



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

FACTORES DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL QUE FAVORECEN LA INCORPORACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA EDUCACION SUPERIOR

El caso de la CUBS (EHU / UPV)

Javier San Martín Sádaba

Bilbao, Junio del 2021

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Facultad de Psicología y Educación

Programa de Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL

FACTORES DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL QUE
FAVORECEN LA INCORPORACIÓN DE LA
COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR

El caso de la CUBS (Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del
País Vasco)

Tesis Doctoral presentada por **Javier San Martín Sádaba**

Dirigida por la **Dra. M.^a Visitación Pereda Herrero**

Javier San Martín Sádaba

Dra. M.^a Visitación Pereda Herrero

Bilbao, Junio del 2021

A Marisol

Alfa y Omega en mi vida

AGRADECIMIENTOS

Un trabajo de esta amplitud, para desarrollarlo eficazmente de forma individual, exige una notable constancia y dedicación en tiempo y esfuerzo. Además, hubiera sido impensable realizarlo sin la colaboración desinteresada de numerosas personas. Así que es justo recordar a quienes han sido los auténticos fundamentos para soportar y llevar adelante este proyecto.

La primera persona de esta lista es y debe ser mi Directora de Tesis ya que su apoyo permanente, cuando llegaban los momentos de frustración, unido a sus sabios consejos ha sido fundamental para alcanzar la meta deseada. A Visi Pereda la considero más amiga que jefa y ha sido un verdadero lujo y placer trabajar con ella. Fue ella la primera persona en la pensé para que me guiara en este viaje y desde luego no me equivoqué. En todo caso, ha superado mis expectativas. Me considero un verdadero afortunado por haber compartido este tiempo y disfrutar de su amistad.

También debo recordar a la Directora del Programa de Educación, M.^a José Bezanilla, siempre con un humor maravilloso y dispuesta a ofrecer toda la ayuda posible. Y por extensión al personal de DIRS y al profesorado de la Universidad de Deusto. Los primeros ofreciéndome su ayuda con excelente disposición y los segundos permitiéndome descubrir un proceso metodológico, la investigación, nuevo para mí. Es curioso: empecé mi viaje educativo, hace ya muchos años, en una institución regida por la Compañía de Jesús y la finalizo en otra: el ciclo se cierra de una forma muy coherente.

Por descontado, debo agradecer a Hofstede Insights OY, en las personas de su CEO Egbert Schram y Michael Schachner, Director de Investigación, su apoyo profesional poniendo todos (y todos aquí no es un eufemismo) los medios de la organización a mi disposición para poder realizar este trabajo con el rigor y profesionalidad exigida. Y dentro de la organización Aleksei Shachlanskij ha sido mi confidente proporcionándome, una y mil veces sin desmayo, todos los datos cuantitativos sobre los que me he basado para elaborar mis análisis. Gracias por la paciencia demostrada y la disposición permanente a resolver mis problemas y dudas.

Igualmente, quiero reconocer el apoyo recibido, durante todos estos años, por parte de algunos distinguidos colegas en el campo intercultural como Loes Cornelissen, Gigi de Groot, Sjaak Pappe, Valerie Servant, Laura Viel, Bob Waisfisz y Huib Wursten.

No puedo olvidar a todos mis compañeros de la CUBS que han participado de una forma entusiasta y desinteresada en la investigación tanto cumplimentando las encuestas

online como soportándome durante las entrevistas abiertas. Es una lista larga pero me parece justo hacer constar los nombres de todos: Txema Amorrortu, Jorge Ampudia, José Luis Arteta, Miguel Artiach, Elena Ascarza, Peru Badiola, Adela Balderas, Guillermo Barrutieta, Rocco Caira, Michael Carr, Jokin Cearra, Nuria Corcovado, Guillermo de la Rica, Soraya Díez, Lázaro Echeagaray, Marika Foucher, Jorge García, Natalia García, Estela Garduño, Leire Giraldo, María Kovesdi, Aitor Lago, Jon Landeta, Teresa Lanz, Juan Liedo, Susana López, Ricardo Martínez, Ana Mata, Virginia Matesanz, Alvaro Merino, Mella O'Connor, Laurence Perrochais, David Peteiro, Victoria San Segundo, Paula Serrano, Myriam Sferdjeli, Patxi Sirvent, Ian Spence, Alberto Urrutia: sin vuestra participación es un hecho objetivo que esta Tesis no existiría.

Debo señalar mi agradecimiento especial a Santiago López, Director de la CUBS, por el apoyo ofrecido al involucrarse personalmente en el proyecto, cumplimentando cuestionarios e impulsando de forma activa la realización del estudio y animando a todo el claustro de la CUBS a participar, todo ello con enorme convencimiento y entusiasmo.

También quiero recordar, *in memoriam*, a dos personas fundamentales en mi descubrimiento de la temática intercultural: Federico Solana, la primera persona en España certificada por Itim International como experto en el Modelo 6-D de Hofstede, que en 1999 me introdujo en el mundo de la gestión intercultural cuando trabajábamos en la misma organización. Con él tendré una deuda de gratitud permanente. La segunda persona es el profesor Geert Hofstede con el que tuve la oportunidad de reunirme en diferentes ocasiones y disfrutar de buenos momentos conjuntamente (no olvidaré con agrado una visita al Sacromonte en Granada donde disfrutamos de una estupenda velada). Ambas personas fueron claros impulsores de mi decisión para dedicarme, de forma total y comprometida, al campo de la cultura, una verdadera vocación tardía.

A mis compañeros doctorandos Eider Bilbao y Aitor Arenas debo recordarlos aquí por aguantar y soportar mis penas y también permitirme disfrutar y compartir muchas experiencias durante estos años. ¡¡¡Un verdadero lujo haberos conocido chicos!!!

A mis padres, familia y amigos por lo que han supuesto en mi vida forjando mi carácter, contribuyendo a mi programación mental y haciéndome lo que soy.

Dejo lo más importante en último lugar: mi mujer Marisol. Simplemente: si ella no me hubiese apoyado en mi decisión de doctorarme, no hubiera llegado al final de esta singladura. Me ha animado y soportado estoicamente todos estos años en los que he practicado una vida de retiro monacal con una paciencia, apoyo y comprensión fuera de toda valoración. Es el faro que me guía en la vida.

RESUMEN

En esta Tesis se ha entendido la competencia intercultural como una mentalidad y una habilidad esencial para comunicarse y relacionarse con los demás en una sociedad globalizada donde los líderes educativos son guías para las futuras generaciones. Sin embargo, se observa que esta competencia dista mucho de encontrarse incorporada, de forma generalizada, en los diseños curriculares de las distintas titulaciones educativas a pesar de estar muy reclamada desde diferentes estamentos nacionales e internacionales.

No obstante esta tendencia, existe un Grado de la EHU / UPV que destaca por haber incorporado, con éxito, la competencia intercultural. Por ello el propósito básico de la investigación ha sido identificar aquellos factores de la cultura organizacional que han favorecido este hecho.

Mediante la aplicación de una metodología de caso, descriptiva y utilizando técnicas mixtas, por un lado cuantitativas (cuestionarios) y, por otro, cualitativas (entrevistas en profundidad) se han pretendido buscar aquellos factores internos, externos y de liderazgo que han podido contribuir a que los líderes educativos de ese Grado hayan incorporado la competencia intercultural en su diseño curricular. También se ha estudiado la posible influencia del distinto origen cultural de los participantes en las percepciones de una misma realidad, en este caso, la cultura organizacional del Centro educativo donde desarrollan su trabajo.

Los hallazgos mostraron que un liderazgo transformacional unido a una cultura organizacional orientada a objetivos, a los grupos de interés, innovadora, profesional, abierta, junto a un entorno educativo, institucional y empresarial favorable a la internacionalización han sido claves en la incorporación de la competencia intercultural.

Se espera que estos resultados puedan ser empleados por distintos líderes educativos para reflexionar sobre el camino a seguir para conseguir la incorporación de la competencia intercultural en las titulaciones de su responsabilidad.

Palabras clave: competencia intercultural, cultura organizacional, liderazgo educativo, cultura nacional.

CONTENIDO

LISTADO DE FIGURAS.....	9
LISTADO DE TABLAS.....	14
INTRODUCCIÓN	18
PRESENTACIÓN	19
JUSTIFICACIÓN DE LA TESIS	40
PREGUNTAS, OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	49
METODOLOGÍA.....	50
ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	52
PRIMERA PARTE: PARTE TEÓRICA	60
CAPITULO 1: DIFERENCIAS CULTURALES Y CULTURA DE ORIGEN	62
1.1. Antecedentes	63
1.2. La cultura como programación mental.....	65
1.3. Cultura nacional o de origen.....	70
1.4. El Modelo 6-D	75
1.5. Otros modelos de la cultura de origen	88
CAPITULO 2: CULTURA ORGANIZACIONAL Y LIDERAZGO	94
2.1. Antecedentes	95
2.2. El Modelo Multi Focus TM	100
2.3. Otros modelos de la cultura organizacional	113
2.4. El liderazgo y la cultura organizacional.....	115
2.5. El liderazgo y la cultura de origen.....	124
CAPITULO 3: LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	143
3.1. Definición	144
3.2. La importancia de la competencia intercultural.....	149
3.3. La evaluación de la competencia intercultural	151
3.4. La competencia intercultural en las organizaciones.....	159
3.5. La competencia intercultural en la Educación.....	165
3.6. La competencia intercultural y el liderazgo	176
SEGUNDA PARTE: PARTE PRACTICA	180
CAPITULO 4: METODOLOGÍA.....	181
4.1. Presentación	182
4.2. Diseño de la investigación.....	183

4.3.	Fases de la investigación	189
4.4.	Datos de participación	193
4.4.1.	Población.....	193
4.4.2.	Participantes en la investigación.....	193
4.4.3.	Estratificación	194
4.5.	Cuestionario Multi Focus™	194
4.5.1.	Validez y fiabilidad cuestionario Multi Focus™	205
4.5.2.	Análisis estadístico inferencial	208
4.6.	Entrevistas abiertas en profundidad	209
4.6.1.	Validez y fiabilidad de las entrevistas.....	212
4.7.	Ética de la investigación.....	213
CAPITULO 5: ANÁLISIS DE RESULTADOS		217
5.1.	Presentación	218
5.2.	Datos de participación.....	219
5.2.1.	Cuestionario Multi Focus™	219
5.2.2.	Entrevistas abiertas	223
5.3.	Cuestionario Multi Focus™	226
5.3.1.	Cultura organizacional	226
5.3.2.	Estilo de liderazgo	262
5.3.3.	Cultura de origen	270
5.4.	Entrevistas abiertas en profundidad	287
5.5.	Relación con otras investigaciones	327
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES.....		332
6.1.	Reflexión sobre resultados obtenidos y objetivos propuestos.....	333
6.2.	Recomendaciones para futuras investigaciones.....	343
6.3.	Implicaciones de carácter práctico	344
6.4.	Limitaciones	346
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		347
ANEXOS		371
Anexo I: Certificado como formador en el Modelo Multi Focus™		372
Anexo II: Invitación a participar en la medición cultural		373
Anexo III: Presentación de la investigación.....		374
Anexo IV: Invitación responder al cuestionario Multi Focus™		376
Anexo V: Recordatorio de cuestionario pendiente de contestar		377
Anexo VI: Consentimiento informado para cuestionarios Multi Focus on line.....		378
Anexo VII: Banco de preguntas Multi Focus™		379
Anexo VIII: Banco de preguntas VSM.....		382

Anexo IX: Análisis dimensional Multi Focus™ G1 Dirección	384
Anexo X: Análisis dimensional Multi Focus™ G2 Docente.....	396
Anexo XI: Análisis dimensional Multi Focus™ G3 Docente idiomas.....	408
Anexo XII: Análisis estadístico inferencial según IBM SPSS V 27	420
Anexo XIII: Histogramas y curva normal dimensiones Di G1 Dirección.....	427
Anexo XIV: Histogramas y curva normal dimensiones Di G2 Docente	430
Anexo XV: Histogramas y curva normal dimensiones Di G3 Docente idiomas...	433
Anexo XVI: Diagramas de caja para dimensiones Di G1 Dirección.....	436
Anexo XVII: Diagramas de caja para dimensiones Di G2 Docente	439
Anexo XVIII: Diagramas de caja para dimensiones Di G3 Docente idiomas	442

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1: Razones de los fracasos en proyectos internacionales (PWC)	22
Figura 2: Razones de los fracasos en proyectos internacionales (ERC)	23
Figura 3: Razones de los fracasos en proyectos internacionales (Accenture)	24
Figura 4: Programas de integración habituales	28
Figura 5: Habilidades requeridas en 2025.....	32
Figura 6: Entrada de la CUBS.....	37
Figura 7: Localización geográfica de la CUBS	39
Figura 8: Justificación de la Tesis	47
Figura 9: La programación de la mente humana a tres niveles	65
Figura 10: La estructura de la cultura según Geert Hofstede	67
Figura 11: El iceberg de la cultura.....	68
Figura 12: El Modelo 6-D	76
Figura 13: Características de PDI	79
Figura 14: Características de IDV	81
Figura 15: Características de MAS	83
Figura 16: Características de UAI	85
Figura 17: Características de LTO	87
Figura 18: Características de IVR	88
Figura 19: Factores que influyen en la cultura organizacional	98
Figura 20: El Modelo Multi Focus™	101
Figura 21: Tipos de culturas de una organización	111
Figura 22: Estilos de liderazgo	120
Figura 23: Instrumentos de coordinación	122
Figura 24: Las necesidades humanas según Maslow	125
Figura 25: Los grupos culturales	134
Figura 26: Los grupos culturales en Europa.....	136
Figura 27: Grado de aculturación.....	148

Figura 28: Modelos para la evaluación de la competencia intercultural	152
Figura 29: Fases de la evaluación IDI	154
Figura 30: Principales dificultades a las que se enfrentan los expatriados	160
Figura 31: Adaptación intercultural según Deardorff	167
Figura 32: Procedimiento metodológico de la investigación	187
Figura 33: Criterios metodológicos de investigación	188
Figura 34: Diseño general de la investigación.....	190
Figura 35: Esquema dimensional del Modelo Multi Focus™	196
Figura 36: Subculturas de la CUBS	201
Figura 37: Plan de aplicación del Modelo Multi Focus™	204
Figura 38: Puntuaciones de las dimensiones Di en G1 Dirección	227
Figura 39: Puntuaciones de las dimensiones Di en G2 Docente	232
Figura 40: Puntuaciones de las dimensiones Di en G3 Docente idiomas	237
Figura 41: Comparativa entre subculturas cultura real	245
Figura 42: Comparativa entre subculturas cultura deseada	247
Figura 43: Orientación a resultados (D1 x D2)	250
Figura 44: Seguridad y Creatividad (D1 x D3).....	251
Figura 45: Confianza, cooperación y política (D1 x D4)	252
Figura 46: Comunicación / Apoyo por la Dirección (D1 x D5).....	253
Figura 47: Fatiga y motivación (D1 x D6)	254
Figura 48: Modalidades de orientación al cliente (D2 x D3)	255
Figura 49: Visión exterior vs interior (D2 x D4).....	256
Figura 50: Modalidades de orientación al cliente (D2 x D5)	257
Figura 51: Tipología de la organización (D4 x D3)	258
Figura 52: Motivación (D33 x D35).....	259
Figura 53: Estilo de liderazgo G1 Dirección	263
Figura 54: Estilo de liderazgo G2 Docente	265
Figura 55: Estilo de liderazgo G3 Docente idiomas.....	267
Figura 56: Cultura organizacional: Categorías y subcategorías	299
Figura 57: Cultura organizacional: Citas relevantes	300
Figura 58: Propiedad CUBS: Categorías y subcategorías.....	301
Figura 59: Propiedad CUBS: Citas relevantes	302

Figura 60: Entorno educativo: Categorías y subcategorías	306
Figura 61: Entorno educativo: Citas relevantes	307
Figura 62: Entorno institucional: Categorías y subcategorías.....	308
Figura 63: Entorno institucional: Citas relevantes	309
Figura 64: Entorno empresarial: Categorías y subcategorías.....	310
Figura 65: Entorno empresarial: Citas relevantes	311
Figura 66: Liderazgo según Hofstede & Waisfisz: Categorías y subcategorías	318
Figura 67: Liderazgo según Hofstede & Waisfisz: Citas relevantes.....	319
Figura 68: Liderazgo según Bass: Categorías y subcategorías.....	320
Figura 69: Liderazgo según Bass: Citas relevantes	321
Figura 70: Factores internos	337
Figura 71: Factores externos	340
Figura 72: Estilos de liderazgo	341
Figura 73: Características cultura organizacional con significación estadística	342
Figura 74: Gráfico q_k D1 real G1 Dirección	390
Figura 75: Gráfico q_k D2 real G1 Dirección	391
Figura 76: Gráfico q_k D3 real G1 Dirección	392
Figura 77: Gráfico q_k D4 real G1 Dirección	393
Figura 78: Gráfico q_k D5 real G1 Dirección	394
Figura 79: Gráfico q_k D6 real G1 Dirección	395
Figura 80. Gráfico q_k D1 real G2 Docente	402
Figura 81: Gráfico q_k D2 real G2 Docente	403
Figura 82: Gráfico q_k D3 real G2 Docente	404
Figura 83: Gráfico q_k D4 real G2 Docente	405
Figura 84: Gráfico q_k D5 real G2 Docente	406
Figura 85: Gráfico q_k D6 real G2 Docente	407
Figura 86: Gráfico q_k D1 real G3 Docente idiomas.....	414
Figura 87: Gráfico q_k D2 real G3 Docente idiomas.....	415
Figura 88: Gráfico q_k D3 real G3 Docente idiomas.....	416
Figura 89: Gráfico q_k D4 real G3 Docente idiomas.....	417
Figura 90: Gráfico q_k D5 real G3 Docente idiomas.....	418
Figura 91: Gráfico q_k D6 real G3 Docente idiomas.....	419

Figura 92: Histograma D1 real G1 Dirección.....	427
Figura 93: Histograma D2 real G1 Dirección.....	427
Figura 94: Histograma D3 real G1 Dirección.....	428
Figura 95: Histograma D4 real G1 Dirección.....	428
Figura 96: Histograma D5 real G1 Dirección.....	429
Figura 97: Histograma D6 real G1 Dirección.....	429
Figura 98: Histograma D1 real G2 Docente	430
Figura 99: Histograma D2 real G2 Docente	430
Figura 100: Histograma D3 real G2 Docente	431
Figura 101: Histograma D4 real G2 Docente	431
Figura 102: Histograma D5 real G2 Docente	432
Figura 103: Histograma D6 real G2 Docente	432
Figura 104: Histograma D1 real G3 Docente idiomas	433
Figura 105: Histograma D2 real G3 Docente idiomas	433
Figura 106: Histograma D3 real G3 Docente idiomas	434
Figura 107: Histograma D4 real G3 Docente idiomas	434
Figura 108: Histograma D5 real G3 Docente idiomas	435
Figura 109: Histograma D6 real G3 Docente idiomas	435
Figura 110: Diagrama de caja D1 real G1 Dirección	436
Figura 111: Diagrama de caja D2 real G1 Dirección	436
Figura 112: Diagrama de caja D3 real G1 Dirección	437
Figura 113: Diagrama de caja D4 real G1 Dirección	437
Figura 114: Diagrama de caja D5 real G1 Dirección	438
Figura 115: Diagrama de caja D6 real G1 Dirección	438
Figura 116: Diagrama de caja D1 real G2 Docente.....	439
Figura 117: Diagrama de caja D2 real G2 Docente.....	439
Figura 118: Diagrama de caja D3 real G2 Docente.....	440
Figura 119: Diagrama de caja D4 real G2 Docente.....	440
Figura 120: Diagrama de caja D5 real G2 Docente.....	441
Figura 121: Diagrama de caja D6 real G2 Docente.....	441
Figura 122: Diagrama de caja D1 real G3 Docente idiomas.....	442
Figura 123: Diagrama de caja D2 real G3 Docente idiomas.....	442

Figura 124: Diagrama de caja D3 real G3 Docente idiomas.....	443
Figura 125: Diagrama de caja D4 real G3 Docente idiomas.....	443
Figura 126: Diagrama de caja D5 real G3 Docente idiomas.....	444
Figura 127: Diagrama de caja D6 real G3 Docente idiomas.....	444

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1: Las habilidades más importantes en el 2025 según WEF	31
Tabla 2: Preguntas y objetivos de la investigación	49
Tabla 3: Comparativa entre modelos dimensionales de la cultura de origen	92
Tabla 4: Dimensiones primarias del Modelo Multi Focus™	104
Tabla 5: Dimensiones secundarias del Modelo Multi Focus™	106
Tabla 6: Comparativa de modelos organizacionales	115
Tabla 7: Diferencias ente liderazgo transaccional y transformacional	118
Tabla 8: El Jefe eficaz según grupos culturales	137
Tabla 9: Control de tareas y supervisión según grupos culturales.....	138
Tabla 10: Control del desempeño por el Jefe según grupos culturales	139
Tabla 11: La competencia intercultural.....	156
Tabla 12: La competencia intercultural en las organizaciones	164
Tabla 13: Titulaciones con interculturalidad en la Universidad española.....	172
Tabla 14: La competencia intercultural en la Educación	174
Tabla 15: Pregunta (q=39) del cuestionario Multi Focus™	197
Tabla 16: Datos demográficos del Modelo Multi Focus™	199
Tabla 17: El modelo Multi Focus™ aplicado a la Educación en otros países	207
Tabla 18: Fiabilidad de la medición Multi Focus™	208
Tabla 19: Tabla metodológica para entrevistas abiertas	210
Tabla 20: Participantes por subculturas en el cuestionario Multi Focus.....	220
Tabla 21: Detalle de participación por subculturas en el cuestionario Multi Focus™ .	221
Tabla 22: Tabla de segmentación para entrevistas abiertas	224
Tabla 23: Participantes por subculturas en las entrevistas abiertas	224
Tabla 24: Detalle de participación en las entrevistas abiertas	225
Tabla 25: Puntuaciones de las dimensiones Di en G1 Dirección.....	227
Tabla 26: Identidad cultural G1 Dirección	228
Tabla 27: Puntuaciones de las dimensiones Di en G2 Docente	232

Tabla 28: Identidad cultural G2 Docente	233
Tabla 29: Puntuaciones de las dimensiones Di en G3 Docente idiomas	237
Tabla 30: Identidad cultural G3 Docente idiomas	238
Tabla 31: D8 Identificación con la organización de las subculturas	242
Tabla 32: D9a Índice de masculinidad ajustado a la Educación	243
Tabla 33: D34 Centralidad del trabajo	243
Tabla 34: Comparativa entre subculturas cultura real	245
Tabla 35: Comparativa entre subculturas cultura deseada	247
Tabla 36: Estilo de liderazgo G1 Dirección	263
Tabla 37: Estilo de liderazgo G2 Docente	265
Tabla 38: Estilo de liderazgo G3 Docente idiomas	267
Tabla 39: Comparativa estilos de liderazgo en subculturas G1, G2 y G3	269
Tabla 40: Prueba Kolmogorov - Smirnov para G1 Dirección	271
Tabla 41: Prueba Kolmogorov - Smirnov para G2 Docente	272
Tabla 42: Prueba Kolmogorov - Smirnov para G3 Docente idiomas	273
Tabla 43: Datos estadísticos muestra G1 Docente	275
Tabla 44: Datos estadísticos muestra G2 Docente	276
Tabla 45: Datos estadísticos muestra G3 Docente idiomas	277
Tabla 46: Datos descriptivos prueba ANOVA	278
Tabla 47: Prueba ANOVA de un factor	279
Tabla 48: Prueba t de G1-G2	280
Tabla 49: Tamaño del efecto de la prueba t G1-G2	280
Tabla 50: Prueba t de G1-G3	282
Tabla 51: Tamaño del efecto de la prueba t G1-G3	282
Tabla 52: Prueba t de G2-G3	283
Tabla 53: Tamaño del efecto de la prueba t G2-G3	284
Tabla 54: Comparativa entre culturas de origen según el Modelo 6-D	286
Tabla 55: Categorización de hallazgos en entrevistas abiertas	326
Tabla 56: El Modelo Multi Focus™ en otros centros educativos del mundo	328
Tabla 57: Rangos Di entre subculturas de otros países	329
Tabla 58: Estilos de liderazgo deseado en otros centros educativos del mundo	330
Tabla 59: Mayor adhesión D1 real G1 Dirección	384

Tabla 60: Mayor adhesión D2 real G1 Dirección	385
Tabla 61: Mayor adhesión D3 real G1 Dirección	386
Tabla 62: Mayor adhesión D4 real G1 Dirección	387
Tabla 63: Mayor adhesión D5 real G1 Dirección	388
Tabla 64: Mayor adhesión D6 real G1 Dirección	389
Tabla 65: Resumen D1 real G1 Dirección	390
Tabla 66: Resumen D2 real G1 Dirección	391
Tabla 67: Resumen D3 real G1 Dirección	392
Tabla 68: Resumen D4 real G1 Dirección	393
Tabla 69: Resumen D5 real G1 Dirección	394
Tabla 70: Resumen D6 real G1 Dirección	395
Tabla 71: Mayor adhesión D1 real G2 Docente	396
Tabla 72: Mayor adhesión D2 real G2 Docente	397
Tabla 73: Mayor adhesión D3 real G2 Docente	398
Tabla 74: Mayor adhesión D4 real G2 Docente	399
Tabla 75: Mayor adhesión D5 real G2 Docente	400
Tabla 76: Mayor adhesión D6 real G2 Docente	401
Tabla 77: Resumen D1 real G2 Docente	402
Tabla 78: Resumen D2 real G2 Docente	403
Tabla 79: Resumen D3 real G2 Docente	404
Tabla 80: Resumen D4 real G2 Docente	405
Tabla 81: Resumen D5 real G2 Docente	406
Tabla 82: Resumen D6 real G2 Docente	407
Tabla 83: Mayor adhesión D1 real G3 Docente idiomas	408
Tabla 84: Mayor adhesión D2 real G3 Docente idiomas	409
Tabla 85: Mayor adhesión D3 real G3 Docente idiomas	410
Tabla 86: Mayor adhesión D4 real G3 Docente idiomas	411
Tabla 87: Mayor adhesión D5 real G3 Docente idiomas	412
Tabla 88: Mayor adhesión D6 real G3 Docente idiomas	413
Tabla 89: Resumen D1 real G3 Docente idiomas	414
Tabla 90: Resumen D2 real G3 Docente idiomas	415
Tabla 91: Resumen D3 real G3 Docente idiomas	416

Tabla 92: Resumen D4 real G3 Docente idiomas	417
Tabla 93: Resumen D5 real G3 Docente idiomas	418
Tabla 94: Resumen D6 real G3 Docente idiomas	419
Tabla 95: Resultados prueba ANOVA de un factor entre G1, G2 y G3	420
Tabla 96: Resultados prueba t entre G1 y G2	421
Tabla 97: Resultados prueba t entre G1 y G3	423
Tabla 98: Resultados prueba t entre G2 y G3.....	425

INTRODUCCIÓN

"Hay verdades a este lado de los Pirineos que son falsedades en el otro"

Michel de Montaigne, siglo XVI

PRESENTACIÓN

Hace unos años me encontraba en Alemania visitando a un potencial suministrador de equipos industriales. Me acompañaban unos norteamericanos¹ con los que colaboraba. La presentación, realizada por el dueño de la empresa, fue una de las mejores a las que yo he asistido: intentábamos conocer su oferta de equipos destinados al empleo en vertederos de residuos domésticos y quien nos atendía lo hizo de una manera simple, clara y estructurada. Yo disfrutaba de cómo lo estaba haciendo mientras observaba, con cierta sorpresa, el cúmulo de preguntas que mis compañeros le hacían porque me parecían tremendamente irrelevantes, eran cuestiones ya claramente respondidas o de lo más estúpidas y vacuas para mí, teniendo en cuenta que era una visita comercial muy preliminar; es decir, no estábamos allí para una posible compra sino para conocer su catálogo de equipos. Incluso llegué a formular alguna pregunta para no parecer un “bicho raro” entre tantos interrogadores ansiosos por preguntar. No le di más importancia, aunque me resultó un comportamiento bastante simple y pueril.

Dos semanas después, ya en mi empresa, fui convocado por mi jefe a su oficina donde, tras unos prolegómenos, me comentó que estaba intrigado por algo: según el jefe de esos norteamericanos con los que había estado en Alemania y, de acuerdo a lo que le habían transmitido sus subordinados, yo había demostrado un absoluto desinterés y falta de implicación en la visita lo cual, hasta para mi Jefe, fue muy extraño ya que unos días antes habíamos mantenido una reunión para analizar los resultados del viaje y uno de los asuntos que comentamos en detalle fue mi visita a la compañía alemana. Mi jefe formuló en voz alta la pregunta que yo tenía en la cabeza: ¿de dónde podían haber sacado esa -para mí, sorprendente- conclusión?

Aunque mi formación universitaria es de base técnica, siempre he sentido una especial atracción por los temas relativos a la gestión de las personas y, especialmente, cuando se hace referencia a los malentendidos que surgen en las relaciones internacionales donde, en tantas ocasiones, he detectado y experimentado los problemas de comunicación -no especialmente referidos a la barrera idiomática- que concurren entre personas de distintas procedencias geográficas o “culturales”. Y si esto ya resultaba crítico en las relaciones presenciales tradicionales, ¿qué podemos decir de la situación

¹ El autor apuesta por el uso inclusivo del lenguaje por lo que cualquier expresión de género que no siga este criterio deberá ser considerado un error indeseable y, por tanto, se agradecerá su observación para la corrección inmediata.

actual provocada por la pandemia de COVID-19? En este momento, donde las relaciones virtuales son más frecuentes que nunca, es un hecho que las dificultades de comunicación son especialmente notables y mucho más si enfrentamos sociedades que priorizan la comunicación de alto contexto frente a las que prefieren la comunicación de bajo contexto (Hall & Hall, 1959) al dificultar, en mayor medida, las relaciones entre personas de diferentes organizaciones (de un mismo país y/o entre distintos).

¿Y cómo va a ser eficaz esta comunicación, ya de por sí compleja en la forma presencial, cuando nos enfrentamos a culturas donde no solo las palabras, sino los gestos, la posición física de los intervinientes ante una mesa (que ofrece información implícita sobre la jerarquía de cada interviniente), los gestos sutiles de aceptación o negación ante un comentario, etc. el lenguaje no verbal, en definitiva, tan importante en las culturas de comunicación de alto contexto se reduce de forma destacada respecto a lo que sucede en las reuniones presenciales?

Es un hecho que, en cualquier reunión, sea virtual o presencial, la importancia de la claridad en la comunicación es clave y la dificultad para evaluar el contexto va a conducir a la indefinición de los procesos, responsabilidades y decisiones resultando en una comunicación disfuncional que provocará una gran desconfianza y frustración entre los participantes. En torno a este tipo de comunicación y sobre las reuniones virtuales se ha producido una notable eclosión de artículos, especialmente, en la última década (Feitosa et al., 2018; Bird et al., 2010; Malhotra et al., 2007; Zofi, 2011; Badrinarayanan et al., 2015).

Es curioso, por cierto, que muchas personas predijeran en un pasado nada lejano, con una inusitada insistencia, que este fenómeno se iría reduciendo en el futuro como consecuencia de las facilidades para viajar por todo el mundo y por la aparición de sistemas de transporte y comunicación cada vez más rápidos y eficaces que, al final, conllevarían unas formas de trabajo progresivamente más uniformes en todo el mundo.

Contrariamente a esta tendencia Geert Hofstede (2010), investigador holandés, cuya influencia mundial en este campo es reconocida mundialmente y una de las 25 personas más buscadas en Google Scholar (Sierra Williams, 2016), como experto bien conocido por sus investigaciones pioneras en el campo de la cultura demostró, a través de una continua investigación propia y validada por terceros que estas expectativas eran, como poco, irreales.

De hecho, otro reconocido experto en el campo cultural, Beugelsdijk (2017) afirma que el conocimiento o comprensión de las diferencias culturales es sistemáticamente *ignorado* en el mundo profesional o empresarial.

Y lo cierto es que a lo largo de mi vida profesional y docente no he encontrado persona alguna que afirmara conocer este tema en profundidad y que sintiera dominarlo con seguridad. Lo que sí he detectado es una falta de sensibilidad por parte de algunos actores que no lo consideraban un asunto importante: lo veían como algo marginal, casi prescindible, afirmando que con una buena dosis de empatía y mano izquierda era más que suficiente para gestionar con éxito las diferencias culturales.

En el colmo de este dislate coincidí, en una ocasión, con una autodenominada “experta sobre internacionalización y expatriación” que intentaba convencer a la audiencia con argumentos puramente emocionales, sin base científica alguna, que un buen gestor - por el hecho de serlo en una cultura- lo sería en cualquier otro país y cultura. Es decir, despreciaba todo lo que la literatura académica ha recogido sobre la influencia de la cultura en las técnicas de gestión empresarial y cómo éstas no deben considerarse culturalmente neutras (Hofstede, 2010; Deardorff, 2018). Desgraciadamente este es un buen ejemplo sobre el nivel más habitual de conocimiento existente cuando nos enfrentamos a las diferencias culturales.

Abundando en esta idea Beugelsdijk (2017) señala las notables confusiones que surgen en los encuentros entre individuos de distintas procedencias culturales como consecuencia del mutuo desconocimiento sobre los distintos comportamientos predominantes en los países de origen de las personas.

Diferentes estudios realizados por distintas organizaciones han estudiado las razones de estos problemas.

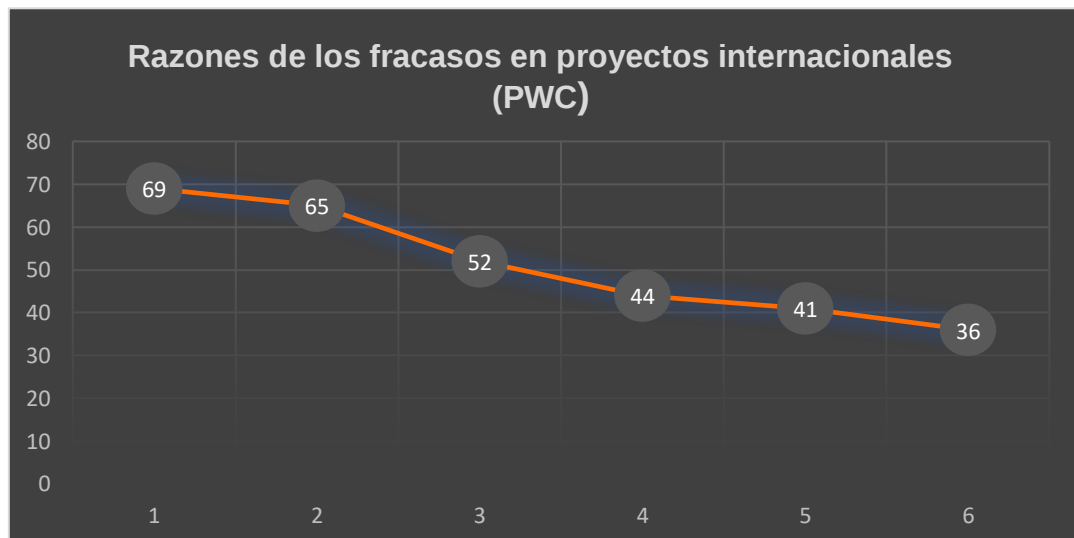
Se ofrecen, a continuación, unos ejemplos que llegan, sorprendentemente, a unas conclusiones muy similares a las alcanzadas por la mencionada investigación de Beugelsdijk:

- El estudio de Price WaterhouseCoopers (PwC) desarrollado en 2012 (Swarbrick, 2012) que mostraba los principales problemas, según lo afirmado por las organizaciones encuestadas, a los que se enfrentaban los ejecutivos senior de esas empresas cuando trabajaban en el extranjero:

1. Un comportamiento individual diferente (69%)
2. Las diferencias culturales (65%)
3. Las diferentes prácticas empresariales (52%)
4. Unas oficinas centrales lejanas (44%)
5. Las diferencias en la legislación laboral (41%)
6. Las diferencias en contabilidad e impuestos (36%)

Por cierto, no deja ser curioso que esta investigación estableciera una distinción entre diferencias culturales y diferentes prácticas empresariales.

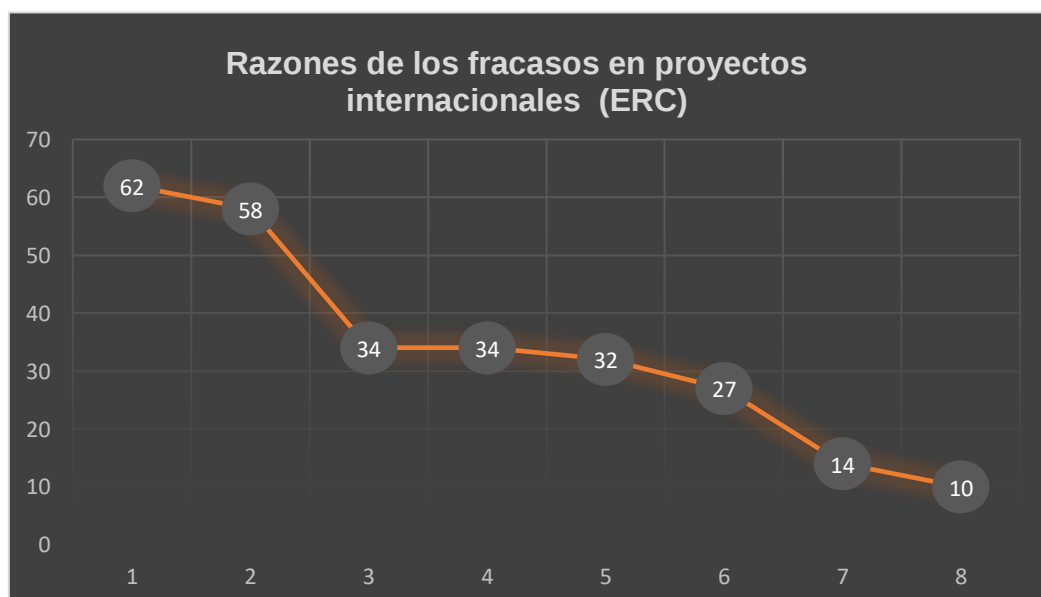
Figura 1: Razones de los fracasos en proyectos internacionales (PWC)



Fuente: elaboración propia, a partir de Swarbrick (2012)

- El estudio de ERC (Universidad de Georgetown, 2011), que investigó los problemas que las empresas encontraban al trabajar fuera de sus fronteras, señalaba que las causas fundamentales eran:
 1. la incapacidad de la pareja / familia del expatriado/a para adaptarse a un nuevo entorno físico - cultural (62%)
 2. la incapacidad del expatriado/a para adaptarse a un nuevo entorno físico-cultural (58%)
 3. otros problemas relacionados con la familia (34%)
 4. la ausencia de habilidades precisas para dirigir negocios en la cultura del país anfitrión (34%)
 5. personalidad emocional (32%)
 6. la incapacidad para integrar la experiencia laboral con mayores niveles de responsabilidad (27%)
 7. la incapacidad para adaptarse a prioridades empresariales cambiantes o realineamientos organizacionales (14%)
 8. la falta de competencia técnica (10%)

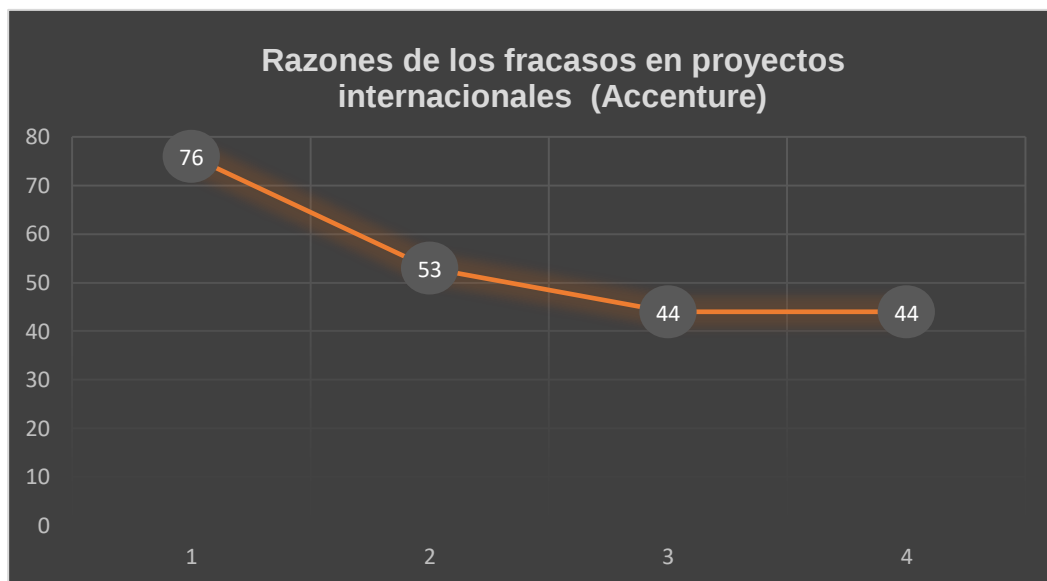
Figura 2: Razones de los fracasos en proyectos internacionales (ERC)



Fuente: elaboración propia, a partir de ERC, Universidad de Georgetown (2011)

- En mayo del 2006, Sandy Radoff Associates (Olson & Valahu, 2006) realizó una encuesta on line para Accenture. Los encuestados, que vivían en Estados Unidos, trabajaban en empresas con una facturación superior a los 1.000 millones de USD suministrando productos y servicios globalmente. La encuesta realizada a 200 ejecutivos incluyó profesionales de múltiples sectores productivos y niveles ejecutivos, tales como propietarios, presidentes, vicepresidentes, jefes de departamento y directores. Cuando se les pidió que identificaran los principales factores que causaban problemas en su actividad internacional contestaron lo siguiente:
 1. Los diferentes estilos de comunicación (76%),
 2. Diferentes enfoques a la hora de realizar las tareas (53%)
 3. Diferentes actitudes hacia los conflictos (44%)
 4. Diferentes estilos en la toma de decisiones (44%).

Figura 3: Razones de los fracasos en proyectos internacionales (Accenture)



Fuente: elaboración propia, a partir de Olson & Valahu (2006)

Y como resumen el 66% de todos los encuestados dijeron que habían experimentado problemas de comunicación en sus diferentes proyectos a nivel global.

Resulta interesante comprobar que en todos ellos la causa más importante de los fracasos internacionales no eran las relacionadas con prácticas de gestión empresarial (laborales, liderazgo, competencia técnica, etc.) sino los problemas relacionados con las diferencias culturales y las dificultades para encajar en la cultura del país de destino.

Es un hecho cierto que en la economía globalizada actual, la mayoría de las empresas están abocadas a trabajar en el extranjero. Estas empresas, que operan globalmente, deben buscar el éxito allí donde estén presentes demostrando su competencia tanto en lo que afecta a los grupos de interés de su país de origen como a los correspondientes del país destino de su actividad empresarial. Cualesquiera que sean las razones, operar en el extranjero expone a las empresas a una amplia gama de riesgos geopolíticos y otros riesgos no comerciales.

Y aunque es condición necesaria contar con los productos y servicios adecuados en plazo y precio esto no es, por sí mismo, suficiente para garantizar el éxito. Ejemplos como la destrucción de equipos de producción (el sabotaje de los oleoductos Shell Oil en el este de Nigeria por tribus minoritarias) o la persistencia de importantes barreras comerciales en la industria de telecomunicaciones de Japón, como las dificultades de Cable and Wireless para comprar International Digital Communications por la fuerte oposición de la empresa japonesa NTT, son ejemplos notorios de todo esto.

Buscando soluciones a estos problemas ha surgido, recientemente, un nuevo concepto empresarial que busca ofrecer un enfoque novedoso para la gestión de este riesgo empresarial, basado en las prácticas y en la mentalidad de los diplomáticos, con el ánimo de ser capaces de enfrentarse a los desafíos a los que se ven abocadas las empresas que operan en mercados extranjeros. Esta nueva competencia empresarial llamada “diplomacia empresarial”, más conocida por su término inglés “business diplomacy”, se considera una competencia interdisciplinar en la que deben tomar parte diferentes ciencias políticas y económicas para dar respuesta a estos retos a los que se enfrentaría un responsable de estos problemas comportándose como un diplomático político que buscaría colocar la gestión geopolítica del riesgo dentro de un contexto estratégico coherente y a largo plazo (Saner et al., 2000).

Es decir, se detecta que hay un reconocimiento de los problemas generados por las diferencias culturales y, por tanto, una preocupación cada vez mayor en el ámbito empresarial por buscar soluciones que ayuden a resolver las dificultades que surgen al operar en países diferentes al propio.

Esto tampoco es tan nuevo ya que el comerciante que atravesaba la Ruta de la Seda, a principios de la Edad Media, tenía que ser experto en habilidades diplomáticas para negociar su paso seguro a través de los distintos centros del poder político que se encontraba en su viaje y en épocas más recientes compañías británicas y holandesas de las Indias Orientales actuaron como gobiernos soberanos (Ruël & Wolters, 2016).

Pero estos problemas no solo se limitan al ámbito empresarial; en el entorno educativo es conocido el choque cultural que han experimentado muchos estudiantes que, tras unirse al Programa Erasmus para continuar sus estudios en el extranjero, se han encontrado con un entorno emocional diferente y estresante para ellos (por cierto, esta es una reacción completamente cultural como se verá más adelante) que les ha obligado a renunciar a sus estudios en el extranjero por resultarles mentalmente inabordables las distintas formas de comportamiento que se han encontrado en las culturas de destino tales como la escasa importancia de la lealtad, la búsqueda del éxito por encima de todo, la escasa cooperación entre compañeros, etc.

Personalmente he podido comprobar este choque cultural en mi relación habitual con estudiantes Erasmus extranjeros donde, de forma sistemática, me han manifestado la sorpresa que les producían aspectos de la cultura española como la búsqueda continua del consenso o la destacada preferencia por parte del alumnado por la realización de los trabajos requeridos por el profesorado de forma grupal.

Todo esto debería llevarnos a reflexionar sobre la razón de estos problemas, de esas diferencias culturales, el porqué de esta situación y, sobre todo, cómo se puede revertir. E, invariablemente, uno acaba pensando en una formación específica sobre estos aspectos como una obvia solución. Y ello nos lleva a dirigir nuestros ojos a la enseñanza y al aprendizaje en el proceso educativo como la opción más obvia y, sobre todo, cómo puede contribuir a la resolución del problema.

Hammer (2012) afirma que una de las tipologías más importantes de organizaciones que deben abordar las cuestiones relativas a las diferencias culturales son las educativas mediante el desarrollo de la competencia intercultural entendida como la habilidad para comunicarse eficaz y adecuadamente con las personas de otras culturas, participando en la experiencia con las otras y así poder desarrollar, con eficacia, la actividad profesional en un mundo globalizado.

Pero es que además existe otra dificultad añadida: casi todos los acercamientos que se realizan al hecho intercultural se hacen desde la perspectiva de crear, diseñar, aulas de carácter diverso, inclusivo, igualitario y no discriminatorio, pensando en el hecho intercultural como punto de intervención, reparación, integración e inclusión de las

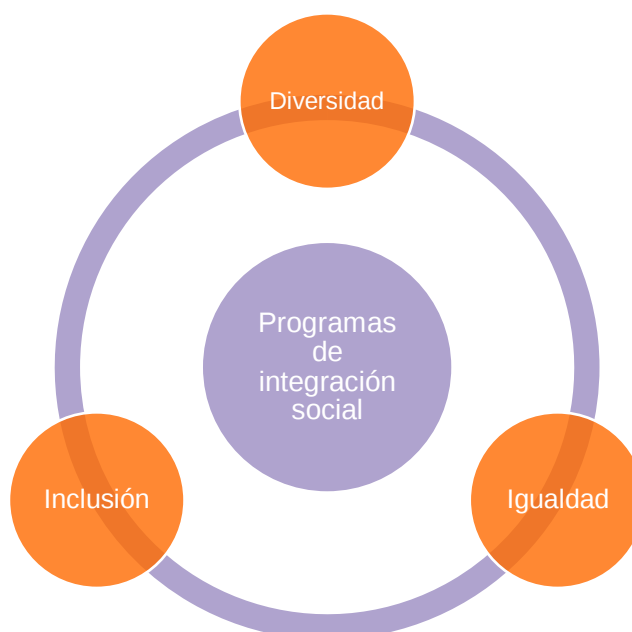
diferentes culturas y no tanto como el estudio de las razones que hacen que las personas pertenecientes a esas diferentes culturas reaccionen de una forma muy diferente ante un mismo hecho objetivo en función de una programación cultural diferenciada. Esto es, se pone el acento en el concepto de la diversidad, la inclusión y la igualdad considerando la competencia intercultural como una herramienta para resolver estas cuestiones relativas a la gestión de la diversidad, la inclusión y la igualdad (Escarbajal et al., 2019).

En esta misma línea se observa que el profesorado tiende a considerar el hecho intercultural con una visión reducida identificando interculturalidad con población extranjera. En un estudio sobre la visión del profesorado de educación primaria en el País Vasco acerca de la interculturalidad, en un entorno donde se buscaba que la presencia de inmigrantes fuera muy poco significativa, el profesorado identificaba interculturalidad habitualmente con población extranjera y no parecía un tema substancial en la actividad escolar (Maiztegui et al., 2019).

Y no solo en el mundo educativo; también las empresas vienen desarrollando planes de acción basados en programas orientados a la diversidad, la inclusión y la igualdad (en adelante programas DII) lo que puede contribuir a la confusión. Por clarificación, Wursten (2019) resume de una forma admirable el habitual significado de estas palabras:

- **Diversidad:** los programas sobre la diversidad son planes de acción básicamente orientados a reconocer la diversidad sexual, racial, ética y cultural, así como las diferencias personales como un atributo fundamental de la democracia liberal que asegura que los derechos y la libertad de todos los individuos se encuentren plenamente protegidos.
- **Inclusión:** no es una consecuencia natural de la diversidad. La inclusión se orienta a que las personas, con diferentes identidades, se sientan aceptadas y/o valoradas, consideradas y bien recibidas dentro de un determinado lugar (sea su grupo de personas cercano, el lugar de trabajo o el sector industrial de actividad)
- **Igualdad:** es la aproximación que asegura que todo el mundo tiene acceso a las mismas oportunidades. La igualdad reconoce que existen barreras y ventajas y que, como resultado, no todos partimos del mismo punto. La igualdad es un proceso que empieza por reconocer que existe un punto de partida desigual y por ello continúa para abordar y corregir ese desequilibrio.

Figura 4: Programas de integración habituales



Fuente: elaboración propia, a partir de Wursten (2019)

En el fondo el mensaje de estos programas es la “Paradoja de la diversidad”, es decir, todos somos iguales, pero también somos únicos. A la gente se la forma para tratar con la diversidad de forma que ello dirija a construir una cultura de trabajo o un lugar de trabajo inclusivo. Para alcanzar este objetivo se anima a que todos los participantes de estos programas sean conscientes de sus sesgos e ideas preconcebidas sobre personas diferentes a ellos.

Pero, desgraciadamente, en estos programas DII las hipótesis culturales se consideran de forma implícita. Es decir, se asume que las personas difieren en su forma de pensar pero no se aborda el contenido, la razón, de esas diferencias. Esto suele estar provocado, fundamentalmente, por el miedo a generar tópicos o a sentirse acusado de etiquetar o encasillar a las personas. Y aquí es donde la investigación de Hofstede (2010) entra en juego mostrando, de una forma basada en evidencias, lo que se puede afirmar sobre el contenido de las diferencias culturales sin caer en los tópicos o en los sesgos culturales.

Por ello, sin despreciar la aproximación DII al concepto intercultural, de una validez indiscutible, lo que se propone es reflexionar sobre el problema de las diferencias culturales en el mundo de la actividad profesional y empresarial, dado que el desconocimiento de una correcta gestión de éstas conduce a severos problemas y cómo las organizaciones educativas, mediante la formación específica en estos aspectos, pueden ayudar a reducir estos problemas.

Visto lo expuesto se puede comprender lo complejo que resulta establecer con claridad conceptual el significado del término educación intercultural (Leeman & Ledoux, 2005).

¿Y qué se está haciendo sobre esto en el ámbito de la Educación?

Aunque la cuestión intercultural ya se viene estudiando, a nivel universitario, en determinados grados de las ciencias sociales no resulta algo extendido de forma generalizada. Un amplio estudio en las Universidades de Málaga y Granada realizado por Peñalva y Leiva (2017) apoya otra realidad: el escaso impacto que la formación en gestión intercultural ha logrado en el mundo universitario, reducido al ámbito de unas pocas titulaciones y, como antes se ha referido, en el sentido relativo a la diversidad, la inclusión y la igualdad.

En este sentido, señala Peñalva (2017), la formación sobre el hecho intercultural se centra en la búsqueda de la integración e inclusión, es decir, en un enfoque teórico-práctico que busca el cambio de la educación, los centros² y las aulas para lograr: (1) la no exclusión educativa y social, (2) la participación de todos en la comunidad educativa entendida como comunidad de aprendizaje, y (3) la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación (Peñalva & Leiva, 2017).

