cultural* en los graduados universitarios de las carreras de arquitectura, comunicación, ecología humana, humanidades o ciencias sociales (Richardson, 1993) o en la fuerza laboral australiana (Werner, 1995).

Como parte del impacto de la globalización y de las implicaciones en los recursos humanos, la *competencia intercultural* aparece como una necesidad para hacer frente a la competitividad internacional (Bikson, 1994 y 1995), tanto en el ámbito laboral como en la educación superior.

La competencia intercultural se integra como parte de las competencias básicas para la educación vocacional o asuntos estudiantiles (Pope, 1997) con el nombre de *conciencia, conocimiento y habilidades multiculturales* y como una de las 5 principales características requeridas en los empleados recién contratados (Barker, 1998) como *conciencia intercultural*, recomendando para aquellos que se incorporan al mercado laboral, fluidez en al menos dos idiomas, entrenamiento intercultural sobre otros países (formación intercultural) y entrenamiento en sensibilidad intercultural.

En los estudios realizados para conocer el perfil del empleado que requieren las organizaciones del futuro en el nuevo ámbito global, aparece la competencia como *efectividad intercultural* como una de las ocho competencias clave para el futuro (Satterlee, 1999) o como *competencia intercultural*, como uno de los cuatro atributos requeridos para los graduados del futuro (Gow, 2000). Cabe destacar que en un estudio realizado en España (Xunta de Galicia, 2001) la competencia intercultural aún no era considerada como parte de las competencias profesionales requeridas para el mundo laboral del futuro.

Asimismo, en los estudios efectuados para conocer el nivel o grado de competencia intercultural que tienen las personas, se ha encontrado que la competencia intercultural en general está poco desarrollada o que existe poca conciencia de su importancia, tanto en estudiantes universitarios (Chaney, 1993; Hayward, 2000) como en recién graduados o empleados de reciente ingreso al mundo laboral (Werner, 1995; Bikson, 1995 y Jenni, 1997)

### **3.4. Proceso de desarrollo de la competencia**

Pero ¿cómo se desarrolla la competencia? ¿cómo se llega a ser una persona culturalmente competente? ¿cuál es el proceso?

La mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo de la competencia intercultural a través de procesos formativos, se han llevado a cabo en los ámbitos laboral o educativo. En el ámbito laboral principalmente en el campo de la gestión empresarial en empresas multinacionales, así como en el de la psicología en el campo de la orientación multicultural, principalmente en los Estados Unidos y Canadá.

En el ámbito educativo principalmente en el campo de la educación en gestión de negocios internacionales, con particular énfasis en las áreas de recursos humanos y marketing, así como en el campo de la educación para el trabajo social y en el de los servicios estudiantiles (orientación vocacional).

El principal resultado de los estudios ha sido la confirmación de que el desarrollo de la competencia intercultural *es un proceso activo de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida*, (Locke, 1991; Kerka, 1992; Sue, 1992, Taylor, 94), el cual implica un transformación de la identidad de la persona, la cual se refleja en cambios de valores, un incremento en la autoconfianza y un cambio de perspectiva, siendo la *autoconciencia una precondition o etapa inicial para la aplicación de cualquier programa de intervención que pretenda el desarrollo de la competencia intercultural* (Arthur, 2000 a)

También se ha podido comprobar que el desarrollo de la competencia intercultural es un *proceso de aprendizaje permanente con un alto componente vivencial*, es decir, que *se lleva a cabo sobre todo a través de la vivencia o experiencia directa con “el otro diferente”*, sea en interacciones de uno a uno, o bien, grupales; sea en el propio país o en el extranjero. (Coulson, 1990; Anderson, 2000; Arthur, 2001)

Se han desarrollado diversos modelos que expresan las etapas de dicho proceso individual en el marco de una sociedad multicultural, como se muestra en el cuadro 5

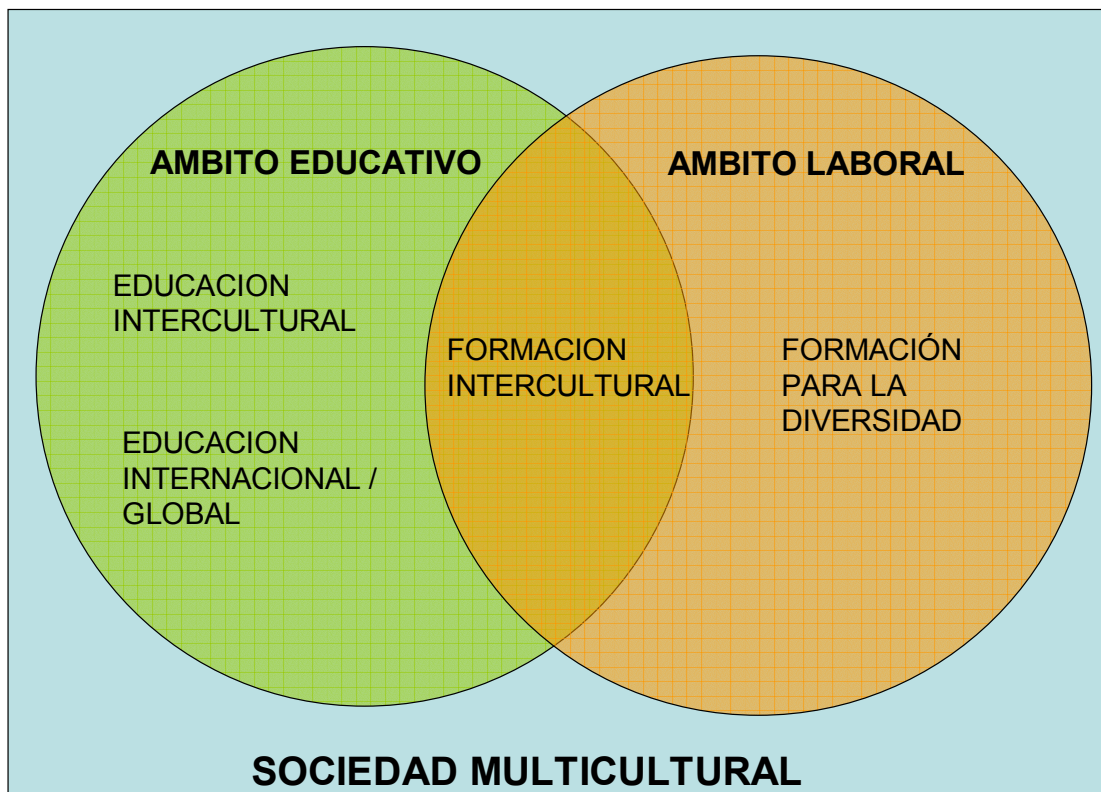
<b>Continuo de la conciencia intercultural (Locke, 1991)</b>	<b>Modelo de la sensibilidad intercultural (DMIS) (Bennet, 1986 y 1998 b)</b>	<b>Modelo de la competencia comunicativa Ting-Toomey (1993) / Tung (1997)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconciencia</li> <li>- Conciencia de la propia cultura</li> <li>- Conciencia del racismo, sexismo y pobreza</li> <li>- Conciencia de las diferencias individuales</li> <li>- Conciencia de otras culturas</li> <li>- Conciencia de la diversidad</li> <li>- Desarrollo de habilidades</li> </ul>	<p><b>Etapas etnocéntricas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Negación: Desinterés por el otro</li> <li>- Autodefensa: “nosotros” y “ellos”.</li> <li>- Minimización: Trivialización-romanticismo. Asimilación</li> </ul> <p><b>Etapas etnorelativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceptación: La cultura de uno es una más de las numerosas formas de ver el mundo</li> <li>- Adaptación: “ver el mundo a través de ojos diferentes, los del otro”</li> <li>- Integración: “ser como el otro, sin dejar de ser uno mismo”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incompetencia inconsciente</li> <li>- Incompetencia consciente</li> <li>- Competencia consciente</li> <li>- Competencia inconsciente</li> <li>- Super – competencia inconsciente</li> </ul>

*Cuadro 5. Desarrollo de la competencia intercultural  
Fuente: Elaboración propia, a partir de los autores*



### 3.5. Oferta formativa para el desarrollo de la competencia intercultural

A lo largo de las últimas décadas se han ofertado múltiples modelos y programas formativos para el desarrollo de la competencia intercultural en los ámbitos laboral y educativo, que podrían clasificarse en cuatro grandes enfoques: a) la educación internacional / global, así como b) la educación intercultural, en el ámbito educativo, c) la formación para la diversidad, prioritariamente en el ámbito laboral y d) la formación intercultural, en ambos ámbitos. Ver figura 2



*Figura 2. Oferta formativa para el desarrollo de la competencia intercultural en los ámbitos educativo y laboral  
(Fuente: Elaboración propia)*

Veamos en forma genérica en qué consisten cada uno de los enfoques:

a) la **educación intercultural**, según enfoque planteado por Bartolomé (1997b, 2002), se ha desarrollado básicamente en el ámbito educativo, en centros escolares de educación básica y/o secundaria que cuentan con porcentajes crecientes de alumnado de diverso origen cultural, con el fin de apoyar al profesorado y/o autoridades de los centros escolares a gestionar de mejor manera dicha diversidad cultural en las aulas y/o centros escolares.

Según Aneas (2003), retomando a Sabariego (2001), 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.