Lo cierto es que esto, al ser admitido como cierto, ofrece una buena razón para entender por qué no se detecta en la praxis profesional y empresarial una mayor preocupación por la problemática intercultural y su incidencia en las relaciones personales internacionales.

De hecho, como ya se ha observado por los datos ofrecidos, la realidad demuestra que las formas de gestión suelen fracasar al intentar gestionar en otras culturas con las pautas de comportamiento consideradas correctas en otras.

¿Por qué?

² En esta investigación, por simplificación, se empleará centro educativo o institución educativa de forma indistinta.

Porque la gestión está muy determinada por el contexto cultural de la sociedad y porque resulta muy complejo, como se comprueba de forma sistemática, gestionar personas sin un profundo conocimiento de sus valores, creencias, sus motivaciones más básicas y las diferentes formas de expresarse ellos mismos.

Y, como antes he referido, a lo largo de más de 20 años dedicados a la formación en Gestión Intercultural en el mundo empresarial y educativo (cursos de grado, postgrado y máster) no he encontrado alguien que afirmara conocer cómo gestionar la problemática intercultural de una forma estructurada y sistemática tal y como la plantea, por ejemplo, Hofstede (2010). Eso sí, lo que he encontrado son muchas personas que han desarrollado sus propias y particulares ideas e hipótesis para intentar dar sentido a sus experiencias con mayor o menor fortuna pero con muy poca capacidad para extender sus experiencias a otras situaciones de choque cultural de una forma científica.

Sin embargo y aunque parezca contradictorio, es un hecho creciente la importancia que, en la actualidad, se otorga en las organizaciones al conocimiento sobre la mejor forma de abordar las diferencias culturales dada nuestra creciente exposición a otras culturas y la necesidad por comprenderlas con objeto de evitar esos conflictos fruto de las erróneas interpretaciones de los comportamientos de unos con otros: esto ya resulta una necesidad cuyo estudio no debe considerarse como una cuestión más o menos banal si se quiere gestionar con éxito en culturas diferentes a la propia.

De hecho, la cuestión, el acento, se comienza a poner ya en cómo gestionarlas con éxito y no en cuestionar su necesidad y/o importancia.

Es curioso comprobar que las conclusiones del Informe “El futuro de los empleos The future of jobs” del World Economic Forum (2020) dice que si bien sigue siendo difícil establecer las consecuencias a largo plazo de la pandemia COVID-19 sobre la demanda de productos y servicios en las industrias gravemente afectadas, apoyar a los trabajadores durante esta transición protegerá uno de los activos clave de cualquier empresa y país: su capital humano.

En este nuevo contexto, por primera vez en los últimos años, el Informe señala que la creación de empleo está empezando a verse superada por su destrucción y este factor está a punto de afectar a los trabajadores desfavorecidos con especial ferocidad.

Tabla 1: Las habilidades más importantes en el 2025 según WEF

Posición	Habilidad
1	Innovación y pensamiento analítico
2	Estrategias de aprendizaje y aprendizaje activo
3	Resolución de problemas complejos
4	Análisis y pensamiento crítico
5	Creatividad, originalidad e iniciativa
6	Liderazgo e influencia social
7	Control, monitorización y uso de la tecnología
8	Programación y diseño de tecnología
9	Resiliencia, tolerancia al estrés y flexibilidad
10	Razonamiento, resolución de problemas y generación de ideas
11	Inteligencia emocional
12	Diagnóstico de problemas y experiencia de usuario
13	Orientación al servicio
14	Evaluación y análisis de sistemas
15	Persuasión y negociación

Fuente: World Economic Forum, 2020: 36

Este Informe identifica como uno de los resultados de la pandemia COVID-19 la urgencia, cada vez mayor, de abordar la perturbación en curso tanto apoyando como readaptando a los trabajadores desplazados y supervisando la aparición de nuevas oportunidades en el mercado laboral. (World Economic Forum, 2020).

Este mismo Informe, empleando la clasificación de habilidades basadas en el Modelo de contenidos O*NET, señala las 15 habilidades que serán más requeridas en el año 2025.

Si analizamos el listado de las 15 habilidades más necesarias en el 2025, grupo taxonómico nivel 3, las que parecen guardar una razonable relación con la forma de gestionar los conflictos (y eso, conflictos y su gestión, son aspectos relacionados con los choques culturales) son las siguientes:

Figura 5: Habilidades requeridas en 2025



Fuente: elaboración propia, a partir de World Economic Forum (2020)

- *Innovación y pensamiento analítico*: Capacidad para analizar la información y utilizar la lógica para abordar temas y problemas, aplicar el pensamiento alternativo para desarrollar ideas y respuestas nuevas y originales.
- *Análisis y pensamiento crítico*: Utilizar la lógica y el razonamiento para identificar las fortalezas y debilidades de soluciones alternativas, conclusiones o enfoques a los problemas, así como evaluar el rendimiento de uno mismo, el de otras personas u organizaciones para hacer mejoras o tomar medidas correctoras.
- *Liderazgo e influencia social*: Provocar un impacto en otros de la organización y mostrar liderazgo y energía.
- *Inteligencia emocional*: Desarrollar capacidades para trabajar con las personas de cara a lograr objetivos y en particular ser amable, colaborador, sensible a los demás, fácil de tratar y con disposición a disfrutar trabajando con otras personas.
- *Persuasión y negociación*: Persuadir a otros para que cambien de opinión o comportamiento, siendo capaz de juntarlos para así tratar de reconciliar las diferencias.

Viendo estas habilidades y su inevitable impacto cuando nos enfrentamos con personas de distinta procedencia cultural vuelven a surgir las preguntas que me he hecho de una forma continua:

- ¿cómo se podría resolver la falta de conocimiento sobre la forma más eficaz para gestionar las diferencias culturales?
- ¿qué debería hacerse para que el mundo de la Educación se implicase de forma decidida en la resolución de esta carencia detectada en el mundo empresarial y profesional? y
- ¿qué características ideales deberían reunir esas organizaciones educativas para abordar la formación en las diferencias culturales?

Precisamente, una experiencia personal me ha hecho reflexionar sobre la influencia que sobre el alumnado ejercen las características organizacionales de los centros educativos donde han cursado sus estudios:

Hace años, al iniciar mis estudios universitarios observé, con cierta sorpresa, lo diferente que era la forma de enfrentarse a distintos problemas por parte de mis compañeros de clase.

Éstas, curiosamente, variaban de forma bastante notable según el origen del centro educativo del que procedían y, por añadidura, también observé sorprendido que aquellos procedentes de un mismo centro educativo tendían a mostrar una cierta homogeneidad en los comportamientos ante cuestiones tales como la forma de relacionarse con el profesorado, la cooperación entre compañeros o la alta o baja competitividad a la hora de resolver trabajos planteados por los profesores.

Esto, que no dejaba de ser una mera observación subjetiva, lo he sentido de forma reiterada a lo largo de mi vida profesional al observar, de una forma sistemática, la similitud en los comportamientos de aquellos procedentes de una misma organización respecto a cuestiones relativas a, por ejemplo, cómo enfrentarse a los cambios o a situaciones de incertidumbre, la preocupación (o desinterés) sobre el bienestar de los compañeros a la hora de enfrentarse a una tarea, las características de su mentalidad jerárquica (estricta o relajada) o la dependencia (fuerte o débil) de sus decisiones respecto a sus jefes.

Por tanto, si vamos a estudiar la Educación y, más en concreto, las organizaciones dedicadas a ello, como fundamento para ayudar a explorar y comprender las diferencias culturales parece coherente que, entre los posibles factores coadyuvantes, se estudie

con detalle en qué medida las características de la cultura organizacional del centro educativo pueden favorecer ciertas acciones conducentes a la incorporación de aquellas competencias que contribuyan a que el alumnado aborde con éxito las diferencias culturales, esto es, cómo lograr que ese alumnado sea interculturalmente competente en su futura actividad profesional.

Lo cierto es que las organizaciones educativas, como ámbito de conocimiento y reflexión propio, nos permiten encontrar los mismos vínculos en conceptos y disciplinas relativos a la gestión, administración, dirección, gobernanza o el liderazgo que encontramos en otras organizaciones empresariales que, por descontado, son fundamentales en la misión de enseñar. De hecho, Gairín considera que el desarrollo de estrategias de aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento pueden ayudar a mejorar el rendimiento de los trabajadores y de la organización (Gairin & Castro, 2021).

Volviendo a la cultura organizacional del centro educativo, un aspecto que resulta especialmente oportuno analizar es el estilo de liderazgo presente en la organización. Y ¿por qué este aspecto y no otros? La importancia del liderazgo ya es reconocida por el Informe del World Economic Forum (2020) y, de hecho, numerosos autores lo consideran como fundamental a la hora de acometer el cambio organizacional (Contreras & Barbosa, 2013) especialmente desde la perspectiva del liderazgo transformacional³ (Burns, 1978).

Por ello surge una natural curiosidad por indagar el papel jugado por estos líderes educativos en la gestión del conocimiento que permita modificar el diseño curricular de una determinada titulación de cara a la incorporación de ciertas competencias transversales, específicamente la competencia intercultural (Gairin & Mercader, 2018).

De hecho, Hammer (2012) afirma que los líderes educativos deben trabajar para desarrollar formas que mejoren sus esfuerzos para ayudar a comprender las diferencias culturales, reforzando relaciones y mejorando la condición humana, mientras que la voluntad por modificar nuestro comportamiento no deja de ser una muestra de respeto hacia otras culturas (Callen, 2008).

De entre los distintos modelos de liderazgo conocidos uno de los más populares es el creado por Bernard Bass, reconocido extensamente en el mundo académico, que posteriormente integró el modelo de cultura organizacional definida por Hofstede (Bass,

³ Véase Capítulo 2

2008). Este modelo servirá como base para el estudio del estilo de liderazgo en esta investigación.

Para estudiar la cultura de una organización se utilizará el Modelo Multi Focus™ (Waisfisz, 2015; Hofstede, 2010), que permite analizar las características culturales reales y deseadas por los integrantes de esa organización. Aunque existen diferentes modelos para estudiar las características de las organizaciones la elección de este Modelo se justifica por varias razones:

- encontrarse el investigador profesionalmente vinculado como Associate Partner -desde el año 2002- a la organización Hofstede Insights fundada por Geert Hofstede y Bob Waisfisz (anteriormente conocida como ITIM International).
- por la cualificación certificada del Investigador en la aplicabilidad del Modelo Multi Focus™ como instrumento de investigación. Ver Anexo I: Certificado como formador en el Modelo Multi Focus™.
- la amplia experiencia profesional del investigador adquirida en la aplicación, desde el año 2002, del mencionado Modelo.
- el número total de mediciones de la cultura organizacional empleando este Modelo supera las 100 organizaciones y considerando una media de 100 participantes por organización supone una cifra de más de 10.000 participantes entrevistados lo que permite disponer de una buena fuente de datos para garantizar su validez.

Además, aprovechando esta investigación, se pretende realizar una reflexión sobre la potencial influencia de la cultura de origen en las apreciaciones de las personas sobre una misma realidad, en concreto, la cultura de la organización a la que pertenecen.

Y ¿por qué este interés?

Según Hofstede (2010), la cultura de origen, el entorno, los valores frente a las prácticas, pueden y deben tener influencia en las apreciaciones que las personas poseen sobre una misma realidad objetiva por lo que no resultaría completa esta investigación sin estudiarse esa potencial influencia de la cultura de origen. Especialmente cuando el colectivo de estudio, como se verá, es de carácter multicultural. La base de análisis para esta cuestión será el Modelo 6-D de Hofstede (2010).

El Modelo 6-D con sus índices o dimensiones, aun siendo ampliamente conocido y aceptado dentro del mundo de la Academia ciertamente ha recibido críticas sobre el

carácter independiente de las variables o dimensiones planteadas y que, por tanto, no poseen suficiente validez.

Una de las críticas procede de House et al. (2006) aunque es muy cuestionable su independencia cuando son los autores del proyecto GLOBE que, basándose en el nuevo paradigma planteado por Hofstede (2001) para estudiar la cultura mediante un modelo dimensional, buscaron desarrollar uno alternativo al definido por éste.

Otros autores consideran que Hofstede tiende a encasillar a las personas, a establecer taxonomías entre naciones destacando, de manera muy notable, McSweeney (2002), cuyos argumentos pueden resumir los sostenidos por otros investigadores sociales contrarios a la teoría de Hofstede (Williamson, 2002; Tung & Verbeke, 2010).

La réplica de Hofstede a estos argumentos señala que el concepto de cultura que describe es, ante todo, un fenómeno grupal, no individual, por lo que no pueden inferirse aspectos de la personalidad individual analizando la cultura de la sociedad a la que pertenece un individuo; además insiste en recordar que las dimensiones NO existen, son variables latentes, artificios que pretenden visualizar aspectos de la cultura, lo que denomina los valores, que no son visibles externamente y que las dimensiones pretenden ayudar a comprender (Hofstede, 2002).

Otra cuestión a dilucidar es dónde focalizar la investigación: dentro de los posibles niveles educativos existentes, todos ellos perfectamente válidos, se decide optar por la enseñanza superior, los estudios universitarios, por las siguientes razones:

- el mejor conocimiento, experiencia personal y accesibilidad a este nivel educativo por parte del investigador.
- el atractivo de un colectivo que, además de presentar una razonable madurez en la Educación, suele estar más expuesto a las diferencias culturales por su mayor movilidad internacional a través de los distintos programas de intercambio (como son las becas “Erasmus”) (Peñalva & Leiva, 2019)

A la hora de realizar físicamente la investigación, una de las dificultades para ejecutarla es la múltiple interrelación que existe entre distintas titulaciones (sean grados, máster o doctorado) dentro de un mismo campus dado que personal docente, no docente y alumnado se encuentran en un entorno donde resulta complejo estudiar este fenómeno sin la aparición de una contaminación cruzada entre ellas.

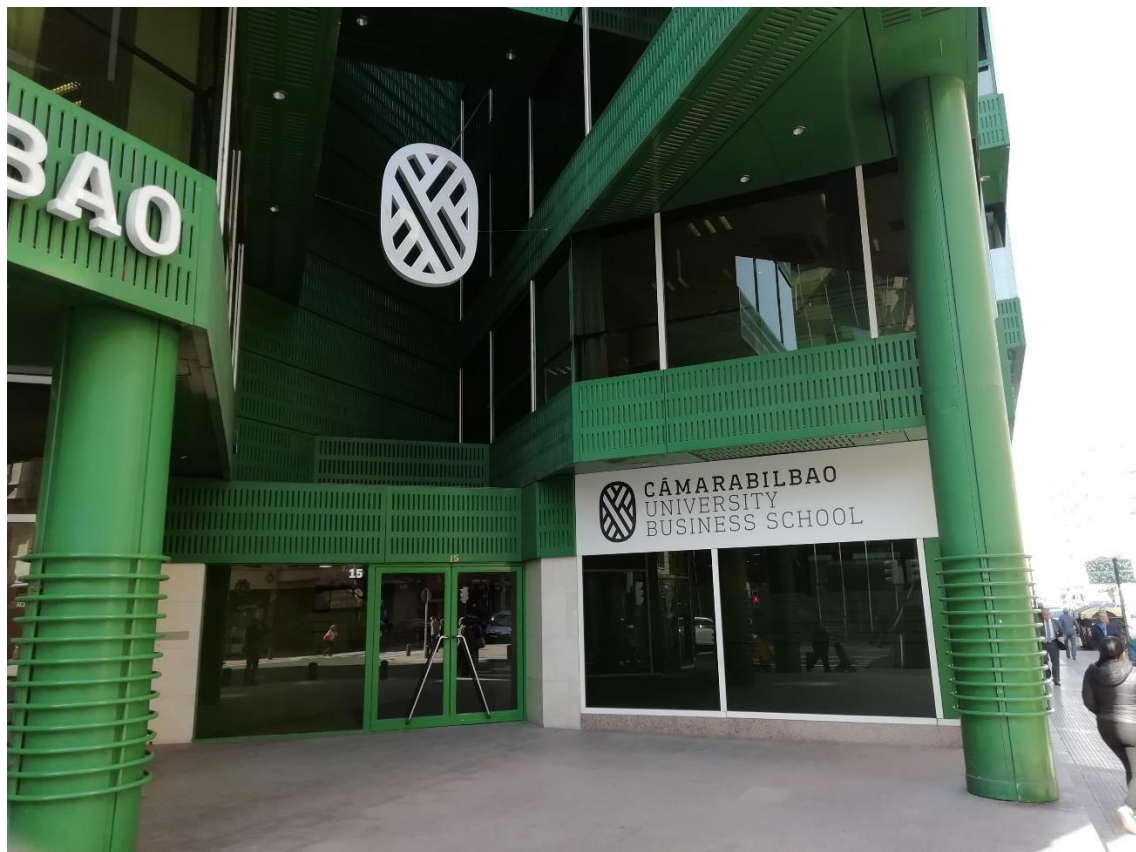
En la búsqueda de un entorno que limitase este efecto y que, al mismo tiempo, hubiese incorporado la competencia intercultural en el diseño curricular de una titulación

universitaria, se detectó un Grado que cumplía estas condiciones y que resultaba muy atractivo para ser estudiado.

El fenómeno referido es un Grado de la Universidad del País Vasco (EHU / UPV)⁴ donde la formación intercultural se ha incorporado al diseño curricular de una forma troncal mediante la introducción de una asignatura denominada “Intercultural management” dotada con 40 horas (30 horas de docencia y 10 de tutoría).

Es el caso del “Grado en Gestión y Marketing Empresarial” (con dos itinerarios “Marketing y Comunicación” y “Marketing e internacionalización”) que desarrolla la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao como Centro adscrito a la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU, conocida por su nombre abreviado “Cámarabilbao University Business School” (Cámara Bilbao, 2020) siendo su acrónimo CUBS.

Figura 6: Entrada de la CUBS



Fuente: Página web CUBS (2021)

⁴ Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco

Es interesante comprobar cómo está justificada la necesidad de la formación en la gestión intercultural.

Uno de los objetivos del Grado es: “Capacitar a los alumnos y las alumnas en las competencias que les permitan participar activamente en proyectos de desarrollo de mercados locales, regionales, nacionales o internacionales, definiendo objetivos, estableciendo estrategias, gestionando recursos y ejecutando planes de acción” (Cámara Bilbao, 2020) y en el listado de las competencias encontramos:

- la general CG 10: “Desarrollar habilidades interpersonales que permitan relacionarse positivamente, reconociendo y respetando la diversidad y la multiculturalidad” (Cámara Bilbao, 2020) y
- la específica CG5: “Identificar el papel del factor humano en la empresa y ser capaz de describir procesos de gestión de personas” (Cámara Bilbao, 2020)

Además, como ya se ha comentado, la CUBS está localizada en Bilbao y opera, geográficamente hablando, en un entorno separado del resto de los campus de la EHU / UPV lo que facilita un estudio con, potencialmente, menores interferencias con otras titulaciones universitarias.

No es objeto de este estudio establecer aquellas buenas prácticas que faciliten la incorporación de esa competencia intercultural aunque la inclusión de una asignatura específica parece una forma obvia de hacerlo, sin descartar otras posibles opciones.

A map of Bilbao, Spain, with an orange arrow pointing to the intersection of Calle de Iparraguirre and Alameda de Recalde. The word "CUBS" is written in large orange letters above the arrow. The map shows various streets, landmarks, and points of interest, including the Golem Alhóndiga, Clínica Indautxu, and several shopping areas like El Corte Inglés and Farggi FNAC. The area is labeled "ABANDO" in the upper right.

También es cierto que el conocimiento solo no es bastante. Sea a través del trabajo en grupo, trabajo comunitario o por experiencias en el extranjero parece que toda formación en este campo debería ir acompañado de habilidades específicas en el campo de la comunicación y, desde luego, la experiencia *in situ* y la reflexión que ello genere se debería convertir en parte integral del proceso (Deardorff, 2018).

39

JUSTIFICACIÓN DE LA TESIS

En el inicio del siglo XXI Bandura (Bandura, 2001:12) señaló que “los avances revolucionarios en las tecnologías de la información y la globalización están transformando la naturaleza, alcance, velocidad y localizaciones de la influencia humana”. Aunque la idea de una aldea global ofrece interesantes perspectivas y novedosas expectativas, siguen existiendo puntos calientes en las relaciones humanas y notables conflictos en las relaciones internacionales alrededor del mundo que sirven como recordatorio de frecuentes malentendidos culturales, tensiones y comportamientos intolerantes.

Ya en los años 60 del pasado siglo XX Berger y Luckmann desarrollaron una teoría sociológica del conocimiento, inspirada en la fenomenología, denominada constructivismo social mediante el cual el desarrollo humano se posiciona y el conocimiento se construye a través de la interacción con los demás.

Esta teoría, fundamento de la sociología contemporánea, se centra en cómo el aprendizaje de un individuo tiene lugar debido a sus interacciones en un grupo. Por tanto el desarrollo cognitivo de una persona también estará influenciado por la cultura en la que esa persona está involucrada, como el lenguaje, la historia y el contexto social; esto es, la realidad es algo externo a los sujetos y el conocimiento de esa realidad es algo interno. Su libro “La construcción social de la realidad” (Berger et al., 1966) ha tenido una notable importancia en la sociología y es un precursor, una primera aproximación al concepto de la cultura como un hecho grupal.

Para comprender por qué y cómo algunas personas prosperan en las situaciones interculturales, los investigadores han introducido el concepto de competencia intercultural.

Este interés en la competencia intercultural es un tema recurrente como lo muestra la gran cantidad de libros y artículos en revistas indexadas dedicados al concepto (Spitzberg & Changnon, 2009) que resumen así:

- Primero, la cultura es un asunto de interacción personal, no de interacción cultural.
- Segundo, las personas son mucho más similares que diferentes en su forma de comunicarse en todas las culturas.
- Tercero, la competencia de comunicación interpersonal es el marco fundacional para comprender la competencia intercultural.

- Cuarto, la cultura es por tanto más una variable moderadora que una lente epistemológica u ontológica.
- Quinto, la cultura necesita ser conceptualizada y hecha operativa en unas formas que permitan que a nivel micro y macro se manifieste y traduzca la competencia intercultural.
- Sexto, la investigación sobre competencia intercultural ha prestado poca atención a las lecciones aprendidas en investigaciones previas en este campo.

Para responder a estas consideraciones se debe reflexionar sobre aquellos aspectos que justifiquen la necesidad de la competencia intercultural.

Los efectos de la globalización se están experimentando en todo el mundo. La interconectividad e interdependencia entre culturas se siente tanto dentro como entre las organizaciones, las culturas y las sociedades del mundo. En este tiempo de globalización, los negocios internacionales y las economías globales experimentan de forma conjunta el ascenso y caída de sus valores.

Con la aparición de la globalización, así lo hace la necesidad de líderes con una visión global y una competencia intercultural que satisfaga estos crecientes retos y oportunidades (Irving, 2005). De igual manera que buscamos de forma continua aquellos modos que permitan a los seres humanos compartir de una forma eficaz el planeta, así necesitamos traspasar las fronteras, transformar nuestras diferencias y comunicarnos unos con otros (Breninger & Kaltenbacher, 2012).

El incremento en la diversidad cultural implica la necesidad de dotar de competencias específicas y capacidades a los individuos y sociedades para que aprendan, reaprendan y desaprendan cómo satisfacer el logro personal y la armonía social.

La UNESCO afirma que “la habilidad para descifrar otras culturas en formas justas y significativas se plantea no solo como la existencia de un espíritu abierto y plural sino también con una propia sensibilidad cultural” (Singh, 2011:16).

Todas las culturas son resultado de la comunicación intercultural. Esto resulta particularmente evidente en la era de la globalización donde el paisaje cultural se caracteriza por una diversidad creciente de pueblos, comunidades e individuos que viven más y más próximos (Singh, 2011).

Han surgido una amplia gama de términos para discutir y describir la competencia intercultural, incluyendo la competencia social, la competencia global, la competencia

comunicadora intercultural, la comunicación transcultural, la adaptación cross-cultural y la suficiencia cultural en la sensibilidad intercultural.

Como se ha comentado la competencia intercultural viene a definirse como esa habilidad para comunicarse eficaz y adecuadamente con las personas de otras culturas, participando en la experiencia con las otras. La competencia intercultural es ese núcleo de conocimiento y las habilidades para comunicar e interactuar con personas de otros grupos geográficos, nacionales, culturales, religiosos y étnicos. Es la capacidad de una sociedad para comprender de forma detallada y adaptar su conducta a las diferencias culturales (Hammer, 2009a).

El conocimiento y la competencia intercultural son un conjunto de habilidades conductivas, afectivas y cognitivas que apoyan la integración eficaz y adecuada en una amplia variedad de contextos (Bennett, 2009).

Cualquiera con un alto grado de competencia intercultural es capaz de conseguir interacciones de éxito con personas de diferentes grupos. Las personas deben mostrar curiosidad por otras culturas, ser sensibles a sus diferencias y poseer la voluntad de modificar su comportamiento como un signo de respeto a otras culturas (Callen, 2008).

Los expertos interculturales están de acuerdo que alcanzar la competencia intercultural es un proceso continuo. Habilidades como el pensamiento crítico juegan un papel primordial en la habilidad del individuo para adquirir y evaluar el conocimiento. Las actitudes, particularmente el respeto, la transparencia y la curiosidad tienen un impacto en todos los aspectos de la competencia intercultural.

Un aspecto clave, para todos los expertos, es la capacidad de saber ponerse en el lugar del otro.

Aunque la competencia intercultural se ha considerado habitualmente como necesaria solo para aquellos involucrados en intercambios internacionales, hoy las organizaciones encaran la necesidad de equipar a la mayoría de sus líderes y empleados con una eficaz competencia intercultural (Hammer, 2015).

Por eso la llamada a integrar la competencia y el conocimiento intercultural en el núcleo de la educación es un imperativo nacido al vernos nosotros mismos como miembros de una comunidad mundial, sabiendo que compartimos un futuro común. Mas allá de la mera exposición de las diferencias culturales de otros, las comunidades requieren la capacidad para comprometerse con otros, situar la justicia social en el contexto político y social y poner la cultura en el núcleo del aprendizaje transformacional (Singh, 2011).

La competencia intercultural está enfocada en el desarrollo de la capacidad individual para manejar las diferencias culturales que no sean conocidas o experimentadas previamente por el interesado. La competencia intercultural para individuos y organizaciones tiene como objetivo el desarrollo del aprendizaje por aprender y las mutuas adaptaciones de las estrategias de estos (Bennett, 2014).

Bennett (2014) señala que la competencia intercultural tiene un largo camino que andar. La sensibilidad intercultural de los individuos y los grupos debe verificarse y las intervenciones deben adaptarse a los temas que requieran solución. Las organizaciones deben estar seguras que existe un retorno en la inversión realizada en la formación en la competencia intercultural.

El desarrollo de líderes globales culturalmente competentes es una de las mayores prioridades para cualquier organización hoy día (Shaffer et al., 2006) a medida que las organizaciones continúan experimentando las oportunidades y retos que la globalización supone. La necesidad de la competencia intercultural y de personas que posean esta competencia será de una importancia cada vez mayor para satisfacer la creciente importancia de la competencia e interconectividad global (Irving, 2005).

Los líderes educativos están enfrentándose al reto de responder a las necesidades de las diversas poblaciones de estudiantes sin estrategias sistemáticas, conocimientos y habilidades necesarias para triunfar en la nueva aula multicultural (El Ganzoury, 2012). Los resultados de Ganzoury indican una significativa disparidad entre los líderes educativos sobre su competencia intercultural. Las implicaciones de esta disparidad podrían significar que existe una visión irreal sobre la habilidad para manejar de forma efectiva la creciente diversidad de la población estudiantil. Su estudio recomendaba una formación bien planificada que pudiera desarrollar de forma significativa la competencia intercultural en los líderes educativos (El Ganzoury, 2012).

Lo que sabemos de la competencia intercultural es que su implantación se encuentra muy retrasada respecto a las necesidades de los individuos y las organizaciones confrontadas con el reto de la globalización y la diversidad cultural. La teoría y la investigación en competencia intercultural están entrando en una nueva era con numerosas oportunidades para desarrollos significativos y para aplicar nuestro conocimiento para resolver retos importantes en el mundo real (Leung et al., 2014).

Irving (2005) afirma que la evidencia muestra que las culturas del mundo están haciéndose más y más interconectadas y el mundo está haciéndose más global. Esta realidad está haciendo que los responsables educativos no puedan ignorar estas nuevas necesidades y oportunidades. Experimentar sin inspiración puede ayudar, pero puede

llevar a reacciones guiadas por los estereotipos resultando en una mayor resistencia a la inmersión intercultural. Resulta cada vez más claro, de forma creciente, que el conocimiento académico tradicional no es suficiente para preparar a los jóvenes para una vida profesional y laboral en sociedades multiculturales y en un mundo globalizado. Los sistemas educativos necesitan repensar metas, contenidos y métodos con el foco en los tipos de seres humanos a quienes estamos criando y en los tipos de sociedades que valoramos colectivamente (Miladinovic, 2018).

Pero no debemos olvidar que medir es lo que importa. Las instituciones educativas no deben exceptuarse ellas mismas de medir estas materias relativas a la competencia intercultural.

El “Program for International Student Assesment (PISA)” es el primer paso hacia la evaluación sobre lo que los estudiantes aprenden sobre la complejidad de un mundo globalizado y multicultural. ¿En qué grado los estudiantes están preparados para acometer su desarrollo global y colaborar de forma productiva enfrentándose a las diferencias culturales en su vida diaria? El Programa suministra, de todo el mundo, datos comparativos sobre lo que hacen las instituciones educativas y los profesores para preparar a las generaciones más jóvenes hacia una ciudadanía global y local (Miladinovic, 2018).

Miladinovic cree que la educación es el escudo más robusto contra la radicalización, la intolerancia y la apatía social. Mejorar los sistemas educativos no es solo mejorar el desempeño académico. Requiere crear entornos de aprendizaje que inviten a que los jóvenes comprendan el mundo más allá de su entorno inmediato, interactúen con otros respecto a sus derechos y dignidad y tomen las acciones precisas para construir comunidades multiculturales prósperas. Y en nuestra sociedad globalizada los líderes educativos están en la base de la construcción de entornos y comunidades de aprendizaje de la competencia intercultural (Miladinovic, 2018).

El mundo parece estar demandando, cada vez más, líderes globales con un estilo de *liderazgo transformador* que sean capaces de hacer negocios a través de las fronteras internacionales con facilidad intercultural (World Economic Forum, 2020). El liderazgo representa un componente fundamental en la gestión al ofrecer una pauta a las personas que trabajan en el mismo contexto social extendiendo su influencia sobre los valores y creencias que contribuyen al éxito o el fracaso (Bolkan & Goodboy, 2010).

De hecho, Chen define a los líderes educativos como agentes morales y sociales. Añade que las instituciones educativas deberían ser comunidades con valores sociales y morales compartidos (Chen, 1994).

Si la competencia intercultural es definida como el proceso mediante el cual las personas comprenden y responden adaptando su comportamiento de forma respetuosa a las personas de otras culturas (Hammer, 2012), los líderes educativos tienen la oportunidad y la responsabilidad de trascender y transformar los límites del conocimiento y las habilidades de la competencia intercultural aplicada a individuos y organizaciones.

Un niño nacido hoy se enfrentará como adulto a problemas de naturaleza global sean el medio ambiente, los conflictos internacionales, la calidad de vida o la escasez de recursos. Al ser actor y beneficiario o víctima en un mundo global puede, con razón, preguntarse: ¿Por qué no me avisaron? ¿Por qué no tuve una mejor educación? (Deardorff & Jones, 2009).

La competencia intercultural se refiere a las relaciones de uno con otro y definitivamente, sobre nuestra propia supervivencia como humanidad cuando trabajamos conjuntamente para resolver los retos globales a los que nos enfrentamos en este siglo (Deardorff, 2015).

Hoy la importancia de la competencia intercultural sea en un contexto doméstico o global, está muy reconocida. Incidir sobre las diferencias culturales nos ayuda a incrementar nuestro conocimiento sobre los modos adecuados que facilitan el desempeño, el aprendizaje y el crecimiento personal entre distintos grupos (Hammer, 2009).

Las percepciones individuales de los líderes educativos conforman el mundo de hoy en día comportándose de una manera que consideran hacen justicia con sus creencias como educadores. Diferentes investigaciones sugieren que las percepciones que los profesores sostienen hacia la educación intercultural son elementos clave en el éxito para la implantación de la competencia intercultural en las instituciones educativas. La forma en la que los líderes educativos se aproximan a la formación intercultural tiene impacto en el modo que los estudiantes comprenden y responden a una enseñanza sensible culturalmente (Vassallo, 2016).

En su “Annual review of organizational psychology and organizational behavior” (Leung et al., 2014) revisaron los desarrollos empíricos y teóricos sobre competencia intercultural en la literatura destacando los modelos contemporáneos y la investigación empírica en el contexto de las organizaciones. Los investigadores afirman que la competencia intercultural nunca ha resultado más crucial.

Su investigación reveló una notable tendencia hacia una creciente diversidad metodológica al evaluar la competencia intercultural. Sugieren que debería realizarse una evaluación más completa de todos los sistemas con el ánimo de integrarlos en un único sistema de evaluación (Leung et al., 2014).

Desde el comienzo del siglo XXI la competencia intercultural ha visto un enorme progreso para descubrir por qué algunas personas se desenvuelven mejor que otras en las interacciones interculturales. Mucho se ha aprendido sobre los aspectos, actitudes, visiones y capacidades que pueden predecir el éxito en los contextos interculturales, por qué lo hacen así y qué variables contextuales modifican sus efectos (Leung et al., 2014).

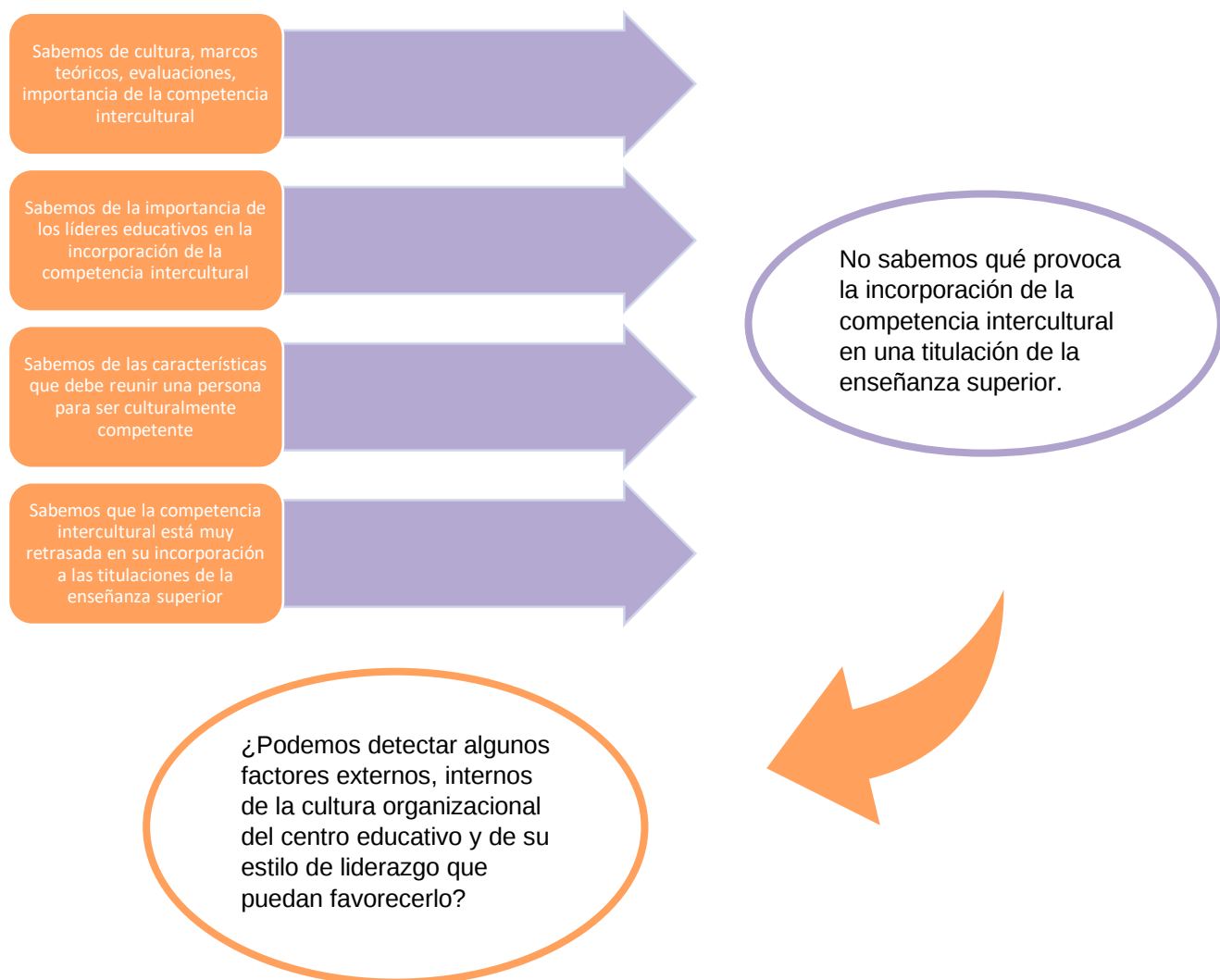
La realidad es que uno puede encontrarse en una sala llena de ingenieros que pueden decir (o pensar, que resulta todavía peor): “¡¡Los electrones no tienen cultura!!” Este comentario mordaz puede tirar abajo cualquier acción formativa que se pretenda iniciar mientras se contempla de forma incómoda cómo todos asienten sabiamente a quien lo ha dicho. Estos asistentes pensarán: ¿por qué alguien como yo debería molestarse por la cultura si uno es de base técnica? Y, además, ya se sabe, todos los ingenieros del mundo piensan igual.

Mientras que pocos profesionales discutirían la necesidad de aprender a comprender una cuenta de pérdidas y ganancias o dominar un programa de ordenador la importancia de estudiar las relaciones interculturales se ve como algo marginal, periférico al trabajo. La realidad, como veremos, es que la competencia intercultural está haciéndose cada vez mucho más, no menos, esencial en el trabajo. Mientras que mucha de la investigación realizada hasta ahora se ha reducido a contextos claramente limitados a entornos locales la tendencia es que debe considerarse su estudio básico tanto a nivel doméstico como internacional (Bennett, 2009).

A medida que el siglo XXI avanza, los líderes educativos se están posicionando para aplicar los modelos de competencia intercultural para individuos y organizaciones en su área de influencia. Existe una responsabilidad por conocer, promover y guiar esta pieza crítica sobre cómo nos relacionamos unos con otros como seres humanos que compartimos este mundo.

Hammer señala que el triunfo en siglo XXI exige el desarrollo de la competencia intercultural. La competencia intercultural se extiende en contextos domésticos e internacionales y es esencial para los líderes y los empleados de las organizaciones (Hammer, 2009).

Figura 8: Justificación de la Tesis



Fuente: elaboración propia

Así surge la necesidad de esta investigación y su justificación sobre lo que desconocemos y queremos conocer sobre cómo surge en un centro educativo y en sus líderes educativos la necesidad de incorporar la competencia intercultural en el diseño curricular de una titulación universitaria.

Lo que sabemos a través de la investigación y la literatura sobre la competencia intercultural son predictores fundacionales y una catálisis para esta Tesis.

Sabemos de cultura, competencia intercultural, marcos teóricos, evaluaciones, formación y la importancia de la competencia intercultural en las sociedades globalizadas. Es decir, sabemos mucho sobre las características personales de las

personas con elevada competencia intercultural. Pero sabemos mucho menos por qué esas personas, cuando son líderes educativos, deciden incorporar la competencia intercultural en el diseño curricular de un título y, sobre todo, cuáles son algunos de esos factores que más favorecen esta implantación dentro de una organización educativa.

Por eso queremos conocer posibles factores internos, externos y de liderazgo de una organización que contribuyen a la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un título universitario y así resolver las lagunas que existen sobre este conocimiento.

Los hallazgos se orientarán a ofrecer propuestas que pudieran ser aplicables a otros líderes educativos, a otras instituciones educativas como organizaciones que faciliten la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de los títulos universitarios y desarrollen esa sensibilidad hacia la necesidad de lograr que los estudiantes sean culturalmente competentes.

Resumiendo, el propósito de este estudio de caso descriptivo, fenomenológico, temporal, multifase, mixto es descubrir, explorar, comprender y capturar la experiencia y percepciones conceptuales de los participantes en el estudio sobre aquellos factores internos y externos que han llevado a la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado universitario impartido en la CUBS (Cámara Bilbao, 2020) y su posible relación con las características de cultura organizacional y el estilo de liderazgo existentes en ese centro educativo.

Así mismo se pretende emplear este estudio para evaluar la posible influencia de la cultura de origen de los participantes ante una misma realidad objetiva, la cultura organizacional de la CUBS, aprovechando la presencia de docentes de diferente origen cultural en esta investigación.

Al final, existe la esperanza que, como señalan Leung et al. (2014), al integrar las diversas corrientes que identifican los aspectos más importantes para una futura investigación, esta Tesis pueda descubrir la importancia de comprender las diferencias culturales y la necesidad de implantar la competencia intercultural como un activo a conservar y promocionar apoyado en una cultura organizacional y un liderazgo educativo acorde.

PREGUNTAS, OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

Tabla 2: Preguntas y objetivos de la investigación

Preguntas de investigación	Objetivos generales	Objetivos específicos
P1 ¿Existen factores internos de la cultura organizacional de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado?	OG1. Analizar la cultura organizacional de un centro educativo para detectar factores internos y externos que puedan favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado.	OE1. Identificar factores internos de la cultura organizacional de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado.
P2 ¿Existen factores externos a la cultura organizacional de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado?		OE2. Identificar factores externos a la cultura organizacional de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado.
P3 ¿Existen características del liderazgo de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado?		OE3. Identificar características del estilo del liderazgo de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado.
P4 ¿Se detectan diferencias en la forma de evaluar una misma realidad, la cultura organizacional, como consecuencia de la distinta cultura de origen de los empleados de la organización?	OG2. Analizar si la cultura de origen de los empleados de una organización puede generar distintas percepciones de esa realidad, la cultura organizacional.	OE4. Identificar características de la cultura de una organización que pueden ser percibidas por sus empleados de forma diferente como consecuencia de su distinta cultura de origen.

Fuente: elaboración propia

METODOLOGÍA

El tipo de investigación planteada es el estudio de caso descriptivo, fenomenológico, temporal, multifase y mixto.

Es decir, se ha estudiado en profundidad un grupo (en este caso la CUBS) en su contexto natural y en un período de tiempo determinado. En este caso la CUBS se ha escogido por su experiencia positiva en la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de su Grado.

La metodología aplicada se ha basado en la aplicación mixta de métodos basados en técnicas cualitativas y cuantitativas. Ello nos permite emplear los dos enfoques, cualitativo y cuantitativo, dependiendo de la fase y/o de los objetivos de la investigación o como medio para la validación / triangulación de los resultados (Creswell & Clar, 2017). Puede comprobarse en la Figura 34: Diseño general de la investigación el esquema seguido.

El enfoque cuantitativo se define como aquel que permite trabajar aspectos o elementos de fenómenos sociales y cuantificarlos. La recogida de información cuantitativa se ha realizado mediante el empleo de cuestionarios on line.

Se ha aplicado, on line, el cuestionario Multi Focus™ probado, validado y basado en la amplia experiencia que Hofstede Insights (Itim International hasta el final del año 2011) ha acumulado durante más de 30 años en el proceso de medición de la cultura organizacional. El investigador se encuentra certificado, por la mencionada organización, para su empleo según se justifica mediante diploma acreditativo.

Los datos cuantitativos se centraron, de forma más intensa, en la identificación de aquellos factores internos, tanto de la cultura organizacional (donde se analizaba con especial atención las características del estilo de liderazgo) como otros adicionales, favorecedores de la incorporación de la competencia intercultural junto al grado de significación de la cultura de origen de los participantes en la diferente apreciación de una misma realidad, en este caso, la cultura organizacional de la CUBS.

La parte cuantitativa de la investigación surgió del número de participantes de la población que voluntariamente decidieron participar. Por ello se realizaron dos oleadas, con un espacio de tres meses, que buscaron incrementar el número total de encuestados. Se cuantificaron los datos recogidos y se analizaron aquellos más relevantes entendiendo como tales los que reflejaban las tendencias centrales con

menor dispersión estadística. También se aplicaron estadísticos paramétricos para realizar un análisis estadístico inferencial donde era requerido.

La parte cualitativa de la investigación se define como aquella que estudia la realidad social como interpretación construida por los sujetos que la forman. En esta parte cualitativa se celebraron entrevistas abiertas en profundidad, tanto a personal docente como no docente que fueron invitados a participar, de forma voluntaria, en las mismas.

La selección de participantes para la parte cualitativa fue de carácter intencional seleccionada en base a unos criterios previamente definidos.

Los datos cualitativos se orientaron a la exploración e identificación de los factores internos (el liderazgo entre ellos) y externos que hubieran podido favorecer la incorporación de la competencia intercultural, con especial atención a los externos (dado que estos no estaban cubiertos por el cuestionario Multi Focus™) junto a la comprensión de todo ello. Se aplicó el método inductivo, categorizando en base a las respuestas y el método deductivo, a partir de conclusiones por terceros.

Respecto al tiempo, la investigación fue de carácter transversal estudiando el fenómeno en el mismo momento temporal.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

Este documento se estructura como sigue:

En INTRODUCCIÓN se presenta, en rasgos generales, la investigación incluyendo una semblanza sobre la justificación de la tesis y lo que se pretende investigar, los objetivos generales y específicos buscados, la metodología aplicada y la estructura de la Tesis.

En PRIMERA PARTE: PARTE TEORICA se realiza una revisión de la literatura relativa a los conceptos que se van a estudiar: definición de cultura, cultura de origen, cultura organizacional, liderazgo y competencia intercultural.

En el Capítulo 1 se glosa el concepto de cultura, se estudian las teorías más relevantes y generalmente aceptadas y reconocidas en la actualidad.

Estudiadas las distintas ideas sobre cultura, se revisa el concepto de la cultura nacional o cultura de origen mediante el empleo del Modelo 6-D (Hofstede, 2010). Se explican las dimensiones contenidas en el referido modelo y su influencia en ciertos rasgos que puedan afectar a los comportamientos en las organizaciones. Se revisan otros modelos culturales existentes.

En el Capítulo 2, se analiza la cultura organizacional según el Modelo Multi Focus™ basado en los estudios realizados por Geert Hofstede (1990) y Waisfisz (2015). Se explican las dimensiones contenidas en el modelo, así como su influencia en diferentes comportamientos que puedan tener relación con la investigación y cuya explicación se ha considerado relevante para comprender los resultados obtenidos.

A continuación se valora lo que se ha investigado respecto a la influencia del liderazgo sobre la gestión de las organizaciones y las instituciones educativas, así como los distintos estilos de liderazgo que se han venido definiendo tradicionalmente. Especial atención se presta al papel desarrollado por parte de los líderes educativos en el cambio organizacional y la incorporación de la competencia intercultural. Se revisa el concepto de liderazgo según los estudios de Bernard Bass (2008) y Geert Hofstede (2010).

En el Capítulo 3 se analiza el concepto de la competencia intercultural y la importancia creciente que se otorga a la presencia de esta competencia en las organizaciones empresariales e instituciones educativas para poder enfrentarse con éxito a los nuevos retos que presenta una sociedad cada vez más globalizada.

Este análisis sobre cultura, cultura de origen, cultura organizacional, estilo de liderazgo y competencia intercultural constituye la base sobre la que se fundamenta la Parte Teórica.

En SEGUNDA PARTE: PARTE PRACTICA se describe en el Capítulo 4 el diseño y características del proceso metodológico de la investigación, detallando las fases seguidas para la obtención de la información y el proceso para el tratamiento de los datos recogidos. Se comenta el proceso seguido en la aplicación de las distintas técnicas y en la triangulación buscada en la obtención de datos, cualitativos y cuantitativos, que ofrezcan soporte a los hallazgos obtenidos.

A continuación se describen las características de los participantes (edad, género...) así como su número y estratificación.

Se refieren los instrumentos empleados en la investigación detallando las técnicas de recogida de datos manejadas en los colectivos estudiados y, particularmente, en lo relativo al empleo de cuestionarios online (datos cuantitativos) y entrevistas abiertas (datos cualitativos). Se explica, con detalle, el cuestionario del Modelo Multi Focus™ aplicado para el estudio cuantitativo. La parte cualitativa se basa en la ejecución de entrevistas abiertas en profundidad. Se incluye un análisis de los aspectos relativos a la validación y fiabilidad de los instrumentos usados en ambas técnicas.

Finalmente se incluyen las consideraciones éticas observadas, entre ellas el carácter confidencial y voluntario de los participantes en la investigación, así como las salvaguardas aplicadas para cumplir con los requisitos para una correcta ética de la investigación mediante el empleo de los correspondientes consentimientos informados, el carácter anónimo garantizado durante el proceso y la posibilidad de retirarse los participantes de la investigación en cualquier momento.

En el Capítulo 5 se describen los resultados de la investigación destacando aquellos factores internos, externos y de liderazgo que han facilitado la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado de la CUBS. Se reserva un espacio para analizar la posible influencia de la cultura de origen en las diferentes percepciones de una misma realidad, la cultura organizacional de la CUBS, por parte de aquellos docentes con origen cultural distinto empleando, para esta misión, la estadística inferencial.

En el Capítulo 6 se valora la medida en la que la investigación ha logrado alcanzar los objetivos generales y específicos buscados haciendo una valoración de los hallazgos

obtenidos. Adicionalmente, se ofrecen recomendaciones sobre posibles áreas de investigación futuras basadas en los resultados obtenidos.

Se recogen algunas implicaciones de carácter práctico que pueden facilitar la aplicación de lo que se ha aprendido sobre la incorporación de la competencia intercultural en los diseños curriculares de las titulaciones universitarias finalizando el capítulo con las limitaciones observadas en esta investigación.

Finalmente, se presentan las REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS relativas a las citas o afirmaciones realizadas en esta Tesis y en ANEXOS se ofrecen las evidencias complementarias correspondientes a los resultados de la investigación.

Se adjunta en la Tabla anexa un resumen donde se refleja la relación de las preguntas y objetivos de investigación con sus fases:

- Revisión de la literatura.
- Metodología de la investigación.
- Técnicas de recogida de datos.
- Análisis de resultados.
- Conclusiones.

TITULO	FACTORES DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL QUE FAVORECEN LA INCORPORACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA EDUCACION SUPERIOR: EL CASO DE LA CUBS (EHU/UPV)			
Preguntas de investigación	P1 ¿Existen factores internos de la cultura organizacional de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado?	P2 ¿Existen factores externos a la cultura organizacional de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado?	P3 ¿Existen características del liderazgo de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado?	P4 ¿Se detectan diferencias en la forma de evaluar una misma realidad, la cultura organizacional como consecuencia de la distinta cultura de origen de los empleados de la organización?
Objetivos generales	OG1. Analizar la cultura organizacional de un centro educativo para detectar factores internos y externos que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado.			
Objetivos específicos	OE1. Identificar factores internos de la cultura organizacional de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado.	OE2. Identificar factores externos a la cultura organizacional de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado.	OE3. Identificar características del estilo del liderazgo de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado.	OE4. Identificar características de la cultura de una organización que pueden ser percibidos por sus empleados de forma diferente como consecuencia de su distinta cultura de origen.
Revisión de la literatura	Capítulos 1, 2 Berger & Luckmann (1966) desarrollan una teoría del conocimiento inspirada en la fenomenología, denominada constructivismo social y puede considerarse un precursor al hecho de la cultura como fenómeno grupal. Warhurst et al. (2018); Fennes (1997); Hofstede et al. (2010); Levi-Strauss et al (1988) alertan sobre el escaso conocimiento de las diferencias culturales y la tendencia al juicio etnocéntrico. Swarbrick (2012), ERC (2011) y Olson & Valahu (2006) señalan en diferentes estudios los problemas que se encuentran las organizaciones multinacionales al trabajar en el exterior. Capítulo 2 Hammer (2012) destaca la necesidad que los líderes educativos deben esforzarse para comprender las diferencias culturales. Bass (1985) define los estilos de liderazgo como transaccional y transformacional. Otros autores destacados son Covey (2004) y Pearce & Sims (2002) Capítulo 1 Hofstede (2001) define la cultura de origen como la programación de la mente humana que distingue a los miembros de un grupo o categoría de otro. Según Hofstede (2001; 2010) la aplicación de la metodología VSM (2013) del Modelo 6-D establece la significación de la cultura de origen en la percepción de una misma			

Callen (2008) dice que la voluntad de ser sensible ante las diferencias culturales será una muestra de respeto hacia ellas.

Tylor (1924) ofrece una de las primeras definiciones conocidas sobre cultura.

Hofstede(1980) desarrolla el primer modelo de la cultura organizacional definiéndola como la forma en la que los miembros de una organización se relacionan entre sí, con su trabajo y con el mundo exterior.

En la cultura organizacional deben comprenderse factores como la personalidad de los fundadores y el modo en que los procesos de grupo y la interacción con el mundo exterior se producen (Waisfisz, 2015).