Los usuarios o público meta de la educación intercultural por tanto son el alumnado, profesorado, directivos y comunidad de influencia de los Centros escolares multiculturales. El alcance o amplitud de la educación intercultural es por lo general de largo plazo y puede tener impacto (según los modelos que se describirán más adelante), a nivel individual, grupal (aula), institucional (Centro escolar) u Holístico (Centro escolar y comunidad de influencia). Las dimensiones que mayormente se manejan en la educación intercultural cuando se habla de la diversidad cultural son la etnia, la nacionalidad y la lengua.

b) la **educación internacional / global**, según Chitoran & Symonides (1995), McFadden & Merryfield (1997) y Saliba (1997), se ha desarrollado básicamente en el ámbito educativo, con un fuerte impulso normativo por parte de la UNESCO, en todos los niveles del sistema educativo, pero con particular énfasis en la educación superior.

Los objetivos que se plantea este enfoque son: a) Incrementar la conciencia del alumnado sobre la interdependencia global entre las personas y las naciones, a través de la reflexión e investigación sobre temas globales, como la comprensión internacional, la cooperación, la paz, el desarmamiento, el avance de los procesos democráticos, la defensa y la promoción de los derechos humanos, los derechos de la mujer, los derechos de las minorías, etc.; b) *comprensión y respeto por todas las personas, sus culturas, valores y formas de vida, incluyendo las culturas nacionales, étnicas y las de otras naciones*, así como c) *el desarrollo de habilidades para las interacciones interculturales, para ser ciudadanos efectivos en un mundo plural e interdependiente*.

Los usuarios o público meta de la educación internacional / global son el alumnado y profesorado de los Centros escolares y/o Universidades. El alcance o amplitud de la educación internacional / global es por lo general de largo plazo y su impacto se ubica principalmente a nivel individual, o bien, grupal (aula), siendo deseable por norma el alcance institucional (Centro escolar o Universidad)

c) la **formación para la diversidad**, según enfoque planteado por Cox (1994, 2001), se ofrece en el ámbito laboral con el objetivo genérico de potenciar los beneficios de la diversidad, así como de prevenir los posibles problemas que pueda causar dicha diversidad en la organización. Normalmente son programas que surgen de una necesidad de cambio y/o desarrollo organizacional, tendiente en la mayoría de los casos a mejorar el clima organizacional a través de la integración o cohesión interna, potenciando de esta manera el desempeño: individual, grupal u organizacional.

Los usuarios o público meta de la formación para la diversidad son los integrantes de las organizaciones multiculturales (directivos y empleados) y el alcance de esta formación es sino de largo plazo, por lo menos de mediano plazo, ya que los procesos de cambio organizacional son procesos de duración considerable. Esta formación puede ubicarse dentro de la organización en un solo departamento, en varios departamentos o secciones, o bien, abarcar toda la organización.

*En la formación para la diversidad se aborda el concepto cultura desde un enfoque amplio, por lo que en este tipo de formación tienen cabida elementos de la diversidad cultural adicionales a la etnia, la nacionalidad y la lengua, como podrían ser el género, el estado civil, la orientación sexual, las discapacidades físicas o mentales, la edad, o el gremio profesional, entre otros.*

d) la **formación intercultural**, según enfoque planteado por Brislin & Yoshida, (1994) y Cushner & Brislin (1996), se ofrece con el objetivo genérico de ayudar a las personas que requieren ajustarse a otras culturas, es decir, que necesitan cruzar fronteras culturales, ya sea por que requieren ir al extranjero, o bien, en el propio país, porque tienen contacto cotidiano con personas o grupos culturalmente diversos, de manera que puedan vivir y trabajar efectivamente con dichas personas, comunidades u organizaciones multiculturales.

Los usuarios principales de estos programas de formación, son para el caso de los que requieren ajustes a una cultura foránea en un ámbito internacional:

- a) hombres de negocios;
- b) estudiantes internacionales y
- c) participantes en programas de intercambio juvenil.

Por otro lado, los usuarios que necesitan ajustarse a comunidades diversas en el propio país principalmente son:

- a) especialistas en salud y servicios sociales;
- b) profesorado en escuelas con número importante de estudiantes diversos culturalmente;
- c) consejeros u orientadores con clientes de diversos orígenes culturales;
- d) intérpretes de idiomas y
- e) profesorado de idiomas que desea incluir en sus cursos la importancia de la cultura y las diferencias culturales.

El alcance o amplitud de la formación intercultural es básicamente individual y en el tiempo tiene una perspectiva por lo general de corto plazo. Al igual que la educación intercultural, las dimensiones que mayormente se manejan en la formación intercultural cuando se habla de la diversidad cultural son la nacionalidad, la etnia y la lengua.

La diferencia principal entre los cuatro enfoques se deriva de sus respectivos objetivos, de los usuarios o público meta a quien van dirigidos cada uno de ellos, así como del alcance o amplitud de cada enfoque. Ver Cuadro 6

VARIABLE	EDUCACION INTERNACIONAL / GLOBAL (Chitoran & Symonides (1995) / McFadden & Merryfield (1997) / Saliba (1997)	EDUCACION INTERCULTURAL (Bartolomé, 1997, 1999 y 2002/ Sabariego, 2001)	FORMACION INTERCULTURAL Brislin & Yoshida, (1994) y Cushner & Brislin (1996)	FORMACION PARA LA DIVERSIDAD Cox (1994, 2001)
<b>OBJETIVOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Incrementar la conciencia del alumnado sobre la interdependencia global entre las personas y las naciones, a través de la reflexión e investigación sobre temas globales (la paz, la defensa y la promoción de los derechos humanos, los derechos de la mujer y las minorías)</li> <li>* Comprensión y respeto por todas las personas, sus culturas, valores y formas de vida, incluyendo las culturas nacionales, étnicas y las de otras naciones</li> <li>* El desarrollo de habilidades para las interacciones interculturales, para ser ciudadanos efectivos en un mundo plural e interdependiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Apoyar al profesorado y/o directivos de los Centros a gestionar mejor la diversidad cultural de las aulas y/o Centros</li> <li>* Enseñar a que cada persona tome conciencia y asuma su identidad, entendida como la suma de todas sus pertenencias</li> <li>* Transmisión de conocimientos y destrezas necesarias para permitir que los ciudadanos y ciudadanas de diversos orígenes puedan participar en una sociedad democrática y plural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ayudar a las personas que requieren ajustarse a otras culturas, cruzar fronteras culturales, sea para trabajar o vivir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Promover la valoración de la diversidad</li> <li>* Facilitar la gestión de la diversidad</li> <li>* Prevenir problemas en la organización</li> <li>* Mejorar el clima organizacional, a través de la cohesión interna</li> </ul>
<b>USUARIOS O POBLACION META</b>	* Alumnado y profesorado de los Centros escolares y/o Universidades	* Alumnado, profesorado, directivos y comunidad de influencia de los Centros escolares multiculturales	* Individuos que están o estarán en contacto con otros individuos, grupos, organizaciones o entornos culturales diferentes al propio, sea en el propio país o fuera de él	* Integrantes de organizaciones multiculturales (directivos y empleados)
<b>ALCANCE O AMPLITUD</b>	* Individual – grupal (aula), siendo deseable por norma el alcance institucional (Centro escolar o Universidad) * Largo plazo	* Individual – grupal (aula) – institucional (Centro escolar) – Holístico (Centro + comunidad de influencia) * Largo plazo	* Individual * Corto Plazo	* Departamento – Secciones o Divisiones – toda la organización * Mediano plazo

Cuadro 6. Comparativo de objetivos, usuarios y alcance entre los cuatro enfoques de oferta formativa para el desarrollo de la competencia intercultural  
(Fuente: Elaboración propia, a partir de los autores de cada enfoque)

A continuación se describirán con mayor detalle los principales planteamientos y/o modelos que se han desarrollado en el enfoque de la formación intercultural, el enfoque adoptado en la presente tesis, ya que se adapta mejor tanto al ámbito educativo como laboral, aunque no quiere decir que no se puedan utilizar algunas de las ideas planteadas por alguno o varios de los otros enfoques mencionados.

### **3.5.1. El enfoque de la formación intercultural: modelos, objetivos y dimensiones**

La formación intercultural se ha desarrollado con aportaciones de múltiples disciplinas: la gestión empresarial, la educación, la psicología y la comunicación, entre otras, tratando de dar respuesta a las crecientes necesidades de adaptación de individuos, la mayoría de las veces para trabajar en un entorno foráneo (hombres de negocios, estudiantes internacionales, jóvenes en intercambio, etc.), o bien, de individuos que en un ámbito nacional requieren cada vez apoyo para desempeñarse efectivamente en ámbitos donde la presencia multicultural es cada vez más frecuente (profesorado, especialistas en salud, orientadores, intérpretes, etc.)

Los ejecutivos o gestores internacionales que traspasan las fronteras a fin de hacerse cargo de proyectos de proyectos surgidos de las empresas “madre” o matrices en diversos países del mundo, se les llama tradicionalmente expatriados, y con ellos ha surgido un nuevo tipo de ejecutivo cosmopolita, multilingüe y multifacético, que es capaz de operar más allá de las fronteras nacionales propias.