Schram (2021) reúne los modelos de cultura organizacional más conocidos.

El Modelo Multi Focus NO es normativo y el único que considera la cultura de origen dentro de su análisis interno (Schram, 2021).

Miladinovic (2018) considera la educación el mejor escudo contra la radicalización, intolerancia y la apatía social.

World Economic Forum (2020) señala como 15 habilidades fundamentales para el 2025 la inteligencia emocional, la negociación, el liderazgo, el análisis y el pensamiento crítico.

Shaffer et al (2006) señalan el importante papel que los líderes culturalmente competentes deben jugar en cualquier organización.

Es responsabilidad de los líderes educativos la implantación de la competencia intercultural (El Ganzoury, 2012)

Pereda (2005) explica la tendencia a confundir la multiculturalidad con la interculturalidad.

añaden el liderazgo directivo y situacional a las anteriores

Hofstede (2010) y Waisfisz (2015) define los estilos de liderazgo en autocrático, paternalista, consultivo y democrático como resultado de aplicar el instrumento Multi Focus™

Aycan (2019) y Bandura (2019) señalan la importancia del liderazgo en la actualidad.

Deardorff (2018) y Chamorro & Sanger (2016) señalan la importancia de un liderazgo adaptado a las necesidades del lugar donde se gestiona.

El proyecto GLOBE es el estudio sobre liderazgo más importante realizado (House et al, 2004) en 62 países y 1.000 organizaciones. Sus resultados se relacionaron con el Modelo 6-D de Hofstede.

Wursten (2019) justifica que los estilos de liderazgo y los instrumentos de supervisión y control están culturalmente sesgados. Lo describe en sus siete grupos culturales.

Ver también OE1/OE2 para citas relativas a la cultura organizacional.

realidad. Para ello establece seis variables latentes o dimensiones.

Beugelsdijk (2018) confirma la validez del Modelo 6-D.

El World Value Survey (WVS) (Inglehart, 2014) realizado en los últimos 10 años confirma las dimensiones de Hofstede.

Schwartz (2001) encuentra paralelismos con el Modelo 6-D empleando una lista de 56 valores.

El proyecto GLOBE (House et al. ,2004) encuentra notables correlaciones con el Modelo 6-D.

Søndergaard (1994) validó el Modelo 6-D haciendo un estudio comparativo entre varias investigaciones.

Hampden & Trompenaars (2020) presenta un modelo basado en las dimensiones de Hofstede.

Ver también OE1/OE2 para citas relativas a la cultura organizacional.

Capítulo 3

La competencia intercultural ha sido estudiada por diferentes autores entre los que destacan lo siguientes: Deardorff, D. K. (2004a); Nuri-Robins et al. (2007); Villa et al (2007); Hammer et al. (2003). Fantini (1991); Kanungo & Misra (1992); Callen (2008).

Una definición muy extendida es considerar la competencia intercultural una mentalidad y una habilidad esencial para comunicarse y relacionarse con los demás en una sociedad donde los líderes educativos son guías para futuras generaciones (Hammer, 2012).

La necesidad de la competencia intercultural es justificada por el departamento de Educación de los EEUU (2021), OECD (2018), Deardorff (2016), Hammer (2015), UNESCO (2013).

En esta época de grupos virtuales se ha acentuado la necesidad de ser culturalmente competentes como señalan Beugelsdijk (2017) y Feitosa (2018).

Se considera que la Educación debe asumir esta competencia por parte de Barrett (2018), Hirsch (2018), Deardorff (2004a y 2004 b).

Gairín (2018, 2021) indica que los líderes educativos deben asumir asuntos emergentes e innovadores y la necesidad por el desarrollo de estrategias de aprendizaje organizacional y la gestión del conocimiento para mejorar el rendimiento de una organización.

Gutiérrez (2020), Maiztegui et al (2019), Peñalva y Leiva (2019) destacan la escasa formación en esta competencia.

Metodología de investigación	Capítulo 4 Estudio de caso (descriptivo, fenomenológico, multifase, mixto, secuencial).			
	Técnicas: cuestionario / entrevista	Técnica: entrevista	Técnicas: cuestionario / entrevista	Técnica: cuestionario
Técnicas de recogida de datos	Capítulo 4 Cuestionario Modelo Multi Focus. Entrevistas abiertas en profundidad. Se aplican los criterios de la ética en la investigación.			
	Capítulo 4 Entrevistas abiertas en profundidad. Se aplican los criterios de la ética en la investigación.	Capítulo 4 Entrevistas abiertas en profundidad. Se aplican los criterios de la ética en la investigación.	Capítulo 4 Cuestionario Modelo Multi Focus. Entrevistas abiertas en profundidad. Se aplican los criterios de la ética en la investigación.	Capítulo 4 Cuestionario Modelo Multi Focus. Se aplican los criterios de la ética en la investigación.

Análisis de Resultados	Capítulo 5	Capítulo 5	Capítulo 5	Capítulo 5
	Cultura organizacional orientada a - objetivos - guiada externamente - relajada - profesional - abierta - orientada a empleados donde quienes trabajan se sienten - identificados con la organización - trabajan muy duro y - no desean abandonarla. La propiedad, la Cámara de Bilbao, orientada a resultados prioriza - el servicio a las empresas - la incorporación en el mercado laboral del alumnado. La Cámara de Bilbao fomenta una orientación a la internacionalización: - formación en idiomas extranjeros siendo el <i>inglés vehicular</i> en algunas asignaturas. - la contratación de <i>profesorado con experiencia internacional</i>. - presencia del <i>cuerpo consular</i>. Tratamiento de los datos cuantitativos con IBM SPSS v27. Tratamiento de los datos cualitativos con Atlas.ti v8.4.24	El entorno educativo: - el Plan Bolonia ha permitido <i>gran autonomía</i> para definir el diseño curricular de la titulación. - el programa Erasmus facilita los <i>programas de movilidad</i> y la consiguiente <i>interacción internacional</i> del alumnado local y extranjero. - las alianzas educativas con la <i>EHU/UPV</i> (por el reconocimiento del Grado) y <i>ESIC</i> (por el efecto de <i>arrastre hacia la internacionalización</i>). El entorno institucional: - El fomento institucional a través de distintas iniciativas relacionadas con la promoción del marketing y la internacionalización, como el <i>estudio de Porter</i>, considerado impulsor de la creación de la CUBS. El entorno empresarial: - La tradición empresarial local, el País Vasco y su histórica <i>búsqueda de nuevos mercados</i> en el exterior. Tratamiento de los datos cualitativos con Atlas.ti v8.4.24	Según el modelo de Bass las características del liderazgo existente son compatibles con el liderazgo transformacional: - flexible. - proactivo. - innovador. - muy orientado a la mejora continua. - sin miedo al fracaso, - pragmático. Según el modelo de Hofstede & Waisfisz los participantes consideran el estilo prevalente - “consultivo-democrático” (este estilo encaja muy adecuadamente con las características del liderazgo transformacional) y - “paternalista”. Se incluyen datos sobre la fiabilidad del instrumento. Tratamiento de los datos cuantitativos con IBM SPSS v27 Tratamiento de los datos cualitativos con Atlas.ti v8.4.24	Se ha comprobado la normalidad de las distribuciones estudiadas mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov. Se ha aplicado una prueba ANOVA para comprobar la posible significación de las diferencias intergrupos. Se han aplicado pruebas t de Student a las relaciones intergrupos G1-G2, G1-G3 y G2-G3. Se constata que una misma realidad, la cultura organizacional de la CUBS, es percibida de forma diferente por la subcultura G3 respecto a G1 y G2. Existe significación estadística en las dimensiones D1, D4, D5 y D6 para la comparación entre G1-G3 y G2-G3. No existe significación estadística entre G1-G2 en dimensión alguna. Tratamiento de los datos cuantitativos con IBM SPSS v27

Conclusiones	Capítulo 6	Capítulo 6	Capítulo 6	Capítulo 6
	Una cultura orientada a resultados y preocupada por los intereses de los grupos de interés, donde es prioritaria la incorporación del alumnado al mercado laboral, facilita la introducción de innovaciones como la competencia intercultural. Esto provoca un efecto en la mejora competitiva respecto a otros centros educativos. Una cultura abierta, poco controladora, profesional y orientada al bienestar de los empleados coadyuva en este objetivo. La influencia de la propiedad (sea privada o pública) del centro educativo puede resultar mucho más importante de lo que habitualmente se considera.	El Plan Bolonia se revela como un agente de cambio al permitir una notable autonomía para establecer los diseños curriculares de las titulaciones universitarias por parte de los centros educativos. La movilidad del alumnado, a través del Programa Erasmus, favorece la relación internacional, permite descubrir diferentes pautas de comportamiento en otras personas y descubre al alumnado la falacia del etnocentrismo: mis valores no son universales. El apoyo institucional resulta importante porque favorece la introducción de nuevas ideas como la gestión de las diferencias culturales que, sin ese apoyo, sin ese impulso inicial, son más difíciles de implantar. La tradición empresarial local (como en el País Vasco) favorece la búsqueda de mercados exteriores lo que lleva a encontrarse expuesto a las diferencias culturales y por tanto a reconocer la dificultad para gestionarlas eficazmente sin una formación específica.	Un liderazgo transformacional resulta catalizador de innovaciones como la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de una titulación universitaria. Este carácter innovador permite otros efectos beneficiosos en terceros, como puede ser el claustro del centro: - evidenciar la importancia de la gestión intercultural y - sensibilizar sobre la necesidad de saber gestionar las diferencias culturales, El estilo consultivo se considera muy deseable porque implica dar voz a todos los interesados sobre cualquier aspecto relativo a la organización.	Debe considerarse la importancia de la cultura de origen cuando las personas se enfrentan a una misma realidad: lo habitual es que se encuentren <i>diferentes</i> percepciones, aunque los demás aspectos de ese grupo de personas puedan considerarse similares. Cuando se analizan grupos del mismo origen cultural estas diferencias no se detectan. Este efecto se ha estudiado en numerosas ocasiones y, a pesar de ello sigue siendo un gran desconocido en todos los ámbitos de la sociedad. La gestión intercultural tiende a relacionarse, exclusivamente, con aspectos de inclusión, diversidad e igualdad.

PRIMERA PARTE: PARTE TEÓRICA

Nullius in verba.

Epístolas, Horacio

PRESENTACION

Para la revisión narrativa de la literatura y la exploración del marco teórico se parte del cuerpo de conocimiento ya existente en las fuentes generales referidas a la comprensión de la cultura y las diferencias culturales, la cultura de origen, la cultura organizacional, el liderazgo y la competencia intercultural. Esta revisión narrativa construye un marco para soportar y relacionar aquellos posibles factores internos y externos que pueden contribuir a nivel de cultura organizacional y del estilo de liderazgo, a la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de una titulación universitaria, así como a la posible influencia de la cultura de origen a la hora de percibir un mismo fenómeno, en nuestro caso, la cultura organizacional de la CUBS.

Se emplean los documentos significativos más recientes aparecidos en libros y artículos en revistas indexadas como fuentes primarias de información.

Se realiza una investigación informatizada de la literatura existente empleando diferentes bases de datos científicas (Scopus, Web of Science, ProQuest, EBSCO *host...*) para identificar los documentos existentes sobre cultura, cultura de origen, cultura organizacional, liderazgo y competencia intercultural. En este sentido se analiza de una forma destacada la información existente sobre los dos modelos desarrollados por Hofstede: el modelo Multi Focus™ para evaluar la cultura organizacional (y el estilo de liderazgo) y el modelo 6-D para la cultura de origen.

En resumen, se dedican tres capítulos a los siguientes conceptos:

1. Diferencias culturales y cultura de origen.
2. La cultura organizacional y el liderazgo.
3. La competencia intercultural.

CAPITULO 1: DIFERENCIAS CULTURALES Y CULTURA DE ORIGEN

1.1. Antecedentes

Hammer (2011) dice que comprender la cultura es establecer la base, el punto de arranque para todos los esfuerzos interculturales. Afirma que es el punto más difícil para alcanzar un acuerdo pero, curiosamente, es un aspecto que aparece siempre en el centro de todas las discusiones. La forma mediante la que experimentamos el mundo y actuamos en él viene definido por lo que hemos aprendido e interiorizado de los grupos a los que pertenecemos. La cultura refleja un conjunto de expectativas consensuadas o un sistema de normas utilizadas dentro de una comunidad. Estas expectativas compartidas estructuran cómo los individuos actúan entre ellos en una comunidad y cómo lo hacen con las personas que no comparten los mismos patrones de comportamiento y conducta.

La UNESCO define la cultura como un conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o grupo social incluyendo no solo las artes y las letras sino las formas de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones, las creencias y las relaciones cambiantes de las culturas (UNESCO, 2013).

Centrándose en la diversidad cultural, la UNESCO señala que es una preocupación clave en el siglo XXI. Los significados unidos al término son variados y cambiantes. Algunos ven la cultura como algo positivo, uniéndolo todo a procesos de diálogo e intercambio. Para otros, las diferencias culturales nos causan la pérdida de una identidad humana común. Dado que la globalización ha incrementado la interacción y la fricción entre culturas se han generado una serie de tensiones, abandonos y reclamaciones que se han convertido en potenciales fuentes de conflicto. El reto esencial es proponer una visión coherente de la diversidad cultural aclarando que, lejos de ser una amenaza, pueda ser beneficiosa para la comunidad internacional (UNESCO, 2013).

Hoy la cultura se entiende como un proceso donde las sociedades evolucionan a lo largo de caminos específicos. Las diferencias culturales de los grupos y los individuos tienden más a entrar en contacto que a rehuirse y mantenerse aisladas. El objetivo de las culturas es comprender y usar esas diferencias como un incentivo para continuar su evolución y cambio. La diversidad cultural no es solo un activo que conservar sino un recurso a promocionar (UNESCO, 2013).

Históricamente hablando, ya en el siglo XVI, Michel de Montaigne de Francia escribió una declaración que popularizó Blaise Pascal un siglo después: "Vérite en-de'a des

Pyrenées, erreur au-del': "Hay verdades a este lado de los Pirineos que son falsedades en el otro". En la Francia actual este sentido de la relatividad se ha aplicado a la frontera entre disciplinas en la obra de Pierre Bourdieu, quien en su libro *Homo Academicus* ha tratado con la sociología de los científicos sociales (Bourdieu, 1980).

En la historia de la antropología estadounidense ha habido un tiempo en que la cultura fue tratada como una especie de personalidad común como sugirió la antropóloga Ruth Benedict en la década de 1930. Este punto de vista encajaba bien con el individualismo americano que con el tiempo se ha visto relegado: ha pasado por alto que las culturas están formadas por la interacción de diferentes grupos y estilos de personalidad, tanto conflictivos como complementarios, dentro de un entorno, formando un todo holístico que es más que la suma de sus partes. Esto se aplica no sólo a las culturas nacionales, sino también a las culturas organizacionales y a las culturas de otros sistemas sociales.

En esta línea de pensamiento se encuentra la definición antropológica amplia clásica de Tylor (1924) que considera la cultura como un todo dónde se recogen las actitudes, actividades o logros del hombre.

Años más tarde Eliot (Eliot, 1949) señalaba en su contribución "Notes toward the definition of culture" la necesidad de diferenciar tres sentidos de la palabra dependiendo si nos referimos al individuo, al grupo o clase al que se pertenece o a la sociedad.

Autores como Kluckhohn (1962) reflexionaron sobre la existencia de un marco generalizado sobre el que se sustentan los hechos más sorprendentes y aparentes de la relatividad cultural. Para este autor todas las culturas tienden a dar respuestas diferentes a las mismas cuestiones que se plantean a las sociedades nacionales como consecuencia de la naturaleza humana y la generalización de las situaciones sociales.

En esta misma época Berger y Luckmann (1966) desarrollaron una teoría sociológica del conocimiento, inspirada en la fenomenología, denominada constructivismo social mediante el cual el desarrollo humano se posiciona y el conocimiento se construye a través de la interacción con los demás. Esta teoría, fundamento de la sociología contemporánea, se centra en cómo el aprendizaje de un individuo tiene lugar debido a sus interacciones en un grupo. Por tanto, el desarrollo cognitivo de una persona también estará influenciado por la cultura en la que esa persona está involucrada, como el lenguaje, la historia y el contexto social; esto es, la realidad es algo externo a los sujetos y el conocimiento de esa realidad es algo interno.

El constructivismo social ha sido estudiado por muchos psicólogos educativos, que se preocupan por sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje. El constructivismo

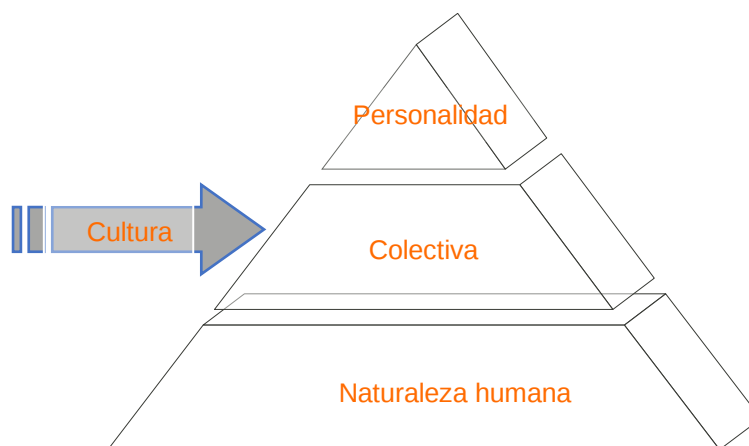
social amplía el constructivismo incorporando el papel de otros actores y la cultura en el desarrollo. En este sentido, también se puede contrastar con la teoría del aprendizaje social haciendo hincapié en la interacción sobre la observación. Su libro “La construcción social de la realidad” (Berger y Luckmann, 1966) ha tenido una notable importancia en la sociología y es un precursor, una primera aproximación, al concepto de la cultura como un hecho grupal.

En general, se puede decir que existe una tendencia a considerar la cultura como un concepto que se basa en aspectos tales como valores, rasgos, categorías, asociados a grupos.

1.2. La cultura como programación mental

Una definición muy conocida sobre cultura es la formulada por Geert Hofstede (Hofstede et al., 2010:6) que la define como *programación mental colectiva que distingue a los miembros de un grupo o categoría de otro*. En esta definición se hace referencia a la palabra “grupo” entendiendo como tal un cierto número de personas en contacto entre ellas mientras que una “categoría” es un cierto número de personas que, sin estar en contacto entre ellas, comparten algo en común como, por ejemplo, haber nacido en el año 2021.

Figura 9: La programación de la mente humana a tres niveles



Fuente: Hofstede et al (2010:6)

Hofstede establece tres niveles de programación de la mente humana (Fig.9) escogiendo como cultura aquella parte de la programación referida a la que es específica de un grupo o categoría bajo un concepto antropológico social amplio

(conducta aprendida), dejando para la psicología la personalidad como parte de la programación específica del individuo (conducta heredada y aprendida) y para la antropología la que resulta universal propia de la naturaleza humana como especie Homo Sapiens (conducta heredada) (Hofstede et al., 2010).

Esta definición de cultura es preciso explicarla con más detalle y, en especial, referirla a las “diferencias culturales”, expresión bastante ambigua y que, según señala Hofstede, suele asociarse a cuestiones que divide en tres grupos:

- a) la forma de vestir, los gestos, las banderas, el idioma (“los símbolos”).
- b) las personas, reales o ficticias, que representan modelos de comportamiento ideales: Astérix en Francia, Superman en USA, Mortadelo y Filemón en España (“los héroes”).
- c) las formas de saludarse, los actos sociales, religiosos... (“los rituales”).

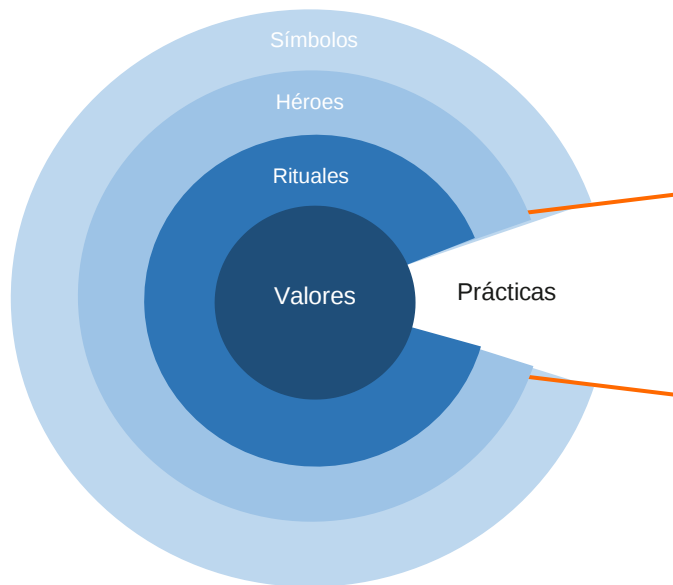
A este grupo de “símbolos, héroes y rituales” Hofstede los engloba bajo el nombre prácticas que poseen como característica común ser visibles al observador. Y los reúne, en un gráfico denominado “el dibujo de la cebolla”, como capas de una cebolla.

Al contrario que las prácticas, el núcleo de la cebolla está conformado por los valores, no visibles, definidos como “las preferencias amplias por cierto estado de cosas frente a otras”. Los valores son sentimientos con un sentido direccional: tienen un extremo alto y otro bajo. Tratan de cosas como:

- Lo malo y lo bueno.
- Lo sucio y lo limpio.
- Lo peligroso y lo seguro.
- Lo prohibido y lo permitido.
- Lo decente y lo indecente.
- Lo moral y lo inmoral.
- Lo feo y lo bonito.
- Lo anormal y lo normal.
- Lo paradójico y lo lógico.
- Lo irracional y lo racional.

Para Hofstede la cultura (y las diferencias culturales) se explican como la reunión inseparable de ambos conceptos, “valores” y “prácticas”, que gráficamente representa en ese dibujo de la cebolla (Fig.10) (Hofstede et al., 2010).

Figura 10: La estructura de la cultura según Geert Hofstede



Fuente: Hofstede et al. (2010:8)

Este dibujo resulta muy interesante porque, va a permitir visualizar las diferencias entre lo que se denomina “cultura nacional o de origen” (asociada a los valores) y “cultura organizacional o corporativa”, (asociada a las prácticas).

Desgraciadamente, como ya se ha referido, los “valores” están ocultos y solo las “prácticas” son visibles, lo que provoca una errónea concepción de la cultura al tomar esa parte por el todo. Este es el gran reto al que hacer frente para lograr el correcto entendimiento de lo que “cultura” y, por extensión, las “diferencias culturales” implican: entender que no solo las prácticas sino también los valores conforman el concepto de cultura de forma inseparable.

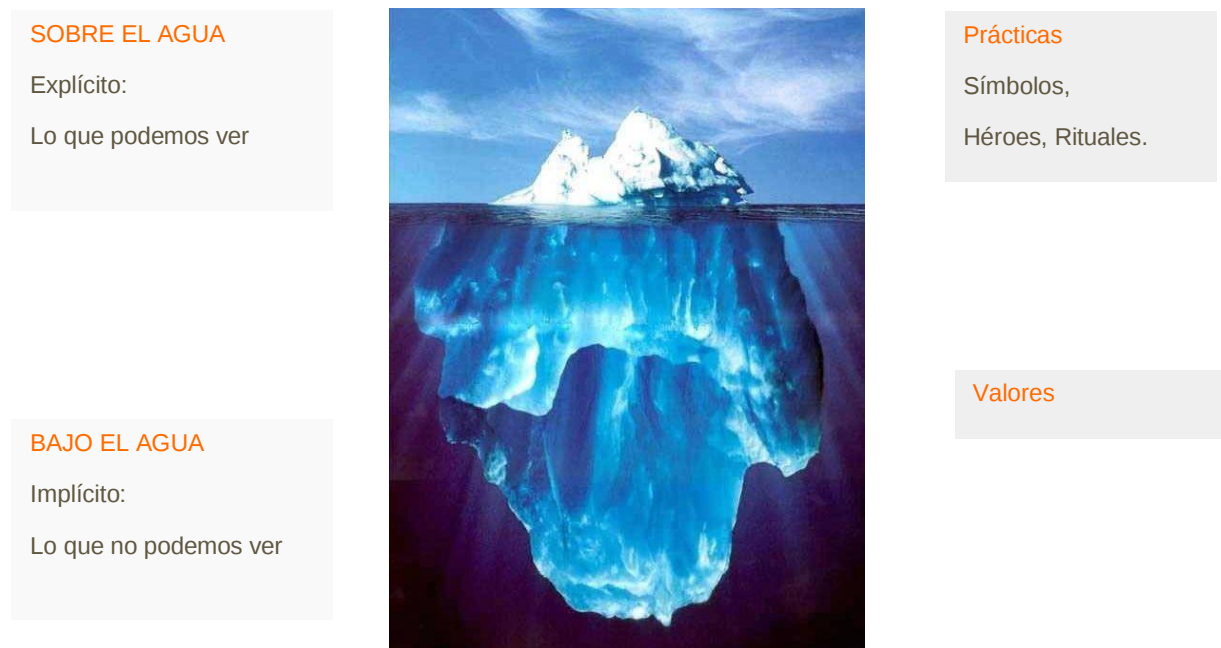
De hecho, existe otro modelo, creado por Fennes (1997) que describe gráficamente (Fig.11) este carácter oculto de los valores frente a las manifestaciones externas de la cultura conocido como “el iceberg de la cultura” donde, de nuevo, la parte oculta es la

principal responsable de los distintos comportamientos asociados a las diferencias culturales pero, lamentablemente, están ocultos al observador.

Como resultado de este tomar la parte por el todo (esto es, asociar cultura exclusivamente a la parte visible del iceberg) parece existir una necesidad sentida escasa en la población por el estudio sistemático de las diferencias culturales y sus comportamientos asociados y, como consecuencia inmediata, un muy limitado interés por el conocimiento de herramientas fiables y eficaces para comprenderlas, por cuatro razones muy poderosas:

- a) La equívoca asociación que los aspectos culturales provocan en la mente de la mayoría de las personas al unir -casi de manera exclusiva- cultura con la problemática de la integración social de las personas por diferente origen racial, social, cultural etc.

Figura 11: El iceberg de la cultura



Fuente: Hofstede, 2001 y Fennes & Hapgood, 1997 y elaboración propia.

- b) La manera mediante la cual se aprenden nuestras pautas de conducta desde la niñez (Bilsky et al., 2013) que lleva a NO cuestionarse si los valores, esas tendencias amplias a preferir ciertos estados de las cosas frente a otros son diferentes en otras culturas y a considerar, por el contrario, que las nuestras son

universales y compartidas por todas las culturas. Esto lleva a rechazar la posibilidad de entender las cosas desde otro punto de vista; es decir, se genera lo que viene a ser conocido como juicio etnocéntrico o etnocentrismo. (Lévi-Strauss & Eribon, 1988; Koslowsky et al., 2002; Warhurst et al., 2018).

- c) La escasa atención que el sistema educativo presta, en general, a la notable implicación de las diferencias culturales en todos los ámbitos de la vida. De hecho Díez (2020) ha buscado analizar la visión que sobre la educación intercultural tiene la comunidad educativa en Castilla y León, a través de miembros significativos de la misma, directores y responsables de convivencia de los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y constata que el enfoque mayoritario de los equipos directivos y de los responsables de convivencia en los centros de secundaria de León se debate entre una bienintencionada acción puntual y extracurricular de carácter multicultural y una “realista” compensación educativa, algo que parece ser bastante habitual en la práctica educativa ante la multiculturalidad (Passiatore et al., 2019). Además, según un estudio de Díez en Castilla y León, se demostraba que aunque el ámbito de la Educación se ha ido transformando paulatinamente durante los últimos años, asumiendo la coexistencia de diversos grupos culturales, ninguno de los participantes en el estudio declaraba que se incorporasen adaptaciones curriculares orientadas a fomentar la diversidad cultural y en la mayoría de los casos, cuando se hacían, solían centrarse en actividades triviales y de poco calado, relacionadas con temas de ámbito folclórico y costumbrista (Díez, 2012).
- d) La proliferación de estereotipos, tópicos y prejuicios que buscan simplificar la complejidad cultural a unos aspectos puramente externos habitualmente asociados a las previamente denominadas “prácticas”.

Estas cuestiones coadyuvan a ignorar y confundir -cuando no bloquear- la necesaria sensibilidad hacia las diferentes formas de percibir y evaluar comportamientos diferentes a los propios (o viceversa). Lévi-Strauss (1988: 229) afirma: “el relativismo cultural no posee los criterios absolutos para juzgar las actividades de otras culturas como buenas o nobles. Sin embargo, todas las culturas pueden y deberían aplicar tal juicio a sus actividades”.

Y así, desde una posición culturalmente sesgada e inevitablemente política -aunque no consciente en muchos casos- se tiende a enjuiciar lo que es correcto o incorrecto, asumiendo que se posee la autoridad moral para decidir qué es lo mejor en cada caso desde el punto de vista propio. Esto impide cuestionarse que, si algo en la propia cultura

es bueno, normal y aceptable, pueda ser considerado malo, anormal e inaceptable en otras culturas diferentes. Como consecuencia (Beugelsdijk et al., 2017) surgen notables confusiones en los encuentros interculturales entre personas de distintas culturas.

Hasta ahora se ha descrito la cultura como un todo, esto es, nos hemos referido a ella sin establecer diferencias entre la parte exterior del iceberg, que Hofstede renombra como “prácticas” con la parte interna que Hofstede reconoce como “valores”.

Dado que buscamos conocer las razones que han llevado a una organización (en este caso un centro educativo) a la incorporación de la competencia intercultural será interesante el análisis de las características de ese centro educativo, como organización, para estudiar las razones favorecedoras de esta decisión. Por ello, parece oportuno explicar lo que se entiende por cultura de origen y cultura organizacional junto a una descripción más detallada de los dos modelos culturales que se emplearán para el estudio de la cultura de origen (asociada a los “valores”) y de la cultura organizacional (asociada a las “prácticas”)

Una cuestión final para unificar el vocabulario a emplear en esta investigación: es frecuente el uso de los adjetivos “multicultural, intercultural y cross cultural” como sinónimos para describir el mismo fenómeno.

Este investigador se suma a la tendencia de una serie de académicos como Pereda (2005) que apuestan decididamente por el empleo del término “intercultural” frente a “multicultural” por ofrecer ésta última una idea de “convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio social” frente a la de “una necesidad de diálogo y encuentro entre las culturas en pie de igualdad” que nos ofrece la palabra “intercultural”. Respecto al término “cross cultural” es un anglicismo que este investigador considera no aporta nada diferenciado a su expresión equivalente en español. Consecuentemente, en la investigación se apostará por el empleo del término “intercultural” frente a otras opciones que pretenden referirse al mismo fenómeno.

1.3. Cultura nacional o de origen

La cultura se conforma a través de los patrones de comportamiento que los padres transfieren a sus hijos, los profesores a sus alumnos, los amigos entre sí, el líder a sus seguidores y los seguidores a sus líderes.

Además, la cultura se refleja en la forma que las personas se adhieren a diversos aspectos de la vida, a su forma de ver el mundo y su papel en él, a sus valores, a sus

creencias colectivas o a sus expresiones artísticas (Hofstede, 2010).

La cultura, aunque básicamente reside en la mente de las personas, se cristaliza en las instituciones y en productos tangibles de una sociedad, que refuerzan los programas mentales de las personas de esas sociedades a su vez. La gestión dentro de una sociedad está muy limitada por su contexto cultural, porque es imposible coordinar las acciones de las personas sin un profundo entendimiento de sus valores, creencias y expresiones externas. (Hofstede, 2010).

En este sentido la dirección y gestión de una organización, como es un centro educativo, es una actividad simbólica: es decir, los directores influyen en otras personas a través del manejo de símbolos que tienen significado para estas personas y motivan hacia las acciones deseadas.

Un ejemplo de tales símbolos puede ser un comunicado escrito por el Director para anunciar un cambio en un procedimiento. Su efecto en el receptor depende de un complejo conjunto de interpretaciones preprogramadas en esos receptores: si lo saben leer, si entienden el lenguaje utilizado, si respetan la legitimidad de esta decisión por parte de ese Director, si consideran el estilo del comunicado adecuado a su condición, si están acostumbrados a reaccionar a los mensajes escritos, si se consideran a sí mismos como competentes para tomar las medidas solicitadas, etc.

Teniendo en cuenta el lado cultural de la gestión todo ello exige comprender la forma en que las mentes de las personas pueden estar programadas de manera diferente por sus diferentes experiencias de vida.

Esta programación mental son esos patrones y modelos de comportamiento que rigen las relaciones entre subordinados y jefes, entre proveedores y clientes, entre niños y padres en la familia (empezando desde su nacimiento cuando ya se toman decisiones aparentemente tan inocentes como decidir si el bebé dormirá en su habitación o, por el contrario, lo hará en la habitación de los padres), entre hermanos y amigos, entre estudiantes y profesores, entre ciudadanos y autoridades.

La asunción de una programación colectiva de la mente de las personas no significa que todos en una sociedad estén programados exactamente de la misma manera (hay amplias diferencias entre personas como individuos y como grupos de individuos), sino que la programación colectiva que Hofstede (2010) llama cultura debe ser vista como un componente colectivo compartido en la mente de individuos de una sociedad (o cultura nacional o de origen), diferente a la mente de individuos pertenecientes a otro colectivo (o cultura nacional o de origen) distinto.

Los sistemas culturales de las naciones y sus subdivisiones son muy complejos y no pueden describirse en términos simples.

Se necesitan años para entender un único sistema cultural si uno no ha nacido en él. Ni siquiera el sistema cultural (o cultura nacional o de origen) en el que nacemos puede decirse que lo entendemos de una manera que podamos explicarlo a los nuestros porque participamos de él inconscientemente.

Debe aclararse que los conceptos cultura y/o país son utilizados en el ámbito académico tanto como sinónimos como antónimos. En general existe una tendencia a considerar los términos como equivalentes: Hofstede (2010), Taras et al. (2016) y Lenartowicz et al. (1999) son ejemplos de los que piensan así con algunas salvedades. No obstante, sería un error olvidar las diferentes preferencias basadas en las culturales regionales, cuestión esta que ya Hofstede (2010) afirma que no está suficientemente estudiada y que sería muy interesante analizarla en profundidad citando casos como el pueblo vasco en España y Francia, los kurdos en Irán, Siria, Iraq y Turquía o los hutus y tutsis en Ruanda.

En este sentido tanto Hofstede como otros, analizan la influencia de las diferencias regionales (Chua et al., 2015; Dow et al., 2016; Gelfand et al., 2011; Taras et al., 2016; Tung, 2008; Dheer, 2017) y observan cómo estas -aun siendo significativas entre regiones de un mismo país- lo son en mucha menor medida cuando las comparamos con las culturas de otros países. Es lo que Hofstede define como “telescopio cultural” (Hofstede, 2010).

Para intentar dar respuesta a todas estas inquietudes Hofstede se involucró, entre 1967 y 1973, en un gran proyecto de investigación centrado en más de 100.000 personas pertenecientes a 50 naciones y 3 regiones, con varios países en cada una, con el objetivo de investigar algunos elementos de posible estructura en sus sistemas culturales, en particular, aquellos que más afectaban al comportamiento en las situaciones de trabajo.

Las manifestaciones de la cultura que estudió se basaron en las respuestas a preguntas sobre valores recogidos por psicólogos en una gran empresa multinacional, IBM, entre los empleados de sus filiales, comparando la distribución de frecuencias de las respuestas de un país con otro (Hofstede, 1980). Se compararon empleados en ocupaciones similares y, además, como todos los individuos eran empleados de filiales de la misma corporación multinacional, las diferencias nacionales en esta materia no podían deberse ni a la ocupación ni a la organización, sino que debían deberse a la

nacionalidad, a los programas mentales que la gente traía con ellos al empezar a trabajar para esta corporación.

El proyecto de investigación utilizó las respuestas a 32 cuestiones sobre preferencias de valores. El análisis estadístico posterior mostró que las diferencias entre los países reflejaban la existencia de cuatro aspectos de la cultura sobre preferencias en los valores subyacentes que pueden medirse y en las que los países se podían posicionar. A estos aspectos Hofstede los denominó dimensiones. Las cuatro dimensiones así obtenidas representan elementos de estructura común en los sistemas culturales de los países. Estas dimensiones reflejan cuatro cuestiones muy fundamentales en las sociedades humanas a las que cada sociedad tiene que encontrar respuestas particulares. La posición de un país en cada una de las cuatro dimensiones se expresa mediante una puntuación que va de 0 a 100; el listado de puntuaciones representa el rango de respuestas diferentes correspondiente a las cuestiones planteadas a los encuestados.

Estas dimensiones así consideradas forman lo que actualmente se denomina el Modelo 6-D dado que son seis las dimensiones (este es el origen de la D, “dimensión”) identificadas por Hofstede (2010). En realidad, las cuatro primeras son las constituyentes del estudio inicial al que posteriormente se añadieron la 5ª y 6ª dimensiones.

Esta visión original de Hofstede, dada a conocer por primera vez en 1980 con la publicación de su libro “Culture’s consequences” (Hofstede, 1980), supuso aplicar un nuevo paradigma en el estudio de la cultura de origen al describirla mediante el empleo de dimensiones con puntuaciones asignadas a cada país.

Diferentes autores tales como Schwartz et al. (2001), House et al. (2001), Hampden-Turner & Trompenaars (2020), Inglehart (2014) han seguido desde entonces esta línea de pensamiento.

Numerosos defensores de este trabajo valoran la aplicabilidad del Modelo 6-D a distintas cuestiones como, por ejemplo, Kirkman et al. (2006) que lo emplean para el análisis de las organizaciones o más recientemente Beugelsdijk et al. (2017) que apuestan sobre la validez actual del Modelo 6-D.

Incluso algunos han calificado al propio Hofstede como el padre de la investigación intercultural (Carraher, 2003).

En esta línea, estudios relevantes como el Informe PISA relativo a la influencia de la cultura en el aprendizaje de las matemáticas basa sus estudios en el modelo de Hofstede (Hu et al, 2018).

A pesar de todo, no se puede negar que este modelo cultural, el Modelo 6-D, con sus índices o dimensiones, aun siendo ampliamente conocido y aceptado dentro del mundo de la Academia sí que ha recibido críticas sobre el carácter independiente de las variables o dimensiones definidas siendo acusado de no poseer la debida validez.

Una crítica notoria es la de House et al. (2004) aunque no deja de resultar irónica y muy cuestionable su independencia cuando son los autores del proyecto GLOBE que, basados precisamente en el nuevo paradigma planteado por Hofstede, buscaron desarrollar un modelo alternativo al definido por éste.

Otros autores consideran que tiende a encasillar a las personas, a establecer taxonomías entre naciones destacando, por su vehemencia, McSweeney cuyos argumentos pueden resumir los sostenidos por otros investigadores sociales contrarios a la teoría de Hofstede (Williamson, 2002; Tung & Verbeke, 2010).

Mc Sweeney afirma que las alegaciones de Hofstede son excesivas y desequilibradas: excesivas, porque plantea en términos de características y consecuencias identificables más de lo que está justificado; desequilibradas, porque hay un deseo demasiado notable de "justificar" sus convicciones a priori en lugar de evaluar la adecuación de sus "hallazgos" (McSweeney, 2002). Para McSweeney esta caracterización limitada del concepto de cultura en la obra de Hofstede, su confinamiento al territorio de las naciones y sus defectos metodológicos son limitadores, no potenciadores, de la comprensión de las particularidades culturales. Los aspectos identificados los considera fundamentalmente defectuosos y la atribución de ciertas acciones e instituciones a las culturas nacionales o de origen los considera planteados con escasa justificación.

La réplica de Hofstede a estos argumentos señala que el concepto de cultura que describe es, ante todo, un fenómeno grupal, no individual, por lo que no pueden inferirse aspectos de la personalidad individual analizando la cultura de la sociedad a la que pertenece un individuo; además insiste en recordar que las dimensiones NO existen, son variables latentes, artificios que pretenden visualizar aspectos de la cultura, lo que denomina los valores, que no son visibles externamente y que las dimensiones ayudan a comprender (Hofstede, 2002).

En adición a estas argumentaciones, este investigador apuesta por el Modelo 6-D de Hofstede por varias razones:

- ya en 1994 Søndergaard (1994) realizó una recopilación de 60 investigaciones independientes, de diferentes tamaños, donde se justificaba la validez del Modelo 6-D.
- Beugelsdijk, mucho más recientemente, (Beugelsdijk & Welzel, 2018; Beugelsdijk et al., 2015) argumenta y justifica, en base a sus investigaciones, la validez del Modelo 6-D.
- el empleo de modelos ayuda a demostrar y explicar las tendencias existentes en la sociedad respecto a sus preferencias emocionales sobre un estado de las cosas respecto a otras; un modelo no pretende ser una representación detallada de la realidad sino una simplificación que ayuda a entender una realidad, por demás, muy compleja (Minkov, 2012) como es la cultura.
- la experiencia empírica de este investigador, durante más de 20 años, le ha permitido comprobar la eficacia del Modelo 6-D para explicar los incidentes críticos siempre y cuando se tenga el conocimiento y la habilidad para comprender las interacciones que se generan entre las dimensiones, lo cual, vaya esto por delante es complejo y exige una formación continuada a lo largo de muchos años para comprenderlo en toda su amplitud y corrección.

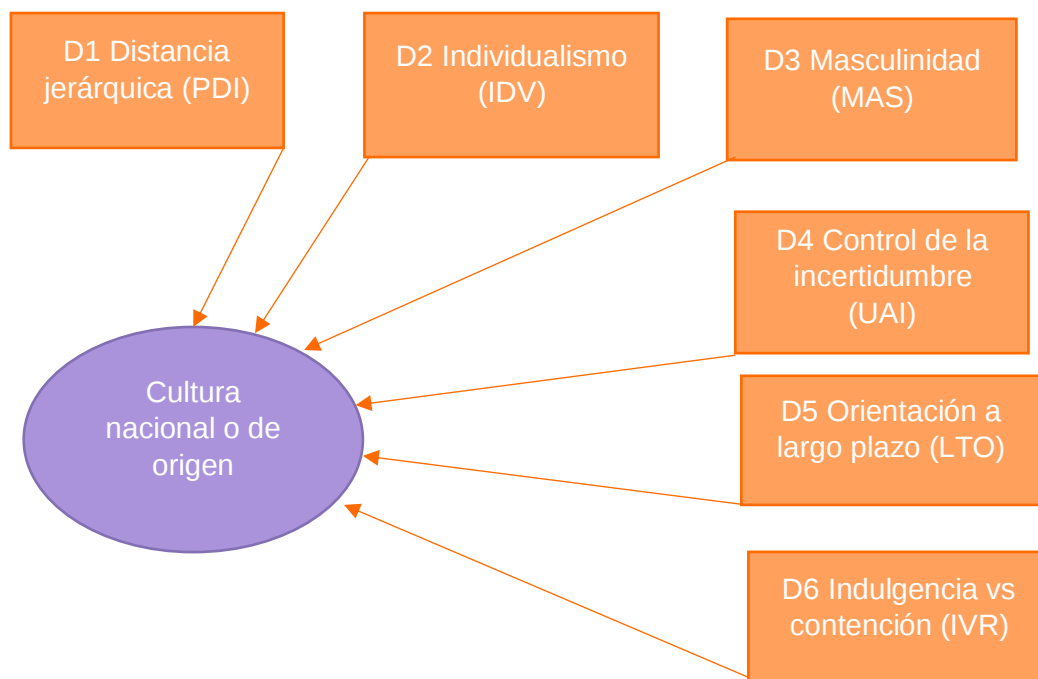
1.4. El Modelo 6-D

Hasta ahora se ha descrito el modelo 6-D de forma muy reducida pero dada la importancia que juega en el análisis de la cultura y da soporte a muchos de los aspectos que estudiará esta investigación parece oportuno detenerse más en él.

El Modelo 6-D (Hofstede et al., 2010) está constituido por seis dimensiones que pretenden visualizar los valores, las características de la cultura de origen. Al mismo tiempo se relaciona con otro modelo cultural que describe las prácticas, muy relacionadas con la cultura organizacional y que será objeto de estudio posteriormente. Ambos Modelos presentados por Hofstede son complementarios y juntos ayudan a describir una realidad que es la cultura como un todo.

Las dimensiones del Modelo 6-D son:

Figura 12: El Modelo 6-D



Fuente: elaboración propia, a partir de Hofstede (2010)

A. DISTANCIA JERÁRQUICA (*Power distance index-PDI*)



La distancia jerárquica (desde “pequeña” a “grande”) es el grado por el que los miembros de una sociedad aceptan que el poder en las instituciones y organizaciones se distribuya de manera desigual (Hofstede et al., 2010). Esto afecta especialmente al comportamiento de los miembros menos poderosos de la sociedad.

Las personas de las sociedades con distancia jerárquica grande aceptan un orden jerárquico en el que todo el mundo tiene un lugar sin más justificación. Las personas de las sociedades con una distancia jerárquica pequeña se esfuerzan por la igualdad y exigen una justificación para la existencia de desigualdades por parte de la autoridad.

La cuestión fundamental abordada por esta dimensión es cómo una sociedad maneja las desigualdades entre las personas cuando éstas se presentan. Esto tiene

consecuencias obvias para la forma en que las personas construyen sus instituciones y organizaciones.

Esta dimensión tiende a separar a los países más desarrollados económicamente de los menos desarrollados: normalmente distancias jerárquicas más pequeñas para los países más desarrollados, más grandes para los menos desarrollados. Esta brecha se hace evidente en la autonomía de los subordinados para consultar a la Dirección en una cultura de pequeña distancia jerárquica frente a la aceptación de las directrices de la Dirección, con un carácter más paternalista, en culturas de gran distancia jerárquica.

En todas las culturas, los modelos de comportamiento se transfieren de un área de la vida a otras. Por lo tanto, si comparamos culturas, encontramos dentro de cada una cierta coherencia entre las relaciones jefe subordinado en el trabajo, en las relaciones de los alumnos con los profesores en un centro educativo y en las relaciones de los padres e hijos en la familia.

En las culturas de pequeña distancia jerárquica, es habitual que el padre fomente la independencia de sus hijos a partir de una edad temprana. Los profesores fomentan la independencia en los estudiantes que son libres de contradecirlos y en las empresas se espera que los superiores fomenten la independencia de los subordinados. A menudo hay una norma no escrita por la que un buen superior es aquel que consulta a sus subordinados. Este estilo consultivo puede llevarse a cabo siempre que las situaciones estén ritualizadas (por ejemplo, en las reuniones) incluso aunque la contribución de facto de los subordinados a la toma de las decisiones sea, con cierta probabilidad, pequeña.

En las culturas de gran distancia jerárquica, las relaciones secundarias principales son diferentes. Existe una norma no escrita sobre la importancia de la piedad filial suprema donde la lealtad, el respeto y la devoción a los padres por parte de los hijos se considera una virtud. Esto conduce a una expectativa de obediencia por parte de los menores hacia los mayores, al menos formalmente y esta obediencia hacia los padres, que se supone durará toda la vida, incluso cuando los hijos sean adultos, se continúa de forma similar en la relación entre profesores y estudiantes. Se espera que los estudiantes muestren respeto a sus profesores y les traten como fuentes de sabiduría, nunca cuestionando abiertamente sus enseñanzas. De alguna manera, la enseñanza “*excathedra*” sería la habitual en este entorno cultural.

Si nos fijamos en el mundo empresarial, en las culturas de gran distancia jerárquica, es normal que las relaciones entre jefes y subordinados se modelen según el mismo patrón de dependencia. Se espera, en este patrón de comportamiento, que un jefe se comporte como un buen padre (o madre) hacia los subordinados: el paternalismo es la norma.

El paternalismo en culturas de pequeña distancia jerárquica tiene una connotación desfavorable. Las diferencias importantes de autoridad entre jefes y subordinados están asociadas con el abuso de poder. Sin embargo, no se detecta mucho más abuso de poder en las sociedades de gran distancia jerárquica que en las de pequeña distancia jerárquica. Lo que si es cierto es que la corrección de comportamientos corruptos en sociedades de gran distancia jerárquica no suele realizarse con la misma diligencia que en las sociedades de pequeña distancia jerárquica. Un superior paternalista que tiende a respetar las normas de su sociedad -para comportarse como un buen padre o madre- no abusa del poder; un superior consultivo que manipula los rituales de consulta sí que lo hará.

En las sociedades con una gran distancia jerárquica, la importancia de la autoridad paterna y materna, que subsiste a lo largo de la vida, implica un respeto hacia la persona de mayor edad, tanto en el trabajo como en la vida social. Las personas pueden tratar de parecer mayores de lo que son.

En las sociedades con una pequeña distancia jerárquica, la edad tiende a ser evaluada negativamente, a las personas mayores no se las toma tan en serio y es normal tratar de parecer más joven de lo que uno es. En las sociedades de pequeña distancia jerárquica existe una notable sobrevaloración de la juventud frente a la vejez.

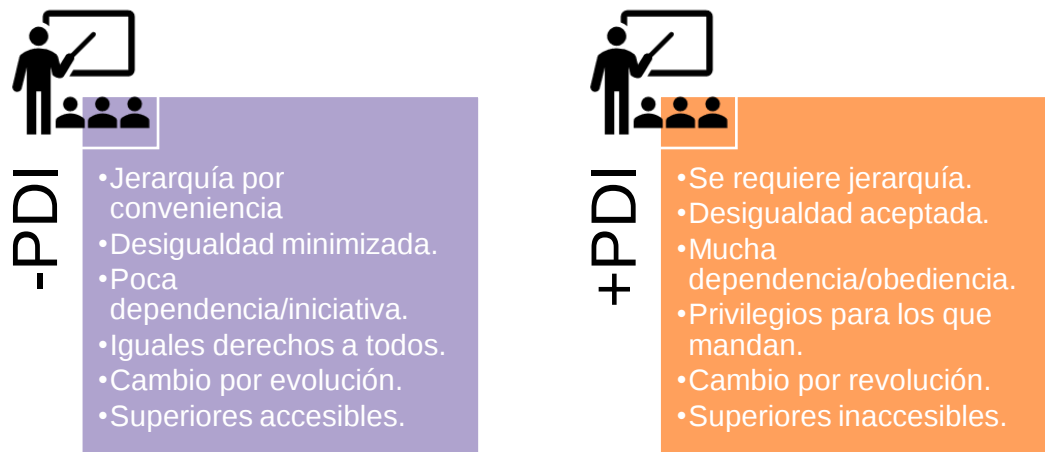
La relación de dependencia entre subordinados y superiores también es probable que se transfiera a la relación de los ciudadanos con las autoridades. Si observamos las puntuaciones del Modelo 6-D relativas a Distancia jerárquica es menos habitual encontrar organizaciones democráticas en sociedades de gran distancia jerárquica. La palabra "democracia" ha adquirido un fuerte valor simbólico para las personas de todo el mundo, pero su uso se ha inflado: se utiliza como una etiqueta para cubrir los más diversos sistemas de gobierno. En las sociedades de distancia jerárquica grande, los gobernantes, de facto, suelen ser menos propensos a consultar a los ciudadanos (Hofstede, 2010).

En las sociedades con una gran distancia jerárquica, la importancia de la autoridad paterna y materna, que subsiste a lo largo de la vida, implica un respeto hacia la persona de mayor edad, tanto en el trabajo como en la vida social. Las personas pueden tratar de parecer mayores de lo que son.

En las sociedades con una pequeña distancia jerárquica, la edad tiende a ser evaluada negativamente, a las personas mayores no se las toma tan en serio y es normal tratar de parecer más joven de lo que uno es. En las sociedades de pequeña distancia jerárquica existe una notable sobrevaloración de la juventud frente a la vejez.

Veamos algunas de las características más destacadas de esta dimensión:

Figura 13: Características de PDI



Fuente: elaboración propia

B. INDIVIDUALISMO VS COLECTIVISMO (Individualism vs collectivism-IDV)



El individualismo (extremo alto de la dimensión) representa una preferencia por un marco social poco hilado donde la sociedad supone que los individuos deben cuidar de sí mismos y de sus familiares más cercanos solamente.

Su opuesto, el colectivismo (extremo bajo de la dimensión), representa una preferencia por un marco social estrechamente tejido en el que los individuos suelen esperar que sus parientes, clanes u otros grupos a los que pertenecen (esto en un sentido amplio) cuiden de ellos a cambio de una lealtad incuestionable (debe quedar claro que la palabra "colectivismo" no se utiliza aquí para describir ningún sistema político en particular). La cuestión fundamental abordada por esta dimensión es el grado de interdependencia que una sociedad mantiene entre los individuos. Se relaciona con el concepto que las personas tienen sobre el "yo" o el "nosotros".

En los países más cercanos al extremo bajo de la escala, denominados colectivistas, NO es culturalmente sostenible considerar que cada individuo esté motivado por su propio interés.

En la familia extendida, habitual en las culturas colectivistas (compuesta por primos, tíos sobrinos y demás familia política por oposición a la familia nuclear compuesta de padres e hijos casi con carácter exclusivo), la gente aprende a identificarse con el clan, la tribu, o cualquier otro tipo de grupo con el que se relaciona.