Sin embargo, según Schneider (1997: 157-158), *“el mero hecho de operar más allá de las fronteras nacionales no significa que la mente del gestor internacional esté también viajando más allá de dichas fronteras”*, planteando que *“la movilidad internacional no necesariamente incrementa la habilidad para pensar internacionalmente”* ni interculturalmente.

Mucho de lo que se conoce actualmente sobre la forma de gestionar las diferencias culturales a nivel individual, viene de la experiencia de los expatriados, sin embargo, para muchos de ellos las asignaciones internacionales se han convertido en la experiencia más memorable de sus carreras, pero no siempre por motivos positivos, “un índice de fracaso superior al 30% dentro de las multinacionales de los Estados Unidos revela de las dificultades para adaptarse a una nueva cultura. De hecho, la razón más frecuentemente citada como explicación del fracaso de las asignaciones internacionales es la *inhabilidad de los expatriados y sus familias para adaptarse a la cultura local*” (Op. Cit.: 159 y 160)

Por lo anterior, las empresas que envían ejecutivos al extranjero desde cualquier lugar del mundo, se han venido preocupando cada vez más por proporcionar algún tipo de formación previo a la salida, tanto a los ejecutivos como a sus familias (en especial al cónyuge), el cual pueda prevenir dicho fracaso y asegurar de alguna manera el éxito de la asignación internacional. Así las empresas han llevado a cabo diversas estrategias que pretenden responder a dicha necesidad, especialmente a) *formación en idiomas* y b) *formación intercultural* (Phatak, 1992 / Mead, 1994 / Tung, 1997)

Los objetivos que se proponían las estrategias planteadas tradicionalmente, eran básicamente dos: *trabajar en la nueva cultura y vivir en la nueva cultura* (Mead, 1994), es decir, a) hacerle más fácil al gestor asumir sus responsabilidades y ser efectivo en el trabajo en el medio ambiente extranjero y b) facilitar la adaptación del gestor y su familia a la cultura extranjera con los menos problemas posibles (Phatak, 1992)

Pero antes de hablar con mayor detalle de las principales objetivos utilizados en la formación intercultural, revisemos cuáles han sido y son los modelos utilizados en la formación intercultural.

### ➤ *Modelos utilizados en la formación intercultural*

Los cuatro modelos mayormente utilizados en la formación intercultural son: a) modelo intelectual o de formación cognitiva; b) modelo de simulación de área o formación experiencial; c) modelo de autoconciencia y d) modelo de conciencia cultural. Ver descripción de cada uno de ellos en el cuadro 7.

En los primeros años de la formación intercultural se utilizaron con mayor énfasis los modelos con enfoque de “cultura específica”, es decir, los modelos de formación cognitiva, o de formación experiencial, donde se proveía de la información básica (escrita o simulada) sobre el país o grupo cultural de destino, a fin facilitar el trabajo o la adaptación. Sin embargo, en los últimos años está habiendo un cambio en la tendencia del uso de dicho enfoque en varios sentidos.

Primero, las habilidades y competencias básicas requeridas tradicionalmente sólo para ejecutivos en asignaciones internacionales, también serán requeridas para los gestores u otros profesionales que trabajan con personas de diferentes culturas, sea en el extranjero o en el propio país. Segundo, la cada vez mayor importancia al desarrollo de las habilidades de relaciones humanas (comunicación, negociación), en particular la necesidad de trabajo en equipo y tercera, el cada vez mayor involucramiento y adecuación de la oferta por parte de las instituciones de educación superior en la formación de los gestores empresariales. (Tung, 1997, Schneider, 1997)

Por lo anterior, de los modelos utilizados hasta ahora en la formación intercultural, los modelos denominados de “autoconciencia” y “conciencia cultural” adquieren cada vez mayor relevancia, es decir, cada vez más se busca un enfoque de cultura general y cada vez menos un enfoque de cultura específica, sobre todo considerando la tendencia ya mencionada en relación a que las habilidades y competencias básicas requeridas tradicionalmente sólo para ejecutivos u otros profesionales en asignaciones internacionales, también serán requeridas para los gestores u otros profesionales en contextos nacionales, sin que medie de por medio la necesidad de salir a trabajar al extranjero, pero que deberán trabajar en ámbitos organizacionales cada vez más multiculturales en sus propios países.



<b>Enfoque básico</b>	<b>Gestión empresarial</b> (Phatak, 1992)	<b>Psicología</b> (Cushner & Brislin, 1996)	<b>Comunicación</b> (Chen, 1997)
<b>Cultura específica</b>	<b>Modelo intelectual</b> <i>Conferencias y lecturas</i> acerca de la cultura anfitriona. La premisa del modelo es que el conocimiento factual acerca de la otra cultura preparará al ejecutivo para vivir y trabajar en esa cultura	<b>Formación cognitiva</b> Pone énfasis en hechos acerca del país anfitrión o cultura objetivo. Usa métodos como conferencias, discusiones grupales, materiales escritos y sesiones de preguntas y respuestas.	<b>Formación cognitiva</b> Trata de promover la comprensión de las diferencias y similitudes culturales.
<b>Cultura específica</b>	<b>Modelo de simulación de área</b> Programa hecho a la medida de la cultura específica en la que el ejecutivo y su familia van a verse inmersos. La premisa es que exponer a esas situaciones simuladas enseñará a la familia cómo funcionar en la nueva cultura.	<b>Modelo de formación experiencial</b> Enfatiza actividades en las cuales los entrenandos participan. Se usa el role-playing, simulaciones sobre otras culturas o viajes de campo a otras culturas.	<b>Modelo de simulación de área</b> Formación de tipo conductual que provee de habilidades a los participantes, los cuales aprenden a comunicarse más efectivamente con personas de otra cultura determinada.
<b>Cultura general</b>	<b>Modelo de autoconciencia</b> Se basa en la premisa de que la comprensión de uno mismo y las motivaciones de nuestra propia conducta son críticas para comprender a las demás personas, particularmente aquellos de otra cultura. En formación en sensibilidad es el principal ingrediente de este método.	<b>Modelo de autoconciencia cultural</b> Se examinan las experiencias comunes de las personas en el propio país o propia cultura. El método típico son los grupos de discusión. Este enfoque es muy útil cuando los entrenandos están conscientes de que dejarán su propio país, pero no saben exactamente el destino exacto.	<b>Modelo de autoconciencia</b> Ayuda a los participantes a identificar actitudes, opiniones y prejuicios que influyen la forma en que se comunican. El formación afectivo está diseñado para incrementar en los entrenandos la motivación y la sensibilidad hacia la comunicación con personas de otras culturas y grupos étnicos.
<b>Cultura general</b>	<b>Modelo de conciencia cultural</b> Este modelo asume que para que una persona funcione exitosamente en otra cultura, debe primero aprender los principios universales de la conducta que existen más allá de la cultura. El programa pretende hacer que los participantes sean conscientes de la influencia de la cultura de un individuo y de cómo los participantes difieren de las personas de otros países a causa de las diferencias culturales. El foco del programa está en mejorar la habilidad de los participantes para reconocer las influencia cultural en los conceptos, valores y comportamientos. Esta habilidad debe incrementar la habilidad personal para diagnosticar las dificultades en la comunicación intercultural y disminuir la inclinación a hacer juicios cuando se confronta con conductas que le parecen extrañas.	<b>Modelo de formación en atribución</b> Los entrenandos aprenden acerca de cómo la gente hace juicios relacionados a las causas de los comportamientos que observa. La creencia detrás de este modelo es que muchos malos entendidos radican en la diferencias de percepciones, es decir, de atribuciones acerca de eventos dados. El método típico es el asimilador cultural o sensibilizador intercultural, a través de mini casos integrados por incidentes críticos	<b>Modelo de conciencia cultural</b> Requiere que los participantes comprendan cuáles de los aspectos de la cultura son universales y cuáles específicos.

*Cuadro 7. Modelos utilizados en la formación intercultural  
Fuente: Elaboración propia a partir de los autores*

Según Schneider (1997: 169), “Al tratar simultáneamente diferentes culturas, los gestores necesitan desarrollar un enfoque de “cultura general”. Más que tener conocimiento de una cultura particular, los gestores internacionales necesitan ser conscientes de las claves que indican diferencias culturales, sean a nivel nacional, corporativo o funcional. De acuerdo con este enfoque, es importante identificar qué dimensiones de la cultura son relevantes, más que conocer las tendencias centrales de cada país en particular. Este enfoque contrasta con el “cultura específica”, enfoque típicamente utilizado en la oferta de formación a expatriados en el pasado”

➤ *Objetivos de la formación intercultural*

No existe un modelo ideal de formación para la competencia intercultural. La mayoría de los buenos programas utilizan más de uno de los enfoques propuestos por los modelos antes mencionados. Lo que en última instancia define el modelo o mezcla de modelo a utilizar son los objetivos de la formación.

La meta última de los programas de formación intercultural es incrementar la probabilidad de ajuste exitoso de las personas en su trato con otras culturas. El ajuste exitoso es definido como una combinación de cuatro factores u objetivos generales, según plantean los representantes de la psicología, (Cushner & Brislin, 1996; Brislin & Yoshida, 1994), de los que se han derivado los objetivos específicos de muchos programas de formación intercultural.