El comportamiento económico en una sociedad colectivista será considerado incomprensible e irracional para aquellos que asumen el interés individual como el objetivo final. Las personas colectivistas que tienen un empleo no gastarán todas sus ganancias en ellos mismos, sino que las compartirán con sus parientes y amigos necesitados. Por otro lado, no hay vergüenza por depender de los demás y vivir de sus ingresos.

No obstante, esta distinción entre relaciones morales y de interés (Etzioni-Halevy, 1975) pueden producirse excepciones:

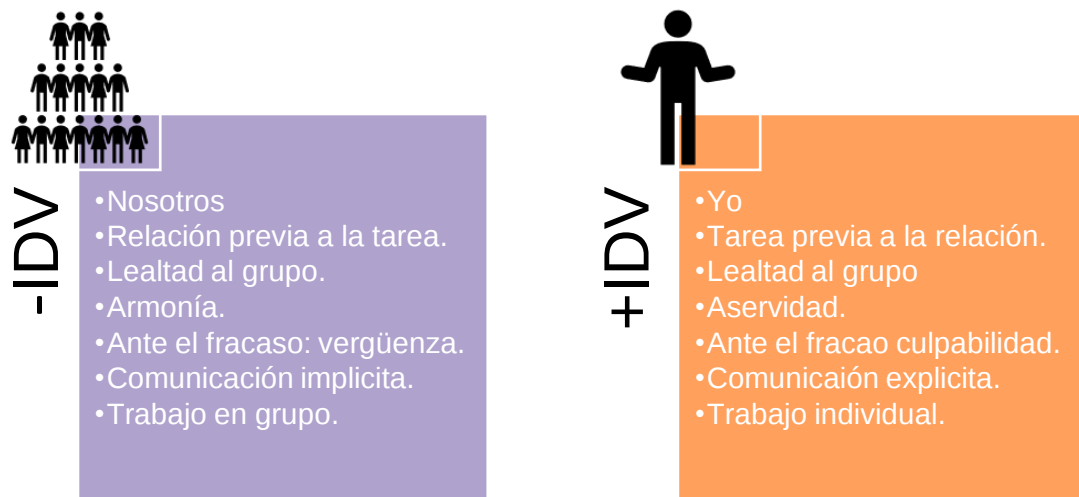
- En los países individualistas ciertas relaciones laborales todavía tienen componentes morales; algunos empleadores se sienten responsables de sus empleados y algunos empleados demuestran una considerable lealtad hacia sus empleadores.
- En las culturas colectivistas también hay explotación laboral por parte de los empleadores que no respetan las obligaciones tradicionales hacia los empleados porque no consideran a esos trabajadores miembros de su grupo y, recíprocamente, existe una deslealtad calculada entre algunos empleados hacia su empleador, por una falta de implicación en el trabajo, dado que no es visto como miembro de su grupo.

La cultura también parece afectar a las preferencias sobre los sistemas económicos: el capitalismo de libre mercado en los países culturalmente colectivistas tiende a presentar, frecuentemente, preferencias por los sistemas capitalistas de Estado y socialismo de Estado. Estas son opciones políticas, pero por debajo siempre aparecen opciones culturales. Y no al revés.

Es una obviedad que las raíces históricas de la economía capitalista moderna se establecieron a finales del siglo XVIII en Gran Bretaña por David Hume (1711-1776) y especialmente por Adam Smith (1776). Tanto sus seguidores como sus críticos rara vez han cuestionado la suposición, hecha explícitamente por Smith, que cada individuo está motivado por el interés propio, una hipótesis claramente individualista. Ciertamente, Reino Unido obtiene una puntuación muy alta en individualismo: es el tercer país más individualista del mundo después de USA y Australia

Veamos algunas de las características más destacadas de esta dimensión:

Figura 14: Características de IDV



Fuente: elaboración propia

C. MASCULINIDAD VS FEMINIDAD (*Masculinity vs femininity-MAS*)



La masculinidad (extremo alto de la dimensión) representa una preferencia en la sociedad por el logro, el heroísmo, la asertividad y el éxito material. Su opuesto, feminidad (extremo bajo de la dimensión), representa una preferencia por las relaciones,

la actitud modesta, el cuidado de los débiles y la calidad de vida (Hofstede et al., 2010). La cuestión fundamental abordada por esta dimensión es la forma en la que una sociedad asigna funciones sociales (en lugar de biológicas) a los sexos. Algunas sociedades se esfuerzan por lograr la máxima diferenciación social entre los sexos.

Esta dimensión, cuyo nombre fue establecido por Hofstede para referirse a los aspectos relativos a la motivación, se basó en estudios previos de otros investigadores, especialmente, Inkeles y Levinson, que así denominaron a las características referidas (Inkeles & Levinson, 1963).

Es muy importante recordar que esta dimensión NO se refiere a cuestiones de identidad de género, sino exclusivamente a funciones sociales, los factores de motivación que guían en la vida a las personas bien individual o grupalmente.

En español "hombre" y "mujer" se utilizan para designar las distinciones biológicas tradicionales entre los sexos mientras que aquí las palabras "masculino" y "femenino" (Hofstede, 2010) se emplean para la distinción social, sin ningún componente de carácter sexista. Es decir, un hombre puede ser femenino, pero, obviamente, no puede ser mujer. Una mujer puede ser masculina pero, obviamente, no puede ser un hombre.

En muchas sociedades, la norma es que la persona de éxito debe ser agresiva y asertiva. Aquellas personas no asertivas que buscan el consenso y se preocupan por la protección de la sociedad en general no son consideradas como personas de éxito, dignas de ser emuladas. Tan elevada polarización social hace que las sociedades se impregnen en todas sus instituciones de una mentalidad asertiva. Tales sociedades se convierten en "sociedades orientadas al desempeño" evidente incluso desde el punto de vista de las mujeres. Hofstede llama a estas sociedades "masculinas".

Por el contrario, existen sociedades que se esfuerzan por lograr una diferenciación social mínima entre los sexos. Esto significa que algunas mujeres pueden tomar roles asertivos y que algunos hombres pueden asumir roles orientados a la relación, a las actitudes modestas, más orientados al cuidado de la sociedad. La mínima diferenciación social de estas sociedades las convierte en "sociedades del bienestar" en las que el cuidado de todos los miembros, incluso los más débiles, es un objetivo importante tanto para hombres como para mujeres. No obstante lo afirmado no deberíamos olvidar que en culturas colectivistas, la necesidad de pertenencia puede estar por encima de las necesidades de motivación como la autorrealización y la estima.

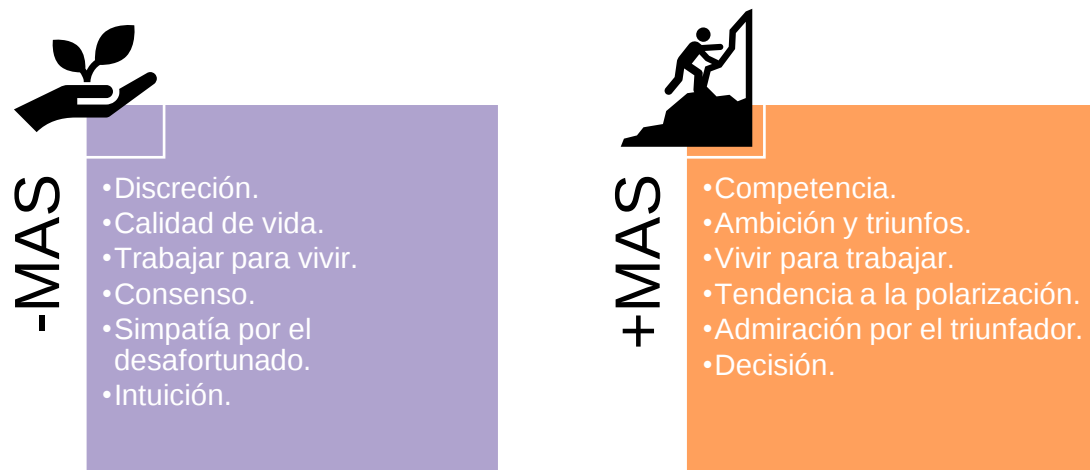
"Masculino" y "Femenino" son calificaciones relativas: expresan la frecuencia relativa de aparición de los valores en los géneros que en principio están presentes en cada tipo de sociedad. El hecho de que incluso las sociedades modernas puedan diferenciarse sobre la forma en la que asignan sus roles sexuales no es sorprendente a la luz de la investigación antropológica existente sobre sociedades no alfabetizadas y tradicionales en las que la asignación de roles sexuales sociales es siempre una de las variables esenciales. Al igual que la dimensión Individualismo-Colectivismo, la dimensión Masculinidad-Feminidad se relaciona con el autoconcepto de las personas: ¿quién soy yo y cuál es mi misión en la vida??

Es importante no confundir, por tanto, la aproximación social, no sexista, con una sexista cuando nos referimos a esta dimensión.

Desgraciadamente, en el siglo XXI estos términos son manejados de una forma muy ligera generando una notable confusión sobre lo que esta dimensión define y obliga a realizar un esfuerzo adicional para explicar lo que NO es.

Veamos algunas de las características más destacadas de esta dimensión:

Figura 15: Características de MAS



Fuente: elaboración propia

D. CONTROL DE LA INCERTIDUMBRE (*Uncertainty avoidance index-UAI*)



Esta dimensión hace referencia a la necesidad emocional de reglas formales (fuerte, en el extremo alto) e informales (débil, en el extremo bajo) para guiar el comportamiento ante las situaciones de incertidumbre. No debe confundirse con las actitudes ante el miedo. Aquí lo que se analiza es como una sociedad es capaz de enfrentarse a las situaciones de incertidumbre y como para ello desarrolla reglas para reducirlo al máximo y así guiar su comportamiento.

La medida en que las personas sienten que su comportamiento debe seguir unas reglas fijas difiere de una cultura a otra. En las culturas con fuerte control de la incertidumbre, el comportamiento tiende a ser prescrito rígidamente ya sea por reglas escritas o por códigos sociales implícitos, no escritos. La presencia de estas reglas satisface la necesidad emocional de las personas por la existencia de un orden y una previsibilidad

en la sociedad. Incluso si las personas rompen las reglas, por su propio comportamiento, sentirán que esas reglas existen. "La ley y el orden" son símbolos importantes en una sociedad de este tipo: satisfacen profundas necesidades emocionales en las personas. La gente se siente incómoda en situaciones donde no hay reglas. Si el resultado de las negociaciones no es predecible, no son muy buenos negociadores.

En las culturas que puntúan "débil" en control de la incertidumbre habrá reglas escritas y no escritas pero más por una cuestión de conveniencia y, por supuesto, no son tan sagradas. La gente puede vivir cómodamente en situaciones donde no hay reglas y donde son libres de disfrutar de su propio comportamiento. Si las normas existentes no se mantienen en estas sociedades, las personas están más preparadas para adaptarse al cambio sin que ello genere grandes tensiones por el hecho de cambiar las reglas. La gente aquí es más adaptativa, incluso oportunista y se siente cómoda en una negociación donde el resultado no esté claro previamente.

El control de la incertidumbre se relaciona con el significado emocional de las reglas, no con la forma de aplicación de las reglas que viene definida por la Distancia jerárquica. Veamos algunas de las características más destacadas de esta dimensión que afectan al comportamiento de las personas en las organizaciones:

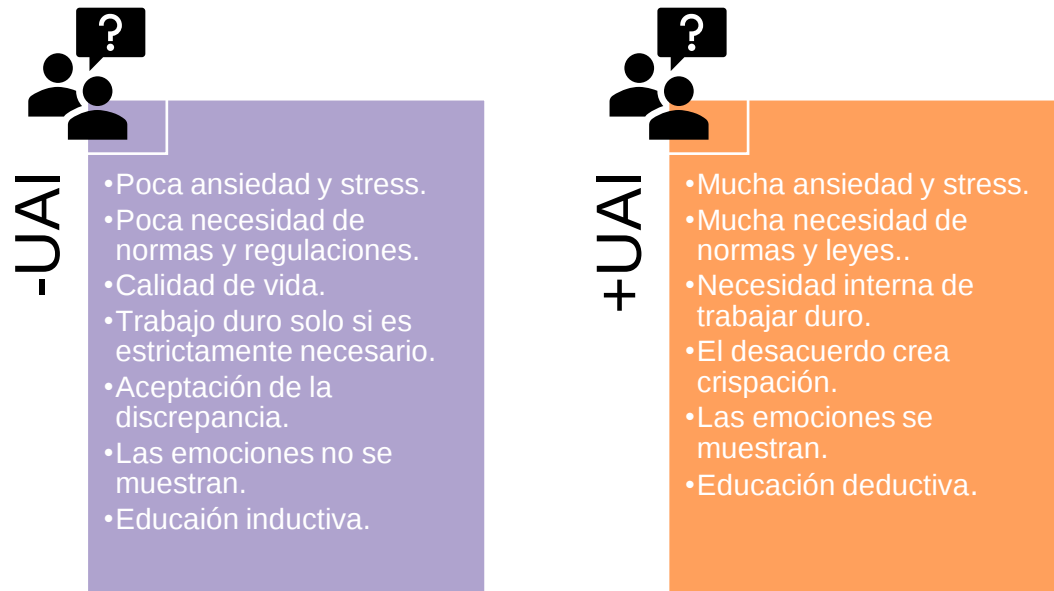
A veces las combinaciones de las dimensiones producen efectos aparentemente contrarios: por ejemplo, la importancia relativa a las necesidades culturales de seguridad es culturalmente dependiente del control de la incertidumbre. En las culturas con un fuerte control de la incertidumbre es probable que la gestión de la incertidumbre resulte más importante que las necesidades de ego medidas por Individualismo.

En otros casos, como son las sociedades con una gran distancia jerárquica, el grado esperado de puntualidad depende de la relación social: uno es más puntual con un superior que con un subordinado. En general, el tiempo no se ve como un recurso escaso y por tanto hay menos relojes. Por ello, puede existir menos estrés con la puntualidad.

Waisfisz (2015) afirma y mi experiencia profesional lo avala que al intentar transferir habilidades de gestión de una cultura a otra, las suposiciones psicológicas fundamentales sobre la motivación humana no parecen tan claras si tenemos en consideración el hecho cultural. Nuevamente es preciso recordar, como reflexión, aquel comentario, tan desnortado, sobre la pretendida definición de buenos gestores universales basándose en que, por el hecho de serlos en una cultura, lo serían en el resto de las culturas.

Veamos algunas de las características más destacadas de esta dimensión:

Figura 16: Características de UAI



Fuente: elaboración propia

E. **ORIENTACIÓN A LARGO PLAZO** (*Long term orientation-LTO*)



Esta es una dimensión que Hofstede desarrolló con Bond (Hofstede y Bond, 1999) para intentar dar una explicación a la notoria influencia de las enseñanzas de Confucio en países orientales como China y Japón y así explicar ciertas contradicciones que aparecían al intentar aplicar el modelo inicial de cuatro dimensiones a los países de esta zona del mundo.

Estas culturas destacan por dar una importancia notable a las siguientes ideas básicas:

1. La estabilidad de la sociedad está basada en las relaciones desiguales entre las personas.
2. La familia es el prototipo de todas las organizaciones sociales.
3. El comportamiento virtuoso hacia otros consiste en no tratarlos como a uno no le gustaría que fuera tratado.

4. La virtud con relación a las tareas que uno debe desarrollar en la vida es adquirir habilidades y educación, trabajar duro, no gastar más de lo necesario, ser paciente y perseverante.

En esta dimensión se estudia la preferencia de la sociedad por una visión de la vida, por una orientación a largo plazo (extremo alto) característica de las culturas orientales frente a una visión, una orientación a corto plazo (extremo bajo) propio de las culturas occidentales. En estas últimas se buscan los resultados inmediatos frente al carácter más reflexivo y perseverante de las sociedades que están orientadas a largo plazo donde lo prioritario es lograr algo que ofrezca estabilidad durante un tiempo dilatado. Es importante, en estas culturas, que los resultados de una negociación sean aceptables, ventajosos para ambas partes.

No es sorprendente que solo en Japón (según datos del Banco de Corea en 2008) existían más de 3.000 empresas con más de 200 años de existencia frente a poco más de 800 en Alemania y solo 200 en Francia en igual periodo de tiempo. Las culturas que puntúan alto en esta dimensión hacen del ahorro y la austeridad una virtud que se valora fuertemente. En las culturas de orientación a corto plazo se busca ante todo gastar el dinero que se ha conseguido.

Una característica notable de las culturas de elevada orientación a largo plazo es su carácter más bien pragmático entendiendo que se aceptan las cosas como vienen sin la necesidad emocional de buscar las razones del porqué de las cosas. Sorprende que la cultura china, que tanto ha aportado a la civilización moderna como la seda, el papel o la pólvora, no haya ofrecido enseñanza alguna que explique cualquier principio físico y químico fundamental. Y es que estas sociedades no están preocupadas por el porqué de las cosas. Las cosas suceden, se aceptan así y uno no se cuestiona su razón ya que se asume que no se encuentra en la naturaleza humana conocer la razón de las cosas, lo que ciertamente choca con la mentalidad occidental siempre preocupada por la búsqueda del origen, del motivo de las cosas.

De hecho, esto parece coherente con un hecho sorprendente: las primeras Universidades surgen en Europa en los comienzos del siglo XI (Bolonia, Oxford y Salamanca) y hay que esperar a finales del siglo XIX para la aparición de las primeras universidades (Tokyo y Nanjing) en esta zona del mundo. Y ello empujado por la influencia de Occidente al ponerse en contacto con estas culturas.

Como señala Hofstede (2010) esta dimensión tiene una influencia limitada cuando se comparan o estudian organizacionales occidentales entre sí por lo que no se considera relevante profundizar más para los objetivos de esta investigación.

Veamos algunas de las características más destacadas de esta dimensión:

Figura 17: Características de LTO



Fuente: elaboración propia

F. INDULGENCIA VS CONTENCIÓN (*Indulgence vs restraint-IVR*)

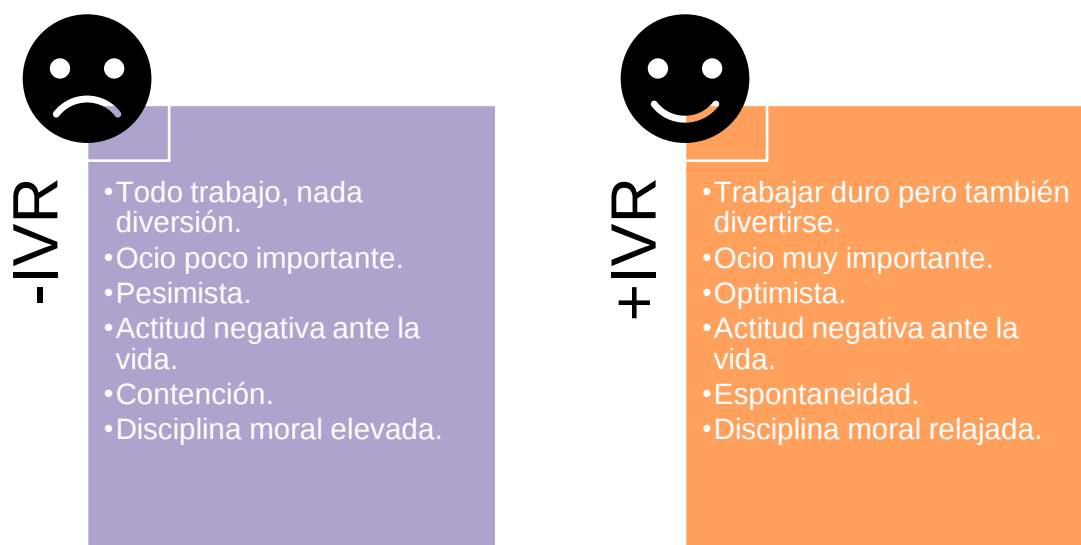


En el caso de la sexta dimensión “Indulgencia vs contención” nos encontramos ante una dimensión que hace referencia a cómo las personas se enfrentan a la vida y consideran su disfrute, bueno o malo, así como su predisposición a tener una visión optimista o pesimista de la misma.

Su relevancia en las culturas organizacionales es muy limitada. De hecho, no está considerada en el modelo de cultura organizacional que se va a emplear (ver Capítulo 2).

Veamos algunas de las características más destacadas de esta dimensión:

Figura 18: Características de IVR



Fuente: elaboración propia

1.5. Otros modelos de la cultura de origen

Aunque las cuatro primeras dimensiones iniciales del Modelo 6-D se derivaron de los resultados obtenidos por el estudio de Hofstede con los empleados de IBM (Hofstede, 1980, 2001) otras investigaciones anteriores y posteriores han estudiado el asunto de la cultura de origen:

- Dos de los modelos culturales más antiguos que aparecen en todas las referencias históricas son el de Kilmann et al. (1977) y el de Hammer (1982) que no se citan en demasía en la literatura actual.
- Más conocido y germen de los estudios de investigación actuales sobre cultura es Rokeach (1989) que plantea el Rokeach Values Survey (RVS) donde las dimensiones que presenta están basadas en la teoría de la estructura universal de valores humanos (Schwartz & Bilsky, 1987).
- Una de las mejores y más elaboradas investigaciones es la del psicólogo israelí Shalom H Schwartz (1992, 2001) que tras una revisión de la literatura existente propuso una lista de 56 valores. A través de sus contactos académicos, recogió puntuaciones de muestras de estudiantes universitarios y profesores de primaria en más de 60 países. Ellos puntuaron la importancia de cada valor como por

ejemplo “el principio que guía mi vida”. Schwartz se fijó, en principio, en las diferencias individuales pero su siguiente paso fue comparar países. Basándose en sus datos distinguió siete dimensiones: conservadurismo, jerarquía, maestría, autonomía afectiva, autonomía intelectual, compromiso igualitario y armonía. Basados en los datos publicados por Schwartz en 1994 hay interesantes correlaciones entre sus puntuaciones por países y las puntuaciones de Hofstede, especialmente en la dimensión individualismo-colectivismo.

- Otra clasificación conocida en el mundo de los negocios es la publicada por el consultor holandés de empresas Fons Trompenaars (Hampden-Turner & Trompenaars, 2020) Distingue entre universalismo vs particularismo, individualismo vs colectivismo, afectividad vs neutralidad, especificidad vs generalidad, logro vs atribución, orientación temporal y relación con la naturaleza. Estas dimensiones derivan de las teorías sociológicas norteamericanas de los años 50 y 60 del pasado siglo XX que Trompenaars aplicó a los países. Administró un cuestionario con 79 afirmaciones a muestras de empleados y directores de varias organizaciones en varios países.

En la primera edición (1993) de su libro “Riding the waves of culture”, Trompenaars presentó las puntuaciones relativas a las respuestas sobre 17 preguntas del cuestionario en 39 países, pero estas no estaban convertidas en puntuaciones de países conforme a sus dimensiones. El libro de Trompenaars no muestra la validación de las siete dimensiones que sin puntuaciones de países no tendrían sentido en forma alguna. La base de datos fue analizada por el psicólogo británico Peter Smith y su colega Shaun Dugan, que encontró solo dos dimensiones independientes en los datos, uno correlado con la dimensión individualismo-colectivismo y la otra con distancia jerárquica y secundariamente con individualismo-colectivismo. El cuestionario de Trompenaars no cubría otros aspectos de las culturas de origen.

- Una aplicación del paradigma de las dimensiones a la cultura es el proyecto de investigación GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) originalmente concebido por el profesor en Gestión de USA Robert J House (2001) en 1991. Enfoca las relaciones entre la cultura societaria, cultura organizacional y liderazgo. House construyó, entre 1994 y 1997, una extensa red de más de 170 investigadores que recogieron datos de 17.000 directores en casi 1.000 organizaciones (en los sectores industriales del procesamiento de comida, servicios financieros y servicios de telecomunicación) en 61 países.

El proyecto se centró en medir 9 dimensiones derivadas de la literatura existente, el modelo 6-D de Hofstede entre ellas: distancia jerárquica, control de la incertidumbre, colectivismo I societario (institucional), colectivismo II grupal, (siendo ambas una división en dos de la dimensión individualismo-colectivismo de Hofstede), igualdad de género, asertividad, (siendo ambas una división en dos de la dimensión masculinidad de Hofstede), orientación al futuro (en vez de orientación a largo plazo) y añadió dos basadas en la dimensión masculinidad: orientación al desempeño y orientación humana. Para ello empleó un cuestionario de 78 cuestiones en las que se preguntaba “cómo era la cultura” y “cómo les gustaría que fuera”. Se puede detectar una correlación con las dimensiones: distancia jerárquica, individualismo y control de la incertidumbre.

Uno de los mayores problemas es que denomina algunas dimensiones con los mismos nombres que los utilizados por Hofstede pero con un significado diferente lo que complica la comparación.

- No basada en el paradigma de las dimensiones de la cultura, pero sin embargo con consecuencias directas para la clasificación de las culturas de origen es el World Value Survey (WVS) dirigido por el sociólogo de USA Ronald Inglehart (2014). Un estudio de los valores vía encuestas de opinión públicas como el European Values Survey se inició en los 80. Posteriores oleadas se desarrollaron en periodos de 10 años. Inglehart se basa en una teoría dinámica del cambio cultural frente al modelo de Hofstede orientado a identificar las dimensiones que ayuden a explicar las variaciones interculturales.

El cuestionario incluye más de 360 preguntas de preguntas de elección forzada. Las áreas cubren la ecología, economía, educación, emociones, familia, género y sexualidad, gobierno y política, felicidad, salud, ocio y amigos, moralidad, religión, sociedad y nación y trabajo. En un análisis estadístico general, Inglehart encontró dos dimensiones culturales clave que denominó bienestar vs supervivencia y secular-racional vs autoridad tradicional. Estas se encuentran correladas con las dimensiones de Hofstede: bienestar vs supervivencia con Masculinidad y secular-racional vs autoridad tradicional negativamente correlada con la Distancia jerárquica.

- Meyer (2014) plantea un modelo que consta de 8 dimensiones: comunicación, evaluación, persuasión, liderazgo, decisión, confianza, desacuerdo, programación aunque no muestra evidencia empírica de la investigación en la

que se ha basado para definir el modelo y que afirma haber realizado durante más de 10 años.

- Recientemente ha surgido un Modelo como consecuencia de la adaptación del Modelo de los Cinco Factores de la personalidad individual a las diferencias culturales, dando lugar a cinco dimensiones adaptadas según establece McCrae (2017)

Tabla 3: Comparativa entre modelos dimensionales de la cultura de origen

Autor, publicación, año	Muestra / metodología	Ejecución investigación empírica	Dimensiones ⁵
Bond, Michael Harris; Hofstede, Geert The Confucius connection: From cultural roots to economic growth, Organizational Dynamics, 1988	23 países Chinese value survey (CVS).	1988	Distancia Jerárquica; Individualismo vs colectivismo; Masculinidad vs feminidad; Control de la Incertidumbre; Orientación largo plazo vs orientación a corto plazo.
Hofstede, Geert Libro: Culture's consequences, 1980	116.000 personas de IBM en 72 países en 20 idiomas. (VSM) Inicialmente en 50 países y 3 regiones	Dos oleadas: 1968, 1972	Distancia Jerárquica; Individualismo vs colectivismo; Masculinidad vs feminidad; Control de la Incertidumbre.
Hofstede, G., Hofstede, G.J., Minkov, M., Libro: Culture's consequences, 2010	World Values Survey (WVS)	Basado en oleadas entre 1994, 2008	Distancia Jerárquica; Individualismo vs colectivismo; Masculinidad vs feminidad; Control de la Incertidumbre; Orientación largo plazo vs orientación corto plazo; Indulgencia vs Contención.
House, Javidan and Jordan Project GLOBE ⁶ , 1991, 2001, 2004	1000 organizaciones; 17.000 personas 62 sociedades.	1994,1997	<i>Assertiveness orientation, Family collectivism, Future orientation, Gender egalitarianism, Humane orientation, Institutional collectivism, Performance orientation, Power distance, Uncertainty avoidance.</i>
Inglehart, Ronald et al World values survey: Round six-country-pooled datafile version. Madrid: JD Systems Institute (2014)	World Value Survey; basado inicialmente en European Value Survey	1971, 2014	No existen dimensiones. No es modelo dimensional. Se basa en la Teoría del cambio cultural

⁵ En cursiva si no existe versión publicada en español.

⁶ Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness

McCrae, The five-factor model across cultures, 2017	Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R)		<i>Openness to experience vs rigidity; Conscientiousness vs undependability; Extraversion vs introversion; Agreeableness vs ill-temperedness; Neuroticism vs emotional stability</i>
Meyer, Erin Libro: The culture map, 2015, 2014	Desconocido ⁷ .	Desconocido	<i>Communicating; Evaluating; Persuading; Leading; Deciding; Trusting; Disagreeing; Scheduling.</i>
Schwartz, Shalom. H. Beyond individualism/ collectivism: New cultural dimensions of values 1994, 1999, 2008, 2011	Desde 38 (1994) hasta 80 países (2011).	Cuatro oleadas: 1994, 1999, 2008, 2011	<i>Affective autonomy, Conservatism, Egalitarian commitment, Harmony, Hierarchy, Intellectual autonomy and Mastery</i>
Trompenaars, F., Hampden- Turner, C. Libro: Riding the waves of cultures. 2020, 2013, 1993	80.000 personas en 100 países ⁸ .	Desconocido	<i>Universalism - Particularism; Individualism - Communitarianism; Neutrality- Affectivity; Specific - Diffuseness; Achievement - Ascription; Internal – External control; Time orientation</i>

Fuente: elaboración propia

⁷ "...from more than a decade of research" (Meyer, Erin, 2015:15). No muestra evidencia empírica de la investigación.

⁸ No muestra evidencia empírica de la investigación.

CAPITULO 2: CULTURA ORGANIZACIONAL Y LIDERAZGO⁹

⁹ Se puede cuestionar por qué se analiza en un solo capítulo la cultura organizacional y el liderazgo cuando existen opiniones que apuestan por otorgarles un tratamiento diferenciado. Lo cierto es que, aunque muy relacionados, la cultura organizacional es una realidad y el liderazgo otra.

De hecho, un tipo de liderazgo puede dar lugar a un tipo de cultura u otro y un tipo de liderazgo puede ser la expresión de un tipo de cultura u otro.

En esta Tesis y dado que el Modelo Multi Focus™ lo considera una parte de la cultura organizacional se entenderá que ambos conceptos están integrados en una misma realidad.

2.1. Antecedentes

Es muy frecuente encontrarse con personas que creen que sus Organizaciones no tienen cultura alguna. Si se insiste más en la pregunta, resulta que lo que quieren decir, en realidad, es que su Organización no tiene una cultura homogénea. La realidad es que siempre que un grupo de personas permanecen juntas, durante un cierto tiempo, se desarrolla una cultura organizacional.

Por muy heterogénea que una cultura parezca, se desarrollan, como mínimo, una serie de reglas no escritas que definen las relaciones. Y de la misma manera que cada persona es única, también lo es cada cultura organizacional. ¿Cómo, si no, es posible que un grupo de personas sea más complejo que cada persona del grupo por separado?

Tras la publicación del libro "En Busca de la Excelencia" de Peters & Waterman (1983), la idea que consideraba a la "excelencia" presente en todas partes disfrutó de un breve reinado. La Dirección únicamente debía preocuparse de asegurar una cultura organizacional fuerte para que la "excelencia" pudiera florecer. Muchas Organizaciones se pusieron a trabajar con asesores para fortalecer su cultura o, más bien, homogeneizarla. El resultado, en general, fue frustrante. Como respuesta a esto, muchos de esos asesores dicen ahora que es difícil, o incluso imposible, cambiar una cultura organizacional.

En muchas Organizaciones americanas se suponía que la cultura solo se podía cambiar de manera satisfactoria, si se cambiaban los valores de los empleados. Hay incluso Organizaciones americanas que no hablan de valores, sino de 'valores nucleares', lo cual suena más fuerte, profundo y convincente que, simplemente, valores. Esta idea también ha llegado a Europa. El problema es que la mayoría de los adultos ni se encuentran preparados ni son capaces de cambiar sus valores. Dependiendo de ciertas condiciones, las personas sí suelen estar dispuestas a cambiar de comportamiento y, ciertamente, si lo es en beneficio propio. A veces, también, quieren cambiar de actitud si, a través de dicho cambio, se legitiman nuevos patrones de comportamiento. Las personas pueden, incluso, cambiar de creencias, pero ¿de valores?

La mayoría de los valores se implantan para los diez años (Bilsky et al., 2013). Las claves de la cultura de una sociedad o país, es decir, sus valores más importantes se establecen en el niño, principalmente, para esa edad. Algunos ejemplos: decir la verdad, que los holandeses o los norteamericanos consideran relativamente importante; la

importancia de la libertad por encima de la igualdad, en Estados Unidos, o la importancia de una relativa igualdad por encima de la libertad absoluta, en Suecia.

Por tanto, en la medida que los valores se definen como el aspecto más profundo y esencial de la cultura, en línea con Hofstede (2010), los 'valores' no están abiertos a discusión dentro de una Organización. Son las 'prácticas', las capas exteriores del 'dibujo de la cebolla', las que componen lo que vamos a definir como cultura organizacional.

Una Organización es menos compleja y difusa que una nación. Una Organización tiene un objetivo claro, por ejemplo, la obtención de beneficios, y la mayoría de las actividades dentro de la Organización están encaminadas a este objetivo. Por lo tanto, la definición de la cultura organizacional puede ser más específica que la de la cultura de origen.

Si se comparan las culturas de diferentes Organizaciones, dentro de un mismo país, en términos de valores medios de sus empleados estas diferencias resultan relativamente pequeñas, en especial, cuando las Organizaciones tienen más de, digamos, cuarenta empleados. Cuanto mayor sea el grupo de una misma cultura de origen, mejor se expresa esa cultura. Si se tiene que tratar, por ejemplo, con un único francés, lo que observaremos serán sus cualidades individuales. Si tenemos que tratar con un gran número de franceses al mismo tiempo, las cualidades específicas de cada uno serán menos perceptibles y lo que veremos será lo que tienen en común. Tal y como cabría esperar, las personas procedentes de culturas diferentes lo ven también de forma más clara.

No obstante, en una misma nación puede haber grandes diferencias en cultura organizacional. En una Organización, además de la cultura de origen de sus empleados, existe una amplia gama de factores que influyen en la cultura de ésta, tales como el tamaño y la complejidad de la Organización, el tipo de actividad y las exigencias impuestas por quienes poseen el poder dentro de la misma.

La cultura organizacional viene también determinada por la personalidad de los empleados; sin embargo, la cultura no es la suma de todas esas personalidades individuales. La realidad, a nivel individual, es diferente que a nivel de grupo. Reunir un grupo de diez empleados inteligentes no significa automáticamente que se haya creado un grupo inteligente.

Se debería desconfiar de aquellas definiciones simplistas de cultura, tales como "introvertida", "agresiva" y "formal". Obviamente, en una Organización se puede encontrar un comportamiento básicamente introvertido, mientras que en otra se puede

encontrar un comportamiento más agresivo. En la medida en que esto no es causado por la personalidad tipo sino por la cultura organizacional, estas características de comportamiento son manifestaciones de las características culturales. El comportamiento introvertido puede ser reflejo de un sistema cerrado; el comportamiento agresivo, el reflejo de una cultura orientada al trabajo y a objetivos. Por tanto, para dejar claro que las características de la personalidad no coinciden con las características culturales, es útil emplear etiquetas diferentes.

Otro factor importante y determinante de la cultura organizacional es la historia de una Organización. Cuando las personas se unen para conseguir un objetivo común, aparecen los procesos de grupo, que tienen como objetivo la integración dentro del grupo y el establecimiento de relaciones exitosas con el mundo exterior. El modo como esto sucede es diferente para cada grupo. Entre los factores determinantes se deben incluir la personalidad de los fundadores de la organización y el modo en que los procesos de grupo y la interacción con el mundo exterior se materializan (Waisfisz, 2015).

Las Organizaciones de un mismo país pueden variar enormemente a nivel de símbolos, héroes, rituales y todas aquellas cosas que se puedan considerar importantes o no en la Organización, aparte del contenido del trabajo. Entonces, surge la pregunta: ¿podemos llevar a cabo nuestro trabajo sin símbolos y todo lo demás? No, parece ser difícil. Las personas atribuimos significado a todo y a nada. Asimismo, tenemos todo tipo de aspiraciones. Una persona puede querer labrarse una carrera, mientras que otra puede estar únicamente interesada en un ambiente de trabajo agradable.

Dado que las personas no somos robots, cada Organización debe decidir *cómo se relacionan sus miembros entre sí, con su trabajo y con el mundo exterior*. Y esta es la definición que Hofstede (2001) asume como la más adecuada para cultura organizacional.

Como estamos buscando conocer los factores de la cultura organizacional de un centro educativo que puedan favorecer la incorporación de la competencia intercultural parece interesante utilizar algún instrumento que nos permite entender en detalle cómo es esa cultura organizacional y cuáles los factores más relevantes.

Figura 19: Factores que influyen en la cultura organizacional



Fuente: elaboración propia

La cultura organizacional es uno de los instrumentos de gestión más complejos puesto en circulación en los últimos 50 años. Que se esté utilizando cada vez más refleja que muchos otros instrumentos de gestión han resultado poco eficaces. En las sociedades occidentales, donde la atención se centra cada vez más en el individuo, la llamada a la lealtad está perdiendo gradualmente su efecto.

Otro efecto de esta sociedad individualista¹⁰ es que la cohesión dentro de las Organizaciones está disminuyendo. Todo el mundo piensa, cada vez más, que su opinión es, por lo menos, tan buena como la del otro. Hay una creciente exigencia a ser escuchado antes de que la Dirección tome una decisión y los empleados quieren, cada vez más, que se les consulten las cosas. Si la Dirección ignora estas premisas, el resultado suele ser personal desmotivado. En paralelo, vemos que el nivel medio de formación de los trabajadores va en aumento, lo cual, en parte, refuerza las tendencias anteriormente indicadas. A esto hay que añadir que, como el nivel educativo es cada vez mayor, los empleados están menos dispuestos que antes a consentir un jefe

¹⁰ Ver la dimensión Individualismo según el Modelo 6-D

autoritario. En otras palabras, el esquema tradicional del jefe dando órdenes parece haber perdido gran parte de su eficacia.

La pregunta a la que se enfrentan, más que nunca, Organizaciones privadas y públicas, en especial en los países occidentales, es, por tanto: ¿cómo podemos mantener o incrementar la lealtad y la cohesión en nuestra Organización? Esto explica, en gran parte, el creciente interés por la cultura organizacional como herramienta de gestión.

Geert Hofstede y su equipo, integrado por Bram Neuijen, Denise Ohayv y Geert Sanders (Hofstede et al.,1990) fueron las primeras personas del mundo en llevar a cabo un estudio empírico, a gran escala, sobre las culturas organizacionales en los años 80 del pasado siglo en los Países Bajos y Dinamarca.

El propósito de la investigación era establecer un modelo que, a igualdad con lo realizado por Hofstede para establecer las diferencias culturales al nivel de las culturas de origen, lograra algo similar para la cultura organizacional.

Hofstede et al. (1990) descubrieron que las culturas organizacionales analizadas podían describirse mediante seis pares de conceptos autónomos. Estos seis conceptos o dimensiones de las culturas organizacionales se pueden representar en una escala del 0 al 100. Autónomo significa que nunca se puede predecir la puntuación de una dimensión a partir de las puntuaciones de una o más de las otras dimensiones. Estas seis dimensiones son totalmente diferentes de las que Hofstede encontró al comparar culturas de origen.

Estas seis dimensiones 'primarias' describen la cultura de una Organización, pero no necesariamente en términos con los que la Dirección pueda trabajar.

Además, otras cuestiones interesantes tales como el "espíritu emprendedor interno" y el "grado de cooperación", en las que la Dirección suele encontrarse interesada, están ligadas a una combinación de estas seis dimensiones. Por ello las seis dimensiones primarias fueron reforzadas con una lista de subdimensiones en las que las puntuaciones se calculan en base a las combinaciones de puntuaciones de las dimensiones primarias más algunas otras cuestiones adicionales.

A diferencia de las dimensiones primarias, estas subdimensiones no son independientes entre sí y no todas ellas son relevantes para todas y cada una de las Organizaciones. De hecho, es más bien lo contrario.

2.2. El Modelo Multi Focus TM

En base a los resultados del estudio anteriormente mencionado, Hofstede (1990) desarrolló un modelo de cultura organizacional, el **Modelo Multi Focus TM**.

Conscientes que no es el único Modelo organizacional, sí es especialmente práctico su empleo en esta investigación por su correspondencia con el Modelo 6-D al describir la cultura de origen y por ofrecernos información muy detallada de la cultura organizacional; en nuestro caso del centro educativo que deseamos estudiar, dado que buscamos posibles factores internos y externos que hayan contribuido a la incorporación de la competencia intercultural y un análisis detallado de la cultura organizacional de ese centro educativo resulta una forma razonable para resolver esta cuestión.

Una medición, un análisis de esa cultura organizacional no es un registro cuantitativo de la "realidad objetiva". Es, como mucho, una descripción que se aproxima a la realidad. Por eso el nombre **Multi Focus TM** (Waisfisz, 2015) indica que el Modelo permite enfocar la compleja realidad desde diferentes ángulos.

Cuantos más ángulos se tengan, mejor será la comprensión de la realidad. El **Modelo Multi Focus TM** consta de seis dimensiones primarias Di y una serie de subdimensiones que en la fecha de la investigación son 32.

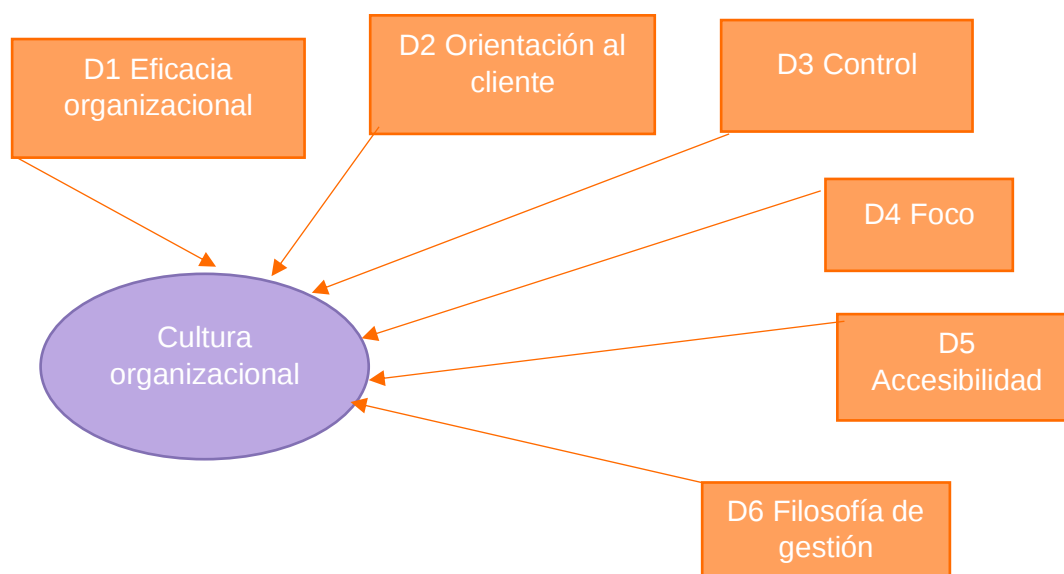
Es verdad que la realidad es compleja y un modelo no la hace menos compleja.

Sin embargo, nos permite ver la realidad desde distintos ángulos y trocearla en pedazos manejables. A través de esta simplificación podemos manejar mejor esa realidad que buscamos analizar, lo que nos permite pensar en ella de una manera más ordenada, más precisa.

2.2.1. Las dimensiones Di

El Modelo Multi Focus TM es un constructo teórico que se basa en la hipótesis de estimar la cultura organizacional mediante una serie de variables latentes Di:

Figura 20: El Modelo Multi Focus™



Fuente: elaboración propia

A continuación, se explican las dimensiones Di y las subdimensiones identificadas:

1) **D1: EFICACIA ORGANIZACIONAL:** *orientada a rutinas o a objetivos.*



Esta es la dimensión más relacionada con la eficacia de la organización.

En una cultura extremadamente orientada a “rutinas” las personas tratan de evitar riesgos y realizan un esfuerzo limitado en su trabajo, siendo cada día básicamente igual. La clave está en la forma en la que se ejecuta el trabajo; la gente se identifica con el “cómo”. Además, la política juega un papel importante en su actividad diaria. Es el extremo inferior de la dimensión.

En una cultura extremadamente orientada a “objetivos” los empleados están básicamente orientados a la consecución de los objetivos organizacionales o los resultados, incluso si ello implica asumir riesgos sustanciales; las personas se identifican con el “qué”. Es el extremo superior de la dimensión.

2) D2: ORIENTACIÓN AL CLIENTE: *guiada interna o externamente.*



Es importante señalar que aquí el nombre de la dimensión “Orientación al cliente” no es del todo preciso. En realidad, esta dimensión mide el grado en que ponemos el foco en los grupos de interés. Dado que hay diferentes interesados externos, la primera pregunta es ¿cuál de esos grupos de interés son más importantes? ¿son los alumnos o los padres en un centro educativo? ¿son los clientes o son los socios de la organización? Si la cultura es a corto plazo los socios serán la prioridad. Sin embargo, en la mayor parte de los casos será mejor, para los intereses a largo plazo de los socios, que los clientes sean lo prioritario. Igualmente podría decirse del alumnado, ¿qué es lo más importante? ¿aprobar o alcanzar un nivel adecuado de competencia?

En una cultura extremadamente “guiada internamente”, los empleados perciben que su tarea hacia el mundo exterior está ya definida, asumiendo que la ética del negocio y la honestidad importan más y que, además, saben mejor que nadie lo que es bueno para el cliente y el mundo. Es el extremo inferior de la dimensión.

En una cultura extremadamente “guiada externamente”, el único énfasis es satisfacer los requisitos del cliente: los resultados requeridos son lo más importante y lo que prevalece es una actitud más pragmática que ética. Es el extremo superior de la dimensión.

Se diferencia de la dimensión D1 Eficacia organizacional en que no son los resultados impersonales los que están en cuestión sino la satisfacción del cliente, la de los socios de la organización o cualesquiera otros grupos de interés. En nuestro ejemplo educativo, si se prioriza conseguir un nivel de competencia adecuado en el alumnado, será guiada internamente.

3) D3: CONTROL: *relajado o estricto.*



Esta dimensión hace referencia al grado de disciplina, control y estructura interna existente en la organización.

Una cultura extremadamente “relajada” revela una estructura interna muy liviana, una falta de previsibilidad y poco control y disciplina; hay mucha improvisación y muchas sorpresas. Es una organización muy creativa. Es el extremo inferior de la dimensión.

Una cultura extremadamente “estricta” desvela lo contrario. Las personas son muy conscientes de los costes, son puntuales y serios. Es el extremo superior de la dimensión.

Esta dimensión describe la previsibilidad del funcionamiento interno, mientras que la dimensión D2 hace referencia al grado en que la relación con el cliente está programada de antemano.

4) **D4: FOCO:** *local o profesional.*



D4 indica en qué grado el funcionamiento de los empleados es previsible, basándose en sus actividades de socialización y el control social.

En una cultura extremadamente “local”, los empleados se identifican con el jefe y/o con el departamento donde trabajan. Piensan a corto plazo, están centrados en las cosas internas y existe un fuerte control social para que todo el mundo se comporte igual.

En una cultura extremadamente “profesional” la identidad de un empleado viene determinada por su profesión y el contenido del trabajo. Es el extremo superior de la dimensión.

5) **D5: ACCESIBILIDAD:** *sistemas abiertos o cerrados.*



Esta dimensión se relaciona con la accesibilidad a la organización.

En una cultura extremadamente “abierta” los recién llegados son inmediatamente bien acogidos, se está abierto a la gente de dentro y de fuera y se asume que todo el mundo puede encajar en la organización. Es el extremo inferior de la dimensión.

El extremo superior es una cultura extremadamente “cerrada”, lo contrario a “abierta”.

Este aspecto de la cultura organizacional es el más relacionado con la satisfacción por el trabajo. Habitualmente los empleados prefieren una cultura lo más abierta posible. Sin embargo, a veces, la Dirección debe optar por una cultura más cerrada debido a cuestiones relativas a la protección del conocimiento y el saber industrial.

6) **D6: FILOSOFÍA DE GESTIÓN:** *orientada a empleados o al trabajo.*



Este aspecto de la cultura organizacional está relacionado con la filosofía de gestión que la dirección ha asumido, sea de forma inconsciente o consciente, ante los empleados frente a la ejecución del trabajo.

En una cultura extremadamente “orientada a empleados”, los miembros de la organización sienten que sus problemas personales se tienen en consideración y que la organización asume la responsabilidad de su bienestar, incluso si esto es a costa del rendimiento en el trabajo. Es el extremo inferior de la dimensión.

En una cultura extremadamente “orientada al trabajo”, existe la presión por realizar el trabajo incluso si es a expensas de los empleados, cualquiera que sea el precio que pagar. Es el extremo superior de la dimensión.

Tabla 4: Dimensiones primarias del Modelo Multi Focus™

Extremo bajo Di	Extremo alto Di
D1 EFICACIA ORGANIZACIONAL Orientada hacia rutinas - Ambiente de trabajo rutinario. - Todos los días son, más o menos, lo mismo. - La fortaleza de la Organización está en desarrollar una Organización racionalizada.	D1 EFICACIA ORGANIZACIONAL Orientada hacia objetivos - Ambiente de trabajo competitivo y dinámico. - Cada día es un reto. - La fortaleza de la Organización está en desarrollar actividades nuevas y exitosas.
D2 ORIENTACION AL CLIENTE Guiada internamente - Énfasis en el correcto seguimiento de los procedimientos. - Coherencia. - Alta exigencia en el empleo de métodos de negocio éticos y honestos.	D2 ORIENTACION AL CLIENTE Guiada externamente - Énfasis en satisfacer las necesidades de los grupos de interés. - Flexibilidad. - No dogmática sobre métodos de negocio éticos.
D3 CONTROL Disciplina de trabajo relajada - Creativa. - Forma de vestir informal. - Los empleados organizan por Sí mismos una gran parte de su trabajo.	D3 CONTROL Disciplina de trabajo estricta - Consciente del coste. - Forma de vestir formal. - Los empleados reciben muchas instrucciones detalladas.

D4 FOCO Local • No se piensa en los años venideros. • Identificación con el propio Departamento. • Los acontecimientos del Departamento son importantes.	D4 FOCO Profesional ▪ Se piensa en los años próximos. ▪ Identificación con el contenido de la profesión o el trabajo. ▪ Lo que la competencia hace es importante.
D5 ACCESIBILIDAD Sistema abierto ▪ Organización abierta a los recién llegados y a los de fuera. ▪ Todo el mundo encaja en la Organización. ▪ La puerta está abierta.	D5 ACCESIBILIDAD Sistema cerrado ▪ Organización cerrada a los recién llegados y a los de fuera. ▪ Solo determinada gente encaja en la Organización. ▪ Los trapos sucios no se lavan en público.
D6 FILOSOFÍA DE GESTIÓN Orientada a los empleados ▪ Preocupación por las personas en primer lugar. ▪ Se tienen en cuenta los problemas personales. ▪ Normalmente las decisiones importantes son tomadas en grupo.	D6 FILOSOFIA DE GESTIÓN Orientada al trabajo ▪ Preocupación por terminar la tarea en primer lugar. ▪ Se siente una gran presión de trabajo. ▪ Las decisiones importantes son tomadas individualmente.

Fuente: elaboración propia, a partir de Waisfisz (2015)

Respecto a las dimensiones secundarias o subdimensiones, a la fecha de la investigación son 32 [no se incluyen las variantes de D9 (1), D34 (1) y D39 (7) que añadirían otras 9 subdimensiones] aunque la cifra puede que varíe con el paso del tiempo. Cada nueva investigación sobre el Modelo Multi Focus™ proporciona nueva información que permite ir redefiniendo las subdimensiones.

A continuación, se describen las subdimensiones existentes en el Modelo Multi Focus™ en el momento de la investigación:

Tabla 5: Dimensiones secundarias del Modelo Multi Focus™

Subdimensión	Extremo bajo	Extremo alto
D7 Estilo de liderazgo.	Rechazo del estilo de liderazgo.	Aceptación del estilo de liderazgo.
D8 Grado de identificación con la organización.	Poca identificación con la Organización.	Mucha identificación con la Organización.
D9 Índice de masculinidad.	Preocupación por los demás.	Competitividad.
D9a Índice de masculinidad ajustado a la Educación.	Preocupación por los demás.	Competitividad.
D10 Necesidad de estructura.	Poca necesidad de estructura.	Mucha necesidad de estructura.
D11 Carácter emprendedor.	Bajo espíritu emprendedor interno.	Alto espíritu emprendedor interno.
D12 Reactividad.	Baja capacidad de respuesta.	Alta capacidad de respuesta.
D13 Orientación en el tiempo.	Orientación al pasado/presente.	Orientación al futuro.
D14 Seguimiento de la competencia (interna).	Bajo seguimiento de la competencia interna.	Alto seguimiento de la competencia interna.
D15 Importancia de procedimientos vs resultados.	Procedimientos.	Resultados.
D16 Método de control.	Control impuesto.	Control interiorizado.
D17 Uniformidad vs diversidad.	Uniformidad entre empleados.	Diversidad entre empleados.
D18 Agradecimiento, confianza y colaboración entre departamentos.	Rivalidad entre Departamentos.	Colaboración entre Departamentos.
D19 Importancia de las reuniones.	Poca importancia a las reuniones.	Mucha importancia a las reuniones.
D21 Base para la toma de decisiones.	Decisiones únicamente basadas en datos "puros y duros".	Decisiones también basadas en la intuición (además de datos puros y duros).
D22 Toma de decisiones.	Centro de gravedad del proceso de toma de decisiones en la Alta Dirección.	Centro de gravedad del proceso de toma de decisiones en los más cualificados.
D23 Identificación con la propia unidad/departamento.	Poca identificación con el propio Departamento.	Mucha identificación con el propio Departamento.
D24 Comunicación dentro del propio grupo.	Comunicación abierta.	Comunicación cerrada.
D25 Comunicación dentro de la organización.	Comunicación abierta.	Comunicación cerrada.

D26 Expectativas de los recién llegados.	Expectativas de los recién llegados: deben esperar y ver.	Expectativas de los recién llegados: deben mostrar iniciativa enseguida.
D27 Rapidez de los recién llegados de sentirse como en casa.	Los recién llegados se sienten inmediatamente como en casa.	A los recién llegados les lleva tiempo sentirse como en casa.
D28 Grado de apoyo de la Dirección al desarrollo de la carrera de los empleados.	Poco apoyo de la Dirección a sus empleados.	Mucho apoyo de la Dirección a sus empleados.
D29 Grado de apoyo de los jefes a los empleados.	Poco apoyo del Jefe a sus empleados.	Mucho apoyo del Jefe a sus empleados.
D30 Compromiso de la Dirección.	Compromiso de la Dirección principalmente de palabra.	Compromiso de la Dirección principalmente por escrito.
D31 Confrontaciones.	Se evita la confrontación.	La confrontación no supone una amenaza.
D32 Grado de quejas en el personal.	Muchas señales de insatisfacción en el personal.	Pocas señales de insatisfacción en el personal.
D33 Motivación por permanecer.	Baja motivación para permanecer en la Organización.	Alta motivación para permanecer en la Organización.
D34 Centralidad del trabajo	El trabajo supone una pequeña parte en la vida de los empleados.	El trabajo es la parte central en la vida de los empleados.
D34g Centralidad del trabajo en Alemania.	El trabajo supone una pequeña parte en la vida de los empleados en Alemania.	El trabajo es la parte central en la vida de los empleados en Alemania.
D35 Motivación por trabajar.	Poca motivación para trabajar duro.	Mucha motivación para trabajar duro.
D36 Foco en las condiciones del trabajo.	Se presta mucha atención a las condiciones físicas del puesto de trabajo.	Se presta poca atención a las condiciones físicas del puesto de trabajo.
D37 Comportamiento de las personas.	Comportamiento formal / frío.	Comportamiento informal / cálido.
D38 Forma de vestir.	Estilo de vestir formal.	Estilo de vestir informal.
D39 Gestión del aprendizaje.		
39.1. Habilidad para generar conocimiento (internamente): baja.	Habilidad para generar conocimiento (internamente): alta.	
39.2. Habilidad para adquirir conocimiento (del mundo exterior): baja.	Habilidad para adquirir conocimiento (del mundo exterior): alta.	
39.3 Difusión del conocimiento entre compañeros directos: baja.	Difusión del conocimiento entre compañeros directos: alta.	
39.4. Habilidad para difundir el conocimiento por toda la Organización: baja.	Habilidad para difundir el conocimiento por toda la Organización: alta.	
39.5 Aplicación del conocimiento (de forma creativa) para uso interno: baja.	Aplicación del conocimiento (de forma creativa) para uso interno: alta.	

39.6 Aplicación del conocimiento (de forma creativa) para satisfacer las necesidades de los interesados (externamente): baja.	Aplicación del conocimiento (de forma creativa) para satisfacer las necesidades de los interesados (externamente): alta.
39.7 Aplicación del conocimiento de forma eficaz: baja.	Aplicación del conocimiento de forma eficaz: alta.

Fuente: elaboración propia, a partir de Waisfisz (2015)

Dado el carácter del instrumento, refinado a lo largo de los años de aplicación y al estar basado más en consideraciones sociológicas que psicológicas, se puede afinar la personalidad media de cada subcultura¹¹ estudiada (Waisfisz, 2015) mediante el estudio de cuatro subdimensiones de especial interés:

– D7: ESTILO DE LIDERAZGO

Esta subdimensión es especialmente interesante por la información que proporciona sobre el estilo de liderazgo real y deseado. Por ello se va a estudiar de forma específica en esta investigación.

Los distintos estilos de liderazgo definidos por el Modelo y entre los que se pide a los participantes del estudio que identifiquen el real y el deseado son:

- Autocrático.
- Paternalista.
- Consultivo.
- Democrático.
- Otros.

Esta información será de relevancia en el análisis de la afectación del liderazgo a la hora de incorporar algo tan innovador como puede ser la competencia intercultural en una titulación universitaria.

Y esto es especialmente pertinente porque aunque el Modelo hace referencia a lo que se describía en el dibujo de la cebolla de la cultura como “prácticas”, esto es, aquellas cuestiones a las que las personas ajustan su comportamiento de forma continua, en el

¹¹ Se explica el concepto de subculturas en 2.2.4

caso del estilo de liderazgo nos encontramos que está más influenciado por la personalidad individual y, sobre todo, por la cultura donde las personas han nacido y se han criado. Por ello es difícil cambiar tales preferencias y suele ser preferible aceptarlas como son, especialmente para los tres primeros estilos antes referidos (Waisfisz, 2015).

– **D8 GRADO DE IDENTIFICACIÓN CON LA ORGANIZACIÓN.**

La identificación con la organización ofrece la medida, en porcentaje, en la que los encuestados se identifican como un todo con la organización. Está relacionada con la identidad cultural mostrada por la organización.

– **D9 ÍNDICE DE MASCULINIDAD / D9A ÍNDICE DE MASCULINIDAD AJUSTADO A LA EDUCACIÓN**

Esta subdimensión responde de una forma similar a lo descubierto por Hofstede como dimensión MAS (Hofstede, 2010) y aquí, a nivel grupal, es una característica media de personalidad. Su significado es también muy similar a lo referido en el Modelo 6-D, ya que nos indica el grado en que los participantes tienden a ser más asertivos o preocupados por el bienestar de la sociedad en general.

Esta subdimensión presenta una utilidad adicional y es permitirnos detectar si una subcultura de la organización que estemos estudiando (por ejemplo, la Dirección, el cuerpo docente, etc. de un centro educativo) se desvía respecto a la media de la organización y, por tanto, si su encaje en la organización es adecuado. La experiencia desarrollada en estos años ha considerado que, en el caso de las organizaciones educativas, se aplique una fórmula específica más ajustada a sus características.

– **D34 CENTRALIDAD DEL TRABAJO**

La centralidad en el trabajo describe el peso relativo que tiene el trabajo, respecto a otras actividades, en la satisfacción de la vida de cada encuestado. Si es alta quiere decir que el trabajo ocupa una parte importante de la satisfacción en su vida. Si es baja, es la vida social, no laboral, la que asume una posición dominante en la satisfacción en la vida. Parece existir una correlación entre el índice de masculinidad y la centralidad en el trabajo: cuanto más masculina es una cultura mayor es la centralidad en el trabajo (Waisfisz, 2015)

Como se ha señalado, las subdimensiones no son autónomas. Esto significa que no todas las combinaciones de las puntuaciones son posibles, lo que se puede considerar

una desventaja que, sin embargo, se convierte en ventaja, si se es consciente de ello y se es capaz de utilizar este conocimiento. Puesto que las puntuaciones de las subdimensiones se calculan a partir de las combinaciones de las puntuaciones en las dimensiones primarias, podemos valorar si son factibles ciertas combinaciones de puntuaciones en las subdimensiones y, si es así, hasta qué punto.

Por cierto, muchas características culturales no se pueden dar al mismo tiempo, en el mismo lugar, entre la misma gente. En el caso de la cultura ni se puede decir que "algunas combinaciones nunca son posibles" ni que "algunas combinaciones siempre se encontrarán juntas". Se puede decir que ciertas combinaciones no son fáciles de encontrar en circunstancias normales.

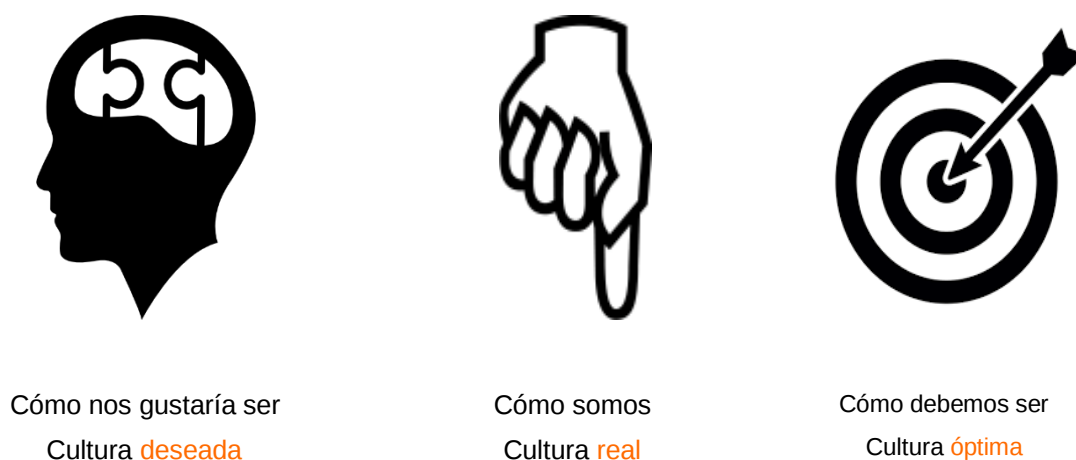
Así, es difícil que exista un D 11 'Alto espíritu emprendedor interno', si simultáneamente se pone gran énfasis en la adherencia estricta a los procedimientos en D15 'Importancia de procedimientos vs resultados'. Tampoco se podrá reaccionar de manera inmediata a acontecimientos externos con una alta capacidad de respuesta, D12 'Reactividad', si al mismo tiempo se ha decidido que la Organización debería ser más cerrada, D5 Accesibilidad, para reducir el riesgo de espionaje industrial.

2.2.2. Tipos de culturas

Waisfisz (2015) define tres tipos de culturas en la organización:

- Cultura **REAL**: la existente durante la evaluación o medición de ésta.
- Cultura **OPTIMA**: definida en base a las exigencias a satisfacer por la Organización para operar con éxito en un futuro próximo. Esto es una decisión estratégica de la Dirección.
- Cultura **DESEADA**: la que, emocionalmente, se considera la cultura más deseada por los empleados.

Figura 21:Tipos de culturas de una organización



Fuente: elaboración propia

La comparación entre la cultura real y la deseada indica el grado de satisfacción de los empleados con todos los aspectos de la cultura real.

Casi nunca se darán puntuaciones completamente idénticas en estas dos posiciones: después de todo, la incontestable realidad en la que vivimos es rara vez un paraíso. Eso sí, una diferencia demasiado grande entre cultura real y óptima (la decisión estratégica de la Dirección), por ejemplo, de más de 30, puede servir de alarma ante la posible existencia de un problema en el grado de satisfacción en el trabajo. La comparación entre la cultura óptima y la deseada implícitamente indica cual será, si se alcanza, el grado de satisfacción con la cultura óptima.

De la comparación entre la cultura real, la óptima y la emocionalmente deseada puede derivarse si la satisfacción laboral será mayor o menor.

2.2.3. Las subculturas

Dentro de las organizaciones de cualquier tamaño y complejidad las personas tienden a relacionarse con su trabajo de forma diferente. Esto lleva a la idea de por qué es necesaria la definición de diferentes subculturas en una organización. Dada la definición de cultura por Hofstede es poco probable que los diferentes niveles jerárquicos y las diferentes subculturas existentes (cuerpo docente, Dirección, etc. en la Educación o

ventas, producción, ingeniería, logística, I+D, etc. en una empresa.) se relacionen con su trabajo de una manera igual.

Por ejemplo: si los docentes que están impartiendo clase reflexionan a menudo sobre su trabajo, se detendrían las clases puesto que sus reflexiones impedirían una buena coordinación del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por supuesto, existen personas que sostienen que son capaces de realizar varias tareas de forma simultánea pero no está muy claro en qué grado las personas son capaces de realizar dos tareas de forma simultánea.

Por otra parte, si la Dirección realiza su trabajo de forma distraída, ese profesorado deberá detenerse en la impartición de las clases para atender cuestiones no resueltas adecuadamente en tiempo y forma por la Dirección pero por razones ajenas a ese profesorado.

Los requisitos que ambos grupos deben satisfacer son tan diferentes que las respectivas subculturas que apoyan una ejecución óptima de sus trabajos deben ser distintas necesariamente. La subcultura de los docentes en clase tiene que facilitar, de forma frecuente, la ejecución de una enseñanza meticulosa y eficaz. La subcultura de la dirección, por el contrario, tiene que facilitar que exista una visión a vista de pájaro, que se anticipe a los problemas que puedan surgir.

Por tanto, como se puede comprender, no es sorprendente que existan diferentes subculturas en una misma organización ya que es evidente que la Dirección se relaciona con sus miembros y su trabajo de una forma diferente respecto a la forma de hacerlo por las personas que desarrollan funciones docentes.

El reto, por tanto, es crear la diversidad pero en la medida que ello sea funcional.

Es cierto que no se deben establecer alegremente subculturas si no son realmente necesarias. Al fin y al cabo, el precio a pagar cuando se establecen distintas subculturas es que la identidad nuclear de la organización se hace más débil. Waisfisz (2015) define la identidad nuclear como una parte de la cultura que se comparte por todas las subculturas. Cuantos más grupos difieran en esto más difícil será trabajar juntos hacia una meta común.

La literatura sugiere que una cultura fuerte será útil para alcanzar las metas de la organización. Esto ha sido validado por la investigación de Hofstede, ya que existe una relación positiva entre la fuerza de una cultura y la puntuación en D1 Eficacia

organizacional (organización orientada a rutinas vs objetivos). Al mismo tiempo, la literatura sugiere que esta fuerza puede convertirse en una debilidad.

En una cultura fuerte, las personas acabarán desarrollando una misma forma de pensar con el tiempo, lo que les cerrará a nuevas experiencias e ideas que deberían tenerse en cuenta. Una cultura débil, por otro lado, puede obstaculizar la comunicación abierta y una visión para alcanzar un objetivo común. Esto, a su vez, puede obstaculizar la cooperación entre diferentes subgrupos dentro de la organización.

Las palabras "fuerte" y "débil" son muy relativas. Otros descriptores podrían ser "homogénea" o "heterogénea".

Estas reflexiones son importantes porque una de las características que deberemos analizar en nuestro centro educativo es la medida en que las diferentes subculturas presentes se encuentran alineadas: no es necesario insistir en la importancia de mantener una identidad cultural fuerte cuando se desean introducir nuevas competencias en el diseño curricular: al final esto se realizará a costa de reducir el tiempo de impartición de otras materias (lo que supone de alteración de los planes de estudios en otras asignaturas) y si no existe un apoyo, al menos implícito, por toda la organización (especialmente el cuerpo docente) por mucho que el liderazgo apueste por ello su incorporación real distará de serlo de forma eficaz.

2.3. Otros modelos de la cultura organizacional

Es un hecho que en tiempos recientes se han desarrollado otros modelos con la intención de medir la cultura organizacional. Y ¿qué se puede decir de estos otros Modelos como resultado de investigaciones paralelas?:

- ninguno de ellos presenta la experiencia acumulada por el Modelo Multi Focus™ tanto el número de mediciones realizadas a lo largo del tiempo, años de existencia del modelo y aplicación en diferentes países. Su existencia se remonta al año 1990 (Hofstede et al, 1990) siendo el primer Modelo organizacional dimensional publicado.
- emplean, obviamente, diferentes preguntas a las definidas por Hofstede lo que conlleva la detección de dimensiones distintas. Además, en estos modelos existen diferencias en las dimensiones o se encuentran agrupadas de una forma diferente (pueden considerarse incluso solapes entre todas ellas provocados por el diseño buscado por los investigadores al intentar condensar el máximo de

información en el mínimo número posible de dimensiones). Esto dificulta la comparación entre modelos.

- no se encuentran relacionados con modelos culturales nacionales. Lo que sucede con los modelos culturales organizacionales es que deberían considerar la permeabilidad de las organizaciones a la cultura del entorno. Al fin y al cabo la cultura es un conjunto de valores y prácticas y los primeros afectan irremediablemente a los segundos como ya se ha explicado al describir el ‘dibujo de la cebolla’ de la cultura.

Por tanto, parece obvio que debe tenerse en consideración la influencia de la cultura de origen en la cultura organizacional (Waisfisz, 2015). No hacerlo así supone no considerar la cultura como un todo donde cultura de origen y organizacional juegan su papel particular. Esto no es una aproximación exclusiva de Hofstede y sus enseñanzas. Una de las conclusiones del proyecto GLOBE, desarrollado inicialmente para analizar los estilos de liderazgo en el mundo, fue que estos se encontraban claramente influenciados por las características de las culturas de origen y que olvidarlas sería un error (House, Dorfman et al., 2006). Y si el estilo de liderazgo está afectado por la cultura de origen ¿cómo será posible no considerar el efecto de la cultura sobre otras características de la gestión organizacional?

Como información suplementaria, se recogen los modelos organizacionales más difundidos en la siguiente Tabla. Se incorpora, por modelo organizacional, el número de dimensiones consideradas, la base del análisis metodológico y la referencia existente a la cultura de origen.

Se hace mención especial a la característica normativa o no normativa entendiendo como tal si se establece o no un marco de referencia fijo ideal para la cultura organizacional (Schram, 2021).

Tabla 6: Comparativa de modelos organizacionales

Nombre del modelo	Investigación	Normativa	Dimensiones	Inclusión de la cultura de origen	Base del análisis metodológico
CULTURE AMP	No hay investigación	No		No	
GPTW CULTURE AUDIT	No hay investigación, no hay contenido	Si		No	
HUMAN SYNERGISTICS	Schein	No	9	No	Cluster + regresión
MCKINSEY DHI	Base de datos propia	Si	9 + 38 temas	No	Cluster
MIT-GLASSDOOR	Investigación propia	Si	9	No	Cluster
MULTI FOCUS	Hofstede + investigación Hofstede Insights	No	6 + 41 subdimensiones	Sí	Cluster, Regresión y Análisis factorial
OCAI	Quinn & Cameron	Si	2	No	Cluster
TROMPENAARS	Investigación propia	Si	2	No	Cluster

Fuente: Schram (2021)

2.4. El liderazgo y la cultura organizacional

2.4.1. Definición

Ya se ha comentado que es notoria la interrelación entre liderazgo y cultura organizacional. De hecho, el modo en que una Organización es liderada y gestionada es una de esas partes de la cultura organizacional que se define como el modo en que los empleados se relacionan entre sí, siendo su complemento el modo en que los empleados se relacionan con sus jefes.

Un aspecto interesante es reflexionar sobre la influencia del estilo de liderazgo en la cultura de una organización y, como resultado, valorar su viabilidad para implantar cambios en las organizaciones. Debe señalarse que, en general, el liderazgo suele definirse como aquello que estimula a las personas y a un equipo a dar lo mejor de sí mismos para lograr un objetivo común previamente establecido (Bass, 2008). En general suele considerarse que existen unos ingredientes clave de carácter universal como son el buen criterio, la integridad y las habilidades personales (Chamorro-Premuzic & Sanger, 2016).

Según Bass (2008) el liderazgo es una interacción entre dos o más personas de un grupo que a menudo implica a una estructura o permite reestructurar una situación y las percepciones y expectativas de sus miembros. Estos líderes son esos agentes que afectan, más que otros, a los actos de las personas. En definitiva, el liderazgo aparece cuando una persona es capaz de hacer que entre todos se construya una visión y se apueste por unos objetivos y no tanto que consiga motivar a los demás hacia una visión propia.

El liderazgo puede concebirse como saber dirigir la atención de otros miembros del grupo a unos determinados objetivos y ayudar a elegir aquellos caminos que deben seguirse para alcanzarlos. Se pueden encontrar numerosas definiciones de liderazgo ya que este concepto varía en función de los propósitos a los que pretende servir o dónde se pone el foco de interés: los procesos de un grupo, el atributo de personalidad, la habilidad para conseguir que las cosas se hagan por otras personas, un ejercicio de influencia, un tipo particular de actividad, una forma de persuasión, una relación de autoridad, un instrumento para el logro de las metas fijadas, un efecto de interacción, etc.

Estas definiciones pueden ser generales o detalladas pero podría sugerirse una definición, que nos permita incorporar una extensa y variada lista de hallazgos, como liderazgo eficaz aquel que logra la interacción entre miembros del grupo para iniciar y mantener expectativas mejoradas unido a la competencia del grupo para resolver problemas o conseguir logros (Waisfisz, 2015).

2.4.2. Estilos de liderazgo

Uno de los estudiosos del concepto de liderazgo es Buckley (1980) que basándose en el comportamiento de Ronald Reagan consideró que el líder político de éxito es aquel que logra cristalizar los deseos de las personas, ilumina la idoneidad de ellos y coordina su logro.

Tradicionalmente se han distinguido dos estilos de liderazgo: transaccional y transformacional. Esta distinción ha sido muy habitual en todos los estudios sobre el estilo de liderazgo desde los estudios de Burns (1978), Bass (1985) Bryman (1992) y Hogan (1994). Esta clasificación se ha venido empleando en numerosos sectores como la sanidad pública, las fuerzas armadas, el deporte (los entrenadores) y los servicios públicos (Riggio et al., 2004).

Para entenderlo, el líder transaccional en política trabaja dentro del marco de interés propio o de sus electores mientras que el líder transformacional intenta modificar ese marco de actuación. Burns, que intentó definir las diferencias entre el líder transaccional y el transformacional, explica que un líder político transaccional se aproxima a los electores intentando unas cosas por otras: trabajos por votos, subvenciones por donaciones en campaña, etc. Burns califica a los líderes transaccionales como burócratas, líderes de partidos, líderes legislativos y líderes ejecutivos.

El liderazgo transaccional se concentra en motivar a los trabajadores a través de una relación definida por la posición que tienen en la organización (como jefes) y se fundamenta en los comportamientos basados en la definición con claridad de tareas que, según sean los resultados, serán premiados o castigados (Riggio et al., 2004). Los líderes transaccionales practican la recompensa realista y una gestión activa basada en la excepción.

En el caso de los líderes transformacionales éstos reconocen las necesidades de sus seguidores, pero además buscan satisfacer otras necesidades superiores (Maslow, 1971) comprometiendo a sus seguidores. En este caso, el liderazgo transformacional resulta en una mutua estimulación que convierte a los seguidores en líderes y puede convertir a los líderes en agentes morales de cambio. .

Los líderes transformacionales, al contrario que los transaccionales, pueden incluir a líderes intelectuales, líderes reformistas, héroes e ideólogos. Una de las características más interesantes de los líderes transformacionales es que promueven el desarrollo de competencias en la organización en el cual cada uno contribuye al cambio de la organización (Seidman & McCauley, 2011).

Los líderes transformacionales van más allá de las tareas, los que les hace más eficaces en tiempos de crisis como el caso de la situación actual creada por la pandemia de COVID-19, al resultar mucho más sensibles a una situación cambiante; en definitiva se adaptan mejor al cambio.

Los líderes transaccionales recompensan a los subordinados por seguir las indicaciones establecidas mientras que los líderes transformacionales tienen la habilidad de cambiar la perspectiva de los subordinados mediante la motivación y la inspiración.

Mientras que los líderes transaccionales reconocen la importancia de la cultura organizacional para estimular la innovación como parte de un cambio continuo, los líderes transformacionales modifican la cultura promoviendo el compromiso la lealtad y la motivación hacia la innovación a nivel individual y grupal (Contreras & Barbosa, 2013).

Además estos comportamientos tienden a fomentar la innovación, a través del cambio y la transformación permanente (Oke et al., 2009).

Se puede decir que los líderes transformacionales son inspiradores, intelectualmente estimulantes y considerados individualmente. Suelen canalizar mejor la incertidumbre, los temores de las personas, estimulan intelectualmente y dan inspiración (Boga & Ensari, 2009).

Tabla 7: Diferencias ente liderazgo transaccional y transformacional

Liderazgo transaccional	Liderazgo transformacional
Busca el equilibrio	Busca el cambio
Se centra en su área de influencia	Busca una visión global
Orientado al corto plazo	Orientado al largo plazo
Reactivo	Proactivo
Organizador	Facilitador
Continuista	Ambicioso
Práctico	Intuitivo
Gestiona la diversidad	Potencia la diversidad
Estructura rígida y estable	Sistema flexible y cambiante

Fuente: elaboración propia; según Bass (1985), Pearce & Sims (2002), Covey (2004)

Es verdad que estos estilos de liderazgo no tienen por qué ser excluyentes y de hecho aparecen en muchas ocasiones de forma simultánea sin que ello afecte de forma destacada al estilo de liderazgo más habitual existente en la organización.

Para recapitular sobre los conceptos de liderazgo transaccional y transformacional se resumen en la Tabla 7 los rasgos más destacados de ambos estilos de liderazgo

A la vista de lo reflejado en la Tabla 7 parece que el estilo de liderazgo transformacional está en una mejor situación para estimular y promover la innovación en la organización. Y, por tanto, puede resultar el más adecuado para poder acometer cuestiones novedosas como la introducción de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado.

En los últimos tiempos otros autores han añadido más estilos a los dos previamente descritos conformando un modelo con cuatro estilos de liderazgo (Pearce & Sims, 2002):

- a) Liderazgo *directivo*: basado en las instrucciones y órdenes, define las metas a cumplir y afronta los problemas mediante una amonestación realista a los miembros de su grupo.
- b) Liderazgo *transformacional*: busca la estimulación, inspiración, visión e idealismo para el cambio del estatus quo. El líder busca aumentar la conciencia, madurez y motivación del equipo animando a sus miembros a proceder más allá de los propios intereses, buscando así lograr lo mejor para la institución o la organización donde opera.
- c) Liderazgo *transaccional*: ofrece recompensas materiales y personales realistas como premio por la consecución de los objetivos. Busca la aceptación mediante este tipo de “transacciones”.
- d) Liderazgo *situacional*: anima a las personas a la búsqueda de oportunidades, a fomentar el auto premiarse, el auto liderar y favorecer el trabajo en equipo.

Y, finalmente, no debe olvidarse añadir una opción cual es la ausencia de liderazgo: en este caso el líder evita tomar cualquier iniciativa o decisión. En este caso estaríamos hablando de una situación donde el líder se inhibe, simplemente no interviene, deja que los demás hagan lo que quieran y considera que la mejor forma de liderazgo es no ejercerlo.

Ya centrados en el Modelo Multi Focus™ (Hofstede, 2010) éste reconoce los siguientes estilos de liderazgo dentro de una organización:

- a) Liderazgo *autocrático*: el/la directivo/a toma sus decisiones con prontitud y las comunica a sus subordinados de forma clara y firme. El/ella espera de éstos que ejecuten sus decisiones de manera leal y sin presentar dificultades.
- b) Liderazgo *paternalista*: el/la directivo/a toma sus decisiones con prontitud, pero antes de llevarlas adelante, intenta explicarlas en detalle a sus subordinados. El/la directivo/a les explica las razones de tales decisiones y responde a cualquier pregunta que puedan tener.
- c) Liderazgo *consultivo*: el/la directivo/a normalmente consulta a sus subordinados antes de tomar una decisión. El/ella escucha sus opiniones, las tiene en consideración y después anuncia su decisión. El/ella espera que todos trabajen de manera leal para implementarla, sea o no conforme a la opinión que le dieron.

- d) Liderazgo *democrático*: el/la director/a convoca a sus empleados a una reunión cuando hay que tomar una decisión importante. El/ella expone el problema al grupo y les invita a hablar de ello, aceptando el punto de vista de la mayoría como la decisión a adoptar.

Estos estilos de liderazgo se identifican de forma sencilla mediante la aplicación del modelo Multi Focus™ que por claridad y objetividad en el análisis será el que se empleará en la investigación.

Analizadas las características de los estilos de liderazgo ofrecidas por el modelo Multi Focus™ parece bastante razonable asociar los dos últimos al liderazgo transformacional en la medida están más orientados al largo plazo, a la búsqueda del cambio, son intuitivos, flexibles y proactivos.

Figura 22: Estilos de liderazgo



Fuente: elaboración propia

Waisfisz (2015) afirma que entre los empleados de la mayoría de los países occidentales hay una preferencia por el liderazgo consultivo. Cabría esperar que hubiese una preferencia por el liderazgo democrático. No es este el caso, ya que la mayor parte de los empleados entiende que el liderazgo democrático en las Organizaciones, independientemente de su tamaño y complejidad, supone que demasiada gente tendría que dar su opinión sobre demasiadas cosas. Además, muchos empleados no tienen ni la formación ni el conocimiento para juzgar un amplio espectro de temas importantes con carácter estratégico.

Si tomamos los Países Bajos como ejemplo, sorprendentemente, dado su carácter femenino predominante, esto es, consultivo y orientado al consenso, no todos los empleados holandeses prefieren, automáticamente, un jefe consultivo. Algunos

trabajadores no cualificados tienen preferencia por un liderazgo paternalista. Es cierto que existe cierta correlación entre el nivel de formación y el estilo de liderazgo preferido.

En este sentido, los empleados del sur de los Países Bajos presentan una mayor preferencia por el liderazgo paternalista que los del resto de los Países Bajos, sin querer con esto sugerir que el nivel de formación del sur sea más bajo.

Una gran discrepancia entre el estilo de liderazgo real y el deseado significa que muchos empleados tienen un jefe con un estilo de liderazgo que ellos no habrían elegido. En la medida en que hay una discrepancia significa, normalmente, que el jefe es percibido como demasiado autocrático o como paternalista por muchos de sus empleados ya que estos preferirían, habitualmente, un jefe consultivo.

Pensemos en un Rector de Universidad con un comportamiento muy autocrático. ¿Qué se puede hacer? Un Consejo de Gobierno ejecutivo, que se atreva y quiera intervenir, podría utilizar su influencia para intentar convencer al Rector que cambie su estilo de gestión. Cuando el estilo de liderazgo autocrático está fuertemente determinado por la personalidad del Rector, es difícil que este cambio llegue a producirse. La gente no puede cambiar su personalidad a voluntad.

En un caso como éste, el Consejo de Gobierno tendría que sustituir al Rector, al menos, si la discrepancia afecta a la eficacia de la Universidad; por ejemplo, porque la rotación de los docentes cualificados es demasiado alta.

Otras consideraciones pueden hacer que el Consejo de Gobierno decida mantenerlo; por ejemplo, porque la Universidad está en crisis o porque tiene otras cualidades que neutralizan su estilo de liderazgo, aparentemente no funcional. Afortunadamente, un estilo de liderazgo autocrático no siempre procede de la personalidad del Rector.

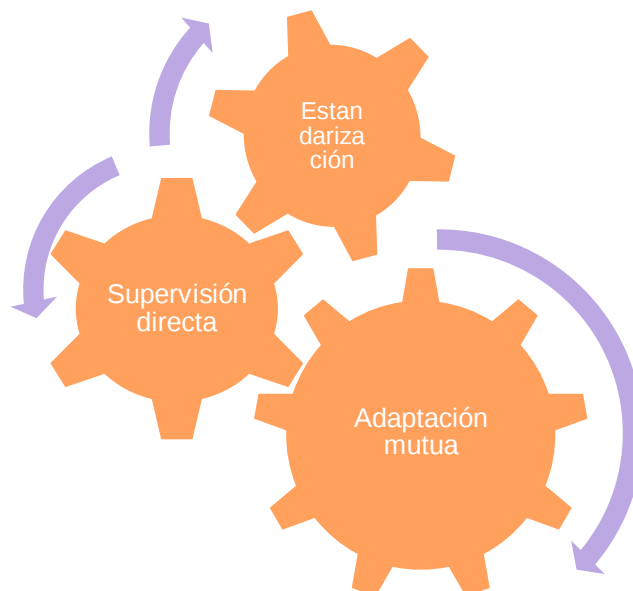
Recientemente Aycan (2019) ha estudiado el fenómeno del liderazgo y si como dice Covey (2004) “el liderazgo es una elección, no una posición”, ¿cómo se toma esa decisión?

Convertirse en un líder no ha sido visto como la decisión de un individuo desde una perspectiva voluntaria (Bandura, 2019). Aycan (2019) comenta como ha aparecido una nueva línea de investigación que pone la decisión en las manos de los líderes. El liderazgo evoca preocupaciones presentes en el mundo moderno especialmente en el llamado entorno VUCA: condiciones de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad, algo obvio en el medio de la situación creada por la pandemia COVID-19. La mano de obra joven no se encuentra tan interesada en promociones dentro de la

estructura organizacional y se orienta más bien a promociones de tipo horizontal, en comparación con generaciones anteriores (Chudzikowski, 2012).

Una encuesta nacional realizada por el Escuela de Negocios de Harvard con 3.625 empleados a tiempo completo de varias organizaciones reveló que sólo el 34% aspiraba a posiciones de liderazgo (Torres, 2014). Los encuestados que no aspiraban a tales posiciones expresaron sus preocupaciones sobre las consecuencias negativas de asumir el liderazgo, como no cumplir con los requisitos de la función o poner en peligro su equilibrio entre el trabajo y la familia.

Figura 23: Instrumentos de coordinación



Fuente: elaboración propia

Un aspecto habitualmente estudiado en las organizaciones es la forma en la que los líderes gestionan y dirigen una organización. Es particularmente interesante hacer referencia a Mintzberg (1979) un académico canadiense que en su libro “Structuring organizations” describe los tres instrumentos de coordinación:

a) Adaptación mutua

Refleja una situación en la que las personas discuten de forma conjunta el modo en que realizarán una tarea común. La decisión se tomará por todos los afectados sobre la base de un intercambio de información, tomando en consideración cada contribución a la

discusión. Es decir, en puridad, no es el jefe quien toma la decisión sino todos los miembros el grupo de forma conjunta.

La adaptación mutua es común en:

- Parlamentos.
- Asociaciones de todo tipo.
- Familias, especialmente, las occidentales.

b) Supervisión directa

Refleja una situación donde el jefe indica al subordinado lo que debe hacer. En puridad, el jefe da las instrucciones y espera que sean ejecutadas en consecuencia por el subordinado.

La supervisión directa es común en:

- Ejércitos.
- Situaciones de crisis.

c) Estandarización

Refleja una coordinación basada en reglas, regulaciones, procedimientos y normas. En puridad, todo el mundo cumple las normas y aplica las normas establecidas.

La estandarización es frecuente en:

- Gobiernos o administraciones centrales.
- Producciones en serie.
- Industria de procesos.

Es cierto que los jefes emplean estos instrumentos en combinación, pero el énfasis en uno de ellos depende de las situaciones. Y no debemos olvidar que, además, la cultura de origen juega un papel importante en el énfasis o preferencia por el uso de un determinado instrumento de coordinación en prevalencia sobre otro.

Por ello una reflexión sobre este aspecto parece interesante llegados a este punto.

2.5. El liderazgo y la cultura de origen

Una de las cuestiones que más preocupan es cómo pueden extenderse los conceptos de liderazgo de un país a otro.

¿Como podemos transferir las prácticas en la toma de decisiones y los estilos de liderazgo en las diferentes culturas?

¿Qué características del liderazgo son universalmente relevantes y cuales son específicamente culturales?

La principal razón de estas preguntas es que las culturas difieren en sus teorías implícitas de liderazgo, en aquellas características que los individuos consideran deben manifestar los líderes.

Y es que dependiendo del contexto cultural lo que en una cultura se considera un activo en otra puede percibirse como una debilidad. En otras palabras, el buen liderazgo parece ser aquel que ofrece la personalidad adecuada en el lugar adecuado (Chamorro-Premuzic & Sanger, 2016).

Adler (1989) afirma que los grupos multiculturales son altamente eficientes o ineficientes dependiendo de la forma en la que la diversidad cultural se gestiona. El problema es analizar esta diversidad cultural ya que tradicionalmente las muestras son muy pequeñas o desiguales en tamaño. En otras ocasiones sucede que los resultados hacen más referencia a grandes organizaciones que a las características de los individuos.

Y es que dependiendo del contexto cultural, Deardorff (2018) afirma que los líderes que puedan operar a través de las diferentes culturas, creando sistemas que se apoyen en la fuerza de esas diferencias y que faciliten el florecimiento de aproximaciones innovadoras, son esenciales para el desempeño humano. Las aproximaciones innovadoras se construyen sobre el conjunto de habilidades que presentan esos líderes globalmente competentes mientras se crea un nuevo mapa de relaciones.

Al buscar líderes fuera de los marcos de liderazgo habituales deben proporcionarse las oportunidades necesarias para adquirir una perspectiva global, que se desplace del etnocentrismo al etnorelativismo, mediante el desarrollo de una gama de competencias esenciales para el liderazgo global.

El reto de hoy en día es ser un líder global que pueda satisfacer estos retos del siglo XXI y asumir la conformación de la historia. Esto requiere la completa atención de la sociedad global.

Deardorff (2018) afirma que cuestiones como el liderazgo están afectadas por los aspectos culturales y que ello exige que sean considerados especialmente en un entorno intercultural.

Breninger afirma que debemos buscar de manera continua maneras para conseguir que los seres humanos, de forma conjunta, trasciendan las fronteras, se unan y transformen las diferencias para relacionarse unos con otros (Breninger & Kaltenbacher, 2012).

Hofstede (2005) afirma que las teorías y los conceptos de gestión más habituales están más bien asociadas con los patrones de comportamiento norteamericanos. Esto ya se ha visto incluso con las teorías de Maslow (1954, 1971) cuando en su definición de las jerarquías de las necesidades, de la seguridad a la autorrealización, se observa su validez si se aplica a directivos estadounidenses, pero no necesariamente a otras culturas. Es decir, lo que puede resultar válido en USA y otros países individualistas¹² no tiene por qué funcionar en otros países colectivistas¹³.

Figura 24: Las necesidades humanas según Maslow



Fuente: Maslow (1971)

¹² Según definido en el Modelo 6D de Hofstede

¹³ Según definido en el Modelo 6D de Hofstede

Incluso el lenguaje diferencia notablemente a las culturas y, en muchas ocasiones, las traducciones literales de los conceptos no resultan muy afortunadas. Por ejemplo, el concepto de lo que es y se espera de un buen líder varía según los países. Incluso la palabra “leader” no resulta tan simple de traducir del inglés, dada la carga emocional que esta palabra suscita y su comprensión varía notablemente según las diferentes culturas. Así, si analizamos los equivalentes en francés, inglés, alemán tenemos las palabras *le leader*, *the leader*, *der Leiter* que vienen a emplearse como sinónimos de *le meneur*, *the boss*, *der führer*.

Esto demuestra que la idea es muy variable según las culturas ya que mientras en una se espera que sea la persona que orienta y motiva, en otras se asume que deba ser alguien más bien paternalista que cuida de los subordinados como pago por su lealtad (Hofstede, 1980).

Para resolver el aspecto relativo a las diferencias culturales y su entronque con el concepto de liderazgo es preciso analizar las diferencias culturales y cómo influyen en este concepto. Hay dos investigaciones que destacan de forma significativa por su amplitud y aceptación generalizada dentro del mundo académico sobre este aspecto: la encuesta de valores de IBM Values Survey Module (VSM) conocido en su inicio como Hermes y cuya última actualización es de 2013 y el proyecto GLOBE:

a) IBM Values Survey Module (VSM)

En el caso del Values Survey Module (Hofstede, 1980) éste surge de las respuestas a las preguntas sobre los valores recogidos por los psicólogos de IBM, entre los empleados de sus filiales en 50 países y 3 regiones inicialmente. Hofstede comparó la distribución de las respuestas de un país con otro y del estudio de las respuestas se llegó a la formulación del Modelo 6-D (Hofstede et al., 2010).

Especialmente interesante para analizar el efecto del liderazgo a nivel cultural será contraponer dos dimensiones, distancia jerárquica y masculinidad, muy influyentes en este concepto. Resulta oportuno reflexionar sobre la notable interacción entre estas dos dimensiones cuando nos referimos al liderazgo.

La primera consideración es la diferente aproximación al concepto dependiendo de la distancia jerárquica: en culturas de pequeña distancia jerárquica el Jefe es visto como alguien cercano y accesible donde la discrepancia entre Jefe y colaboradores no solo es aceptado sino incluso bienvenido como una forma de aportar nuevas ideas, nuevas aproximaciones para la resolución de una cuestión determinada.

No es este el caso en sociedades de gran distancia jerárquica donde la discrepancia directa y presencial ante el Jefe es visto como una forma de cuestionar la autoridad del jefe. Está, por tanto, muy mal considerada y se considera indeseable. Las personas procedentes de sociedades muy jerárquicas esperan que su jefe sea quien indique lo que debe hacerse y cualquier acción que se ejecute lo será con el beneplácito del jefe. No se contempla realizar cualquier acción si esta no ha sido previamente sancionada por el jefe en cuestión. Igualmente se espera que esta obediencia y lealtad al jefe sea premiada con una protección de su futuro personal y profesional: esto es, se espera que sea benevolente y protector. En estas sociedades de gran distancia jerárquica esta dimensión es tan intensa que se sobrepone sobre la influencia de otras dimensiones.

La situación es muy distinta en sociedades de pequeña distancia jerárquica ya que aquí entra el juego otra dimensión de forma notable: masculinidad. Esta dimensión, muy relacionada con la forma de ejercer el liderazgo (idea por cierto muy anglosajona) se percibe de forma importante cuando la distancia jerárquica es pequeña y es entonces cuando pueden establecerse dos diferentes aproximaciones según sea la cultura femenina o masculina.

En el caso de culturas masculinas nos encontramos un estilo de liderazgo claramente anglosajón, muy ligado al liderazgo transaccional, donde el jefe premia o no en función de las acciones realizadas por sus colaboradores y su desempeño en la organización. Es un comportamiento propio de culturas masculinas donde se asume la posición del jefe como alguien funcional que toma decisiones y asume las responsabilidades correspondientes. La necesidad de consultar a los subordinados es aquí algo potestativo del líder, posible sí, pero siempre potestativo del líder.

No es este el caso de las culturas femeninas donde se considera absolutamente imprescindible que el jefe consulte a los subordinados. Aquí se comprueba que el estilo de liderazgo preferido es el transformacional. El jefe orienta y apoya al equipo ofreciendo opciones de actuación. No hacerlo así será percibido como una Dirección autocrática, rechazable e indeseada.

Así que el liderazgo, como se puede comprobar, es un hecho culturalmente muy sensible y dependiente de la cultura.

b) El proyecto GLOBE

Este estudio diseñado, de forma inicial, para analizar el liderazgo se centró en los directores de nivel intermedio en 62 países y en más de 1.000 organizaciones. Más de

17.000 personas participaron. Un panel formado por 84 expertos alcanzó un consenso sobre la definición del liderazgo organizacional: la habilidad de un individuo para influir, motivar y capacitar a otros para contribuir a la eficacia de la organización de la que son miembros (House et. al, 2004).

Se estudiaron las siguientes regiones:

- Mundo anglosajón que incluye a USA, Reino Unido, Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Sudáfrica.
- Mundo germánico y escandinavo. Aquí podemos encontrar los países escandinavos (excepto Finlandia) y las naciones del entorno de Alemania (Austria, la zona alemana de Suiza).
- Europa latina, donde encontramos a Francia, Italia, Portugal y España.
- América latina, donde se encuentran Argentina, Chile y Uruguay.
- Asia del Este: con Japón, China, Taiwán, Hong Kong y Singapur. Estos países comparten una ideología de la armonía. Hay que recordar que esas culturas están muy influenciadas por las enseñanzas de Confucio como ya se discutió con anterioridad al describir el modelo 6-D de Hofstede.
- Mundo árabe donde encontramos a países como Marruecos, Egipto, Líbano.
- Europa del Este: donde encontramos a los países integrantes de la antigua URSS y países eslavos.

Al menos, por cada región, se estudiaron tres países, siendo entrevistados al menos 150 directores de cada sector y país y donde resultó posible se analizaron dos niveles jerárquicos por encima o por debajo del entrevistado. Algunas dimensiones se fijaron en prácticas sociales, otras en los efectos de los valores sociales. Algunas afectaban al comportamiento de los líderes, otras a las teorías del liderazgo. Los constructos del proyecto GLOBE se centraron en incorporar el concepto de liderazgo a nivel global (Javidan et al., 2006).

Se observó que algunos aspectos de liderazgo son universales y se encuentran en todos los países y regiones estudiados. Por el contrario, otros son específicos de cada país, de cada cultura y varían de forma notable de unos a otros.

El proyecto GLOBE identificó, en una escala del 1 al 7, algunas características que el 95% de los encuestados consideraban como positivos (22 en total): ser positivo, justo, confiable, inteligente, motivante, generador de confianza, informado, dinámico y

deseable, todas ellas características asociadas al carisma, la inspiración y la visión. Como características negativas se consideraron: ser despiadado, asociable, inestable, egocéntrico, no explícito, no colaborativo, dictatorial y solitario.

Se observó que en USA aparecía una correlación con la dimensión Individualismo-Colectivismo de Hofstede: hay un énfasis sobre la tarea a realizar (nada sorprendente en un país claramente individualista¹⁴) mientras que en los países latinoamericanos el acento se pone en la relación (característica muy asociada al colectivismo¹⁵) lo que explica, una vez más, la influencia de las diferencias culturales en las técnicas de gestión.

Lo que si resulta claro es que los estilos de liderazgo presentes en un país se ajustan muy bien a las características culturales prioritarias de ese país en los conceptos relativos a la gestión empresarial como la preferencia por la toma de riesgos, el pragmatismo, la competencia interpersonal, la inteligencia y la estabilidad emocional (Richards et al., 1973).

2.5.1. Estilos preferentes de liderazgo según las culturas de origen

Se han intentado diferentes aproximaciones a la conceptualización de los estilos de liderazgo preferidos en los distintos países. Aunque el tema presenta, en sí mismo, notables dificultades para un correcto análisis y síntesis, Wursten (2019) ha utilizado su idea de las Imágenes Mentales o Grupos Culturales como una forma simplificada para ayudar a comprender todo esto.

Por simplificar podemos decir que las tendencias culturales se pueden ver de tal forma que podemos hacer determinadas agrupaciones de países con rasgos culturales comunes y, particularmente, los relativos al liderazgo en ellos existente. Una idea similar fue realizada por parte del Proyecto GLOBE.

En este caso (Wursten, 2019) se habla de siete modelos culturales cuya clasificación se basa en las puntuaciones de las dimensiones del Modelo 6-D de Hofstede. Dado que esta investigación emplea los modelos 6-D y Multi Focus™ parece adecuado describir estos grupos con más extensión.

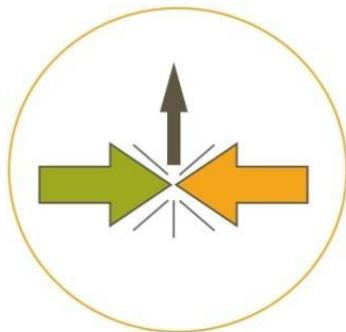
¹⁴ Según el Modelo 6-D

¹⁵ Según el Modelo 6-D

Wursten hace un análisis de las cuatro primeras dimensiones del Modelo 6-D y con la combinación de ellas define siete grupos culturales o “imágenes mentales” (una representación gráfica en nuestro cerebro de grupos de países con culturas de rasgos comunes bajo una imagen representativa fácil de recordar) como prefiere denominarlos para evitar un encasillamiento en algo tan estricto como pudiera ser hablar de grupos culturales.

Los siete grupos culturales o imágenes mentales para Wursten son, combinando las dimensiones del Modelo 6-D, los siguientes:

a) **Concurso**



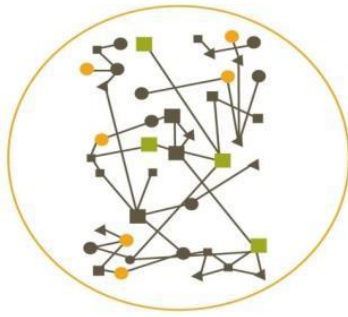
Este grupo se caracteriza por comprender una serie de culturas con una pequeña distancia jerárquica, ser muy individualistas, presentar un débil control de la incertidumbre y una alta masculinidad. Dentro de este grupo se encuentran los países anglosajones (Australia, EE. UU., Irlanda, Nueva Zelanda y Reino Unido) de forma prácticamente exclusiva.

Aunque es cierto que hay muchas diferencias entre estos países la realidad es que tienen muchas cosas en común. La hipótesis nuclear de este grupo es que las sociedades tienen la libertad de competir y que de ello se obtendrá algo bueno. La gente se centra en ser autónoma y buscar su realización personal. El grupo concurso se caracteriza por organizaciones planas, por tener gente a la que gusta enfrentarse a retos y jefes que puedan trabajar por objetivos, valoraciones y evaluaciones del desempeño.

El jefe es el líder, concepto que aquí cobra el verdadero significado propio del mundo anglosajón: esto es, la persona que arrastra a terceros por su carisma, por su capacidad de entusiasmar a otros en su empresa. Es un significado muy diferente del atribuido al jefe en otros grupos culturales donde el aspecto del carisma no está en evaluación, se acepta lo que el jefe dice porque es el jefe y ello le confiere la autoridad para hacerlo (independientemente de lo que uno pueda pensar al respecto).

El líder debe ser competente y asertivo. En la toma de decisiones las personas tienen la tendencia a pensar en mayorías de votos y por tanto se acepta el juego de ganar y perder. Se ve como norma que los individuos digan lo que piensan con claridad sin temor a posibles represalias por sus jefes. Los jefes aceptan este juego y se muestran muy accesibles a los subordinados.

b) Red



Este grupo cultural está formado por los países escandinavos junto a los Países Bajos. Presentan una baja distancia jerárquica, un alto individualismo, una baja masculinidad y un alto control de la incertidumbre. En estas culturas la toma de decisiones se realiza en términos de consenso entre superiores y subordinados.

El sistema de inspección entre jefes y subordinados está basado en garantizar que todos los interesados se encuentren satisfechos con la marcha del proceso. Se supone que si algo no está bien se debe decir abiertamente e informar de forma crítica a los demás.

El estilo de liderazgo no es el de un líder competente sino más bien un compañero competente que busca el consenso entre todos los interesados. Un buen líder, en este caso, es un coordinador, un facilitador.

La gran diferencia entre los grupos “concurso” y “red” se basa en la necesidad de alcanzar, en el caso de “red”, un consenso en la toma de decisiones entre superiores y subordinados y donde se espera que las decisiones se tomen por consenso como consecuencia del carácter femenino de la sociedad y no por ejercer un fuerte liderazgo al estilo más masculino, más anglosajón.

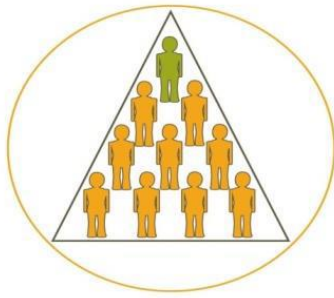
c) Familia



El grupo cultural “familia” presenta una alta distancia jerárquica, bajo individualismo y un bajo control de la incertidumbre. Ejemplos de países son China, Indonesia, India, Singapur y Hong Kong. Los líderes establecen las reglas en estas culturas y los empleados las obedecen de una forma que no admite discusión.

Existe una obligación moral, paternalista por parte del jefe sobre el bienestar de los empleados de forma que si tienen un problema, incluso relativo a su vida privada, el jefe asumirá su responsabilidad para ayudar en la resolución. A cambio se espera una lealtad al jefe incuestionable. El jefe es un padre protector, una persona benevolente que, a cambio de su protección, espera una lealtad incuestionable.

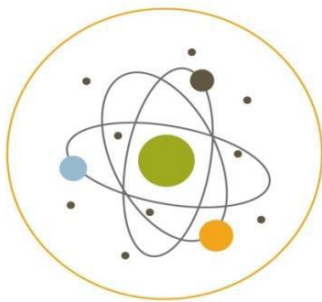
d) Pirámide



El grupo “pirámide” está constituido por países de alta distancia jerárquica, bajo individualismo y alto control de la incertidumbre. En este grupo encontramos países como Portugal, Grecia, Rusia, Albania, el mundo árabe, la mayor parte de los países africanos y de Sudamérica, Corea, etc. Es el grupo cultural con el mayor número de países y el más extendido en todo el mundo.