1) *Lograr un buen ajuste personal.* La formación puede ayudar a las personas a sobrellevar los obstáculos que pudieran interferir con el disfrute de las experiencias interculturales. Si la persona puede decir “sí, me siento cómodo aquí y siento que estoy haciéndolo bien”, esto podría ser un indicador de que el proceso de ajuste ha sido exitoso.

2) *Desarrollar y mantener las buenas relaciones interpersonales con los anfitriones y/o con los “otros”.* Las personas que han experimentado un ajuste cultural exitoso deberán desarrollar relaciones positivas y respetuosas con los “otros”.

Esos “otros” pueden ser ciudadanos de larga duración en el caso de inmigrantes en el proceso normal de ajuste o también los “otros” pueden ser los miembros del grupo autóctono que sustenta el poder y que está bien establecido, en el caso de las personas de los grupos minoritarios en un país. Por lo mismo, *las relaciones positivas y de respeto deben ser recíprocas*: los ciudadanos de larga duración y miembros de los grupos autóctonos deberían tener sentimientos favorables hacia las personas que son diferentes culturalmente. *El objetivo de reciprocidad implica que ambos tipos de personas debieran recibir formación: aquellos que están experimentando mayores retos y ajustes, así como aquellos en el país anfitrión que interactúan frecuentemente con ellos.*

3) *Efectividad en las tareas o en la consecución de los objetivos de trabajo en el país extranjero, o bien, con la otra cultura en el propio país.* La formación debe ayudar a las personas a alcanzar los objetivos relacionados con su trabajo. Los estudiantes internacionales quieren obtener buenas notas y grados en un tiempo razonable de tiempo. *Los hombres de negocios quieren establecer acuerdos de negocios y necesitarán desarrollar equipos efectivos en el lugar de trabajo que sean productivos y que puedan reaccionar al cambio.* El profesorado en aulas multiculturales quiere ayudar al alumnado a tener éxito en su formación escolar.

4) *La formación intercultural debe ayudar a las personas con el inevitable estrés que podrán experimentar.* El shock cultural es uno de los conceptos más frecuentemente incluido en los programas de formación y se refiere al sentimiento de la mayoría de las experiencias de los inmigrantes. El shock cultural es considerado como una parte normal, incluso deseable, de la experiencia intercultural y que los programas formativos no pueden prevenir, pero sí pueden facilitar que las personas comprendan el estrés y puedan manejarlo más efectivamente.

La formación intercultural puede responder a múltiples objetivos específicos, según puede verse en el cuadro 8. En un esfuerzo de síntesis, se podría decir que los objetivos específicos mencionados en el cuadro hacen referencia a dos objetivos generales básicos:

1) *facilitar la inserción en ámbitos internacionales* y 2) *incrementar la efectividad de la gestión, tanto en ámbitos nacionales como internacionales mediante la gestión de las diferencias culturales presentes en las organizaciones*. Como objetivos específicos que podrían ayudar a cumplir los objetivos generales mencionados estarían: a) *el desarrollo de una mayor sensibilidad cultural (hacia si mismo y hacia los otros)*, así como b) *el desarrollo de las habilidades de comunicación intercultural*.

<b>GESTIÓN EMPRESARIAL (PHATAK, A. 1992)</b>	<b>GESTIÓN EMPRESARIAL (SCHNEIDER, S. &amp; BARSOUX, J. 1997)</b>
1.Promover observaciones más astutas en nuevas situaciones, así como <i>una mayor sensibilidad hacia personas que son culturalmente diferentes</i>	Aprender a ser abierto a la autoconciencia y estar preparado para evaluar nuestro propio bagaje cultural
2. Promover <i>mayor comprensión en las relaciones con representantes de subculturas dentro del propio país</i>	Reconocer las diferencias culturales “en casa”
3.Mejorar las relaciones con los empleados y los clientes a través de la creación de una conciencia de las diferencias culturales y su influencia en el comportamiento	Responder a diferentes culturas simultáneamente
4.Desarrollar <i>representantes organizacionales más cosmopolitas</i> que no sólo comprendan el concepto de cultura, sino que puedan aplicarlo a las relaciones interpersonales y a la cultura organizacional	Comprender las interdependencias del negocio
5. <i>Incrementar la efectividad de la gestión en operaciones internacionales</i> , especialmente en relación con el control de los sistemas de control cross-cultural, negociaciones, tomas de decisiones, relaciones con los clientes y otros procesos administrativos vitales.	
6. <i>Mejorar las habilidades cross culturales de los empleados con asignaciones en el extranjero o de representantes de subculturas en el propio país</i>	Desarrollar habilidades para resolver problemas en equipos multiculturales
7.Reducir el shock cultural y promover la experiencia intercultural de los empleados	
8.Aplicar las ciencias del comportamiento a los negocios internacionales y a la gestión	
9.Incrementar la efectividad en el trabajo a través de la formación en comportamiento humano, particularmente en el área de la gestión de las diferencias culturales	
10.Mejorar las habilidades de los empleados como comunicadores interculturales profesionales	Mejorar las Interacciones cara a cara entre personas de diferentes nacionalidades

*Cuadro 8. Una muestra de objetivos específicos de los programas de formación intercultural (Fuente: Elaboración propia)*

➤ *Dimensiones o temas principales de la formación intercultural*

La mayoría de los programas y/o materiales diseñados para la formación intercultural, se han basado en alguna o varias de las dimensiones culturales planteadas por estudiosos de la cultura en las organizaciones como Hofstede, Trompenaars, así como de Hall, del ámbito de la comunicación. (ver cuadro 9)

<b>HOFSTEDE (1980 Y 1995)</b>	<b>TROMPENAARS (1998; 2000)</b>	<b>HALL (1998; 2001)</b>
a) Distancia de poder (Jerarquía / estilo de gestión)	Estatus como logro – estatus como atributo	
b) <i>Individualismo vs. colectivismo (universalismo vs. particularismo) (tarea vs. relaciones)</i>	- <i>Individualismo vs. comunitarismo</i> - <i>Universalismo vs. particularismo</i> - <i>Específico vs. difuso (tarea vs. relaciones)</i>	
c) Masculinidad vs. feminidad (vivir para trabajar vs. trabajar para vivir – calidad de vida)		
d) Evitar la incertidumbre vs. aceptar la incertidumbre (alta formalización y estructura vs. baja formalización y estructura)	Locus interno – locus externo	
e) <i>Orientación a largo plazo vs. orientación al corto plazo</i>	<i>Tiempo secuencial – tiempo sincrónico</i>	<i>Tiempo monocrónico – tiempo policrónico</i>

*Cuadro 9. Comparativo dimensiones culturales  
Fuente: Elaboración propia a partir de los autores*

A continuación se realiza una breve descripción de las 5 dimensiones culturales derivadas del estudio mundial realizado por Hofstede, usando frases ejemplificadoras del ámbito laboral y educativo. Las frases se refieren a los extremos; las situaciones reales pueden encontrarse en cualquier lugar entre los extremos.

*a) Distancia de poder*

Esta es el grado en que las personas con menos poder dentro de una organización e instituciones aceptan y esperan que el poder esté desigualmente distribuido. Esto representa la desigualdad (más vs. menos), pero definida desde abajo, no desde arriba.

<b>SOCIEDADES CON GRAN DISTANCIA DE PODER</b>	<b>SOCIEDADES CON PEQUEÑA DISTANCIA DE PODER</b>
En la escuela: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación centrada en el profesorado (orden)</li> <li>- El aprendizaje representa la “sabiduría” personal del profesor (gurú)</li> </ul>	En la escuela: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación centrada en el estudiante (iniciativa)</li> <li>- El aprendizaje representa una “verdad” impersonal</li> </ul>
En el lugar de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- La jerarquía significa desigualdad existencial</li> <li>- Los subordinados esperan que se les diga lo que hay que hacer</li> <li>- El jefe ideal es un autócrata benevolente (un buen padre)</li> </ul>	En el lugar de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- La jerarquía significa desigualdad de roles, establecidos por conveniencia</li> <li>- Subordinados esperan ser consultados</li> <li>- El jefe ideal es un demócrata con recursos para ayudar a resolver los problemas</li> </ul>

*Cuadro 10. Dimensión distancia de poder  
Fuente: Adpatado de Hofstede, 1995: 151*

*b) Individualismo vs. colectivismo*

Individualismo en uno de los extremos vs. su opuesto, colectivismo, es el grado en el cual los individuos están integrados dentro de los grupos. En el lado del individualismo, encontramos sociedades en las cuales los lazos entre los individuos se están perdiendo: todos esperan cuidarse a si mismos y a su familia inmediata. En el lado colectivista, encontramos sociedades en las cuales las personas desde su nacimiento están integradas dentro de grupos fuertes y cohesivos, con frecuencia familias extendidas (con tíos, tías y abuelos) las cuales continúan protegiéndolos a cambio de una lealtad incuestionable. La palabra “colectivismo” en este sentido no tiene significado político: se refiere al grupo, no al estado. El tema a que hace referencia en esta dimensión es extremadamente fundamental para todas las sociedades en el mundo.

<b>SOCIEDADES INDIVIDUALISTAS</b>	<b>SOCIEDADES COLECTIVISTAS</b>
En la escuela: - Educación permanente - Aprender cómo aprender	En la escuela: - Aprendizaje es sólo para los jóvenes - Aprender cómo hacer
En el lugar de trabajo: - Los mismos valores estándar aplican a todos: universalismo - Los otros son vistos como potenciales recursos - Las tareas prevalecen sobre las relaciones - Las intenciones modelan las relaciones empleado-empleado	En el lugar de trabajo: - Los valores estándar difieren de un grupo interno y de un grupo externo: particularismo - Los otros son vistos como miembros del grupo - Las relaciones prevalecen sobre las tareas - La moral modela las relaciones empleado-empleado

*Cuadro 11. Dimensión individualismo vs. colectivismo  
Fuente: Adaptado de Hofstede, 1995: 152*

*c) Masculinidad vs. feminidad*

Masculinidad vs. su opuesto feminidad, se refiere a la distribución de los roles entre los sexos, lo cual es también otro tema fundamental para cualquier sociedad. Los estudios IBM revelaron que a) los valores de las mujeres difieren menos entre sociedades que los valores de los hombres; b) los valores de los hombres de un país a otro contienen una dimensión que va de un muy asertivo y muy competitivo y muy diferente de los valores de la mujer en un extremo, a un rol modesto y de cuidado por los demás y similar a los valores femeninos en el otro. El polo “asertivo” ha sido llamado “masculino” y el polo modesto y de cuidado por los demás, “femenino”.

Las mujeres en países femeninos tienen el mismo valor de modestia y cuidado por los demás que los hombres; en los países masculinos hay algunas que son asertivas y competitivas como los hombres, pero no tantas como los hombres, así que estos países muestran una brecha importante entre los valores de los hombres y de las mujeres.

El cuadro 12 lista algunas de las diferencias en la escuela y el lugar de trabajo, entre las culturas más femeninas vs. las culturas más masculinas, de la misma manera que los cuadros anteriores.

<b>SOCIEDADES MASCULINAS</b>	<b>SOCIEDADES FEMENINAS</b>
En la escuela: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los mejores estudiantes son la norma</li> <li>- El sistema premia el desempeño académico de los estudiantes</li> <li>- El fracaso escolar es un desastre – puede llevar al suicidio</li> </ul>	En la escuela: <ul style="list-style-type: none"> <li>- El estudiante promedio es la norma</li> <li>- El sistema premia la adaptación social de los estudiantes</li> <li>- El fracaso escolar es relativamente un accidente menor</li> </ul>
En el lugar de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- La asertividad es apreciada</li> <li>- Sobreventa de uno mismo</li> <li>- Énfasis en las profesiones</li> <li>- Ser decidido</li> </ul>	En el lugar de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- La asertividad es ridiculizada</li> <li>- La bajo venta de uno mismo</li> <li>- Énfasis en la calidad de vida</li> <li>- Intuición</li> </ul>

*Cuadro 12. Dimensión masculinidad –feminidad  
Fuente: Adaptado de Hofstede, 1995: 153*

*d) Evitar la incertidumbre vs. aceptar la incertidumbre*

Esta dimensión está relacionada con la tolerancia que la sociedad tiene ante la incertidumbre y la ambigüedad: lo que en forma última se refiere a la búsqueda del hombre por la verdad. Indica a que grado los programas culturales de sus miembros les hacen sentir confortables o no confortables antes situaciones poco estructuradas. Las situaciones poco estructuradas son situaciones novedosas, desconocidas, sorprendidas y diferentes de las usuales.

Las culturas que evitan la incertidumbre tratan de minimizar la posibilidad de dichas situaciones mediante estrictas reglas y leyes, medidas de seguridad y en el campo filosófico y religiosos a través de creencias en verdades absolutas; “solo puede haber una verdad y nosotros la tenemos”. Las personas de países que evitan la incertidumbre son también más emocionales y motivadas por energía interna.

El tipo opuesto, las culturas que aceptan la incertidumbre, son más tolerantes de las opiniones diferentes de las que ellos tienen; tratan de tener las menos reglas posibles y en el nivel filosófico y religioso son relativistas y permiten que muchas corrientes fluyan de un lado al otro. Las personas dentro de estas culturas son más flemáticas y contemplativas y no es esperado en sus entornos que expresen sus emociones.

En el cuadro 13 se listan algunas de las diferencias en la escuela y el lugar de trabajo, entre las culturas con débil y fuerte evitación de la incertidumbre.



<b>SOCIEDADES CON FUERTE EVITACIÓN DE LA INCERTIDUMBRE</b>	<b>SOCIEDADES CON DÉBIL EVITACIÓN DE LA INCERTIDUMBRE</b>
<p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes están confortables con: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Situaciones de aprendizaje estructuradas</li> <li>o Objetivos precisos</li> <li>o Asignaciones detalladas</li> <li>o Programaciones estrictas</li> </ul> </li> <li>- El profesorado siempre debe tener las respuestas</li> </ul>	<p>En la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes están confortables con: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Situaciones de aprendizaje poco estructuradas</li> <li>o Objetivos vagos</li> <li>o Asignaciones generales</li> <li>o No programaciones</li> </ul> </li> <li>- El profesorado puede decir “no lo sé”</li> </ul>
<p>En el lugar de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad emocional por las reglas – escritas y no escritas</li> <li>- Mayor formalización y estandarización</li> </ul>	<p>En el lugar de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disgusto por las reglas – escritas y no escritas</li> <li>- Poca formalización y estandarización</li> </ul>

*Cuadro 13. Dimensión evitación de la incertidumbre  
Fuente: Adaptado de Hofstede, 1995: 155*

*e) Orientación al largo plazo vs. orientación al corto plazo*

La quinta dimensión fue encontrada en un estudio con estudiantes de 23 países alrededor del mundo, usando un cuestionario diseñado por estudiantes chinos. Los valores asociados con la orientación al largo plazo son el ahorro y la perseverancia, en tanto que los valores asociados con la orientación al corto plazo son respeto por la tradición, cumplir con las obligaciones sociales y mantener la armonía. Esta dimensión fue originalmente llamada “Dinamismo Confuciano”; no obstante, la dimensión aplica a países sin una herencia Confuciana.

Otro de los más conocidos consultores internacionales en temas interculturales, también holandés, es *Fons Trompenaars*, quien basándose de alguna manera en el modelo Hofstede, desarrolla un modelo que incluye seis dimensiones, producto de una investigación realizada con una muestra de 47 000 gerentes de más de 40 países. Ver las seis dimensiones en el cuadro 14

<b>1. Universalismo</b> (reglas, códigos, leyes y generalizaciones)	<b>Particularismo</b> (excepciones, circunstancias especiales, relaciones únicas)
<b>2. Individualismo</b> (libertad personal, derechos humanos, competitividad)	<b>Comunitarismo</b> (responsabilidad social, relaciones armoniosas, cooperación)
<b>3. Especificidad</b> (atomístico, análisis reductivo, objetivo)	<b>Difuso</b> (holístico, elaboración de síntesis, relacional)
<b>4. Estatus como logro</b> (lo que tu has hecho, lo que has grabado)	<b>Estatus como atributo</b> (quien eres, tu potencial y conexiones)
<b>5. Locus interno</b> (la conciencia y las convicciones están localizadas dentro)	<b>Locus externo</b> (ejemplos e influencias están localizadas fuera)
<b>6. Tiempo secuencial</b> (el tiempo es una carrera a través de un curso establecido)	<b>Tiempo sincrónico</b> (el tiempo es una danza de fina coordinación)

*Cuadro 14. Dimensiones culturales según Trompenaars & Hampden. Turner*

*Fuente: Elaboración propia a partir de Trompenaars, 2000: 11*

También, se han utilizado otras dimensiones adicionales consideradas por Cushner & Brislin, (1996), quienes desarrollaron uno de los métodos más utilizados e investigados en la formación intercultural: los asimiladores culturales. Ellos plantean 18 temas o dimensiones temáticas alrededor de las cuales desarrollaron los asimiladores de cultura general, los cuales son un método que facilita el desarrollo de una perspectiva global y multicultural para aquellos que trabajan con personas de diferentes culturas. (ver síntesis en el cuadro 15)

<b>Intensos sentimientos de las personas</b> (shock cultural / auto conciencia)	<b>Áreas de conocimiento cultural</b>	<b>Bases de las diferencias culturales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ansiedad</li> <li>* Disconformidad de expectativas</li> <li>* Pertenencia</li> <li>* Ambigüedad</li> <li>* Confrontación con los propios prejuicios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Trabajo</li> <li>* Orientación espacio temporal</li> <li>* Comunicación y uso del lenguaje</li> <li>* Roles</li> <li>* Importancia del grupo y del individuo</li> <li>* Rituales vs. supersticiones</li> <li>* Jerarquía – clase y estatus</li> <li>* Valores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Categorización</li> <li>* Diferenciación</li> <li>Distinción grupo interno – grupo externo</li> <li>* Estilos de aprendizaje</li> <li>* Atribución</li> </ul>

*Cuadro 15. Temas o dimensiones utilizadas en los asimiladores culturales*

*Fuente: Elaboración propia, a partir de Cushner & Brislin, 1996*

La formación intercultural que utiliza asimiladores culturales, según Cushner & Brislin (1996: 54) ha sido utilizada en múltiples contextos, incluyendo los siguientes:

- ❖ Docencia en bachillerato o educación superior (niveles de pre-grado y grado), en clases de psicología, sociología, antropología, orientación, salud y educación;
- ❖ Para preparar a trabajadores de salud asignados a pueblos rurales de Alaska así como a otros lugares;
- ❖ Como base del currículo para preparar a jóvenes israelíes, árabes y judíos, a fin de comprenderse unos a otros;
- ❖ Para formar a intérpretes para sordos, para sus interacciones entre personas que escuchan y las que no;
- ❖ Para hombres de negocios, así como diplomáticos que van a ser asignados a puestos en diferentes países;
  
- ❖ Para profesorado, orientadores y administradores escolares quienes trabajan con jóvenes en lugares de alta diversidad, en muchos países diferentes así como en muy diferentes tipos de centros escolares.
- ❖ Como preparación para estudiantes adolescentes de intercambio que se mueven entre muchos países diferentes; y
- ❖ Para entrenar una variedad de formadores interculturales que apoyan a otros en la mejora de sus habilidades

En los cuadros 16 al 18 se muestra una breve descripción de los 18 temas en cada una de las tres grandes dimensiones, estudiadas por Cushner & Brislin, (1996)

<b>Intensos sentimientos de las personas</b> (shock cultural / auto conciencia)
<b>Ansiedad:</b> en la medida en que encuentran muchas demandas desconocidas, las personas tienden a estar más ansiosas acerca de si su comportamiento es apropiado o no
<b>Disconformidad de expectativas:</b> las personas pueden llegar a estar muy molestas o poco confortables no por las circunstancias específicas del encuentro, sino porque sus experiencias en otra cultura es diferente de lo que esperaban.
<b>Pertenencia:</b> la gente tiene la necesidad de llenar un nicho, de sentirse que pertenece y es aceptada por otros, pero esto con frecuencia no puede lograrse cuando se interactúa con personas en otra cultura porque se tiene el estatus de extranjero.
<b>Ambigüedad:</b> en nuestro propio contexto cultural, la gente aprende respuestas apropiadas a una amplia variedad de estímulos sociales. Cuando se vive o trabaja en otras culturas, se

pueden recibir mensajes que con frecuencia son poco claros. Se requiere tener alta tolerancia a la ambigüedad.

**Confrontación con los propios prejuicios:** parte de la socialización dentro de una cultura involucra el tratar a otros, quienes son notablemente diferentes. La gente puede descubrir que sus creencias previamente mantenidas acerca de ciertos grupos pueden no ser acertadas o útiles una vez que se encuentra interactuando con dichos grupos.

*Cuadro 16. Temas para la dimensión intensos sentimientos de las personas.  
Fuente: Elaboración propia a partir de Cushner & Brislin, 1996*

<b>Áreas de conocimiento cultural</b>
<p><b>Trabajo:</b> muchas personas que van a otra cultura pasan gran cantidad de tiempo en ámbito laboral. Las diferencias en la cantidad de tiempo que las personas invierten en tareas vs. las que invierten en socialización, quién tiene la obligación del control y la manera en que las decisiones son tomadas son ejemplos de las diferencias pueden ocurrir en esta área.</p>
<p><b>Orientación espacio temporal:</b> varias actitudes existen en relación a la importancia de ceñirse o no al tiempo del reloj en ciertas situaciones, así como la apropiada orientación espacial que las personas adoptan con respecto a los demás durante diferentes encuentros interpersonales. Estas importantes áreas han sido examinadas en el trabajo de Hall.</p>
<p><b>Comunicación y uso del lenguaje:</b> las diferencias en la comunicación son quizá el problema más obvio que debe ser resuelto cuando se cruzan las fronteras culturales. La comunicación intercultural, sea verbal o no verbal, las actitudes hacia el uso del lenguaje y las dificultades para aprender otro idioma, son parte de esta área de conocimiento.</p>
<p><b>Roles:</b> existen conductas que la gente generalmente acepta en relación a los roles que ella adopta. Ejemplos de roles incluyen el proveedor de la familia, el jefe, el voluntario y el líder. Enormes diferencias pueden existir con respecto a los ocupantes de dichos roles y como ellos los representan en diferentes culturas.</p>
<p><b>Importancia del grupo y del individuo:</b> todas las personas actúan a veces según los intereses individuales y otras de acuerdo a la lealtad hacia un grupo. El énfasis relativo entre sobre la orientación individual vs. la orientación grupal varía de cultura a cultura y puede tener un impacto significativo en el proceso de toma de decisiones de las personas, la elección de pares y asociados, así como el grado en el cual se desempeñan efectivamente por sí mismos. <b>De todas las diferencias que existen entre las culturas, la orientación al grupo vs. la orientación al individuo parece ser una de las más significativas.</b></p>
<p><b>Rituales vs. supersticiones:</b> todas las culturas tiene rituales que ayudan a las personas a satisfacer sus necesidades de la vida diaria. Las personas en todas las culturas muestran comportamientos que los extranjeros pueden considerar supersticiosos. Una “práctica inteligente” de una cultura podría ser vista por otra como un ritual y una superstición.</p>
<p><b>Jerarquía – clase y estatus:</b> cuando un gran número de personas tiene que interactuar frecuentemente, los líderes emergen y el poder llega a ser distribuido en forma variable. Una manifestación del diferente acceso al poder es la división de la gente en varios grupos o clases sociales. Las personas con frecuencia hacen distinciones basadas en el alto o bajo estatus, y esas distinciones difieren de cultura a cultura.</p>
<p><b>Valores:</b> como parte de la socialización, las personas aprenden a aceptar como propias un pequeño grupo de ideas dentro de las cuales resaltan las áreas de religión, economía, estética, organización política y relaciones interpersonales. Este aprendizaje llega a ser internalizado y afecta las actitudes, preferencias y cosmovisión de lo que es deseable e indeseable. Comprender esta cosmovisión internalizada o valores es crítico en el ajuste intercultural.</p>

*Cuadro 17. Temas para la dimensión áreas de conocimiento cultural  
Fuente: Elaboración propia a partir de Cushner & Brislin, 1996*

<b>Bases de las diferencias culturales</b>
<b>Categorización:</b> porque las personas no pueden atender todas las piezas de la información, las personas agrupan partes de esa información en categorías para una organización más eficiente. Las personas en diferentes culturas convierten los mismos elementos individuales en diferentes categorías
<b>Diferenciación:</b> Dado que las personas terminan acostumbrándose a ciertas categorías, ellos normalmente usan esas categorías cuando se encuentran con nueva información. Si los extranjeros no diferencian la información en la misma manera que los de la cultura anfitriona, pueden ser tratados como naive o ignorantes.
<b>Distinción grupo interno-grupo externo:</b> <i>una de las bases más importantes para formar categorías acerca de otras personas y para diferenciar la información como parte de dichas categorías es la tendencia general a formar grupos internos y grupos externos.</i> Los grupos internos están formados por aquellas personas con quienes la interacción es buscada. Los grupos externos son mantenidos a distancia y con frecuencia son objeto de rechazo.
<b>Estilos de aprendizaje:</b> los estilos en los que las personas aprenden puede diferir de una cultura a cultura. Las personas involucradas en esfuerzos de cambio pueden encontrar que la información presentada en forma atractiva y eficiente puede ser inconveniente para otros y pueden no alcanzarse los resultados deseados.
<b>Atribución:</b> las personas observan el comportamiento de los demás y al hacerlo también reflejan su propio comportamiento. <i>Los juicios acerca de las causas del comportamiento son llamadas atribuciones.</i> La misma conducta, tal como un firme saludo de manos o una placentera charla con un recién llegado a una organización, pueden ser atribuidas a diferentes causas por las partes involucradas. La persona que ofrece un saludo de manos puede considerar el saludo amable. El recién llegado puede interpretarlo como poco sincero, especialmente si las normas relativas a la duración apropiada de tiempo de charla difiere de acuerdo a sus propios antecedentes culturales.

Cuadro 18. Temas para la dimensión bases de las diferencias culturales  
Fuente: Elaboración propia a partir de Cushner & Brislin, 1996

➤ *Métodos o técnicas formativas*

Los principales métodos o técnicas formativas mayormente utilizadas tanto en el ámbito laboral como educativo en la formación intercultural son métodos o técnicas de dos tipos principales: a) didácticas y b) experienciales, pudiendo estas últimas llevarse a cabo en el propio país o en el extranjero, por lo que pueden agruparse en tres tipos de métodos formativos principales: (Tung, 1981, recogido en Mead, 1994)

a) **estrategias de tipo didáctico** como

- conferencias
- seminarios-talleres
- cursos
- simulaciones o proyectos

- programas documentales / estudios de área, que enseñan la historia, economía y cultura del país a través de materiales escritos
- Asimiladores culturales: mini casos que expone al entrenando a incidentes específicos considerados críticos dentro de la nueva cultura

### b) estrategias experienciales en el propio país como

- trabajo en grupos multinacionales
- experiencia de trabajo con clientes multiculturales (practicum)
- trabajo con estudiantes internacionales
- experiencias de sensibilización
- prácticas de campo

### c) estrategias didáctico - experienciales en el extranjero como

- asignaciones en el extranjero
- inmersión en clínicas internacionales
- prácticas de campo
- estudios en el extranjero

En los últimos años, según Schneider (1997), hay una tendencia al uso del aprendizaje experiencial más que del cognitivo, presentándose diferencias interculturales en dicha tendencia.