En estas culturas existe una clara tendencia a la centralización de la autoridad y las decisiones se toman de arriba hacia abajo. Los empleados aceptan que las prioridades las defina la Dirección y que tome las decisiones en su nombre. Los empleados esperan que se les diga con claridad lo que deben hacer y cómo hacerlo. La inspección es directa por parte del jefe al subordinado. En este caso nadie decidirá sobre cualquier asunto a menos que se cuente con el beneplácito del Jefe. Presenta notables similitudes con el grupo “familia” siendo las mayores diferencias entre estos grupos las relativas al control de la incertidumbre, esto es, en la necesidad (o ausencia) emocional de reglas y normas.

e) Sistema solar



El sistema solar está formado por países como Bélgica, Francia, España, Italia (la zona continental) y la zona de habla francesa en Suiza. Todas estas culturas presentan puntuaciones altas en distancia jerárquica, individualismo y control de la incertidumbre. En todas estas culturas hay un conflicto permanente entre lo que uno (dada su elevada puntuación en individualismo) desea hacer y lo

que su jefe ha ordenado. Esto se resuelve evitando el enfrentamiento directo con el jefe y haciendo uno lo que piensa que es lo correcto (y que no tiene por qué coincidir con lo ordenado por el jefe).

El jefe debe ser un buen tecnócrata y el instrumento de control es la supervisión informal, de una forma que resulte poco obvia. Un caso bastante límite es el caso de España que se encuentra a caballo entre este grupo y el “pirámide”. La razón de incluirla aquí es porque comparando con los países del grupo “pirámide” observamos que las diferencias en distancia jerárquica y, sobre todo, en individualismo son todavía más acusadas por lo que sería muy sesgado incluir esta cultura en otro grupo que no fuera éste.

f) **Máquina bien engrasada**



Alemania, Austria, República Checa y Hungría constituyen los países de este grupo. El orden es un aspecto importante en estas culturas. A estas culturas les gusta disponer de estructuras, procedimientos y sistemas de planificación. Una organización bien estructurada motiva a los empleados.

En estas culturas el jefe es un verdadero experto reconocido en su campo al que se recurre exclusivamente cuando la situación que debe abordarse no puede resolverse con el conocimiento que otorgan las normas y procedimientos establecidos. Se acude al jefe porque es el único capaz de proporcionar una solución solvente para remitir la fuerte tensión emocional creada al no ser capaz de resolver uno mismo, con los protocolos establecidos, la nueva situación. Si bien presentan puntuaciones similares a “concurso” y “red” en distancia jerárquica e individualismo se diferencian de forma notable de ellos por la elevada puntuación que estas culturas presentan en control de la incertidumbre.

g) **Japón**



Japón presenta unas características que lo hacen de difícil encuadre con el resto de los países y grupos culturales aquí citados: presenta una puntuación media en distancia jerárquica e individualismo por lo que su perfil no queda definido en comparación con los otros grupos. Al mismo tiempo puntúa muy alto en Orientación a largo plazo lo que complica más ese posible agrupamiento con otros países.

Esta es la razón por la que finalmente Wursten (2019) argumenta que Japón debe considerarse al margen de los otros seis grupos culturales y atribuirle un “grupo” como tal.

Figura 25: Los grupos culturales

Concurso	Red	Máquina	Sistema Solar	Pirámide	Familia	Japón
						
PDI IDV MAS UAI ↘ / / ↗	PDI IDV MAS UAI ↘ / / →	PDI IDV MAS UAI ↘ / / ↗	PDI IDV MAS UAI / / → /	PDI IDV MAS UAI / / → /	PDI IDV MAS UAI / / → ↘	PDI IDV MAS UAI → → / /
USA UK Irlanda Canadá Nueva Zelanda Australia	Suecia Países Bajos Rep Bálticas Noruega Finlandia Dinamarca	Alemania Suiza (Alem.) Rep Checa Luxemburgo Hungría Austria	Francia España Belgica Suiza (Fr.) Italia (N.) Polonia	Guatemala Brasil Rusia Turquía Corea del Sur Portugal Tailandia	Singapur Hong Kong China India Malasia Indonesia	Japón
Competición Autonomía Descentralización Toma de riesgos Resultados Ambición Innovación	Consenso Cooperación Descentralización Toma de riesgos Bienestar Fiabilidad Ética social	Estructura Autonomía Descentralización Procedimientos Riesgo calculado Conocimiento Necesidad de expertos	Jerarquía Normas Centralización Formalismo Análisis Honor Bienestar	Jerarquía Lealtad Centralización Formalismo Procedimientos Respeto Comunicación indirecta	Jerarquía Lealtad Centralización Armonía Flexibilidad Comunicación indirecta	Estructura Perfección Armonía Consenso Honor Formalismo Comunicación indirecta

Fuente: elaboración propia a partir de Wursten (2019)

A la vista de estos grupos culturales, se comprueba cómo las diferencias culturales de origen generan sistemas de supervisión y control muy diferentes. Y el problema es que muchas de las teorías sobre la gestión organizacional proceden de un mismo grupo cultural: concurso. La cuestión sobre la que debemos reflexionar es si ésta es la mejor forma de gestión cuando las preferencias emocionales de este grupo no coinciden con las relativas a los demás grupos culturales.

Dicho de una forma mucho más directa: la mayoría de las enseñanzas y reflexiones sobre la gestión empresarial practicadas en las escuelas de negocios a nivel mundial tienden a seguir, de una forma un tanto pastueña, muy alejada de cualquier pensamiento crítico, todo aquello procedente del mundo anglosajón por lo que este es un buen momento para preguntarnos a nosotros mismos, de igual manera que se lo plantea Wursten (2019), las siguientes preguntas:

- ¿es la cultura anglosajona la que debe ser la cultura de referencia en el mundo?
- ¿es la cultura anglosajona la mejor del mundo?

Para comprender la diversidad cultural y como afecta a las relaciones entre superior y subordinados se incluye un mapa de Europa donde se diferencian por colores las naciones y su pertenencia a los grupos culturales reconocidos en el continente. Es interesante comprobar que en Europa se han detectado cinco de los siete grupos culturales definidos previamente (Wursten, 2019).

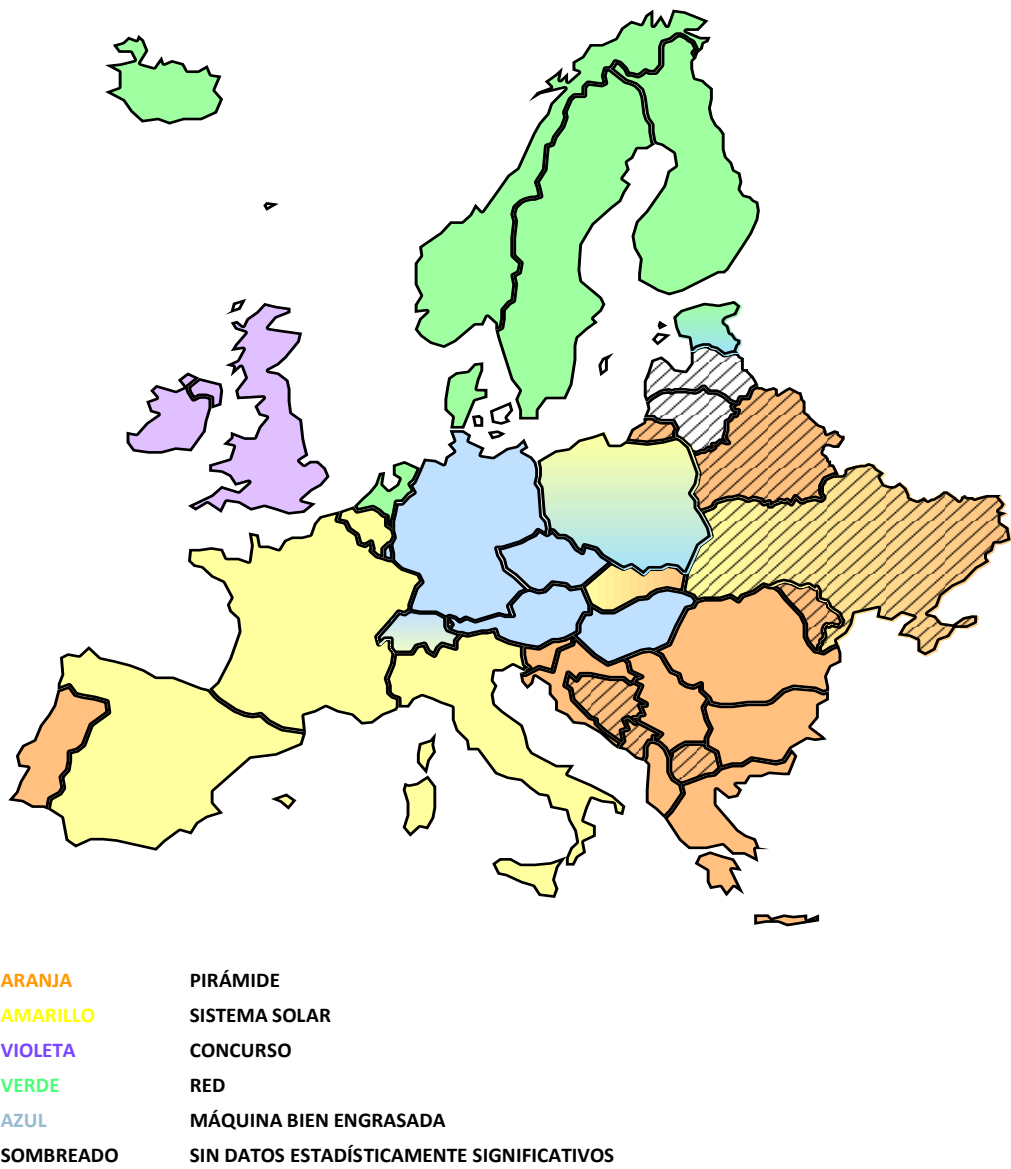
A continuación del gráfico, se incluyen tres Tablas que, por grupo cultural, nos ofrecen:

- las preferencias relativas a un Jefe eficaz o cómo se ejerce el estilo de liderazgo. Se observa que en las culturas femeninas existe una cierta tendencia a las características encontradas en el liderazgo transformacional mientras que en las culturas masculinas existe una tendencia más acusada hacia el líder transaccional. En este sentido se recuerda que España es una cultura femenina.
- la forma en la que se ejecuta el control de tareas y la supervisión.
- el control del desempeño por el Jefe.

Se ha considerado importante explicar con detalle este aspecto de liderazgo porque parece obvio que este es un concepto que debe considerarse con atención si lo que estamos pretendiendo es analizar las características de un centro educativo (y por tanto de su cultura organizacional) a la hora de favorecer aspectos innovadores como es la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de una titulación universitaria.

Y como consecuencia de todo lo expuesto es importante observar que las características del estilo de liderazgo que se detecten en nuestro centro educativo podrán ofrecer claves para ayudar a incorporar la competencia intercultural en otros centros culturalmente similares pero sería muy errado pretender extrapolar este tipo de liderazgo a otras culturas (es decir aplicar un simple ‘copia y pega’) con este fin.

Figura 26: Los grupos culturales en Europa



Fuente: elaboración propia, a partir de Wursten (2019)

Tabla 8: El Jefe eficaz según grupos culturales

Concurso	Red	Familia	Pirámide	Sistema solar	Máquina bien engrasada
Asertivo.	Consultivo.	Padre benevolente y estricto.	Padre benevolente y estricto, guardando distancia.	Altamente visible.	Experto demostrado
Vende la decisión de una manera consultiva.	Apoya a los subordinados	Da instrucciones claras de forma regular.	Da instrucciones claras y controla los resultados.	Padre benevolente (negocio familiar) y/o patrón intelectual	Proporciona ideas para soluciones
Héroe.	Asertivo en última instancia.	Cuida las relaciones internas y externas	Desarrolla relaciones externas al grupo.	Da instrucciones claras.	No dice: "No lo sé".
Tiene datos al alcance de la gente.	Compañero	Cuida de la "competencia moral" de su gente.	Cuida de la "competencia moral" de su gente.	La gente respeta lo que se controla, pero se resiste a ese control.	Asegura la competencia de sus subordinados
Controla la situación	Consensúa las decisiones.	La gente respeta lo que controla el Jefe.	La gente respeta lo que se controla.	Político: cuida las relaciones internas y externas	Controla las incertidumbres de la vida, acordando el papel que desarrollará el Jefe.
	Atiende a todos los implicados	Se puede improvisar en el último momento.		Nobleza obliga (honor).	
		Se controla la situación.			

Fuente: elaboración propia, a partir de Wursten (2019)

Tabla 9: Control de tareas y supervisión según grupos culturales

Concurso	Red	Familia	Pirámide	Sistema solar	Máquina bien engrasada
Se evalúa si las metas fijadas se han alcanzado.	Reuniones para comprobar si los implicados están satisfechos.	Control por el Jefe.	Control por el Jefe.	Control informal del Jefe.	Comprobar si la gente está al día conforme a lo planificado.
Valoración estricta frente a objetivos acordados (MBO).	Autocontrol mediante normas claras.	Control social.	Control social.	Autocontrol mediante normas claras.	Autocontrol mediante normas claras.
Revisiones a medio plazo.	Medición estricta sólo si el control lo garantiza.	El control benevolente pero estricto, es motivante (alto MAS).	El control benevolente y estricto motiva.	Comenzar con control general. Si las cosas empiezan a ir mal, entonces control más puntilloso.	Control después concluir tareas específicas.
El control motiva, si los objetivos son razonables y los períodos de seguimiento son cortos.	El control "per se" desmotiva.	Ser consciente que el control puede interferir con la corrupción.	El control "per se" puede verse como debilidad, mientras que el control en cada detalle se ve como fuerza.	El control puede desmotivar, pero sin él, uno no puede estar seguro que algo se haga.	Control desmotiva si cuestiona la competencia de los afectados.
	Las normas de autocontrol motivan más		Ser consciente que el control puede interferir con corrupción		Normas de autocontrol motivan si organiza el trabajo diario

Fuente: elaboración propia, a partir de Wursten (2019)

Tabla 10: Control del desempeño por el Jefe según grupos culturales

Concurso	Red	Familia	Pirámide	Sistema solar	Máquina bien engrasada
Directo.	Difícil de aplicar. Se rechaza.	Aceptado	Aceptado	Aceptado como parte del proceso de trabajo	Directo.
Puede ser positivo o negativo pero, normalmente, exagerado en ambos sentidos.	La valoración positiva causa escepticismo.	La valoración positiva se hace implícita.	La valoración positiva se hace implícita.	Generalmente de carácter correctivo, ya que los aspectos positivos se dan por hechos.	Sistemático
Uso de normas objetivas.	La valoración negativa debe hacerse con mucho tacto.	La valoración negativa debe hacerse más implícita.	La valoración negativa debe hacerse más implícita.	Generalmente de carácter correctivo, ya que los aspectos positivos se dan por hechos.	Sistemático
Se espera el control.		No ocasionar "pérdida de imagen".	No ocasionar "pérdida de imagen".	Puede resultar emocional.	Relacionado con el Plan de Trabajo.
Dentro de los límites del "contrato"			Si es negativa, debe ser en privado.		

Fuente: elaboración propia, a partir de Wursten (2019)

Para finalizar y como resumen de lo expuesto vamos a profundizar en todo ello utilizando unos ejemplos que ayuden a comprender la interrelaciones que aparecen entre estilo de liderazgo, cultura organizacional y de origen.

Para ello utilizaremos todos los conceptos expuestos.

Ejemplo 1: Estilo de liderazgo autocrático vs D1 Eficacia organizacional (objetivos)

Una razón que se ha encontrado para la aparición de un estilo de liderazgo autocrático es la existencia de una excesiva presión en el trabajo. Una teoría, muy en conexión con la aplicabilidad de la 'Gestión por Objetivos', es que la gestión consultiva está ganando una creciente importancia, debido a que los distintos niveles intermedios han sido suprimidos en muchas Compañías.

La idea que se esconde tras esto es que, dado que el número de subordinados a controlar aumenta, el jefe tiene menos tiempo que nunca para tratar los detalles del trabajo con aquellos que están bajo su mando. La creciente presión en el trabajo puede inducir a los directivos a dedicar menos tiempo a consultar a sus empleados antes de tomar una decisión. Incluso un estilo de liderazgo paternalista puede ser considerado por los directivos como absorbente, en vista de la creciente presión en el trabajo.

Se han detectado empresas, en lugares como los Países Bajos, donde existe un estilo de gestión autocrático, donde términos como 'delegación de autoridad' y 'gestión participativa' no tienen significado, no por un deseo de ser autoritarios, sino a causa de una presión excesiva en el trabajo y a prioridades erróneas: erróneas porque a los empleados de culturas de baja distancia jerárquica (como es el caso de Países Bajos) les gusta que les escuchen, sea cual sea el nivel de presión en el trabajo. Esto es fácilmente comprobable mediante el Modelo 6-D que nos indica que los holandeses presentan una distancia jerárquica pequeña (muy alejada de un estilo autocrático), son individualistas y femeninos).

Esta combinación de puntuaciones llevará a que los holandeses, si no se sienten escuchados, no solo se sentirán muy desmotivados, sino que se generará además un proceso de toma de decisiones disfuncional, porque no se hará uso del conocimiento y experiencia de los empleados que hacen el trabajo real, algo prioritario en esa cultura (muy femenina).

Ejemplo 2: Estilo de liderazgo autocrático vs D1 Eficacia organizacional (rutinas)

Otra posible situación, completamente opuesta a la anterior, es el caso de una dirección débil disfrazada de estilo de liderazgo bastante autocrático. Este era el caso de una organización pública holandesa (Waisfisz, 2015) donde los tres directivos principales, incluido el CEO, eran nombrados entre los miembros de los partidos políticos representados en el Ayuntamiento. Es más, el CEO tenía que ser miembro del

Consistorio. Debía defender todas las decisiones importantes relativas a su organización en las reuniones consistoriales.

El resultado de esta implicación política era un estilo de liderazgo tortuoso, porque cualquier signo de deslealtad hacia su propio partido político podía poner en peligro su reelección como CEO. Esta situación se vio agravada por el hecho que los directivos pertenecían a partidos políticos diferentes, ya que el Ayuntamiento nunca había sido gobernado por una mayoría. En esta frustrante situación, muchos directivos preferían que sus compañeros no les pidieran cuentas. Intentaban evitarlo reduciendo la comunicación al mínimo como, por ejemplo, dando instrucciones sin explicaciones, lo que dio como resultado que el estilo de liderazgo se considerara muy autocrático.

La pregunta que surge entonces es: ¿se podía calificar a la Dirección como débil? ¿Podía alegarse que la Dirección se encontraba en una posición imposible, en la que era difícil seguir políticas eficaces? Eso hubiera sido posible, si no fuera porque a los directivos más asertivos nunca se les había ofrecido este trabajo.

Y si, después de todo, les hubieran ofrecido un trabajo, ¿qué persona con fuerte personalidad quiere a políticos metiéndose en asuntos de su competencia? Mantenerse en el puesto, en una situación así, puede considerarse una señal de liderazgo débil. En realidad, esta debilidad, por parte de la Dirección, fue explotada por sus subordinados, presentándose con todo tipo de exigencias injustificables. Tales exigencias eran frecuentemente atendidas. El poder político del Consistorio y el sometimiento de la Dirección a este, dominaban totalmente la cultura organizacional.

Ejemplo 3: Estilo de liderazgo paternalista vs D4 Foco (local)

Waisfisz (2015) cita el ejemplo de una cultura en la que el Director General jugó un papel destacado. Está relacionado con los hallazgos encontrados en la dimensión D4 Foco 'Local vs Profesional'.

El Director General y propietario de una organización sueca había montado un próspero negocio durante más de veinte años. Había posicionado a su organización en un nicho del mercado en el que prácticamente no había competencia. De repente, gracias a una innovación técnica, este nicho de mercado resultó atractivo para otras firmas. El Director General se percató que su negocio únicamente podría sobrevivir si la cultura de su organización se movía hacia una dirección más “profesional”, lo que significaba que los empleados tendrían que identificarse menos con el Director General en persona y su

propio Departamento (esto es, ser menos “locales”) y más con el tipo de negocio en el que la organización estaba especializada.

Resultó que el Director General estaba totalmente acertado en este punto. Sin un enfoque más “profesional”, la organización no se mantendría en el negocio debido a la fuerte competencia de otras muy sofisticadas. De lo que no era consciente el Director General era que su comportamiento hacía imposible que los empleados llegasen a ser más “profesionales” por el hecho, entre otras cosas, que él esperaba una estricta lealtad por parte de ellos. Al mismo tiempo, solía quejarse de que los empleados que estaban directamente bajo sus órdenes carecían de iniciativa.

No podía entender que su concepto de lealtad hacia él quería decir: no contradecir al jefe. Resultó que sus colaboradores más cercanos disfrutaban del estilo de liderazgo paternalista y benevolente del Director General. Encontraban tranquilizador que si las cosas parecían ir mal el Director General se preocupara de ello en su nombre. Podían aceptar el hecho que, como contrapartida, exigiese total lealtad. Después de todo, éste era el pago por su encanto e interés personal en los altibajos de sus colaboradores más cercanos.

Durante más de veinte años, por medio de un proceso de selección y de autoselección, los que habían ascendido en la escala organizacional se habían mostrado satisfechos con este estilo de liderazgo. Preguntado por qué esperaba lealtad estricta de sus colaboradores más cercanos, cuando ya estaba a cargo de todo, el Director General tuvo que pensarlo. Al final, su respuesta fue: 'Tiene que ver con mi juventud'. A este Director se le recomendó que si esto era así y si sus colaboradores más cercanos esperaban que actuase como líder paternalista y benevolente, entonces sería demasiado esperar que cambiara su estilo de liderazgo para poder hacer la cultura organizacional más “profesional”. Así que se le aconsejó que abandonara la organización y buscara un sustituto.

Estaba claro que este hombre no podía funcionar bien sin un reto. Siguió el consejo. Demostró gran calidad al aceptar ese consejo y aplicarlo en tan corto plazo. Normalmente se observa que un líder es incapaz o no está dispuesto a aceptar que su éxito puede ser el presagio de su propia caída.

CAPITULO 3: LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

3.1. Definición

Históricamente el interés por la competencia intercultural surge en los años '50 del siglo XX como consecuencia de las investigaciones realizadas entre occidentales trabajando en el extranjero. Este interés temprano fue habitualmente motivado por los problemas de comunicación interculturales que obstaculizaban la colaboración entre individuos de diferentes perfiles culturales.

Desde finales de los años 70 y comienzos de los 80 del pasado siglo, el contexto para la investigación sobre la competencia intercultural se extendió a la incorporación de estudios en el extranjero, negocios internacionales, formación intercultural, la vida de los expatriados y la aculturación (Berry,1997) de los inmigrantes.

La UNESCO en su documento “Intercultural competences, conceptual and operation framework” afirma lo siguiente:

“Todas las culturas existentes son resultado de la comunicación intercultural. La historia humana es el relato de estos viajes. Esto resulta particularmente evidente en la era de la globalización donde el paisaje cultural que nos envuelve se caracteriza por una diversidad creciente de pueblos, comunidades e individuos que viven cada vez más cercanos. La creciente diversidad de las culturas, que es fluída, dinámica y transformadora, requiere competencias específicas y capacidades adecuadas y las sociedades deben aprender, reaprender y desaprender para satisfacer el logro de la armonía personal y social. La habilidad para descifrar otras culturas de forma significativa y justa es alentada no solo con un espíritu plural y abierto sino con un sentido propio de sensibilidad cultural. Cuando una cultura es consciente, de forma crítica, de sus fortalezas y limitaciones puede extender sus horizontes y enriquecer sus recursos espirituales e intelectuales al aprender visiones alternativas de epistemología, ética, estética y visión del mundo” (UNESCO, 2013: 4).

Así mismo, la UNESCO afirma que es un reto significativo construir la competencia intercultural, los marcos conceptuales y operativos, alcanzar la diversidad, los objetivos de inclusión y sus resultados mediante un comportamiento motivante y cambiante. El sentido para desarrollar la habilidad de comunicar eficaz y adecuadamente con

personas de otras culturas mediante la articulación de experiencias conceptuales y el autoconocimiento son las perspectivas y la motivación (Singh, 2011).

Bandura (2001:12) señala que “los avances revolucionarios en las tecnologías de la información y la globalización están transformando la naturaleza, alcance, velocidad y localizaciones de la influencia humana”.

Ruben (1989) hace más de 30 años requería la necesidad de una claridad conceptual en la definición de la competencia intercultural. No obstante, sigue existiendo, hoy en día, una multiplicidad de marcos y aproximaciones para definir y evaluar la competencia intercultural. Aunque existe una amplia gama de teorías y modelos que proporcionan a los educadores una variedad de orientaciones para comprender e investigar la competencia intercultural ello, en sí mismo, dificulta la tarea de comunicar las ideas relacionadas de una forma sistemática e interpretable de forma coherente (Sinicrope et al., 2007).

Esta variedad disciplinar refleja la importancia y relevancia que la competencia intercultural presenta en una amplia gama de contextos (Leung et al., 2014).

Vamos a revisar a continuación algunas de las definiciones más destacadas sobre la competencia intercultural:

- Fantini (1991:12) describe la “competencia intercultural en su más amplio sentido como la compleja habilidad para actuar de forma eficaz y adecuada cuando interactuamos con terceros de una forma idiomática y culturalmente diferentes de uno mismo”. La adquisición de tales competencias puede resultar importante no solo para el enriquecimiento individual y la eficacia comunicadora sino también para suministrar a los futuros educadores, profesionales y líderes las capacidades necesarias para promover la colaboración con éxito entre culturas.
- Hannigan (1990) hace una revisión terminológica de los términos ajuste, adaptación, aculturación, asimilación y eficacia cultural. Resume el estado del arte a la fecha y relaciona los rasgos, habilidades, actitudes con la eficacia intercultural.
- Kanungo & Misra (1992) definen la competencia intercultural como la capacidad para ocuparse de actividades cognitivas que incrementen la función de adaptación frente a un entorno laboral complejo e impredecible.
- Taylor (1993) señala que la búsqueda de esta competencia se ha orientado, habitualmente, hacia aquellas capacidades, habilidades y actitudes tales como

la tolerancia, la empatía, la falta de inhibición, la capacidad de auto monitorización y la disposición a la práctica, asociadas con lo que se consideraría "ser un buen estudiante" y que tiene notables paralelismos con una interculturalidad efectiva".

- Whalley (1995) define la competencia intercultural como la habilidad individual para comunicarse eficazmente en un entorno internacional.
- Hofstede (2001) considera la competencia intercultural como la habilidad para desarrollar un conocimiento, unas habilidades y unas actitudes dirigidas a visibilizar un comportamiento y una comunicación que sean eficaces y adecuadas para las interacciones interculturales.
- Callen (2008) afirma que la competencia intercultural es la habilidad para comunicar eficaz y adecuadamente con personas de otras culturas. La competencia intercultural es el cuerpo del conocimiento y de las habilidades desarrolladas para interactuar con éxito con personas de otros grupos geográficos, nacionales, culturales, religiosos y étnicos. Cuando alguien tiene un elevado dominio de la competencia intercultural es capaz de mantener interacciones exitosas con personas de diferentes grupos. La gente debe ser curiosa hacia otras culturas y sensible a sus diferencias.
- La competencia intercultural, según Hammer (2012), es la capacidad para comprender y adaptar el comportamiento a las diferencias y similitudes culturales exactamente. La competencia intercultural se refleja en el grado que las diferencias y similitudes culturales en valores, expectativas, creencias y prácticas se encuentran unidas eficazmente. Esto sucede cuando se consigue un entorno inclusivo y cuando las diferencias específicas que existen en una organización se abordan desde una perspectiva de "adaptación mutua".
- El programa PISA define la competencia global como la capacidad para examinar los asuntos interculturales y globales, asumir múltiples perspectivas, implicarse en interacciones eficaces adecuadas y abiertas con personas de otras culturas diferentes y actuar para lograr un desarrollo sostenible y el bienestar colectivo (OECD, 2018).

En la Introducción ya se recogían algunos estudios que mostraban cómo las personas son diferentes en sus capacidades para reconocer y responder eficazmente a las mismas situaciones. La cultura, por tanto, conforma cómo se comunican y comportan los individuos, cómo interaccionan con los demás.

Diferentes investigaciones muestran que la competencia intercultural no puede adquirirse en un corto espacio de tiempo o en un seminario de formación. No es un fenómeno de ocurrencia natural sino un proceso durante toda la vida que necesita abordarse explícitamente en el aprendizaje y la enseñanza de las personas. Lo importante es que las reflexiones críticas que se puedan producir durante todo el proceso constituyen una herramienta potente en el viaje para adquirir esa competencia. Veamos algunas de estas reflexiones:

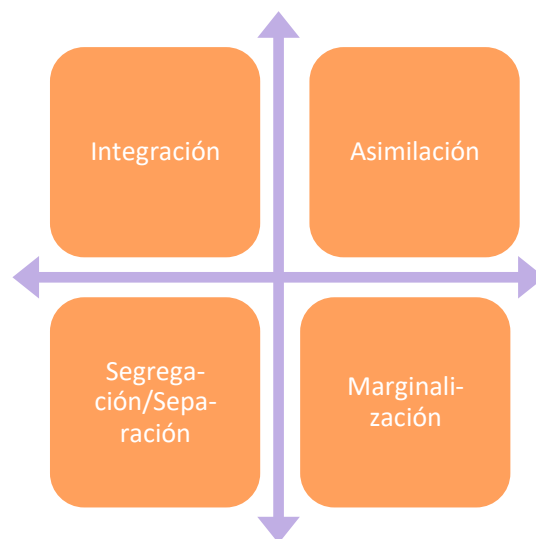
- Ruben (1989) señala que la búsqueda de la competencia intercultural se ha centrado inicialmente en identificar aquellas variables psicológicas que el expatriado “competente” debe poseer, “identificando las características que el posible expatriado debe presentar predisponiendo al individuo al éxito o al fracaso”.
- Lane (2007) argumenta que la metacognición es un componente crítico en el desarrollo de la competencia intercultural al destacar la importancia de apoyar una autoevaluación, una auto monitorización, una planificación y unas habilidades reflexivas por parte de quien está aprendiendo esa competencia.
- Leung et al. (2014) señala que para que las capacidades intelectuales sean efectivas en las interacciones interculturales se deben incluir: el conocimiento de otros países o culturas, las habilidades lingüísticas, la inteligencia cultural del comportamiento, la motivación, la metacognición, la adaptación a la comunicación, la sintonía cultural en términos de una aproximación holística, la colaboración y el aprendizaje.
- Para Bennett (2015) adquirir la competencia intercultural es disponer de un conjunto de características cognitivas (pensamientos), afectivas (sentimientos) y conductivas (desarrollar habilidades y características que apoyen las interacciones apropiadas y eficaces en una variedad de contextos culturales).

Un intento de conceptualizar el proceso que dirige a ser competente culturalmente ha sido desarrollado por Berry (1997) que define el concepto “culturización psicológica” y diseña un esquema (fig.27) donde se encajan las diferentes situaciones donde pueden situarse las personas (integración, asimilación, segregación y marginación) según el

grado de integración cultural que una persona exhibe en una cultura distinta a la de su origen, que se define como grado de aculturación¹⁶ (Berry, 1997).

Segall y Berry, desde el punto de vista de la psicología, ya en 1998 (Segall et al., 1998) discuten considerar la psicología intercultural como una necesidad en el mundo académico para insistir sobre las relaciones interculturales en las sociedades plurales (Berry,1999) y en 2013 Berry glosa la necesidad de lograr una psicología de carácter global (Berry, 2013).

Figura 27: Grado de aculturación



Fuente: Berry, 1997:10

En esta línea que establece Berry, Hammer et al. (1998) estudian el contexto necesario para la adaptación intercultural.

Deardorff (2004b) señala que la competencia intercultural es un proceso continuo, a desarrollar durante toda la vida. La competencia intercultural debe ser abordada a través de las intervenciones durante el aprendizaje intercultural basándose en teorías siendo el propio proceso de desarrollo tan importante como los resultados de este.

Todos los términos y conceptos expuestos intentan explicar la habilidad para ir más allá de la cultura propia y relacionarse con otras culturas de diferentes perfiles lingüísticos y culturales. La adquisición de tales competencias resulta importante no solo por el

¹⁶ El concepto de aculturación se refiere a las variaciones culturales intensas derivadas del contacto continuo entre individuos de distintas culturas con los consecuentes cambios en los modelos de las culturas originales, de un grupo o ambos.

enriquecimiento individual y la capacidad de comunicar eficazmente sino para suministrar a los futuros educadores, profesionales o líderes las capacidades necesarias para promover una colaboración de éxito entre culturas (Sinicrope et al., 2007).

3.2. La importancia de la competencia intercultural

Pero ¿por qué es importante la competencia intercultural?

Al crecer la oportunidad y la necesidad de trasladarse entre espacios físicos y virtuales nos encontramos que, cada vez más, las personas están experimentando un mundo más interconectado.

Por una parte esto ha permitido una mayor relación entre mercados y comunidades dispersas. Por otra, al desarraigarse el estilo de comunicación y la cultura de un territorio determinado, la interculturalidad se ha revelado, en sí misma, como más compleja que la simple habilidad para mediar entre culturas diferentes. Las migraciones masivas y la globalización económica han provocado que los entornos locales se hayan visto también influenciados por los flujos de capital, el conocimiento, las prácticas y las nuevas formas de comunicación.

La Oficina para Asuntos Internacionales del Departamento de Educación de EE UU (Department of Education, U. S., 2021) fija en el 2021 como “Objetivo 1: incrementar las competencias culturales y globales de todos los estudiantes de EE UU” entendiendo que las “competencias globales y culturales” son aquellas que comprenden los conocimientos y habilidades que las personas necesitan alcanzar para tener éxito en el actual mundo interconectado y para comprometerse e intervenir en cuestiones de importancia global. Los estudiantes necesitan estar equipados con habilidades críticas de pensamiento, comunicaciones, socioemocionales y lingüísticas para trabajar eficazmente con sus equivalentes en los Estados Unidos y en todo el mundo. Comprender y apreciar la diversidad en EE. UU. y otras partes del mundo, incluyendo diferentes religiones, culturas y puntos de vista, se consideran elementos esenciales de la competencia global y cultural.

Abundando en esta idea, Deardorff establece una lista de competencias y requisitos mínimos para alcanzar la competencia intercultural incluyendo el respeto, la valoración de los demás, la autoconciencia, tener una visión global y comprender mediante qué gafas vemos este mundo, desde qué otras perspectivas (Deardorff, 2016).

Además, Deardorff destaca la necesidad de comprometerse en un auténtico diálogo y adaptación intercultural, sabiendo ver las cosas desde otra perspectiva, saber construir

relaciones, poseer humildad cultural y combinar el respeto con la conciencia de uno mismo. Sobre la base de estos requisitos de la competencia intercultural se ayuda a preservar y promover la diversidad cultural y los derechos humanos (Deardorff & Jones, 2009).

Para ser exitosas en el siglo XXI nuestras empresas e instituciones deben desarrollar la competencia intercultural. La competencia intercultural abarca contextos laborales tanto internacionales como nacionales y es esencial para los líderes y el personal de nuestras organizaciones (Hammer, 2015). La llamada a integrar el conocimiento intercultural y la competencia en el núcleo de la educación es un imperativo nacido de vernos a nosotros mismos como miembros de una comunidad mundial, sabiendo que compartimos el futuro con los demás.

Esto requiere la capacidad de comprometerse significativamente con los demás, colocar la justicia social en contexto histórico y político y poner la cultura en el centro del aprendizaje transformador. Esto requiere medir nuestra capacidad para identificar nuestros propios patrones culturales, compararlos, contrastarlos con los demás y saber adaptarnos empática y flexiblemente a maneras distintas de ser en las rúbricas correspondientes (McConnell et al., 2019).

Existe una amplia gama de culturas, que se pueden distinguir fácilmente sobre la base de la observación etnográfica, incluso si las fronteras que delimitan una cultura en particular resultan más difíciles de establecer de lo que podría parecer a primera vista. La conciencia general de esta diversidad se ha generalizado últimamente mucho más, al verse favorecida por las facilidades de la comunicación global y el aumento correspondiente de los contactos culturales. Si bien esta mayor conciencia no garantiza, de manera alguna, la preservación de la diversidad cultural, ello ha permitido al tema una mayor visibilidad.

La diversidad cultural se ha convertido en una gran preocupación social, vinculada a la creciente diversidad de códigos sociales intra e inter-sociedades (UNESCO, 2013). La competencia intercultural es esencial para trabajar entre culturas. La investigación llevada a cabo sobre la efectividad intercultural, la adaptación, el encaje intercultural, la diversidad y los esfuerzos de inclusión identifican claramente la competencia intercultural como una capacidad clave para trabajar y vivir eficazmente con personas de diferentes culturas. La competencia intercultural es esencial para trascender el etnocentrismo y establecer relaciones efectivas y positivas a través de los límites culturales tanto a nivel internacional como nacional (Hammer, 2012).

Deardorff señala que la cultura da forma a cómo los individuos se comunican y se comportan; es decir, cómo interactúan con los demás. A medida que buscamos la mejor forma de relacionarnos entre nosotros como seres humanos que compartan este planeta, la necesidad de trascender los límites, de tender puentes y transformar nuestras diferencias se hace cada vez más necesaria. Necesitamos relacionarnos entre nosotros mientras aceptamos nuestras diferencias.

Estas necesidades seguirán impulsándonos a medida que intentamos superar las diferencias que puedan separarnos. Al final, la competencia intercultural trata sobre las relaciones entre nosotros y, en última instancia, sobre nuestra propia supervivencia como humanidad mientras trabajamos juntos para abordar los desafíos globales que nos enfrentan en este siglo (Deardorff & Jones, 2009).

3.3. La evaluación de la competencia intercultural

Si reconocemos la competencia intercultural como algo básico la cuestión inmediata que surge es la necesidad de poder medir nuestro nivel de competencia y por tanto se hace preciso disponer de instrumentos que podamos emplear para evaluar nuestro grado de competencia intercultural.

Un instrumento de evaluación es el programa PISA (OECD, 2018) que nació como una evaluación global de lo que los estudiantes aprenden, dentro de la complejidad de un mundo multicultural y globalizado, y en qué medida están preparados para abordar el desarrollo global y colaborar productivamente entre culturas. Este programa proporciona una comparación a nivel mundial sobre lo que los centros educativos y los docentes están haciendo para preparar a las generaciones más jóvenes hacia una ciudadanía global a nivel nacional y local (Miladinovic, 2018).

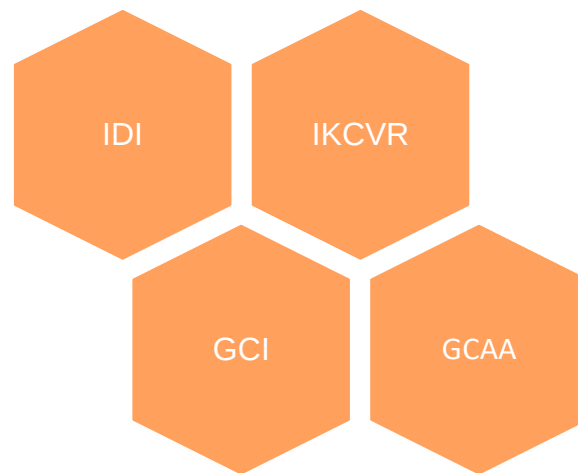
Como puede observarse la investigación sobre la evaluación de la competencia intercultural abarca, hoy en día, un amplio espectro. A medida que el enfoque y el propósito de la investigación de la competencia intercultural se ha ido expandiendo, la aproximación a este concepto ha evolucionado de pruebas cortas sobre la actitud y la personalidad a autoevaluaciones conductuales complejas, evaluaciones de desempeño y evaluaciones de planes de carrera.

Como referencia no exhaustiva se ofrecen, a continuación, las herramientas más habituales, recogidas por AAC&U¹⁷ (Asociación de Colegios y Universidades de EE.

¹⁷ AAC&U: Association for American Colleges and Universities

UU.) (2009) para evaluar la competencia intercultural y que son las más frecuentes en las publicaciones científicas. Estas cuatro herramientas son instrumentos basados en cuestionarios que miden el conocimiento, las percepciones y las habilidades específicas

Figura 28: Modelos para la evaluación de la competencia intercultural



Fuente: elaboración propia, a partir de AAC&U (2009)

- La IKCVR¹⁸ (Rúbrica sobre el Valor de Competencia y Conocimiento Intercultural) de AAC&U fue desarrollada por equipos de profesores que representaban a colegios y universidades de los Estados Unidos. Identifica, por participante, los resultados de aprendizaje según los criterios siguientes: conciencia cultural, estrategias de comunicación verbales / no verbales y actitudes de curiosidad, apertura y empatía.
- El GCI¹⁹ (Inventario Global de Competencias) ofrece una forma de medir la perspectiva global de un individuo con respecto a las dimensiones cognitivas, intrapersonales e interpersonales del aprendizaje y el desarrollo global. También recoge las opiniones de la persona sobre la comunidad y su nivel de participación en determinadas actividades curriculares y co-curriculares. El GCI está diseñado para evaluar las competencias críticas que permiten interactuar y trabajar eficazmente con personas que proceden de diferentes culturas. El inventario

¹⁸ IKCVR: Intercultural Knowledge and Competence Value Rubric

¹⁹ GCI: Global Competencies Inventory

mide 17 competencias en tres categorías de adaptabilidad intercultural, incluyendo la gestión de percepciones, la gestión de relaciones y la autogestión.

- La GCCAA²⁰ (Evaluación de las Aptitudes de la Competencia Global) mide todos los componentes de la denominada competencia global, según se recoge en las revistas de referencia en todo el mundo sobre este tema. Las preguntas dependen de las regiones de todo el mundo, poniendo un especial énfasis en los países que hacen contribuciones significativas a la población y a la economía mundial.
- El IDI²¹ (Inventario de Desarrollo Intercultural) es una medición estadísticamente fiable y transversal de la competencia intercultural basada en el modelo DMIS²² (Modelo de Desarrollo de Sensibilidad intercultural). Este instrumento genera un perfil gráfico detallado del nivel de competencia intercultural alcanzado por un individuo o grupo junto con una interpretación detallada de ese nivel intercultural y otras cuestiones asociadas.

Los resultados de IDI se han confirmado con grandes muestras multiculturales de más de 10.000 individuos y han ofrecido evidencias favorables sobre su validez, fiabilidad y generalización con respecto al liderazgo contemporáneo y la competencia intercultural. El IDI es un instrumento ampliamente utilizado y uno de los más conocidos para evaluar la competencia intercultural (Hammer, 2012) aplicados a numerosos artículos científicos y tesis doctorales.

Greenholtz (2000) afirma que la fiabilidad de las herramientas para evaluar la sensibilidad intercultural en términos psicométricos era inexistente antes de IDI. Uno de los beneficios de este instrumento es que permite clarificar las diferencias entre conceptos tales como cultura, diversidad, inclusión y competencia intercultural.

Este modelo teoriza que el desarrollo de la competencia intercultural se inicia con una mentalidad etnocéntrica representada por una muestra de diferencias y similitudes culturales, de forma continua, y progresa a través de seis fases denominadas denegación, defensa, minimización, aceptación, adaptación e integración tras las cuales se alcanza una mentalidad etnorelativa caracterizada

²⁰ GCAA: Global Competence Aptitude Assesment

²¹ IDI: Intercultural Development Inventory

²² DMIS: Developmental Model of Intercultural Sensibility

por una compleja comprensión de la diferencias y similitudes culturales, así como una facilidad para oscilar entre perspectivas culturales diferentes.

Figura 29: Fases de la evaluación IDI



Fuente: elaboración propia a partir de Hammer (2012)

Lane (2007) afirma que la metacognición es un componente crítico en el desarrollo de la competencia intercultural. El uso de métricas para evaluar el aprendizaje intercultural es fundamental para establecer las condiciones óptimas para conseguir la competencia intercultural. Este modelo DMIS se ha diseñado con el objeto de explicar cómo las personas interpretan las diferencias culturales. En la medida que la habilidad personal para interpretar las diferencias culturales evoluciona, así lo hace la competencia intercultural lo que es la hipótesis de base para el modelo DMIS. Esa construcción de la realidad como una capacidad en alza para acomodar las diferencias culturales es lo que viene a constituir la base del crecimiento intercultural. El potencial para acelerar la mejora en la competencia intercultural implica habilidades reflexivas, predictivas y de autoevaluación.

Aunque no es el propósito de la investigación, sí es preciso considerar que junto a la necesidad de incorporar la competencia intercultural se debiera considerar algún sistema que permitiera evaluar la calidad de esa implantación. En este sentido el instrumento IDI reúne, en opinión de este investigador, unas cualidades muy interesantes para cumplir con éxito esa misión.

¿Y la autoevaluación de la competencia intercultural?

La autoevaluación de la competencia cultural es importante en la medida que el sentimiento de autoeficacia surge de una autoevaluación satisfactoria de la competencia intercultural. Cuando alguien es capaz de autoevaluarse es porque sabe comparar lo que hace con lo que debería hacer. Una herramienta, una rúbrica, la tabla con los criterios e indicadores de la competencia o un cuestionario pueden facilitar la autoevaluación y/o, al mismo tiempo, el aprendizaje y el desarrollo de la competencia.

Si esta competencia se puede evaluar en base a criterios e indicadores, las evidencias que se recojan sobre el desempeño competencial en relación con esos criterios e indicadores permitirán conocer el nivel de desarrollo existente. Esto se encuentra vinculado con la evaluación de la competencia que puede ser hecha por el propio sujeto (autoevaluación). En nuestro entorno lo más cercano es desarrollado por Villa et al (2007) que ofrecen las tablas para evaluar el nivel de las diferentes competencias y, en particular, la relativa a la intercultural.

Según la investigación teórica realizada, no parecen existir trabajos previos indexados sobre el análisis de la autoeficacia a la hora de abordar la competencia intercultural. Lo más aproximado es el trabajo desarrollado por Messina (2015), referido al ámbito universitario y que denomina “Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada” que puede considerarse una buena referencia

Se ha realizado una exposición cubriendo los aspectos más significativos que inciden sobre la definición de la competencia intercultural, su importancia y su evaluación pero parece apropiado realizar una reflexión del por qué es tan aconsejable la competencia intercultural en las organizaciones. Esto se realizará en el siguiente apartado.

Tabla 11: La competencia intercultural

Autor, año	Publicación	Conclusiones destacadas	Propuestas planteadas	Referencia bibliográfica
Ruben, B. D. (1989)	The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. <i>International Journal of Intercultural Relations</i> , 13(3), 229-240.	Se centra en Identificar las variables psicológicas que el expatriado debe presentar predisponiendo así al éxito o fracaso: explicación de fracasos internacionales; predicción de éxitos internacionales; desarrollo de estrategias personales, preparación de metodologías y formación del expatriado.	Propone añadir 6 nuevos temas para definir y medir la competencia intercultural.	doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1016/0147-1767(89)90011-4
Hannigan, T. P. (1990).	Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: A review of the literature. <i>International Journal of Intercultural Relations</i> , 14(1), 89-111.	Revisa las definiciones de los términos ajuste, adaptación, aculturación, asimilación y eficacia cultural. Resume los rasgos, habilidades, actitudes más asociadas con la eficacia intercultural. Incluye una serie de aspectos positivos y negativos que se correlacionan con este concepto.	Propone nueve aspectos positivos y ocho aspectos negativos a considerar en la competencia Intercultural.	doi://dx.doi.org/10.1016/0147-1767(90)90049-3
Kanungo, R. N., & Misra, S. (1992)	Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills. <i>Human Relations</i> , 45(12), 1311.	Define la CI como capacidad para ocuparse de las actividades cognitivas que incrementen la función de adaptación frente a un entorno laboral complejo e impredecible. Propone integrar aspectos cognitivos, clínicos, personales y psicología social.	Propone las habilidades sobre las tres grandes competencias definidas históricamente.	https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/231487075?accountid=14529
Taylor, E. W. (1993).	<i>A learning model of becoming interculturally competent: A transformative process</i> (Ed.D.). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304046909)	Se orienta a la búsqueda de habilidades y actitudes como tolerancia y/o empatía, falta de inhibición, autocontrol y voluntad de practicar asociadas al "buen estudiante de idiomas"	Delinea el proceso de aprendizaje de la CI y explora la teoría de la transformación	https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/304046909?accountid=14529

Whalley, T. R. (1995).	<i>Toward a theory of culture learning: A study based on journals written by japanese and canadian young adults in exchange programs</i> (Ph.D.)	Define la competencia intercultural como la habilidad individual para comunicarse eficazmente en un entorno internacional. Realiza un estudio durante tres meses sobre hechos que suceden a unos estudiantes y como las diferentes interpretaciones de los mismos van evolucionando durante esos tres meses según sus experiencias culturales se van desarrollando.	Desarrolla una teoría para el aprendizaje cultural, es decir, como se aprenden el conocimiento sociocultural y las prácticas culturales.	Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304274131). Retrieved from https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/304274131?accountid=14529
Berry, J. W. (1997).	Immigration, acculturation, and adaptation. <i>Applied Psychology</i> , 46(1), 5-34.	Según el grado de integración cultural que muestra una persona en una cultura diferente a la propia establece el grado de aculturación como asimilación, integración, separación y marginalización.	Defiende que la aculturación suponga la mutua acomodación (la integración por el definida)	Doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
Segall, M. H., Lonner, W. J., & Berry, J. W. (1998)	Cross-cultural psychology as a scholarly discipline: On the flowering of culture in behavioral research. <i>American Psychologist</i> , 53(10), 1101-1110	Define la psicología crosscultural como una necesidad a considerar en la Academia, así como la importancia de incorporar las relaciones interculturales en las sociedades plurales. Lo consideran una parte fundamental de la psicología moderna.	Afirman que cuando la psicología tome los efectos culturales en cuenta no será preciso considerar los aspectos culturales.	doi://dx.doi.org.proxy.oceano.deusto.es/10.1037/0003-066X.53.10.1101
Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003)	Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. <i>International Journal of Intercultural Relations</i> , 27(4), 421-443.	Establece que la CI es una exigencia para ser exitosos en la acción empresarial para los líderes del siglo XXI. Diseña el Intercultural Development Inventory (IDI) para medir la Competencia Intercultural.	Proponen el IDI como medida de la competencia intercultural.	doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1016/S0147-1767(03)00032-4
Berry, J. W. (2013).	Achieving a global psychology. <i>Canadian Psychology/Psychologie Canadienne</i> , 54(1), 55-61.	Señala como la psicología moderna presenta un sesgo occidental que debe corregirse para que la psicología sea una verdadera disciplina global	Propone buscar una psicología global donde la	doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/a0031246

			cultura juega un rol importante	
Lukic, D., Solari, M., & Yarosh, M. (2015).	Developing intercultural competence in Erasmus mundus: Reflective practice through technology-enhanced learning	Describen el modelo EMIC (Erasmus Mundus Intercultural Competence Model) de carácter paneuropeo actualizado en 2018 por Ferreira-Lopes et al.	Pretende ofrecer una respuesta europea "oficial" a la competencia intercultural.	Edulearn15: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies. 6597-6605
Borghetti, (2017)	Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues. Journal of Intercultural Communication, (44), N_A.	Cuestiona el empleo de herramientas para evaluar la CI por los posibles problemas éticos asociados, así como la debilidad de los modelos existentes con respecto a la evaluación, la relación entre CI y el desempeño competente culturalmente, la naturaleza del CI y la dimensión afectiva del CI.	Aunque la CI no sea evaluada propone que los profesores por su comportamiento enseñen otros valores como se muestran la educación, honestidad, cortesía...	https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/1963403255?accountid=14529

Fuente: elaboración propia

3.4. La competencia intercultural en las organizaciones

Hay un acuerdo extendido entre numerosos investigadores sobre las dificultades a las que se enfrentan las personas de distintas organizaciones cuando se encuentran ante culturas diferentes y, por tanto, existe la necesidad inexcusable de incorporar las prácticas necesarias que hagan que las personas sean culturalmente competentes en las organizaciones tanto a nivel individual como en la formación de equipos (presenciales y/o virtuales).

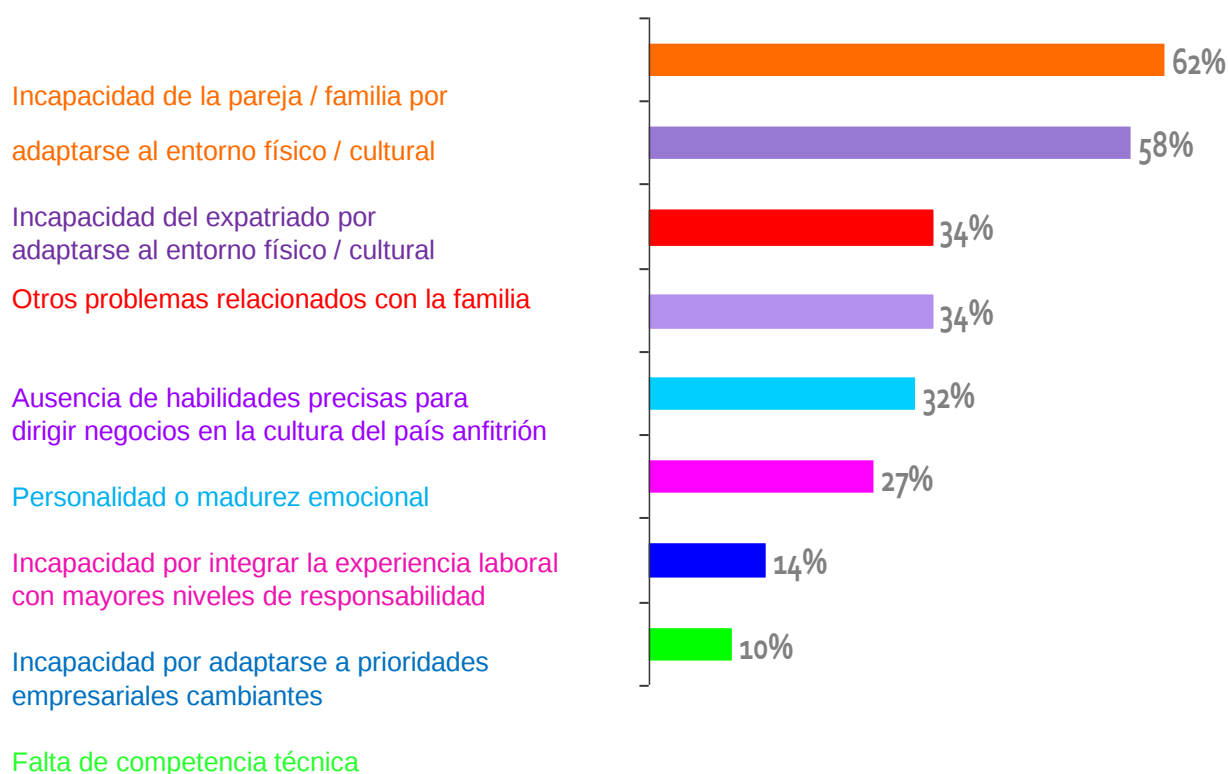
Es una experiencia recurrente que la competencia intercultural (aunque en muchos casos ni siquiera sea reconocida por este nombre) es, ciertamente, un "tema candente", ya que los negocios internacionales están aumentando cada día (de hecho, en la actualidad, el fenómeno de la globalización no es un asunto ya sometido a discusión sino, en todo caso, la forma de abordarlo del modo más correcto).