“el uso extensivo de estudios de caso, juegos de negocios y ejercicios de gestión (role playing) favorece el aprendizaje activo, más que el aprendizaje a través de conferencias y lecturas. Ello indica una *preferencia por el aprendizaje experiencial (activo) más que por el cognitivo (más pasivo o reflexivo)*. Ello también refleja *un enfoque inductivo más que un enfoque deductivo*, donde los casos y ejercicios son utilizados para llegar a principios generales o teorías (el enfoque americano) más que iniciar con una teoría o marco teórico el cual es luego aplicado a una situación dada (el enfoque europeo). Como resultado, los gestores europeos con frecuencia no ven el objetivo de estos ejercicios y se quejan de que estos seminarios conducidos por entrenadores americanos no son lo suficientemente abstractos ni teóricos. Por otro lado, los gestores americanos, quieren que la formación sea más concreta y práctica” (Schneider, 1997: 140)

Otra forma de clasificar los métodos o técnicas utilizadas en la formación intercultural la propone Brislin, 1989, recogido por Berg-Cross, 1995, en el ámbito de la orientación multicultural, la cual toma como variables clasificatorias las dimensiones involucramiento requerido (bajo, moderado o alto), así como los objetivos a cumplir (cognitivos, afectivos o conductuales). Ver cuadro 19

<b>INVOLUCRAMIENTO OBJETIVOS</b>	<b>BAJO</b>	<b>MODERADO</b>	<b>ALTO</b>
<b>Cognitivo</b>	* Conferencias con expertos * Lecturas	* Formación en atribución (ej: asimiladores culturales o sensibilizadores interculturales)	*Cursos de teoría Intercultural (conceptos y modelos)
<b>Afectivo</b>	* Asistencia a eventos de otra cultura (conciertos, teatro, etc.) * Escuchar de primera mano las experiencias interculturales de las personas	* Talleres (ej: autoconciencia) * Grupos de Discusión (racismo, prejuicios, valores, etc.)	* Juego de roles * Simulaciones de negociación con personas de otras culturas
<b>Conductual</b>	* Ver videotapes	* Viajes de campo * Estadías operativas (Internships)	* Encuentros experienciales prolongados con personas de otra cultura

*Cuadro 19. Métodos y técnicas utilizadas en la formación intercultural*  
Fuente: *Elaboración propia a partir de Brislin, 1989, recogido por Berg-Cross, 1995*

Asimismo, cabe hacer notar que la mayoría de los materiales elaborados para la formación intercultural han sido diseñados en los Estados Unidos por lo que cualquier utilización fuera de dichos requiere de la respectiva traducción al idioma y adaptación al ámbito cultural donde vaya a ser utilizado.

“en general los materiales diseñados han sido diseñados para americanos y que pueden ser menos apropiados para la formación intercultural de gestores o profesionales pertenecientes a otras culturas y que pueden tener diferentes necesidades o prioridades de formación” (Mead, 1994: 421)

Tung (1997) por su parte, menciona que cualesquiera que sean los métodos o técnicas utilizadas como parte de la formación intercultural, la combinación de aprendizaje didáctico y experiencial, parece ser la forma más adecuada para desarrollar las competencias requeridas.

Lo importante después de todo es aprender a gestionar las diferencias y ello de acuerdo con Schneider (1997: 176-178) se podría lograr si se atiende a ciertas sugerencias que plantea. Ver el cuadro 20.

➤ *Evaluación de la formación intercultural*

Para tratar de responder a las preguntas ¿funciona o no funciona la formación intercultural? ¿sirve de algo? ¿qué tipo de estrategia didáctica funciona mejor? ¿qué contenidos deben incluirse?, se han realizado múltiples estudios cuyos resultados se presentan a continuación en forma sintética. La clasificación utilizada en el cuadro 17 nos puede servir de guía para ubicar la mayoría de los estudios que han tratado de responder a dichas preguntas.

En síntesis, los principales resultados obtenidos por los estudios han sido:

- a) es mejor cualquier tipo de formación intercultural que ninguno (Bhawuk, 1998; Earley, 1987 en Gómez Mejía, 1999)
- b) se han encontrado cambios cognitivos o afectivos significativos después de participar en cursos interculturales (Chen, 1991; Hashem, 1995; Springer, 1995; Robinson, 1997 y Arthur, 2000 b) o en experiencias de sensibilidad cultural, sean dentro del país o en el extranjero (Thomlison, 1991; Carlson, 1991; Bideshi, 1992; Krajewski, 1993; Pederson de Castaneda, 1994; Chen, 1996; Wolford, 1997; Loo, 1999, St. Clair, 1999 y Parker, 1999)
- c) comparativamente, la competencia intercultural se ha desarrollado más a través de la experiencia directa o de actividades experienciales (interships, simulaciones, proyectos, estudios de caso, experiencias prácticas), que a través de formación formal (conferencias, lecturas) (Coulson, 1990; Anderson, 2000; Arthur, 2001)
- d) la conciencia y el conocimiento cultural se han incrementado con formación formal, pero no así las habilidades de relación intercultural (Sodowsky, 1998)



- **Usar un enfoque de cultura general – diagnosticar dimensiones culturales no países**
  - Crear perfiles culturales de los otros significa enfocarse en las dimensiones relevantes de la cultura, no en normas nacionales específicas. Enfocándose en las dimensiones culturales relevantes para la situación o tema, más que normas específicas de países, evita la trampa de los estereotipos, promueve el reconocimiento de la individualidad aparte de su cultura nacional y facilita la posibilidad de crear una cultura compartida en la cual trabajar juntos.
- Evitar asumir diferencias o similitudes donde no las hay. Buscar similitudes tanto como las diferencias
- Analizar diferentes niveles de cultura: usar múltiples aproximaciones de observación, pregunta e interpretación
- Reconocer tu propio perfil cultural. Anticiparse a los posibles conflictos con los otros
- **Reconocer las variaciones individuales dentro de nuestra propia cultura tanto como en la de otros en términos de dimensiones específicas. Tú/ellos podrán ser más o menos “normales” en diferentes dimensiones**
  - Donde el enfoque convencional se enfoca en la cultura nacional y el correspondiente “hacer y no hacer”, el enfoque recomendado reconoce a las personas como “compuestos culturales”, por lo que el foco se convierte en más personal, con diferentes aproximaciones a las diferentes personas y quizá diferentes aproximaciones con la misma persona dependiendo de las circunstancias. Como las relaciones evolucionan en el tiempo, los gestores internacionales deben guiarse menos por el rol y el estereotipo y prestar más atención al individuo y su circunstancia.
- Reconocer que las interacciones culturales no son estáticas, sino un proceso dinámico; buscar efectos tomar lo mejor del otro y disfrutar
- Dependiendo del grado de familiaridad de cada cultura, usar diferentes estrategias para la interacción
- Confrontar asuntos relacionados con la identidad y la autonomía, ambos tú y ellos. La gente necesita sentirse valorada y no coerciónada.

*Cuadro 20. Recomendaciones para los programas de formación intercultural. Fuente: Elaboración propia, a partir de Schneider (1997: 176-178)*

- e) la competencia en general está poco desarrollada o existe poca conciencia de su importancia, tanto en estudiantes universitarios (Chaney, 1993; Hayward, 2000) como en recién graduados o empleados de reciente ingreso al mundo laboral (Werner, 1995; Bikson, 1995 y Jenni, 1997)

- f) la comprensión cultural es un aprendizaje mayormente obtenido a través de carreras como arquitectura, comunicación, ecología humana, humanidades y ciencias sociales, según la opinión de sus titulados (ex alumnos) (Richardson, 1993)
- g) las estrategias o métodos formativos preferidos por los expertos en negocios internacionales son: a) cursos-conferencias; b) internships y c) estudios en el extranjero (Satterlee, 1999) y, por parte de los estudiantes a) conferencias/discusión; b) proyectos y c) simulaciones (Anderson, 2000)
- h) el método de formación más investigado han sido los asimiladores culturales (basados en incidentes críticos) y en varios de los estudios su efectividad ha sido comprobada, por tener impactos positivos en las áreas cognitivas, afectivas y comportamentales de las personas. (Cushner & Brislin, 1996). Al inicio los asimiladores fueron desarrollados para culturas específicas, especialmente para preparar a los Americanos para vivir en países extranjeros. (Bhawuk, 1998), pero posteriormente se ha extendido su desarrollo a países como Canadá, varios países de Europa occidental y Australia. (Cushner & Brislin, 1996)
- i) un desarrollo importante tuvo lugar en los 80s con el desarrollo de asimiladores de cultura general por Brislin, Cushner, Cherrie & Young. Estos asimiladores consisten en 100 mini casos o incidentes críticos que cubren 18 temas. Dicho material ha recibido soporte empírico de su efectividad en varios estudios que han demostrado que los entrenados conocen más sobre los conceptos relevantes para la interacción intercultural; están mejor preparados para generar, analizar y aplicar dichos conceptos a los incidentes personales interculturales y son más sofisticados en su forma de pensar y de analizar los temas presentes en las aulas diversas (Cushner & Brislin, 1996).
- j) por último, un estudio comparativo de varios tipos de asimiladores encuentra que la formación que utiliza asimiladores basados en teoría cultural al parecer tiene ventajas significativas sobre la formación que usa asimiladores de cultura específica, o bien, asimiladores de cultura general. No se encontraron diferencias significativas entre los dos últimos tipos de asimiladores. (Bhawuk, 1998)

## A MODO DE SINTESIS DEL CAPITULO

En la figura 3 se presenta una síntesis gráfica de este capítulo, donde se muestra en un extremo el ámbito laboral, que cada vez demanda mayores competencias profesionales, entre las cuales destacan en forma creciente las llamadas “competencias transversales”, gracias a su carácter flexible y a que pueden ser trasferibles a múltiples funciones, actividades y contextos.