Ejemplos como la pandemia de COVID-19 (que apareció durante el desarrollo de esta investigación) muestran a las claras este fenómeno y sus consecuencias. Cada vez más personas trabajan internacionalmente y tienen que cooperar con otras personas procedentes de diferentes culturas. Muchas investigaciones muestran que los rasgos y competencias específicos son un factor importante para tener éxito en un entorno intercultural (Arthur & Bennett, 1995; Aycan, 1997; Zellmer-Bruhn et al., 2016; Van Oudenhoven & Van der Zee, 2002; Kealey, 2015).

En este sentido es significativo un estudio de ERC (2011) perteneciente a la Universidad de Georgetown (EE. UU) donde se preguntaba a 162 personas, de otras tantas organizaciones multinacionales, entendiendo como tales aquellas que hubiesen tenido experiencias internacionales, las razones de los fracasos en esos proyectos internacionales.

Y en contra de lo que pudiera pensarse, según sus propias declaraciones, no eran razones de competencia técnica ni emocional ni laboral ni empresarial sino los problemas de adaptación asociados a las diferencias culturales donde afloraban los mayores obstáculos para el éxito.

Figura 30: Principales dificultades a las que se enfrentan los expatriados



Fuente: ERC, 2011

Así que ya vemos cómo los propios miembros de las organizaciones reconocían que la incorrecta interpretación de las diferencias culturales conducía a serios problemas (en este caso a fracasos) y que esta causa, considerada como la más importante de todas las que se les mostraban como posibles, aparecía con porcentajes que doblaban en ocurrencia la siguiente opción señalada como posible causa de los problemas.

En esta misma línea Saso et al (2017) insisten que las investigaciones demuestran un amplio fracaso en estos ámbitos, por lo que las empresas están acudiendo a consultorías para obtener formación que faculte a sus trabajadores para desempeñarse con éxito en estas relaciones internacionales. Y proponen que una buena forma de mejorar la competencia intercultural sería durante la formación universitaria.

Por tanto, sí parece que una mejora de la competencia intercultural de las personas puede resultar eficaz para minimizar los problemas derivados de las diferencias culturales sea cual sea el puesto que ocupen y la organización a la que pertenezcan.

Se ha investigado mucho sobre la competencia intercultural en relación con el trabajo en el extranjero, pero habitualmente desde la hipótesis que el dominio de esta

competencia resultará de importancia variable dependiendo de las diferencias culturales entre países.

Si se asume que la importancia, la criticidad de ser culturalmente competente difiere notablemente según las diferencias culturales entre países, dado que las culturas varían enormemente, la pregunta principal será:

¿Cuál es la relación entre la competencia intercultural y un comportamiento de trabajo eficaz en países diferentes al propio?

En primer lugar, deberá explicarse lo que se entiende por "comportamiento de trabajo eficaz".

Al "comportamiento de trabajo eficaz" desempeñando una función en el extranjero se le denomina eficacia multicultural. Alguien que sea multiculturalmente eficaz tendrá éxito al trabajar en el extranjero. Muchos investigadores utilizan el término "eficacia" (Gudykunst & Nishida, 2001) sin definir con precisión lo que es la eficacia. Los criterios más críticos sobre eficacia son la adaptación y el desempeño (Aycan, 1997; Cui & Awa, 1992).

La adaptación se conceptualiza como el grado de encaje del expatriado con el nuevo trabajo y el entorno privado. Tal adaptación está marcada por la reducción de los conflictos y el estrés junto a una mejor satisfacción y desempeño. Los investigadores mencionan que no es suficiente que los expatriados se adapten bien si no ejecutan de forma adecuada su trabajo. Del mismo modo, no es probable que los expatriados con excelente desempeño en su país completen su proyecto en otro país si presentan graves problemas de adaptación (Van der Zee & Van Oudenhoven, 1998).

Kealey y Ruben distinguen en el "Handbook of Intercultural Training" (Landis & Brislin, 1983) tres aspectos en los que el empleado internacional debe ser eficaz:

- la *competencia profesional*, definida como el conocimiento técnico y las habilidades necesarias para ejercer las tareas y responsabilidades diarias en una función internacional.
- la *adaptación psicológica*, que se refiere a la capacidad de un expatriado para sentirse contento y satisfecho con la situación en el extranjero.
- la *interacción intercultural* es la dimensión final que se define como el interés y la capacidad de poder tratar con personas de otras culturas.

Bennett (2009) describe que los siguientes aspectos influían en la importancia de los factores relativos al desempeño laboral:

- el origen cultural del expatriado,
- el país de destino
- y la distancia cultural entre el país de destino y el de origen.

La importancia de los factores relativos al desempeño laboral de los expatriados se veía influenciada si este expatriado estaba experimentando una diferencia importante en la dimensión cultural estudiada desde una puntuación alta a otra baja, o viceversa al comparar el país de origen y el de destino. Así, los antecedentes culturales del expatriado desempeñaban diferente papel en su adaptación intercultural, su aculturación según el país de acogida.

Deller (1997) describió que ciertas competencias básicas son idénticas, pero no con la misma importancia y peso específicos. En consecuencia, la competencia intercultural debería reunir los requisitos básicos necesarios para entender y comprender cada cultura y sus especificidades culturales.

Van Oudenhoven (2002) menciona una relación entre determinadas competencias y países. Empleando el Modelo 6-D de Hofstede encontró que las personas procedentes de culturas con gran distancia jerárquica toleraban peor la incertidumbre que las personas procedentes de países individualistas (curiosamente, con la excepción de Francia y Bélgica, todos los países que afrontaban mejor la incertidumbre eran también de pequeña distancia jerárquica). Las personas procedentes de culturas masculinas obtenían una puntuación superior a la media en la construcción del compromiso / mejora de la colaboración.

Quester et al. (2002) investigaron la relación entre las decisiones de marketing y las dimensiones del Modelo 6-D: Los investigadores concluyen la importancia de formar adecuadamente a los expatriados en las diferencias culturales puesto que las percepciones son fundamentales en la toma de decisiones.

Van Emmerick et al. (2010) estudiaron la relación entre el estilo de dirección, la distancia jerárquica y el control de la incertidumbre. Describió una diferencia entre las culturas de gran distancia jerárquica y pequeña distancia jerárquica con respecto a un estilo de dirección autoritario: el nivel medio de responsabilidad asumida era menor en las culturas de control de la incertidumbre fuerte frente a las de control de la incertidumbre débil.

En resumen, podemos ver que la eficacia intercultural en el entorno empresarial depende del grado de adaptación y desempeño laboral del expatriado. Por descontado, deben tenerse siempre en cuenta las circunstancias y los recursos disponibles (económicos y otros) existentes.

¿Y qué decir sobre la cada vez más habitual práctica empresarial relativa al empleo de los grupos virtuales internacionales?

Dada la situación actual provocada por la pandemia de COVID-19 y su efecto en las relaciones entre individuos de diferentes organizaciones (en un mismo país y entre distintos) cabría preguntarse cómo afecta a la gestión de equipos virtuales la cuestión intercultural.

Johnson et al (2006) y Bird et al. (2010) insisten en considerar la competencia intercultural de importancia notable para el correcto desempeño por parte de los responsables de las organizaciones multiculturales, sean de la naturaleza que sean, mientras que Feitosa et al. (2018) revisan la importancia de la construcción de equipos presenciales y virtuales incorporando el aspecto cultural.

Beugelsdijk (2017) destaca también la necesidad de tener en consideración la importancia de la cultura en los negocios internacionales sean equipos presenciales o virtuales.

Así que no parece que el hecho de la gestión presencial o virtual modifique de forma destacada estos patrones de comportamiento culturales. En todo caso, la experiencia del investigador en su trayectoria profesional apunta a que las características habituales que más dificultan la comunicación entre culturas (tales como la percepción de la jerarquía, el carácter implícito o explícito de la comunicación, las reacciones ante la incertidumbre, la perspectiva ante la vida, etc.) se ven, en todo caso, amplificadas en el caso de las relaciones virtuales, al disponer de un muy limitado acceso a todo lo que no sea estrictamente la comunicación verbal y eso, como ya hemos visto, reduce de forma notoria la comunicación en determinadas culturas.

Tabla 12: La competencia intercultural en las organizaciones

Autor, año	Publicación	Conclusiones destacadas	Propuestas planteadas / observaciones	Referencias bibliográficas
Johnson, J. P., Lenartowicz, T., & Apud, S. (2006)	Cross-cultural competence in international business: Toward a definition and a model. <i>Journal of International Business Studies</i> , 37(4), 525-543.	Establecen la necesidad de dotar a los responsables de las organizaciones de una competencia intercultural medida desde un punto de vista práctico.	Creación de una herramienta que permita medir la competencia intercultural de una forma específica por cada contexto cultural.	doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1057/palgrave.jibs.8400205
Bird, A., Mendenhall, M., Stevens, M. J., & Oddou, G. (2010).	Defining the content domain of intercultural competence for global leaders. <i>Journal of Managerial Psychology</i> , 25(8), 810-828	Une la competencia intercultural al liderazgo global y la expatriación estableciendo un modelo de 3 dimensiones y facetas: gestión de la percepción (cinco facetas), de la relación (cinco facetas) y la auto gestión (siete facetas) totalizando 17 facetas y tres dimensiones.	Se debería comprobar la validez de este modelo que los autores establecen y sobre todo esa exclusiva asociación al liderazgo (concepto muy anglosajón) con la expatriación. Parece que fuera de las organizaciones este problema no es tan crucial.	doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1108/02683941011089107
Beugelsdijk, S., Kostova, T., & Roth, K. (2017)	An overview of Hofstede-inspired country-level culture research in international business since 2006. <i>Journal of International Business Studies</i> , 48(1), 30-47.	Revisa el Modelo de Hofstede considerando que a pesar del tiempo transcurrido desde su publicación sigue manteniéndose perfectamente actual para explicar las diferencias culturales.	Permite poder afirmar que el Modelo 6D de Hofstede sigue teniendo plena vigencia a pesar de los 50 años transcurridos desde la formulación del primer modelo con cuatro dimensiones.	doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1057/s41267-016-0038-8
Feitosa, J., Grossman, R., & Salazar, M. (2018).	Debunking key assumptions about teams: The role of culture. <i>American Psychologist</i> , 73(4), 376-389	Estudian la influencia intercultural en la formación de los equipos de trabajo (reales y virtuales).	Revisión de las concepciones sobre la formación, funcionamiento y finalización de equipos debiendo considerar la cultura como algo integrado desde el momento de la construcción de los mismos.	doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/amp0000256

Fuente: elaboración propia

3.5. La competencia intercultural en la Educación

Vista la necesidad de saber cómo enfrentarnos a las diferencias culturales la pregunta siguiente será ¿dónde abordamos el problema?

Podría pensarse de inicio que, como alternativa a la Educación, una adecuada formación en el entorno empresarial es una buena alternativa para cubrir esta carencia.

Uno de los ejemplos más relevantes que demuestran cómo las cosas no funcionan así son los planes de formación empresarial orientados a enfrentarse a la diversidad racial y a los prejuicios.

En las últimas décadas la gran mayoría de corporaciones e instituciones internacionales han implantado programas sobre diversidad racial para combatir el racismo y los posibles prejuicios existentes en su día a día. Estos cursos tienden a formar sobre los prejuicios culturales, a combatir los estereotipos y animar a las personas a ponerse en el lugar de otros grupos culturales minoritarios. Estos programas bien intencionados, describen los comportamientos inadecuados acertadamente, pero la realidad es que el grueso de las evidencias muestra que no reducen esa pretendida discriminación.

En un estudio de Dobbin y Kalev (2018) relativo a 985 casos de intervenciones ante prejuicios encontraron que existe poca evidencia sobre el éxito que los programas mencionados tuvieron en la disminución de los prejuicios culturales. Otros estudios han encontrado que, a veces, se producen cambios en las actitudes a corto plazo pero que, en muy pocos casos, se logra un verdadero cambio de comportamiento real.

Dobbin y Kalev ofrecieron unas pocas razones para explicar por qué estos programas no muestran el éxito deseado:

- a) Primero, parece que las intervenciones educativas a corto plazo no cambian a las personas. En este sentido, los cursos sobre Seguridad y Salud en el Trabajo son un buen ejemplo de la posible eficacia que sobre los trabajadores pueden ejercer cursos como los orientados a reducir el racismo.
- b) Segundo, algunos investigadores afirman que esta formación acaba tendiendo a reforzar los estereotipos en las mentes de las personas que a eliminarlas.

- c) Tercero, esta formación puede hacer a la gente más complaciente pensando que como han asistido a estos programas de formación han resuelto el problema.
- d) Cuarto, esta formación obligatoria puede hacer que algunos participantes se sientan apartados, resentidos y molestos, provocando el efecto contrario al que se pretende lograr.
- e) Quinto, a la gente no le gusta que se les diga lo que deben pensar y pueden rebelarse si sienten que se les está presionando para pensar de una determinada manera.

En otro orden de cosas, no hay que olvidar los prejuicios implícitos a los que estos días se dedica una gran atención. En este sentido parece que los cursos orientados a reducir estos prejuicios implícitos no parecen funcionar. En una investigación realizada por Greenwald et al. (2015) se muestra que los estadounidenses, especialmente los de raza blanca, tienen prejuicios ocultos que influyen sobre a quién se contrata, quién promociona y cómo se percibe a las personas.

De hecho, en una revisión de la literatura realizada por Maina et al. (2018) sobre los prejuicios implícitos se observa que ninguna de estas intervenciones ha mostrado resultados permanentes, reducciones a largo plazo de los prejuicios implícitos o, mucho más importante, cambios sostenidos y significativos en el comportamiento.

Por lo tanto parece que nuestro modelo de formación basado en “enseñar a las personas a ser buenas” se sustenta en la ilusión que uno puede cambiar los comportamientos y las mentes de las personas presentándoles nuevas ideas e información. Si eso fuera así los filósofos morales se comportarían mejor que el resto de nosotros. Y eso no parece que es así.

Y es que los intentos realizados para comprender las diferencias culturales tienden a poner el énfasis en el cambio de las “prácticas” mencionadas por Hofstede (las relativas a las características organizacionales como ya se ha descrito) como si ello permitiera modificar, de forma implícita, los valores que son la verdadera razón de las diferencias culturales. Eso ya sabemos que no es algo fácil de lograr, lo que parece explicar el escaso éxito cosechado por estas acciones puntuales. Parece, por tanto, que esta aproximación a la formación en la competencia intercultural desde el entorno empresarial no parece disfrutar de mucho éxito y sería razonable pensar en otras alternativas.

Por otra parte, la necesidad de buscar caminos como seres humanos explorando, descubriendo y capturando experiencias conceptuales para entender las diferencias culturales se hace, cada vez más, una necesidad.

Breninger & Kaltenbacher (2012:17) afirman:

“Debemos buscar de forma permanente, juntos como seres humanos, los modos de lograr compartir este planeta, transcender fronteras, unir y transformar nuestras diferencias mediante la relación de unos con otros”

¿Y qué nos dice la opinión académica sobre cómo abordar este asunto?

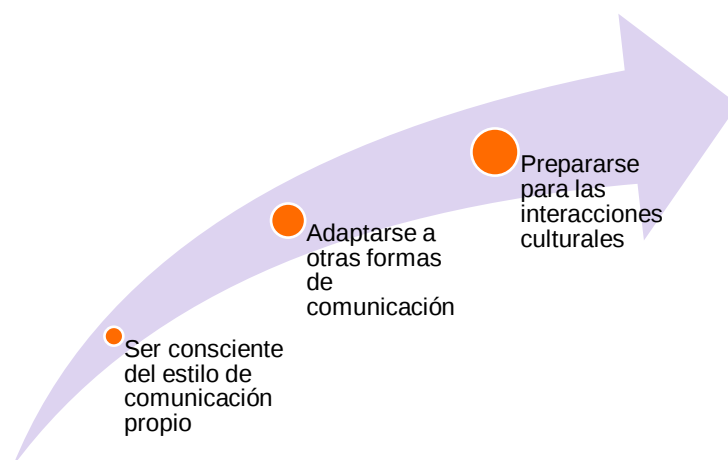
Deardorff establece el proceso educativo como el momento adecuado para abordar la formación en cuestiones interculturales (Deardorff, 2004a) y justifica la importancia de conseguir un alumnado competente en esta materia.

Deardorff (2009) señala que la formación intercultural se inicia con la comprensión de la propia cultura y con el desarrollo de una conciencia propia respecto a lo que se relaciona con creencias, valores y comportamientos.

Numerosos investigadores sociales tales como Hirsch (2018) y Barrett (2018) insisten en considerar que el sistema educativo es el medio adecuado para abordar el estudio y la comprensión de las diferencias culturales.

En este sentido, Deardorff (2018) afirma que los líderes educativos si desean mejorar su propia competencia intercultural y, al mismo tiempo, ayudar a que los estudiantes mejoren su competencia intercultural deben procurar seguir los siguientes tres pasos:

Figura 31: Adaptación intercultural según Deardorff



Fuente: elaboración propia

- Ser consciente del estilo y las formas de comunicación de uno mismo.

Es preciso entender que en las reuniones cara a cara uno debe ser consciente del estilo de comunicación propio en vez de comunicar de igual manera con todos y que por ello debe prestarse atención a otros estilos de comunicación diferentes: alto o bajo contexto, lineal o circular, no verbal o verbal.

- Adaptarse a otras formas de comunicación.

Uno debe adaptarse a las formas de comunicación de la otra parte mediante el proceso de comunicación, la apertura, la curiosidad y la humildad cultural buscando el respeto del otro y buscar ponerse en su lugar y no comunicar desde el punto de vista de uno mismo.

- Prepararse para las interacciones culturales.

En este sentido es necesario que uno se examine a sí mismo buscando cuál es su motivación y propósito, entender el contexto identificando y eliminando hipótesis erróneas y saber ser flexible mediante una humildad e integridad cultural buscando antes que nada entender.

Pereda (2005) señala que la educación es la clave para lograr una sociedad intercultural y los educadores los pilares de esta, ya que, para que se produzcan los cambios, es inevitable que las personas que intervienen en su implantación los comprendan, los acepten y sepan cómo llevarlos a cabo.

Pereda (2005) discute el perfil competencial del profesor intercultural, ofrece las características del currículo de formación del educador intercultural, define las estrategias metodológicas para la formación intercultural y, en concreto, hace referencia al Curso de especialización sobre Educación Intercultural desarrollado en la Universidad de Deusto incorporando una serie de sugerencias.

Es un hecho reconocido la importancia del aprendizaje basado en competencias (Villa et al., 2007) que se encuentra ampliamente asentado como base de la acción educativa y en esta línea Villa et al. establecen las competencias básicas para el aprendizaje siendo una de las descritas la competencia intercultural

Nuri-Robins, destaca la importancia de la competencia intercultural fijando el momento educativo para abordar el estudio de las cuestiones de índole cultural en la enseñanza secundaria (Nuri-Robins et al., 2007).

Escarbajal (2011) destaca cómo la educación debe, en el momento actual, contemplar no solo la primera sino la segunda generación del alumnado y analiza el éxito del

alumnado inmigrante extranjero en Murcia, dentro de la ESO, insistiendo en la importancia que los centros educativos deben jugar en la formación intercultural.

En su estudio en Castilla y León Díez (2012) concluye que la investigación pone de manifiesto la necesidad de desarrollar la competencia intercultural, a la que se refiere como un conjunto de actitudes que la ciudadanía debe adquirir y desplegar ante el multiculturalismo presente en nuestras sociedades.

Besalu (2014) afirma que la competencia en el profesorado no es tanto un aspecto relativo al incremento de conocimientos sino el desarrollo en el colectivo de una sensibilidad social y una estimulación de la reflexión que les permita adaptarse a una realidad cambiante.

Hirsch (2018) analiza la importancia de fijar las competencias precisas para la formación eficaz del profesorado en un marco intercultural.

Barrett destaca la escuela como lugar ideal para iniciar la formación en competencias interculturales (Barrett, 2018).

Peñalva y Leiva (2019) afirman que la reforma educativa de la enseñanza superior ha implicado, en definitiva, cambios sustanciales en los contenidos formativos de las antiguas titulaciones, para su transformación en los actuales grados formativos. Estos cambios han hecho hincapié fundamentalmente en el desarrollo curricular, basado en el desarrollo de competencias centradas en el sujeto (básicas, personales o profesionales), o centradas en las materias de estudio (genéricas y específicas de cada materia).

Así que no queda más remedio que reconocer el consenso académico sobre dónde y cómo comprender las diferencias culturales y que debe realizarse en el mundo de la Educación reglada no solo por una cuestión de integración social sino para lograr un mejor entendimiento entre personas de diferentes culturas.

Además, está el problema de cómo se entiende el concepto de interculturalidad dentro del ámbito de las prácticas educativas. En este sentido las aproximaciones son muy variadas: diversidad, integración, multiculturalidad, igualdad, género, inmigración e inclusión.

En general suele asociarse el concepto a la diversidad de las múltiples identidades de hombres, mujeres, personas enfermas..., con derecho a que se las respete y reconozca en las mismas condiciones en lugar de marginarlas, ignorarlas o simplemente ocultarlas de la sociedad (Odina & Del Olmo, 2009; Vélez & Ayala, 2010).

Pero no debe olvidarse que el objetivo final de la competencia intercultural es hacernos capaces de comprender, de forma eficaz, las diferencias culturales y cómo afectan a los distintos comportamientos basados en perfiles culturales distintos.

Esto es, no solo desde el punto de vista más extendido de la igualdad, la inclusión, la integración, la superación de las diferencias de género o de origen o cualquier otro tipo de discriminación. Debe ser también desde el punto de vista orientado a comprender cómo lo que en una cultura es “bueno o normal” en otras puede ser considerado “malo o anormal” y, lo más importante, que nos ayude a entender las razones de estos comportamientos.

Y esto solo puede lograrse, de una forma eficaz, si aplicamos herramientas que nos permitan entender todo esto desde un punto de vista lo más neutral posible, no afectado por tendencias o sesgos culturales propios (entendido ese sesgo como parte de esa programación cultural que aprendemos de forma implícita y explícita).

Y este problema va a persistir incluso cuando veamos con simpatía los comportamientos culturales diversos aunque no entendamos las razones que las provocan. Porque esto puede funcionar, de una forma un tanto superficial, en culturas con una tendencia, en palabras del Modelo 6-D, femenina u orientadas a la aceptación de lo diferente o diverso como algo distinto a incluir, a integrar en la sociedad. Pero será mucho más complicado en otras culturas que no presenten esta característica.

La aculturación difícilmente puede lograrse si no se comprenden las razones que provocan los distintos comportamientos ante situaciones objetivamente idénticas. Si esto no se logra, difícilmente se alcanzará una verdadera aculturación (si eso es posible) ya que la aceptación de esas diferencias estará basada en el grado de “empatía y/o simpatía” con los comportamientos distintos que cada persona, en función de su personalidad, presenta. No es este el objetivo buscado.

García (2005) señala la importancia de la educación intercultural en España, por otra parte considerada una formación adecuada por parte del profesorado pero, lamentablemente, poco vinculada a la práctica curricular diaria.

González (2008) señala que los educadores son el agente de cambio más importante en la Educación por lo que deben ser capaces de mostrar otras culturas en el ámbito de la interculturalidad.

En este sentido, no hay que olvidar que la Declaración de Bolonia establecía en 1999 como valores de la educación europea el respeto a la diversidad educativa y cultural

europea lo que implícitamente era una llamada a la inclusión de aquellos rasgos que muestren las diferentes realidades culturales existentes en Europa.

Por ello, Margalef (2005) señala que estas mejoras deben centrarse en tres aspectos fundamentales:

- la adecuada formación pedagógica de todo el profesorado universitario.
- la puesta en marcha de una nueva manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje.
- transformaciones curriculares necesarias para la transición a los actuales Grados.

Jordán (2007) renueva la necesidad de proceder a una formación adecuada del profesorado en este campo pero poco vinculada a la práctica curricular diaria. De hecho en un estudio en la Comunidad de Madrid sobre la formación del profesorado en esta competencia se constata la brecha entre la teoría y la realidad (Vélez & Ayala, 2010).

Desgraciadamente los datos de cómo el concepto de la interculturalidad se ha implantado en el mundo educativo en España ofrecen una visión bastante pesimista ya que según Peñalva y Soriano (2010), de un total de 73 universidades existentes en España en el momento de su investigación, solo 4 tenían la asignatura de interculturalidad con carácter troncal u obligatorio, frente a 29 de carácter optativo o consular. Es decir, del total, solo el 11,8 % eran de carácter troncal frente al 85,2 % optativo.

Así no es sorprendente que Peñalva & Soriano (2010:55) afirmen que “la interculturalidad no tiene suficiente relevancia en la formación inicial de futuros educadores.”

Y sin embargo el Espacio Europeo de Educación Superior establece la necesidad de implantar la competencia intercultural como una competencia general y específica aplicable a todos los grados.

Y es que, como afirma Fullan (2008), la educación es la llave para la reforma social

Tabla 13: Titulaciones con interculturalidad en la Universidad española

Asignatura	Universidad	Tipo	Curso	N.º créditos	Titulación
Interculturalidad y educación	Universidad Oberta de Catalunya	Obligatoria		6	Lic., en Psicopedagogía
Educación Intercultural	Universidad Autónoma de Barcelona	Obligatoria	2º	4	Lic. en Psicopedagogía
Educación Intercultural	Universidad de Santiago de Compostela	Obligatoria	3º	4,5	Lic. En Pedagogía
Curriculum Intercultural	Universidad de Granada, Campus de Melilla	Obligatoria	2º	4,5	Magisterio en educación infantil y educación primaria

Fuente: Peñalva & Soriano (2010: 48)

Más recientemente, resulta de especial interés un estudio (Steuernagel, 2014) que exploró la sensibilidad intercultural de 334 asesores escolares de 39 naciones y que representaban escuelas internacionales en 74 países. Los resultados confirmaron el déficit de conocimiento sobre las diferencias culturales y su correcta gestión.

El objetivo del estudio era identificar factores personales y profesionales que influyeran en la sensibilidad intercultural. El Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (DMIS) fue el marco teórico del estudio. El estudio siguió un diseño cuantitativo y no experimental y utilizó el IDI (Inventario de Desarrollo Intercultural).

Los resultados del IDI v3 revelaron que los asesores escolares de las escuelas internacionales estaban trabajando en la fase 3, Minimización, en transición hacia la fase 4, Aceptación, lo que pone de relieve algo común a todos ellos y es un conocimiento no muy profundo de las diferencias culturales.

Los participantes que habían asistido a cursos sobre asesoramiento multicultural o desarrollo profesional sobre la competencia o comunicación intercultural tenían niveles estadísticamente significativos superiores de sensibilidad intercultural. Aquellos con edades entre de 41 a 50 años tenían, también, puntuaciones significativamente más elevadas en el Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI) que aquellos con edades comprendidas entre los 22 y 30 años.

El tiempo que estos asesores habían estudiado en el extranjero y/o el total de años pasados fuera del país de origen estaban significativamente correlacionados con una mayor o menor sensibilidad intercultural. Los resultados también indicaron que la puntuación obtenida en el IDI estaba significativamente correlacionada con mayores niveles de sensibilidad intercultural.

En concreto, prestar atención a las diferencias culturales durante los viajes y la frecuencia de las interacciones personales en las que se trataba de entender la perspectiva de una persona culturalmente diferente, fueron las variables citadas como más significativamente correlacionadas con la sensibilidad intercultural.

Los resultados de la regresión aplicada para predecir la sensibilidad intercultural indicaron que una determinada combinación de variables explicaba el 14% de la varianza generando un modelo estadísticamente significativo con un tamaño de efecto pequeño.

Un diagrama ofrecía las relaciones de las variables predictores personales y profesionales para el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Además, se discutían las influencias positivas y los desafíos para el desarrollo intercultural de estos asesores y sus implicaciones para la práctica diaria.

A continuación y a modo de síntesis, se recogen las referencias citadas más interesantes en relación a la competencia intercultural en la Educación

Tabla 14: La competencia intercultural en la Educación

Autor, año	Publicación	Conclusiones destacadas	Propuestas planteadas	Referencias bibliográficas
Deardorff, D. K. (2004a)	<i>The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States</i> (Ed.D.). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305165880).	Señala la importancia de emplear la educación superior universitaria como momento ideal para desarrollar la competencia intercultural y preparar adecuadamente a los alumnos para su actividad profesional en un mundo tan globalizado.	Considera el estudio realizado como punto de partida para analizar la competencia intercultural y desarrollar una estrategia adecuada para lograrlo ante la falta de concreción existente para definir esta materia en la educación superior	https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/305165880?accountid=14529
Nuri-Robins, K., Lindsey, D. B., Terrell, R. D., & Lindsey, R. B. (2007).	Cultural PROFICIENCY: Tools for secondary school administrators. <i>Principal Leadership</i> , 8(1), 16-22.	Establece ocho principios para ser culturalmente competente, seis aspectos que lo impiden y los cinco aspectos que debe tener presente un formador para cumplir su misión eficazmente en un entorno intercultural.	Sugiere que la escuela secundaria adopte pautas a la hora de la evaluación y definición en las estrategias que tengan en cuenta la cultura. Considera necesaria la implicación de todos para adaptarse a la nueva situación existente donde coexisten alumnos de distintas culturas y valores.	https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/233339058?accountid=14529

Villa, A., Poblete, M., Herreras Bausela, E., & Herreras Bausela, E. (2007)	Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Estudios sobre educación, 16, 197-198	Establecen los autores las competencias genéricas para la educación.	Se define la competencia intercultural.	https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/786983956?accountid=14529
Barrett, M. (2018)	How schools can promote the intercultural competence of young people. <i>European Psychologist</i> , 23(1), 93-104.	Destaca la importancia que la educación puede ofrecer para la mejora de la competencia intercultural en los jóvenes y propone una serie de acciones	Considera la necesidad de más investigación para identificar las condiciones precisas bajo las que tomar decisiones sobre este campo, así como identificar los grupos de jóvenes que mejor pueden beneficiarse de ello.	doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1027/1016-9040/a000308
Hirsch, S. (2018)	Developing intercultural competence in teachers. <i>International School</i> , 20, 30-31	Se plantea si los profesores han analizado los currículos de las asignaturas considerando el sesgo cultural y si la formación el profesorado les ha preparado para un marco intercultural.	Considera que la competencia intercultural es importante para cualquier educador pero especialmente en un marco donde convivan diferentes culturas. Sugiere el diseño y empleo de herramientas de diagnóstico para evaluar esa competencia intercultural de forma independiente.	https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/1988889543?accountid=14529

Fuente: elaboración propia

3.6. La competencia intercultural y el liderazgo

No quedaría esta revisión de la literatura completa sin examinar algunos comentarios sobre la importancia que pueden jugar los líderes educativos en la implantación de la competencia intercultural. Por cierto, en el ámbito educativo, las tipologías de los líderes educativos son muy variadas y comprenden estudiantes, profesores, directores de departamentos, decanos, rectores y distinto personal administrativo.

Para comenzar este análisis puede ser interesante conocer la opinión de un líder en este campo como es Andreas Schleicher, coordinador del proyecto PISA (Programme for International Student Assessment) y Director de Educación y Habilidades de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

Andreas Schleicher fue entrevistado en 2017 por Milena Miladinovic, de la ONG American Field Service²³ (AFS), para explorar cómo se podía definir y medir la competencia global entre las culturas y en qué debían centrarse los centros educativos, líderes educativos y defensores de la educación global.

La entrevista reconoce que la competencia global no se desarrolla sólo en el centro educativo. Una buena educación da forma y orienta el proceso vital permanente que lleva a la competencia global. Promover la educación global es esencial para desarrollar la conciencia intercultural, la interacción respetuosa en sociedades cada vez más diversas, la reducción de los prejuicios culturales y la prevención de los conflictos violentos. La educación global apoya la empleabilidad permitiendo a los jóvenes una adaptación, aplicación y transferencia mejor de sus habilidades y conocimientos a nuevos contextos culturales. El objetivo es formar nuevas generaciones que tengan en cuenta los temas globales y se comprometan a resolver los desafíos sociales, políticos, económicos y ambientales (Miladinovic, 2018).

Estudios recientes reiteran que el liderazgo está vinculado a la necesidad de que los líderes sean comunicadores eficaces cuyos seguidores sean de diferentes orígenes culturales. Para interactuar eficazmente con otra cultura, las personas deben estar interesadas en otras culturas, ser lo suficientemente sensibles como para notar las

²³ AFS es una asociación internacional norteamericana, sin ánimo de lucro, que promueve oportunidades de aprendizaje intercultural a más de 12.000 participantes cada año a nivel mundial. Con presencia en 98 países y con 60 oficinas en los cinco continentes, AFS ofrece experiencias de inmersión cultural a través de intercambios culturales y oportunidades de voluntariado, apoyadas por talleres y reflexiones estructuradas

diferencias culturales y estar dispuestas a modificar su comportamiento (Gandolfi, 2012).

Moodian señala que el liderazgo contemporáneo y la competencia intercultural entienden y utilizan la diversidad cultural para construir organizaciones exitosas (Moodian, 2009). Tanto los gurús del liderazgo organizacional como los educadores reconocen que una gestión eficaz en la comunidad global desarrolla la competencia intercultural tanto a nivel individual como organizacional.

La capacidad de participar en una interacción efectiva entre culturas es una capacidad fundamental en el siglo XXI no sólo para los líderes empresariales y políticos, sino también para los líderes educativos (Moodian, 2009).

El estudio cualitativo "Leadership and Intercultural Competence" de Consolino (2015), afirma que el liderazgo representa un componente fundamental para ofrecer orientación y dirección a un grupo de personas que trabajan en el mismo contexto social y, el liderazgo está relacionado con la competencia intercultural.

Ya hemos visto que la competencia intercultural está cada vez más reconocida como una capacidad importante a desarrollar en todo el espectro mundial de instituciones educativas, corporaciones, agencias gubernamentales y organizaciones no gubernamentales.

En este sentido Deardorff nos recuerda que es una capacidad central en el siglo XXI mientras buscamos continuamente la manera de relacionarnos bien como seres humanos al compartir este planeta. Existe la necesidad de trascender fronteras, salvar y transformar las diferencias en nuestras relaciones. Es necesario que nos consideremos una sola humanidad al tiempo que aceptamos nuestras diferencias. Estas necesidades seguirán impulsándonos a medida que buscamos superar esas diferencias que puedan dividirnos. En definitiva, la competencia intercultural trata sobre las relaciones entre nosotros y, en última instancia, sobre nuestra propia supervivencia como humanidad, mientras trabajamos juntos para abordar los desafíos globales que nos enfrentan en este siglo (Deardorff, 2016).

En su comentario sobre la publicación *The Sage Handbook of Intercultural Competence* Tillman (2011) afirma que hay una necesidad para desarrollar actitudes en los líderes que vayan más allá de interiorizar la tolerancia hacia la diferencia y vivir de forma constructiva en un mundo multicultural, desarrollando actitudes críticas para la supervivencia de la humanidad y el planeta.

Los líderes que saben moverse a través de las culturas crean y sostienen sistemas basados en la fuerza de esas diferencias, permitiendo que surjan enfoques innovadores esenciales en cada esfuerzo humano. Los enfoques innovadores se basan en el conjunto de habilidades que los líderes mundiales interculturalmente competentes adquieren creando internamente un nuevo mapa mental.

Deben ofrecerse oportunidades para adquirir una perspectiva global, pasando del etnocentrismo al etnorelativismo, desarrollando una gama de competencias esenciales para el liderazgo global mientras buscamos líderes potenciales fuera del marco de liderazgo habitual.

El reto de hoy es convertirse en un líder global que pueda hacer frente a los desafíos del siglo XXI y estar a la altura del desafío de dar forma a la historia. Esto requiere toda la atención de la sociedad global (Deardorff & Jones, 2009)

Ser interculturalmente competente significa crear conciencia y cerrar la brecha entre los valores expresados de una persona y cómo cada persona es realmente recibida y experimentada por otros.

Los centros educativos deben cambiar, no porque hayan fracasado, sino porque deben responder a los cambios demográficos que han causado cambios importantes en las poblaciones y en las necesidades de las familias de los estudiantes. Ser interculturalmente competente es un cambio sistémico. Y, por ello, los líderes educativos deben intervenir adecuadamente para resolver estas dificultades (Lindsey et al., 2018).

Como afirma Gandolfi (2012) recientes estudios reiteran que el liderazgo está conectado con la necesidad de lograr líderes que sean comunicadores eficaces para sus seguidores de diferentes perfiles culturales. Para interactuar de forma eficaz con otra cultura las personas deben estar interesadas en esas culturas, tener la sensibilidad para detectar las diferencias culturales y poseer un deseo de modificar su conducta.

Consolino (2015) y Deardorff (2018) afirman que el liderazgo representa un componente fundamental para ofrecer una guía y una orientación a cualquier grupo de personas que trabajen en el mismo contexto social y que el liderazgo, de forma explícita, está relacionado con la competencia intercultural (Gandolfi, 2012).

Autores como Gairín han revisado y reflexionado sobre la promoción del aprendizaje organizativo en las instituciones educativas y su vinculación con los procesos de innovación que se generan en dichas organizaciones. Para Gairín las organizaciones educativas requieren disponer de estrategias que les permitan responder a las continuas y cambiantes exigencias y necesidades de su entorno. No se trata de que las

organizaciones se adapten a los cambios sociales, sino que sean capaces de anticiparse a ellos y de buscar alternativas.

El desarrollo de estrategias de aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento permitirá, precisamente, afrontar estos desafíos dotando a las organizaciones de herramientas y procesos que les permitan generar nuevo conocimiento y rentabilizar el conocimiento existente (Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015; Gairin & Castro, 2021).

Esta estrategia innovadora, apoyada en un liderazgo transformacional, es también considerada por autores como Salazar (2006) y Pérez et al. (2006) la que acabará dando como resultado que los centros educativos pueden convertirse en unas organizaciones particularmente sensibles a nociones como la competencia intercultural.

Es cierto que los aspectos organizacionales del centro educativo no deben hacernos olvidar que el foco principal deben ser los procesos de enseñanza-aprendizaje y que estos van a ser muy dependientes de las posibles intervenciones que se realizan en el aula (Rodríguez-Gómez & Gairín, 2015).

Pero, admitido esto como una realidad, los líderes educativos deben aproximarse y abordar los asuntos y oportunidades emergentes desde los complejos y diversos entornos educativos como una buena oportunidad para conseguir la inclusión y el logro, más que como la necesidad de afrontar un problema por resolver (Gairin & Mercader, 2018; Lindsey et al., 2018).

SEGUNDA PARTE: PARTE PRACTICA

Sic itur ad astra.

La Eneida, Virgilio

CAPITULO 4: METODOLOGÍA

4.1. Presentación

El propósito de este estudio de caso descriptivo, fenomenológico, temporal, multifase, mixto fue descubrir, explorar, comprender y capturar la experiencia y percepciones conceptuales de los participantes en la investigación desde la perspectiva de la competencia intercultural (Mills & Gay, 2019) y de sus puntos de vista (Bryant, 2003) sobre:

- factores internos,
- factores externos
- estilo de liderazgo

que han llevado a la incorporación, con éxito, de esta competencia en el diseño curricular del Grado en “Gestión y Marketing Empresarial” que desarrolla la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Bilbao (como Centro adscrito a la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU) conocida por su nombre abreviado “Cámarabilbao University Business School” (Cámara Bilbao, 2020) y su acrónimo CUBS.

Por ello se empleó el estudio de caso basándose en técnicas cuantitativas mediante la aplicación de cuestionarios on line y en cualitativas mediante entrevistas abiertas.

Se buscó detectar las sensibilidades relativas a la comprensión de las diferencias culturales mediante una metacognición reflexiva de los participantes sobre lo que se habían experimentado en el campo de la competencia intercultural y qué contextos o situaciones podían contribuir o afectar a sus experiencias sobre el fenómeno (Patton, 2002).

La investigación pretendió ayudar a entender las razones que han facilitado la incorporación de la competencia intercultural y su relación con el estilo de liderazgo y la cultura organizacional en esta cuestión en lo que Covey (2004) refiere como su “círculo de influencia” o Hofstede (2010) “el círculo moral”.

4.2. Diseño de la investigación

Es comúnmente aceptado que la investigación es una herramienta que facilita al ser humano progresar y relacionarse para conseguir sus propósitos y para resolver sus conflictos (Cohen y Manion, 2002:73). Por otra parte, esta investigación está dirigida a la búsqueda de nuevos conocimientos que nos sirvan de base para la mejora educativa (Bisquerra, 2012) en la competencia intercultural. En esta línea de pensamiento, este estudio ha optado por el estudio de caso porque nos permite acercarnos a la realidad que se plantea estudiar de forma abierta, flexible y compatible con la búsqueda de los objetivos perseguidos.

La decisión de realizar esta investigación utilizando el estudio de caso lo justifican autores como Cebreiro y Fernández (2004:667) cuando señalan que es conveniente su empleo “cuando el objeto de lo que se quiere indagar es difuso, complejo, escurridizo y controvertido”. Según Yacuzzi (2005) los casos son particularmente válidos cuando se presentan preguntas del tipo “cómo” o “por qué” o cuando el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos y cuando el programa a estudiar es incipiente. En nuestro caso se añade que estamos intentando analizar una realidad poco frecuente en el mundo de la enseñanza como es la incorporación de la competencia intercultural. Además, la elección del estudio del caso se apoya en tres razones (Rodríguez et al.1996: 95):

- Su carácter crítico, en la medida que permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
- Su carácter extremo o unicidad, dado que parte de un carácter específico y peculiar.
- El carácter revelador que permite observar un fenómeno relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones relevantes.

Yin (1989) considera el estudio del caso apropiado para temas prácticamente nuevos pues en su opinión este tipo de investigación presenta los siguientes rasgos distintivos:

- Indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real.
- Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente visibles.
- Se utilizan múltiples fuentes de datos.

- Puede estudiarse tanto como caso único como múltiples casos.

Álvarez y San Fabián (2012) señalan algunas de las ventajas del estudio de caso:

1. La facilidad para descubrir hechos o procesos que si se empleasen otros métodos probablemente no se tendrían en consideración.
2. La posibilidad de visualizar significados profundos y desconocidos, así como orientar la toma de decisiones en relación a problemáticas educativas.
3. Su valía para informar sobre realidades educativas complejas no visibles por el día a día.
4. Su concreción, intensidad y detalle respecto al tema de estudio la explorar lo más profundo de una experiencia.
5. Permite emplear diferentes técnicas en la recogida y análisis de datos tanto cualitativos como cualitativos.
6. Permite la triangulación de la información recogida para evitar el sesgo del investigador.
7. Se considera muy adecuado para investigadores individuales y a pequeña escala.

Pese a sus aspectos positivos es cierto que el estudio de caso ha recibido críticas dentro de las que destacan la siguientes:

1. La imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos en la investigación.

Ciertamente el objetivo de esta metodología es otro, es profundizar en una o varias unidades de observación. Como dice Yin (1989) en este caso debemos hablar de “*generalización analítica*” más que de “*generalización estadística*” donde la teoría generada es usada como patrón con la que comparar otros estudios.

2. La subjetividad del investigador presente a lo largo del estudio.

Frecuentemente se argumenta que se ejerce una subjetividad controlada por parte del investigador y que la puesta en relación de esta y de los implicados produce una situación denominada intersubjetividad que aporta una gran riqueza a los estudios. Como dice Patton (2002) la credibilidad de los datos cualitativos depende en gran medida de la formación, sensibilidad, habilidades metodológicas, y capacidad del investigador. Por ello es recomendable describir detalladamente las preocupaciones

acerca de la investigación y las intervenciones realizadas con objeto de favorecer la replicabilidad del estudio.

3. La posibilidad de alterar el modo de vida de los sujetos estudiados al permanecer en el campo durante un tiempo.

Esto puede evitarse si el investigador es uno más dentro del grupo social de forma que los sujetos estén acostumbrados a su presencia.

Eisenhardt (1989) concibe el estudio del caso como una estrategia dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares combinando distintos métodos para la recogida de evidencias cualitativas y cuantitativas con el fin de describir, verificar o genera la teoría.

Pero ¿cómo asegurar el rigor de los datos, procesos y resultados?

La credibilidad de la investigación mediante el estudio de caso ha sido una preocupación recurrente en el contexto de la investigación educativa general. Por ello es importante garantizar la credibilidad de los datos mediante el seguimiento de ciertas estrategias (Alvarez y San Fabián, 2012) dentro de las cuales se pueden destacar la contextualización, la saturación, la negociación con los implicados y la triangulación.

- Contextualización

Se busca analizar y comprender cómo las acciones humanas se relacionan en el contexto social en el que ocurren por lo que la unidad de análisis debe examinarse en su entorno social y cultural.

- Saturación

Se relaciona con la justificación de una afirmación basándose en múltiples pruebas. Los conceptos que surjan deben analizarse desde diferentes perspectivas, por ejemplo, preguntando en entrevistas a los participantes sobre el mismo tema previamente respondido en cuestionarios.

- Negociación con los implicados

Esto guarda relación con el encuentro entre los fines, los métodos y los resultados del investigador y la opinión de los implicados con objeto de saber si hay acuerdo entre ellos, Para ello se puede organizar reuniones, entrevistas, etc. en los que se discutan cuestiones vinculadas a las fases del estudio.

- Triangulación

Es la estrategia de validación de datos más empleada y conocida, Puede entenderse como la puesta en relación de las perspectivas de los diferentes agentes implicados en

la investigación. Arias (2000:8) afirma que “la principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias de un investigador singular o una teoría única o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados”. Existen tres tipos de triangulación:

- de métodos: se coteja la información obtenida a través de una técnica (un cuestionario) con otras (la entrevista, la observación, etc)
- de sujetos: contrastando los puntos de vista de los miembros de la comunidad estudiada.
- de espacios y tiempos: aplicando técnicas de recogida de información (observación, entrevista y análisis documental) en diferentes espacios y tiempos para comprobar si los resultados son coherentes.

Finalmente, es cierto que, como señala Martínez (2006), hay un debate permanente sobre el estudio del caso como método de investigación científico pero esta autora insiste en la necesidad de superar el debate generado sobre la falta de validez científica y fiabilidad relativa a los métodos cualitativos. Martínez afirma que (2006:170) “las metodologías para la fase heurística o de descubrimiento son las cualitativas, mientras que las utilizadas para la fase de justificación confirmación son las metodologías cuantitativas”.

Esta decisión de optar por el estudio de caso nos permite ofrecer diferentes perspectivas del fenómeno estudiado y recoger la voz de los participantes en la investigación, incorporando su punto de vista (Bartolomé y Cabrera, 2000) y permitiendo obtener nuevas propuestas sin recurrir a ideas preconcebidas.

Así que aplicando las enseñanzas de Creswell & Clar (2017) se decide diseñar y realizar un estudio de caso descriptivo, fenomenológico, temporal, multifase, mixto planificado e implantado, desde el inicio del proceso de investigación, a lo largo de una serie de fases. Ya hemos visto que uno de los requisitos del estudio de caso es aplicar una triangulación, es decir, los resultados iniciales que se obtienen por una primera técnica se someten a un posterior examen y análisis utilizando una segunda técnica. Así, las afirmaciones realizadas se visualizan mediante el empleo de las dos técnicas. Y la investigación se desarrolla a través de múltiples fases de investigación que incluyen distintas técnicas (Creswell & Clar, 2017).

En este sentido, esta aproximación mixta empleó los resultados de una técnica para ayudar a desarrollar y completar la otra, de tal forma que el proceso diseñado incluyera

las decisiones a tomar sobre el propio diseño, la selección de participantes y la recogida de datos (Greene et al.,1989).

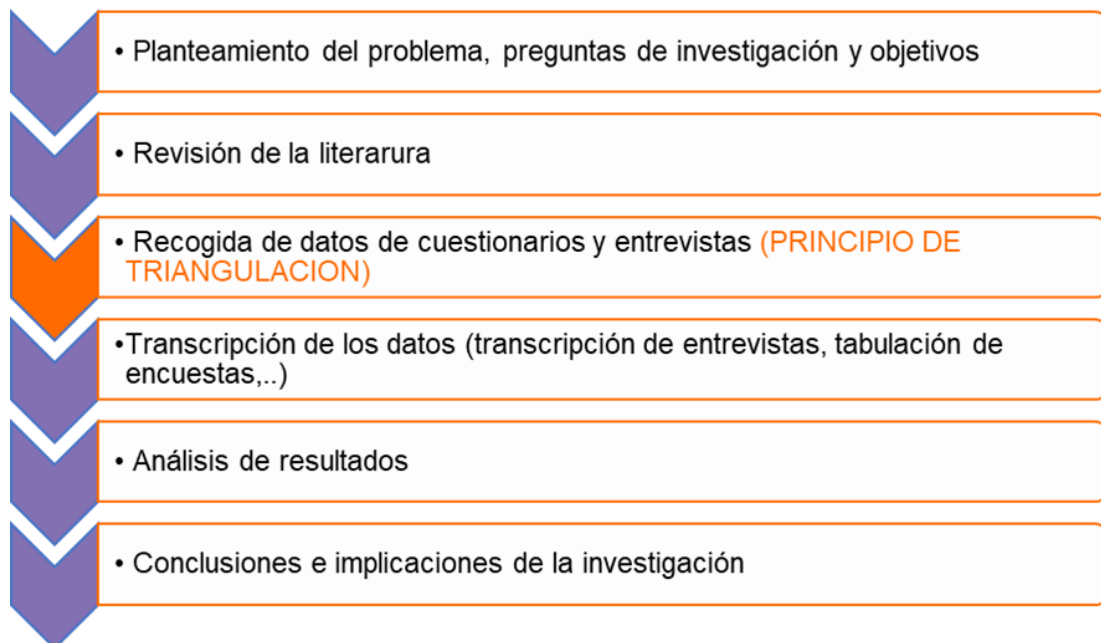
La interacción entre los dos métodos se presentó cuando coincidieron ambas técnicas: la cuantitativa (Fase 3) y la cualitativa (Fase 4). La interacción directa de ambas se combinó antes de realizar la interpretación final (Fase 5). El estudio utilizó una aproximación mixta no excluyente.

La técnica cuantitativa se orientó a la definición de la cultura organizacional, la cultura de origen (la existencia de posibles diferencias sobre la percepción de una misma realidad) y el estilo de liderazgo mediante el empleo de cuestionarios on line.

La técnica cualitativa se empleó para explorar los factores (con un especial énfasis en los externos) que han hecho a la CUBS sensible hacia la necesidad de conseguir que el alumnado sea interculturalmente competente y en qué contextos o situaciones (factores externos) han podido afectar o influir en las experiencias sobre ese fenómeno (Patton, 2002)

Ambas técnicas se apoyaron mutuamente para dar soporte a los datos obtenidos (Creswell & Clar, 2017).