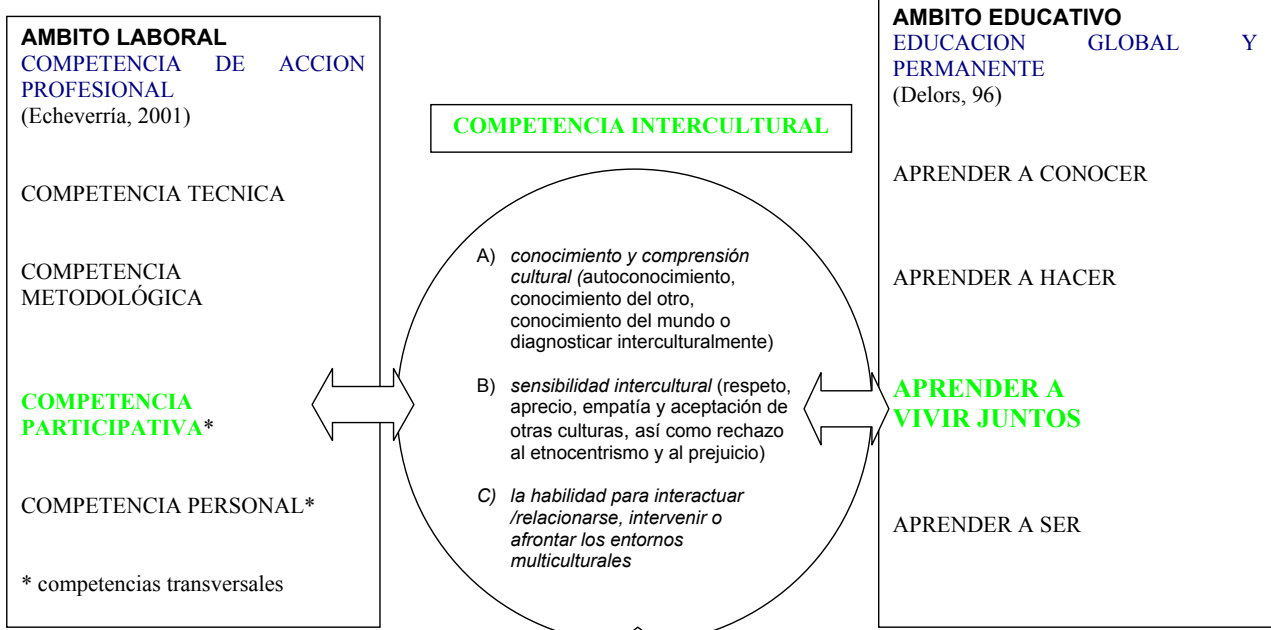
En el otro extremo, se encuentra el ámbito educativo, que a través de sus funciones básicas pretende cubrir los diferentes tipos de aprendizaje que los individuos y la sociedad requieren, tanto para la vida como para el empleo, existiendo un paralelismo entre las competencias profesionales requeridas, según Echeverría (2001 y 2002) y los 4 pilares de la educación de Delors(1996).

Al centro del gráfico y uniendo ambos ámbitos, aparece la competencia intercultural, la cual es parte de las competencias transversales, muy cercana a la llamada “competencia participativa” de Echeverría, así como al “aprender a vivir juntos” de Delors (1996).

En un entorno global, marcado por las sociedades multiculturales, las organizaciones multiculturales del ámbito laboral, demandan con mayor frecuencia la competencia intercultural en las personas que laboran en ellas, la cual puede ser desarrollada a través de diversos tipos de oferta formativa, que desde las instituciones educativas, o bien, de las mismas organizaciones, tratan de responder a dicha necesidad.

La importancia de la competencia intercultural ha sido destacada por varias disciplinas, tanto en el ámbito laboral como educativo, siendo especialmente resaltada en el ámbito de la gestión empresarial, desde las organizaciones empresariales con perfil internacional, necesitaban formar a gestores internacionales, así como en la enseñanza de la gestión de negocios internacionales, dentro de las universidades, como espacio formativo para individuos que podrían insertarse en ámbitos internacionales y/o multiculturales.

# SOCIEDAD MULTICULTURAL



**ORGANIZACIONES MULTICULTURALES**

- \* EDUCACION INTERNACIONAL / GLOBAL
- \* EDUCACIÓN INTERCULTURAL
- \* FORMACION INTERCULTURAL
- \* FORMACION PARA LA DIVERSIDAD

Figura 3

El constructo de la competencia intercultural ha sido estudiado desde diversas disciplinas (comunicación, psicología, educación y gestión), destacando las similitudes entre dichas disciplinas, en los siguientes 3 aspectos o dimensiones:

- A) *conocimiento y comprensión cultural* (autoconocimiento, conocimiento del otro, conocimiento del mundo o diagnosticar interculturalmente)
- B) *sensibilidad intercultural* (respeto, aprecio, empatía y aceptación de otras culturas, así como rechazo al etnocentrismo y al prejuicio)
- C) *la habilidad para interactuar /relacionarse, intervenir o afrontar los entornos multiculturales*

Quienes han estudiado el constructo coinciden en que el desarrollo de esta competencia es un proceso activo de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida y que el componente vivencial o experiencial en dicho proceso de desarrollo es de importancia crucial.

Se revisaron los cuatro principales enfoques de la oferta formativa para el desarrollo de la competencia intercultural que se han desarrollado tanto en el ámbito laboral como educativo: a) educación intercultural, b) educación internacional / global; c) formación intercultural y d) formación para la diversidad.

Realizando un análisis comparativo de las dimensiones culturales que se han estudiado desde disciplinas como la gestión, la psicología y la comunicación, y que se han utilizado en la oferta de programas formativos para el desarrollo de la competencia intercultural, tanto en la formación intercultural como en la formación para la diversidad, también se encuentran convergencias dignas de ser destacadas. Ver cuadro 21.

\* La única dimensión en que todos los autores coinciden es la dimensión del tiempo, que también es por cierto una de las dimensiones culturales más antiguas en cuanto a estudios

Hall (1998; 2001)	Hofstede (1980; 1995)	Cox (1994; 2001)	Cushner & Brislin (1996)	Trompenaars (1998; 2000)
	Distancia de poder (Jerarquía / estilo de gestión)	Estilos de liderazgo	Jerarquía (alto o bajo estatus)	Estatus como logro – estatus como atributo
	Individualismo vs. colectivismo	Individualismo vs. colectivismo	Orientación al grupo vs. orientación al individuo	Individualismo vs. comunitarismo
	Tarea vs. relaciones	Cooperación vs. competencia	Tarea vs. relaciones	Específico vs. difuso (tarea vs. relaciones)
	Evitar vs. aceptar la incertidumbre	Locus de control		Locus interno vs. locus externo
- Tiempo monocrónico y tiempo policrónico - Espacio personal y territorialidad	Orientación a largo plazo vs. orientación a corto plazo	Tiempo y espacio	Orientación espacio - temporal	Tiempo secuencial – tiempo sincrónico
Comunicación (alto – bajo contexto)		Estilos de comunicación	Comunicación verbal y no verbal	
	Masculinidad vs. feminidad (vivir para trabajar vs. trabajar para vivir – calidad de vida)	Trabajo vs. familia		

*Cuadro 21. Comparativo dimensiones culturales, según cinco autores  
Fuente: Elaboración propia, a partir de los autores*

\* Son tres las dimensiones en que coinciden la mayoría de los autores (4 de 5), a saber:

- ⇒ Distancia de poder (Jerarquía / estilo de gestión)
- ⇒ Individualismo vs. colectivismo
- ⇒ Tarea vs. relaciones

\* Tres de los autores coinciden en otras dos de las dimensiones, a saber:

- ⇒ Evitar vs. aceptar la incertidumbre (locus de control interno vs. externo)
- ⇒ Comunicación

Por último, destacaría las tendencias que los estudiosos consideran importantes de tomar en cuenta para futuros programas formativos que pretendan desarrollar la competencia intercultural:

- \* Usar enfoque de “cultura general” más que de “cultura específica”.  
Diagnosticar dimensiones culturales no países
- \* Reconocer las variaciones individuales dentro de nuestra propia cultura tanto como en la de otros en términos de dimensiones específicas. Tú/ellos podrán ser más o menos “normales” en diferentes dimensiones
- \* Evitar asumir diferencias o similitudes donde no las hay. Buscar similitudes tanto como las diferencias
- \* Buscar conexiones entre los diferentes enfoques y aprovechar las ventajas que ofrece cada uno de ellos para el desarrollo de la competencia intercultural

En el próximo capítulo se abordará a la competencia intercultural, como una de las competencias clave para la gestión de recursos humanos en las empresas del siglo XXI.