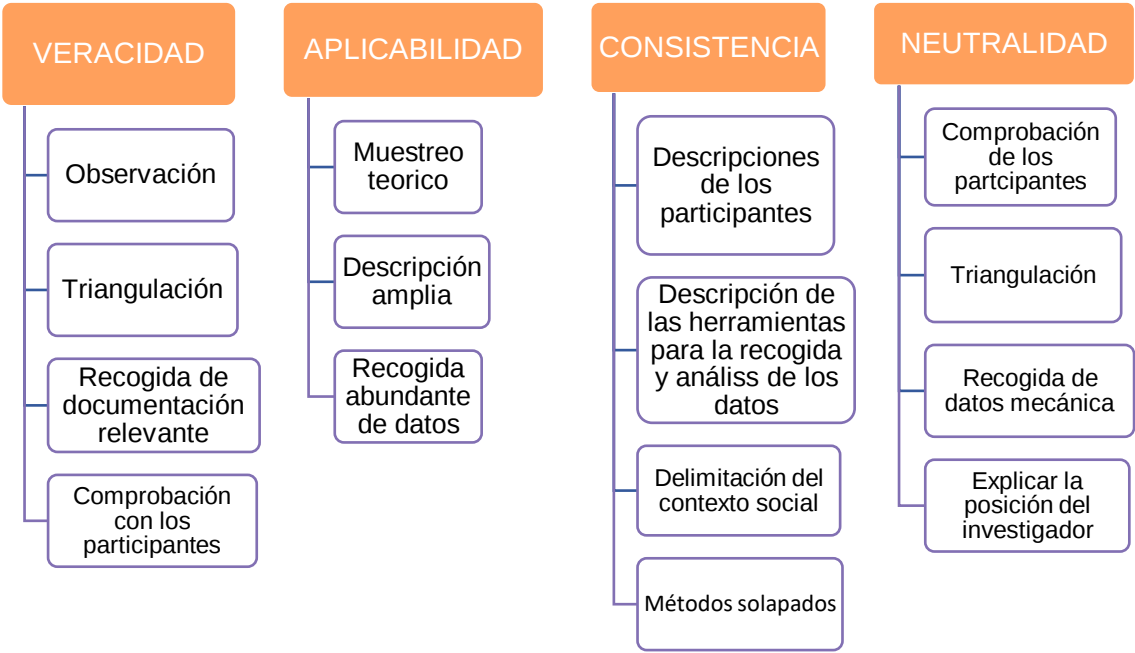
Figura 32: Procedimiento metodológico de la investigación



Fuente: elaboración propia en base a Martínez (2006:182)

Para responder a los criterios de rigor científico basados en la veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad se han seguido las recomendaciones de Bartolomé (1986) y Guba (1983)

Figura 33: Criterios metodológicos de investigación



Fuente: elaboración propia según Guba (1983) y Bartolomé (1986)

Se han combinado la recogida cuantitativa y cualitativa de los datos a lo largo de las diferentes fases de la investigación (Creswell & Clar, 2017). Esta combinación intentó evitar que los datos fueran sobre o subrepresentados. El diseño estableció una recogida secuencial de datos con un análisis separado de los mismos empleando otros datos de apoyo antes, durante y después de los momentos de la recogida de datos (Creswell & Clar, 2017). El análisis de los datos cualitativos refinó y explicó los hallazgos cuantitativos al poder explorar, descubrir, comprender y capturar las experiencias conceptuales y las percepciones desde la perspectiva de los participantes (Mills & Gay, 2019).

4.3. Fases de la investigación

Esta investigación recogió y aplicó los datos cuantitativos y cualitativos en cinco fases diferenciadas y secuenciadas. El proceso de la investigación se ha plasmado en el gráfico Figura 34: Diseño general de la investigación, donde se han definido los hilos relativos a las técnicas cuantitativa y cualitativa, las fases del proceso de investigación y la aproximación fenomenológica.

Fase 1. La Dirección de la CUBS oficialmente dio su aprobación a la realización de esta investigación el 11 de noviembre del 2019.

En reunión celebrada el 4 de diciembre del 2019 y antes de iniciar el proceso de medición cuantitativo se decidió, entre el Director de la CUBS y el investigador, quienes serían los posibles participantes en la parte cuantitativa: por un lado todos los docentes y directivos de la CUBS y, por otra, algunos empleados escogidos de la Cámara de Bilbao.

El Director de la CUBS sugirió añadir estos directivos de la Cámara de Bilbao por la participación de los mismos en algunas áreas de la CUBS como la gestión y el marketing.

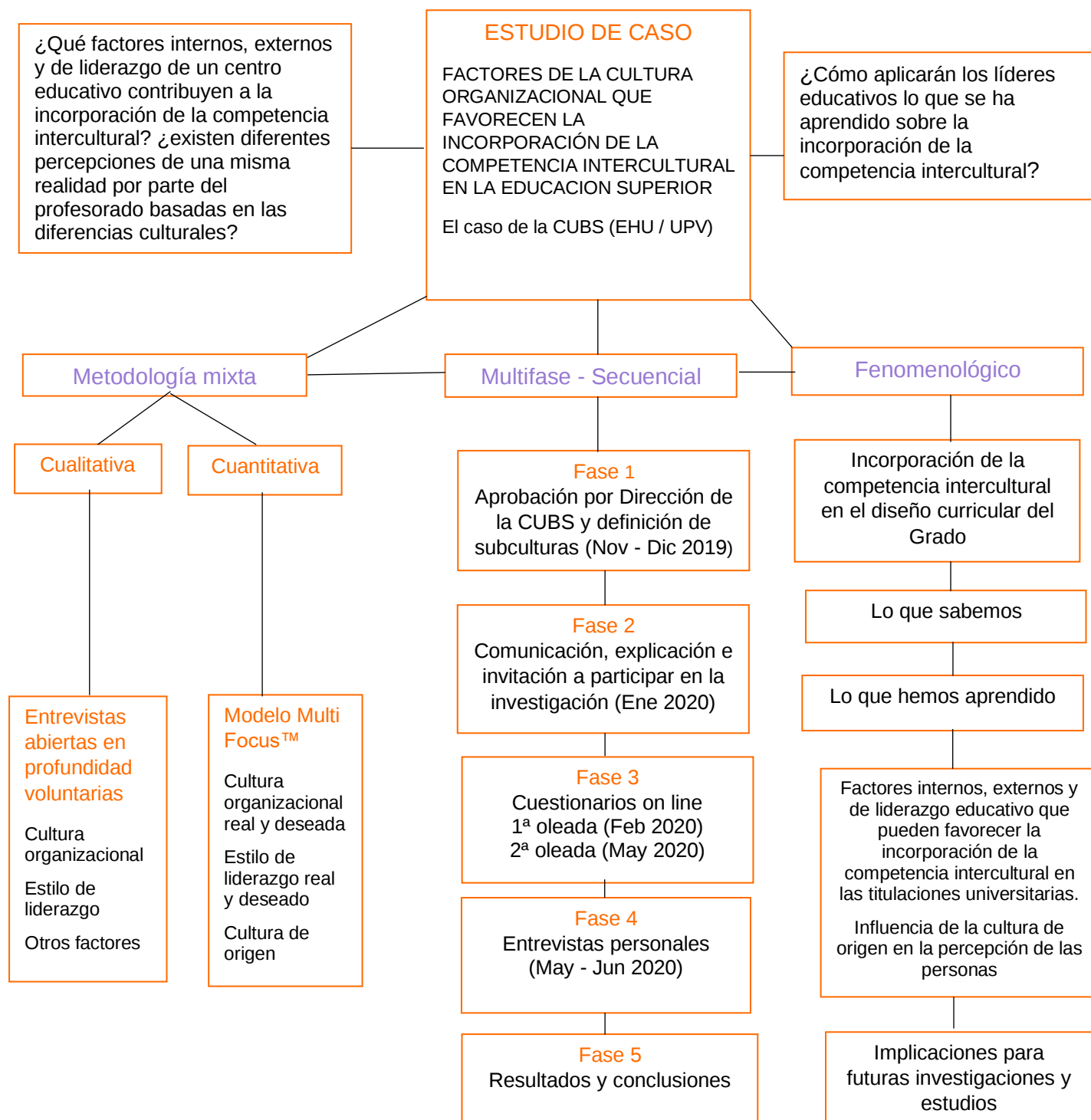
En esta reunión se establecieron las subculturas²⁴ a estudiar tal y como se explicará más tarde: **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas**.

La Dirección, de común acuerdo con el investigador, y con la intención de fomentar la máxima participación se ofreció a invitar y animar, de forma explícita a la intervención de todas las personas seleccionadas a contribuir en todas las fases del proceso para aportar su experiencia y conocimiento. Ver Anexo II: Invitación a participar en la medición cultural.

El investigador, a continuación, envió un email explicativo del proceso que se iba a seguir con los detalles más relevantes del mismo. Ver Anexo III: Presentación de la investigación.

²⁴ Ver 4.5 Cuestionario Multi Focus™

Figura 34: Diseño general de la investigación



Fuente: elaboración propia, según Creswell & Clar (2017)

Fase 2. El proceso de medición cuantitativa consistió en la cumplimentación del cuestionario Multi Focus™ on line por parte de los participantes en el proceso. Todos los invitados a participar fueron informados del proceso que implicaba la investigación, explicando los objetivos buscados. Para ello se les enviaron dos documentos donde se describía el propósito de la investigación y el proceso a seguir. Se informó del inicio del proceso de medición desde Hofstede Insights (Helsinki, Finlandia), organización responsable de la recogida de la información cuantitativa, una semana antes del comienzo propiamente dicho que se inició, en una primera oleada, el 21-01-2020. Ver Anexo IV: Invitación responder al cuestionario Multi Focus™. Los invitados a participar recibieron por correo electrónico un enlace individualizado para poder acceder al cuestionario cuyo acceso estaba protegido para garantizar el anonimato.

Posteriormente, si el invitado no había contestado, al cabo de una semana era informado e invitado a cumplimentar, de nuevo, el cuestionario. Ver Anexo V: Recordatorio de cuestionario pendiente de contestar. Este es un sistema de respuesta automática en la que no tuvo intervención alguna el investigador por lo que se continuaba garantizando el anonimato en la participación. Para asegurar la confidencialidad de los participantes se tomaron las salvaguardas referidas en la Ética de la investigación.

Fase 3. Todos los invitados por la Dirección a participar en la investigación cuantitativa dispusieron desde el 21-01-2020 al 26-02-2020 para la cumplimentación del cuestionario.

Debido a que un representante de una subcultura no contestó en el plazo previsto fue necesario realizar una segunda oleada para capturar esta información. Esta segunda oleada se realizó durante el mes de mayo del 2020.

Fase 4. Se desarrollaron 15 entrevistas abiertas en profundidad, de la selección inicial (21), empleando la Tabla 22: Tabla de segmentación para entrevistas abiertas buscando asegurar la saturación. Realizada la selección inicial, el investigador entró en contacto con ellos invitándoles a participar voluntariamente. Los entrevistados, en número de 15, fueron aquellos que aceptaron participar.

Se realizaron preguntas abiertas, considerando lo que no sabemos y deseamos conocer, a través de la opinión de los participantes, en lo relativo a cómo factores internos, externos y de liderazgo de la cultura organizacional han podido afectar a la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado. Las

preguntas cualitativas tuvieron como objetivo recoger, de forma individual, la comprensión de los comentarios de los participantes, sus experiencias y cómo ello afectaba a la incorporación de la competencia intercultural en su ámbito de actuación. Las preguntas permitieron que los entrevistados meta reflexionasen, desde su punto de vista privilegiado, sobre las situaciones que demandan la competencia intercultural (Hammer, 2012).

Según Hammer las entrevistas en profundidad representan de una forma muy acertada las percepciones de los participantes, en este caso particular, sobre la ausencia o existencia de una verdadera sensibilidad sobre la importancia de la competencia intercultural. Esto se puede extender a la definición de factores y a la evaluación del liderazgo educativo como motor de la incorporación de la competencia intercultural en el Grado. Todas las entrevistas, celebradas durante mayo y junio del 2020, fueron grabadas empleando Microsoft Teams. Se tomaron las precauciones precisas para asegurar la confidencialidad y privacidad de las entrevistas, como se detalla en la Ética de la investigación.

Fase 5. En esta fase del estudio se analizaron los resultados obtenidos en los hilos cuantitativo y cualitativo.

En el hilo cuantitativo se describieron los datos relativos a la cultura organizacional (factores internos y de liderazgo especialmente) y se realizaron una serie de comparaciones cruzadas entre los resultados recogidos en las subculturas²⁵ de la CUBS. Se exploró el grado de alineamiento existente entre esas subculturas a través del estudio de los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones (Di) del Modelo Multi Focus™.

Se analizaron las percepciones diferentes, basadas en los distintos orígenes culturales, sobre una misma realidad, la cultura organizacional, aplicándose pruebas ANOVA y t de Student para realizar el análisis estadístico inferencial y evaluar la posible significación estadística.

En el hilo cualitativo se buscaron los patrones, categorías, subcategorías... interpretando las respuestas obtenidas en las entrevistas con el objeto de buscar su comprensión y entendimiento especialmente en lo relativo a los factores externos. Las notas de campo de las entrevistas fueron analizadas para encontrar patrones o

²⁵ Ver 4.6 Cuestionario Multi Focus™

categorías en las afirmaciones, identificar la esencia de las respuestas, buscar y descubrir temas comunes (Mills & Gay, 2016).

Las preguntas realizadas en las entrevistas buscaron recoger una información de calidad aplicando de forma secuencial las siguientes actuaciones:

1. La reformulación o verificación de la información escuchada por el investigador.
2. El intercambio de inquietudes para alcanzar, como consecuencia, un elevado nivel de empatía con el entrevistado.
3. La indagación empleando, fundamentalmente, preguntas abiertas. Se procuró evitar ofrecer explicaciones dentro de las preguntas cuando se estaba en la fase de indagación ni el uso de preguntas dirigidas.

4.4. Datos de participación

4.4.1. Población

La población de estudio fue la siguiente:

- el profesorado completo de la CUBS que ejerce su docencia a lo largo de los cuatro años de estudio del Grado: 43
- directivos de la CUBS: 6
- directivos de la Cámara de Bilbao, cuya gestión se relaciona con la CUBS, según lo declarado por el Director de la CUBS: 3

4.4.2. Participantes en la investigación

En lo relativo al tamaño de la parte cuantitativa, se buscó que el número de participantes se acercara al 75% de la población. Se invitó a participar a toda la población. Los participantes en la parte cuantitativa fueron, finalmente, docentes y directivos de la CUBS que en número de 41 ($n=41$) cumplieron el cuestionario del Modelo Multi Focus™ entre enero y marzo del 2020.

Para la definición del número de participantes para la parte cualitativa, la idea era alcanzar un mínimo de respuestas que asegurasen la intersubjetividad o la saturación. Esto se logra cuando el proceso se ha construido de tal forma que las aportaciones de los participantes (cuyas respuestas son subjetivas) han construido una realidad lo más cercana posible a la realidad objetiva. Finalmente,

15 participantes (n=15) aceptaron intervenir en las entrevistas abiertas on-line desarrolladas entre mayo y junio del 2020. La selección fue intencional basada en una serie de criterios definidos previamente al inicio de la investigación según la Tabla 22: Tabla de segmentación para entrevistas abiertas.

Ambas técnicas (cuestionarios y entrevistas) buscaron conseguir información significativa sobre factores internos, externos y de liderazgo que han llevado a incorporar la competencia intercultural en el diseño curricular del grado de la CUBS.

Los datos cuantitativos fueron recogidos por el investigador a través de los archivos en extensión .xls y .sav remitidos por Hofstede Insights, Oy. Los datos cualitativos fueron recogidos a través de las entrevistas personales abiertas en profundidad.

Cada clase de datos fue analizada separadamente, empleando IBM SPSS v27 para los resultados cuantitativos y Atlas.ti V8.4.24 para los cualitativos.

4.4.3. Estratificación

Se informa sobre el género, edad, años de experiencia laboral en la CUBS y años de formación educativa de los participantes en la muestra.

Así mismo se estableció una estratificación del personal de la CUBS en tres subculturas como se explica en detalle en el apartado 4.5 Cuestionario Multi Focus™.

4.5. Cuestionario Multi Focus™

El instrumento aplicado para la parte cuantitativa es el cuestionario Multi Focus™.

Este instrumento se desarrolló durante los años 90 en Itim International y ha continuado siendo empleado por Hofstede Insights (tras la absorción de Itim International por Feedback Dialog en 2012) con gran éxito para evaluar las características más destacadas de una organización en relación con las dimensiones del Modelo Multi Focus™ (Waisfisz, 2015).

Está compuesto por una serie de variables latentes Di:

- D1 Eficacia organizacional
- D2 Orientación al cliente
- D3 Control
- D4 Foco
- D5 Accesibilidad
- D6 Filosofía de gestión

A su vez cada dimensión D_i , una variable latente, está compuesta por una serie de indicadores que son las respuestas a las preguntas del cuestionario Multi Focus™. Las preguntas (o indicadores $q_1, q_2, q_3, \dots, q_k$) y los resultados obtenidos cargan cada variable latente o dimensión D_i . Las preguntas q_k no son correlativas y varían en la composición de la fórmula de cada dimensión.

Cada dimensión primaria surge de la fórmula propietaria de Hofstede Insights:

$$D_i = (\sum_1^n a_j q_k) / n \pm K_i$$

siendo,

D_i es cada dimensión primaria

K_i una constante para cada dimensión D_i

a_j una constante que se aplica a cada cuestión q_k en cada dimensión D_i

j una constante entre 1 y j (varía por dimensión)

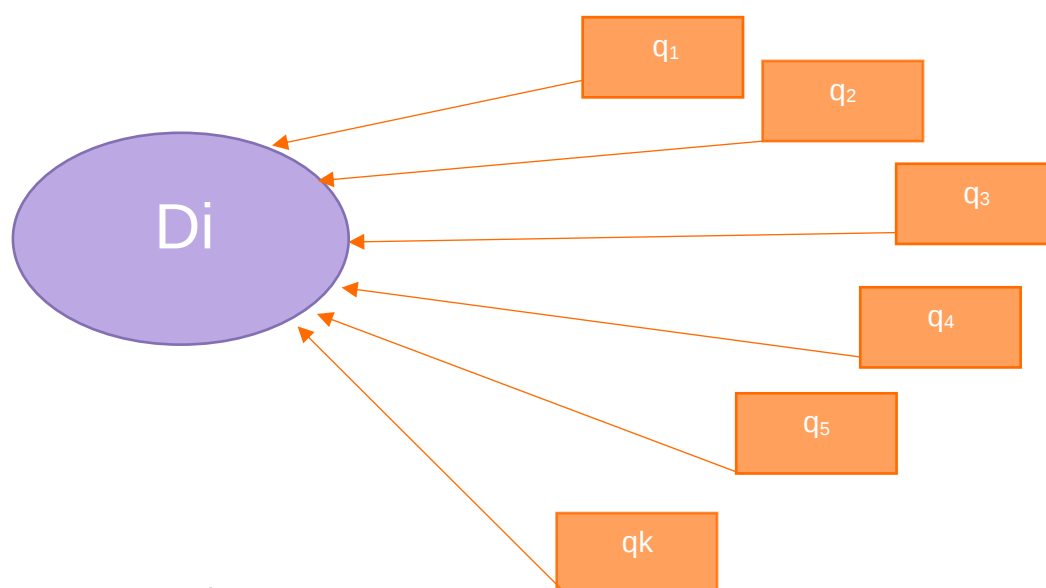
q_k es cada pregunta asignada a la fórmula de cada dimensión D_i

k es un valor entre 1 y 46

i es un valor entre 1 y 6

n es el número de encuestados

Figura 35: Esquema dimensional del Modelo Multi Focus™



Fuente: elaboración propia

Donde $q_1, q_2, q_3 \dots q_k$ son los indicadores (las preguntas) que cargan cada D_i , o dimensión primaria, del Modelo Multi Focus™. A su vez existen una serie de subdimensiones que actúan como variables moderadoras (Estévez & Calvete, 2009) y cuya puntuación se obtiene al combinar los valores de D_i (no influyen ni todas las D_i ni en igual peso) más otras constantes.

El cuestionario Multi Focus™, se cumplimenta dos veces, con idénticas preguntas pero que atienden a dos planteamientos diferentes: la evaluación de la cultura real y la preferencia emocional por la cultura deseada.

Este cuestionario Multi Focus™ está constituido por una serie de preguntas (que serán los indicadores de las dimensiones) redactadas de forma que los participantes expresen cómo se relacionan con su trabajo, entre ellos y con el mundo exterior. Se ha procurado evitar lo que se considere socialmente deseable a la hora de elegir una respuesta.

El cuestionario Multi Focus consta de:

- a) **46 preguntas (q_k)** sobre cultura organizacional que ofrecen tres opciones: dos respuestas opuestas y una intermedia entre ambas como se observa en la Tabla 15: Pregunta ($q=39$) del cuestionario Multi Focus™.

Tabla 15: Pregunta (q=39) del cuestionario Multi Focus™

Cuando celebramos reuniones resultan bastante productivas.	Intermedio	Las reuniones son, normalmente, una pérdida de tiempo
--	------------	---

Fuente: elaboración propia

Los participantes contestaron estas preguntas bajo cierta presión al disponer, para elegir una de las tres opciones ofrecidas, de un tiempo limitado visualizado mediante un reloj que aparece en la pantalla indicando el tiempo restante. El objeto de esta medida es evitar las respuestas socialmente deseables. La pregunta es si estas “elecciones a la fuerza” crean la suficiente diferenciación. La realidad es que a nivel individual (esto es, a nivel de personalidad) puede que no lo consiga. Sí que lo hace en el caso de la cultura (como hecho grupal, no individual) porque, aunque nadie vaya a contestar sobre la realidad del trabajo de la misma forma, incluso en culturas fuertes, la información suministrada es suficientemente relevante. Las 46 preguntas cargan, según se puede comprobar en los correspondientes Anexo IX: Análisis dimensional Multi Focus™ G1 Dirección, Anexo X: Análisis dimensional Multi Focus™ G2 Docente, Anexo XI: Análisis dimensional Multi Focus™ G3 Docente idiomas, las puntuaciones de las 6 dimensiones primarias autónomas Di.

Como además se desea conocer la cultura deseada o paraíso de trabajo, es decir, el trabajo ideal sin tener en cuenta el trabajo real se repite el cuestionario con las mismas 46 preguntas (qk) pero atendiendo a la cultura deseada.

En el caso de la cultura deseada lo que se pide a los participantes es que describan, no la realidad de su trabajo (como lo hacían en el primer caso), sino “cómo les gustaría que fuera”. Aquí se omite la presión por el tiempo porque no está en juego conocer la realidad, lo más lo objetiva posible, del trabajo sino lo que interesa es conocer las preferencias emocionales de los participantes. Igualmente, las 46 preguntas cargan las puntuaciones de las 6 dimensiones primarias autónomas Di por subcultura pero, en este caso, se trata de la cultura deseada. En Anexo VII: Banco de preguntas Multi Focus™ se encuentra el listado de preguntas.

Para el estudio de las dimensiones se asigna el valor “0” a la respuesta “a”, el valor “1” a la respuesta “b” y “2” a la respuesta “c” formando, por cada pregunta,

una distribución donde cada indicador (o pregunta) toma el valor 0, 1 o 2 según sea la respuesta seleccionada. El cuestionario Multi Focus™ impide que un participante deje preguntas sin responder ya que, si este fuera el caso, no se generaría el correspondiente informe.

Cada pregunta “ q_k ” aporta, como efecto de esa pregunta, una cantidad al valor total de cada dimensión D_i que se presenta en la columna “cargando” (una fórmula propietaria ajustada a lo largo de los años de existencia del Modelo Multi Focus™) así como la dispersión de las respuestas de los participantes a esa pregunta mediante la varianza s^2 . La n representa el número total de encuestados. De esta forma, el valor asignado a cada “ q_k ”, por cada dimensión D_i , constituye una nueva variable cuya media de resultados q_k es la puntuación de cada dimensión D_i . En los Anexos antes señalados se informan las puntuaciones de todas las “ q_k ” asignadas a cada dimensión y las puntuaciones de cada dimensión. Se ofrecen los detalles de los datos relativos a la cultura real y la deseada donde sea preciso.

La cultura deseada, definida por las puntuaciones deseadas en cada dimensión D_i , sirve, entre otras cosas, para poder evaluar la resistencia al cambio que encontrará la Dirección cuando se plantee un cambio de estrategia.

Obviamente, si la puntuación real y deseada de las dimensiones D_i están en extremos opuestos podemos prever mayores dificultades para implantar ese cambio de estrategia. Sirve también para detectar el grado de acuerdo con la cultura organizacional real (a mayor diferencia numérica absoluta, mayor disparidad de criterios).

El contenido de todas las características en las que los encuestados están de acuerdo en un alto grado conforma la identidad cultural de la organización. Esto es cierto si uno es consciente de esa identidad.

Es interesante observar que hasta hace poco rara vez se han encontrado “valores nucleares” como parte de la verdadera identidad cultural de una organización. En otras palabras, los “valores nucleares” habitualmente declarados como tales son más bien ideología en lugar de convertirse o formar parte del entorno operativo de la organización Waisfisz (2015).

Por tanto, cuanto mayor sea el número de afirmaciones que susciten adhesión entre los participantes más fuerte será la identidad cultural.

- b) **26 cuestiones VSM²⁶ (vsm)** con respuestas de opción múltiple escala Likert con las opciones: 1 - totalmente de acuerdo | 2 - de acuerdo | 3 - indeciso | 4 - en desacuerdo | 5 - totalmente en desacuerdo.

La mayoría de las cuestiones, si no todas, aquí aplicadas son las mismas preguntas del cuestionario VSM que Hofstede utilizó para medir las diferencias de valores entre las culturas de origen.

Estas preguntas se han añadido porque cargan la dimensión D7, Estilo de liderazgo, de especial interés para esta investigación y de forma parcial las subdimensiones D8 Grado de identificación con la organización, D9a Índice de masculinidad ajustada a la Educación y D34 Centralidad del trabajo.

- c) **4 preguntas demográficas** con preguntas sobre el género, edad, número de años de experiencia laboral en la CUBS y número de años de formación educativa.

Tabla 16: Datos demográficos del Modelo Multi Focus™

Datos demográficos					
Sexo	Hombre	Mujer			
Edad	<30	30-39	40-49	50-59	> 59
Años de experiencia laboral en CUBS	<1	1-3	4-7	8-15	> 15
Años de formación educativa	< 11	11-13	14- 15	16-17	>17

Fuente: elaboración propia

La respuesta a estas preguntas demográficas es opcional. La razón de ser opcionales es para incluir a esos participantes que recelan del carácter anónimo de los cuestionarios y que pueden pensar que existe la posibilidad de identificar respuestas con el participante que las ha contestado. Nunca se ha revelado este dato en todas las veces que se ha aplicado el instrumento desde su inicio (es una cuestión de principio en su aplicación) pero desde la perspectiva de culturas

²⁶ VSM: Value Survey Module

especialmente muy jerárquicas y colectivistas es una cuestión de confianza su contestación por lo que se deja al criterio del participante. Todas las preguntas demográficas del Modelo Multi Focus™ se contestaron.

- d) Se ha incorporado una pregunta demográfica adicional a las definidas por el Modelo Multi Focus™, el país en el que se ha educado el participante, dado el interés por estudiar la influencia de la cultura de origen, apoyándose en las previsiones del Modelo 6-D, en la percepción de la cultura organizacional de la CUBS.

Adicionalmente, el Modelo Multi Focus™ plantea, como condición de partida, la definición de **subculturas** o grupos funcionales dado que, como se ha explicado convenientemente, no existe una exclusiva y única cultura en una organización.

Merece especial atención este aspecto de las **subculturas**: como ya se ha comentado ampliamente no se puede hablar de una cultura organizacional única y por ello es preciso analizar una organización en base a las subculturas en ella presentes.

De hecho, el modelo Multi Focus™ expone que la aproximación a una organización se debe realizar a través de las subculturas (Waisfisz, 2015) ya que lo contrario, con toda probabilidad, no será funcional. La fuerza, la identidad de una subcultura se refleja en el número de características en las que los encuestados coinciden al describir esa subcultura.

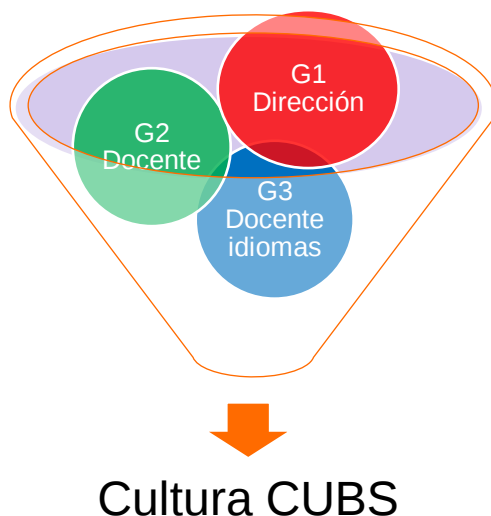
Otra cosa es saber si existe una identidad cultural fuerte en la organización pero esto viene definido por la subdimensión D8 Grado de identificación con la organización.

Por ello, además de la subcultura **G1 Dirección**, predefinida como fija por el Modelo Multi Focus™ se decidió, por acuerdo con el Director de la CUBS, que el cuerpo docente se dividiese en dos subculturas adicionales: **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas**.

Además, esta división nos iba a permitir conocer si era posible detectar diferencias significativas en la forma de valorar una misma realidad, la cultura organizacional, cuando se presentaban orígenes culturales diferentes entre dos colectivos (**G2 Docente** y **G3 Docente idiomas**), por lo demás, muy similares.

Vamos a describir estas subculturas con detalle:

Figura 36: Subculturas de la CUBS



Fuente: elaboración propia

- **G1 Dirección:** este es un grupo predefinido por el Modelo Multi Focus™. La experiencia acumulada durante los años transcurridos desde la puesta en marcha de este modelo (en 1990) ha señalado el interés por reunir en un grupo funcional o subcultura aquellas personas cuyo papel o ámbito de gestión incide en la cultura organizacional: en este caso es la Dirección de la CUBS.

En realidad, los componentes del grupo no son exclusivamente las personas ejecutivas de la Dirección sino también aquellas personas que, aun no siendo ejecutivas, pueden influir en la toma de decisiones de la Dirección. Podríamos decir que este grupo representa de forma adecuada al liderazgo educativo de la CUBS. En este grupo está presente el Director de la CUBS y las personas cuyas opiniones y sugerencias van a definir la estrategia de la CUBS.

No debemos olvidar que el propósito de esta investigación busca conocer posibles factores internos, externos y de liderazgo que han facilitado la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del grado.

Por tanto, será interesante comprobar el estilo de liderazgo presente en los integrantes del **G1 Dirección** y, sobre todo, estudiar la sintonía existente entre todos los miembros de este grupo funcional. Por ello es importante comprobar el grado de alineamiento que sus integrantes muestran entre sí.

- **G2 Docente** constituido por profesores que participan en la docencia del Grado (puede ser en un cuatrimestre o en todo el curso escolar) siendo el grupo más numeroso de la CUBS. Este grupo es importante por las siguientes razones:
 - Los miembros de este grupo representan el grueso del cuerpo docente y pueden ofrecer una buena idea sobre el grado de alineación existente entre la cultura buscada por la Dirección y la percibida por la mayor parte de la organización.
 - Esta misma idea puede aplicarse al análisis del estilo de liderazgo presente en la Organización.
- **G3 Docente idiomas** formado por el grupo de profesores de idiomas extranjeros (con origen alemán, británico, francés e irlandés). Se podría cuestionar la razón de la división de los docentes de la CUBS en dos grupos **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas**.

La razón es muy sencilla: una de las características más notables de este grado es la prioridad que la Dirección ha concedido al dominio de idiomas extranjeros (incluso algunas asignaturas de 3º y 4º se desarrollan en inglés). De hecho, hay una competencia general que responde a esta inquietud:

CG4 “Comprender y expresar ideas de forma eficaz, a nivel alto en inglés, para manejarse en cualquier entorno y, a nivel intermedio, en otro idioma extranjero que permita desenvolverse, al menos, en el ámbito empresarial”

y se traduce en que la docencia de idiomas extranjeros se desarrolla mediante profesores nativos en su casi totalidad (8 de 9). No realizar esta segmentación entre los docentes hubiera provocado un posible sesgo en el análisis de resultados obtenidos; por ello se han buscado, identificado y diferenciado los docentes en **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas** de cara a un análisis estadístico inferencial posterior. Además, la Dirección de la CUBS consideró muy oportuna realizar esta división y aconsejó realizarla así.

Esta división en subculturas ofrece una gran riqueza en el análisis de la cultura organizacional evitando perder la información de los grupos funcionales o subculturas y facilita un análisis mucho más profundo y detallado de las características organizacionales de la CUBS.

El Modelo Multi Focus™ contempla que una persona pueda estar presente en más de una subcultura cuestión que es coherente con el concepto sobre cómo se construyen éstas dentro de una organización (Waisfisz, 2015). Las personas, al formar parte de varias subculturas, pueden incidir en las preferencias emocionales de esos grupos funcionales. No considerar esta cuestión puede afectar a la evaluación de las preferencias emocionales del grupo funcional.

Estas comparativas entre subculturas resultan especialmente interesantes porque pueden ofrecernos algunas pistas para poder responder adecuadamente a los objetivos de la investigación.

A modo de síntesis, se resume lo que se informa por dimensión y subcultura:

- Las seis respuestas que más adhesión o acuerdo logran entre todos los encuestados o, dicho de otra forma, aquellas que presentan una menor dispersión ordenadas según su varianza s^2 , de menor a mayor, por cada una de las dimensiones D_i .
- Los resultados agregados de los indicadores q_k (respuestas a, b ó c) que cargan cada dimensión D_i incluyendo su varianza s^2 respectiva. Es importante recordar que cuanto menor sea la varianza de las respuestas ante una pregunta q_k , la dispersión de los datos será menor y, por tanto, la homogeneidad de las respuestas y la subcultura será más fuerte.
- Un gráfico de barras, gráfico q , con el valor obtenido de los resultados agregados (a, b ó c) de las contestaciones a las preguntas (q_k). Este dato q_k carga cada correspondiente dimensión primaria D_i conforme a la fórmula que ya se ha presentado.

Se informan los resultados siguientes por subcultura:

- Resultados de la medición mediante un diagrama de barras y una tabla con las puntuaciones D_i reales y deseadas.
- Análisis de la identidad cultural por subcultura.

El trabajo fue procesado por Hofstede Insights (Helsinki, Finlandia). Toda la información aquí recogida, tanto de carácter individual como de la organización, fue recibida y almacenada electrónicamente en los servidores de Hofstede Insights (Helsinki, Finlandia) de forma segura.

Figura 37: Plan de aplicación del Modelo Multi Focus™



Fuente: elaboración propia

OTRA INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Es preciso señalar que el Modelo Multi Focus™ requiere la cumplimentación de otros dos cuestionarios adicionales cuyo objetivo es ayudar a la Dirección en el establecimiento de la cultura óptima, esto es, aquellos intervalos de cada dimensión donde la cultura organizacional deberá situarse para ser funcional, entendiendo como tales aquellas puntuaciones que facilitarán que la organización alcance los objetivos que la Dirección ha establecido:

- Cuestionario sobre vinculación, QoB**, (Questionnaire on Bonding), respondido por el máximo responsable de la CUBS.
- Cuestionario sobre diversidad funcional, QoFD**, (Questionnaire on Functional Diversity) respondido por 3 representantes de las tres subculturas - uno de ellos el propio Director de la CUBS- en los que se agruparon todos los participantes.

Estos cuestionarios no son excluyentes y, de hecho, el máximo responsable de la CUBS contestó a los tres (Cuestionario Multi Focus, QoB, QoFD) y cada uno de los representantes de las subculturas (uno por grupo) a dos de ellos (Cuestionario Multi Focus y QoFD).

QoB y QoFD no tienen aplicación para la investigación, dado que nuestro propósito no es definir la cultura óptima, por lo que se citan para informar, exclusivamente, sobre el instrumento completo.

4.5.1. Validez y fiabilidad cuestionario Multi Focus™

La validez y fiabilidad de los datos cuantitativos del instrumento Multi Focus™ era fundamental para garantizar en este estudio la validación y fiabilidad de las respuestas de los participantes. Waisfisz (2015) afirma que el instrumento cumple con los criterios empíricos científicos habituales para la medición válida y fiable de los constructos definidos por el Modelo Multi Focus™.

VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

El Modelo Multi Focus™ se ha probado como generador de resultados válidos para participantes de distintas culturas y permite que aquellos se analicen desde diferentes variables. El estudio inicial fue dirigido por Hofstede (1990) hace ya más de 30 años. La Base de Datos generada a lo largo de esos años fue, inicialmente, mantenida y protegida por Itim International (Estocolmo, Suecia) y actualmente por Hofstede Insights (Helsinki, Finlandia).

Actualmente, el número total de mediciones de la cultura organizacional supera el número de 100 organizaciones y considerando una media de 100 participantes por organización supone una cifra de más de 10.000 participantes entrevistados lo que permite disponer de una buena fuente de datos para garantizar su validez.

El instrumento se ha aplicado en numerosas culturas y países y su aplicación permite analizar diferentes variables demográficas. Según afirma Waisfisz (2015), no se han reportado incidentes en la aplicación el instrumento o reacciones adversas procedentes de cualquier individuo al completar los cuestionarios

Ya se ha visto que la cultura de origen es uno de los factores que conforman la cultura organizacional. Lo ideal es que este instrumento sea validado en otros países, una vez que se hayan obtenido un número suficiente de organizaciones, subculturas de esas

organizaciones y países donde se encuentran ubicadas. Hasta ahora una adecuada validación se ha realizado en Alemania, Dinamarca y Países Bajos.

Respecto a las investigaciones realizadas en Dinamarca y Países Bajos, en Alemania solo se ha encontrado una diferencia: la importancia del trabajo respecto a la vida social y esto es una característica más propia de la cultura de origen que de la organizacional.

La cultura organizacional tiene unas características más volátiles que la cultura de origen. Waisfisz (2015) recomienda revisar y validar las preguntas y el modelo cada cinco años. De hecho Hofstede (2010) recordó en numerosas ocasiones que las técnicas de gestión no son culturalmente neutras y que lo que funciona en los EE. UU, no funciona en Francia, Suecia, España o Japón.

¿Significa esto que se debería realizar una investigación adecuada en cada país antes de aplicar el instrumento en otros países diferentes a los ya mencionados? La respuesta es obvia: “Por supuesto, debería hacerse así”.

Pero existen unas razones que justifican el uso de esta herramienta sin cumplir ese requisito previo:

- a) no es fácil organizar una investigación adecuada en este campo.
- b) la investigación de Hofstede (2010) ha mostrado que existen buenas relaciones entre la cultura de origen y la organizacional en un mismo país (no debemos olvidar que la cultura organizacional se refiere a las “prácticas” del ‘dibujo de la cebolla’, esto es, los símbolos, héroes y rituales).
- c) Hofstede Insights es totalmente consciente de las particularidades de las técnicas de gestión según los países dada su amplia experiencia (más de 35 años) en el campo de la cultura.
- d) existe en la BB DD de Hofstede Insights información suficiente para hacer una comparativa entre los resultados obtenidos por esta investigación con los de otros países dentro del campo de la Educación. Ver Tabla 17: El modelo Multi Focus™ aplicado a la Educación en otros países.

Tabla 17: El modelo Multi Focus™ aplicado a la Educación en otros países

Empleados	% invitados	Invitados	Respuestas	% respuestas	País
n.d.	n.d.	63	52	82,54%	Perú
80	26,25%	21	16	76,19%	Perú
n.d.	n.d.	14	12	85,71%	Países Bajos
18	100%	18	13	72,22%	Países Bajos
21	100%	21	20	95,24%	Australia
9	100%	9	8	88,89%	Japón
10	100%	10	9	90%	Marruecos
48	100%	48	44	91,67%	Australia
4	100%	4	4	100%	Australia
26	100%	26	23	88,46%	Marruecos
10	100%	10	7	70%	Australia
7	100%	7	7	100%	Australia
7	14,29%	19	19	100%	Australia
19	100%	8	8	100%	Australia
8	100%	20	16	80%	Catar
33	60,61%	20	20	100%	Sudáfrica
20	100%	9	9	100%	Líbano
9	100%	75	68	90,67%	Australia
75	100%	45	39	86,67%	Australia
45	100%	26	26	100%	Australia

Fuente: Hofstede Insights (2021)

Por ello, en esta investigación se considera que el criterio aplicado “validez de contenido”, soportado por expertos como Hofstede y Waisfisz puede considerarse aceptable.

FIABILIDAD

Con referencia a la fiabilidad se informa de la misma mediante el valor de la α de Cronbach para cada dimensión Di obtenida en el análisis factorial.

Se adjuntan los resultados de fiabilidad obtenidos por la aplicación de la α de Cronbach a los resultados de las dimensiones Di obtenidos en el análisis factorial correspondiente.

Tabla 18: Fiabilidad de la medición Multi Focus™

Di	α de Cronbach	Nº de ítems
D1 Eficacia organizacional	0,681	9
D2 Orientación al cliente	0,263	7
D3 Control	0,244	7
D4 Foco	0,469	10
D5 Accesibilidad	0,745	7
D6 Filosofía de gestión	0,591	6

Fuente: elaboración propia

4.5.2. Análisis estadístico inferencial

Basándose en los datos cuantitativos ofrecidos por el Modelo Multi Focus™, se ha realizado un análisis estadístico inferencial, mediante el empleo del programa IBM SPSS versión 27, para estudiar si existe significación estadística entre las percepciones de la cultura organizacional de la CUBS por parte de los participantes. Se informa de lo siguiente:

- Valores muestrales de la media y de la varianza donde corresponda.
- Datos de asimetría, curtosis y diagramas de caja de las distribuciones de frecuencia correspondientes a las dimensiones Di para las subculturas **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas**.
- Resultados de la comparación de las medias muestrales de las dimensiones Di relativas a las tres subculturas **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas** mediante una prueba ANOVA (análisis de varianzas) y pruebas t de Student para la comparación de muestras independientes dos a dos.
- Tamaño del efecto η^2 para la prueba ANOVA considerando que 0,01 es pequeño, 0,06 mediano y 0,14 grande según criterio académico habitual en literatura de ciencias sociales.
- Tamaño del efecto para pruebas t de Student mediante la “d de Cohen” considerando que 0,2 es pequeño, 0,5 mediano y 0,8 grande (Cohen, 1988)

- Grado de significación p o p_{value} . en las comparaciones de las medias muestrales de las distribuciones de las dimensiones D_i entre subculturas **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas** en la prueba ANOVA y las pruebas t de Student.
- El nivel de significación α se establece en el 5%, siguiendo el criterio habitual en Educación, es decir, el nivel de confianza $1-\alpha$ es el 95%

4.6. Entrevistas abiertas en profundidad

La parte cualitativa se basó en la celebración de entrevistas, de carácter abierto, en profundidad, tras la Fase III, a una selección intencional cuyos criterios se establecieron en la Tabla 22: Tabla de segmentación para entrevistas abiertas.

Las entrevistas fueron desarrolladas por el investigador utilizando un guión basado en la Tabla 19: Tabla metodológica para entrevistas abiertas buscando obtener respuestas lo más adecuadas a las Preguntas de Investigación interrogando para profundizar en la información recogida a través del cuestionario Multi Focus™ y lo que deseábamos saber de los participantes sobre la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado.

A pesar de la existencia de un guión para la entrevista se priorizó facilitar una conversación abierta con el participante, dejando que éste / ésta se expresase con comodidad sobre las temáticas que se le iban presentando.

Tabla 19: Tabla metodológica para entrevistas abiertas

Preguntas de investigación	Variable	Categoría	Subcategoría
P1 ¿Existen factores internos de la cultura organizacional de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado?	Cultura organizacional	Eficacia organizacional	Rutinas
			Objetivos
		Orientación al cliente	Guiada internamente
			Guiada externamente
		Control	Relajado
			Estricto
		Foco	Local
			Profesional
		Accesibilidad	Abierta
			Cerrada
		Filosofía de gestión	Orientada a empleados
			Orientada al trabajo
	Propiedad centro educativo		
P2 ¿Existen factores externos a la cultura organizacional de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado?	Entorno educativo		
	Entorno institucional		
	Entorno empresarial		
P3 ¿Existen características del liderazgo de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado?	Modelo Hofstede & Waisfisz		Autocrático
			Paternalista
			Consultivo
			Democrático
	Modelo Bass, Pearce & Sims		Transaccional
			Transformacional
			Directivo
			Situacional

Fuente: elaboración propia

En realidad existía previamente una evaluación objetiva por parte de los participantes al contestar el cuestionario Multi Focus™ por lo que se buscaba profundizar en ese algo extraordinario que no hubiera sido detectado mediante la técnica cuantitativa.

También se intentaba analizar la posible sensibilidad por parte de los participantes sobre el conocimiento y la necesidad o conveniencia de implantar la competencia intercultural en el Grado. Así mismo, se dejaba un espacio para la aportación de todas las ideas que se considerasen relevantes.

De hecho, esta técnica permitió detectar aspectos novedosos que no se habían considerado al inicio de la investigación y que aportaron información muy relevante para dar respuesta a las preguntas de investigación.

La duración media de las entrevistas fue de 60 minutos. Estas entrevistas se desarrollaron durante los meses de mayo y junio del 2020 mediante video conferencia (empleando la aplicación Microsoft Teams) dada la situación sanitaria originada por la COVID-19, que impidió su carácter presencial. Esto provocó algunas ausencias sobre la selección intencional inicial.

Las entrevistas fueron grabadas empleando la aplicación Microsoft Stream en archivos de extensión .mp4. Previamente al inicio de las entrevistas se explicó a los participantes el desarrollo previsto de las mismas y se solicitó su autorización para ser grabados. Todos los participantes mostraron su conformidad explícita para ser grabados y para que sus comentarios y aportaciones pudiesen ser empleados para el propósito de esta investigación.

El análisis de la información cualitativa recogida se realizó empleando el software Atlas.ti versión 8.4.24. La unidad de análisis empleada fue “párrafo a párrafo”. Las categorías se vincularon a los objetivos de la investigación quedando así previamente establecidas. Así se generó la Tabla metodológica aplicada en el proceso.

Estas categorías fueron base para las agrupaciones de códigos y fueron divididas en subcategorías. Se codificó según el contexto y los objetivos específicos. Se realizaron al menos cinco ciclos de codificación para normalizar adecuadamente los nombres de los mismos, fusionando aquellos equivalentes en su contenido con objeto de evitar la redundancia entre ellos.

Se buscó asegurar que las preguntas de las entrevistas generasen los datos metacognitivos suficientemente relevantes para responder a las Preguntas de Investigación.

4.6.1. Validez y fiabilidad de las entrevistas

VALIDEZ

La entrevista no reúne los criterios de validez y fiabilidad si se consideran estos criterios desde una perspectiva metodológica cuantitativa. Desde la perspectiva cualitativa. Kvale (2019) propone una metodología de investigación más amplia a través de 7 etapas, las cuales siguen la secuencia natural de un proceso de investigación. Cada una tiene que cumplir requisitos científicos para que los resultados de la entrevista/investigación puedan ser tenidos en cuenta:

- Delimitar el tema
- Diseñar el plan que se va a seguir
- Entrevistar a la persona
- Transcribir lo ocurrido
- Analizar los datos
- Verificar la generalizabilidad de los resultados, su fiabilidad y validez
- Informar verbalmente o por escrito de dichos resultados.

Para la validación de una entrevista se suele recurrir a expertos. Se puede decir que el investigador seleccionó aquellas preguntas que consideró oportunas, adaptándolas al contexto en el que se encuadra el estudio.

Una vez confeccionada la entrevista preliminar se diseña una hoja de registro que se pasa a los jueces-expertos. Según Osterlind (1989), el uso de la hoja de registro en donde se inserte toda la información de interés es un medio muy adecuado para definir cuidadosamente el constructo que quiere evaluarse.

En dicha hoja de registro se les pide a los expertos que valoren mediante una escala likert de tipo ordinal en un rango de 1 a 5, siendo el 1 la puntuación más baja posible (nada adecuada) y el 5 la puntuación más alta posible (muy adecuada), la pertinencia, el contenido y la redacción de cada una de las preguntas de la entrevista.

Además, se les brinda la oportunidad de realizar cualquier sugerencia a las preguntas, aportando cuestiones alternativas a las ya elaboradas o añadiendo cualquier otra que consideren oportuna.

Para determinar la validez de contenido de la entrevista y con el fin de objetivizar los resultados se procedió a un análisis de los datos obtenidos en las hojas de registros aportadas por los jueces-expertos.

FIABILIDAD

Puede hacerse a través de test-retest (entrevistas dos veces con un intervalo de tiempo de unas dos semanas entre ambas veces).

El diseño de la investigación buscó la saturación teórica mediante el empleo de una selección intencional, representativa por cuotas, basada en criterios previamente definidos como se indica en la Tabla de segmentación. Se considera alcanzada la saturación teórica de forma satisfactoria.

4.7. Ética de la investigación

Todos los participantes en la investigación lo hicieron de forma voluntaria tanto en la cumplimentación de los cuestionarios on line como en la celebración de las entrevistas abiertas.

Los datos recogidos y la información posterior generada se mantuvieron confidenciales y nadie, salvo el investigador, han tenido acceso a los datos cuantitativos y/o al contenido de las entrevistas, notas de campo o transcripciones. No se compartió información alguna con la CUBS, sus administradores u otros responsables del Grado y/o empleados. Esto aplica, igualmente, a la Cámara de Bilbao de la que depende la CUBS.

Se diseñaron y tomaron las debidas precauciones para evitar que la difusión de las respuestas al cuestionario y los comentarios individuales en las entrevistas tuviesen repercusiones negativas para los participantes.

Para cumplir con la debida atención a la ética de la investigación se han empleado, tanto en la aplicación del instrumento Multi Focus™ como en la celebración de las entrevistas abiertas, las siguientes salvaguardas con todos los participantes:

- Todos los participantes eran mayores de edad y no formaban parte de un colectivo especial o protegido.
- El diseño del sistema de medición minimizó (si no eliminó) la posibilidad de contacto directo entre los participantes a la hora de responder a los cuestionarios

al ser estos online y que el acceso exigía el empleo de un enlace único e individualizado por cada uno. El investigador ha tenido acceso a los microdatos individualizados pero debidamente anonimizados.

- Todos los participantes en el cuestionario on line mostraron de forma preliminar a la contestación del cuestionario su acuerdo expreso en cumplimentarlo. Sin esta previa aceptación no era posible acceder al contenido del cuestionario.
- El hecho de ser un cuestionario online dio a los participantes la oportunidad de suministrar la información de forma más privada.
- Respecto a las entrevistas abiertas fueron grabadas e identificadas por un número correlativo y se solicitó la autorización previa para su grabación. En las entrevistas han participado exclusivamente el entrevistado y el investigador. Ver Anexo VI: Consentimiento informado para cuestionarios Multi Focus on line.
- El investigador, un consultor acreditado para aplicar el Modelo Multi Focus™ desde 2004 empleó en todo momento los protocolos, informaciones y buenas prácticas establecidos por el Modelo para la recogida y tratamiento de la información siendo responsable del manejo, acceso y difusión de los resultados agregados obtenidos.
- Ninguna identificación personal, como por ejemplo el nombre, género, experiencia profesional o tipo de empleo fueron empleados en la redacción de la Tesis.
- Toda la documentación electrónica (archivos .xls, .pdf, .sav, .doc, mp4), las respuestas a los cuestionarios del instrumento Multi Focus™, las grabaciones de las entrevistas personales junto a las correspondientes documentaciones generadas se encuentran, bien en los servidores de Hofstede Insights OY (Helsinki, Finlandia) protegidos por contraseña en lugar seguro, bien en un dispositivo privado propiedad del investigador y protegido por contraseña que no se ha revelado a terceros en momento alguno.
- Estos archivos no se han compartido ni se compartirán con terceros. Hofstede Insights garantiza que los datos serán accesibles y almacenados durante un periodo de 2 años. A partir de ese momento se dejará de mantener la relación entre los nombres de los participantes y sus respuestas.

DOCUMENTACIÓN EMPLEADA

Para evidenciar las salvaguardas citadas se utilizaron los siguientes documentos:

Ante la Dirección del Centro:

- Comunicación explicando lo que se pretende realizar y cómo se va a desarrollar.
- Documento para cuestionarios on line Anexo VI: Consentimiento informado para cuestionarios Multi Focus on line
- Declaración grabada sobre no-anónimos para las entrevistas en profundidad mediante la aceptación voluntaria explícita al inicio de la entrevista.

Ante el profesorado:

- Documento para cuestionarios on-line. Ver Anexo VI: Consentimiento informado para cuestionarios Multi Focus on line
- Declaración grabada sobre no-anónimos para las entrevistas en profundidad mediante la aceptación voluntaria explícita al inicio de la entrevista.

Se ha mantenido un código de conducta responsable en la investigación asegurando la pertinencia, integridad (completa trazabilidad sobre cómo se han tratado los datos y la forma en la que se ha desarrollado el proceso de recogida de información) y honestidad (veracidad y exactitud sobre los datos obtenidos evitando el fraude científico) a lo largo de todo el proceso investigador, prestando una especial atención a estos aspectos:

- Riesgos: no se han detectado en el proceso de la investigación.
- Privacidad e intimidad a la hora de la recogida de la información: asegurando que los datos y sus responsables han sido anonimizados. Se ha explicado a los encuestados que siempre existía el derecho a retirarse, sin más explicaciones, de la investigación.
- Identidad de los participantes protegida por el cumplimiento de la LOPD Real Decreto-ley 5/2018, de 27 de julio, en la recogida de los datos y los documentos antes referidos.
- Originalidad del trabajo y conclusiones alcanzadas.

No se considera que por la metodología aplicada y el diseño de la toma de datos haya sido necesario solicitar el concurso del Comité de Ética de la Universidad de Deusto. Si la evolución de la investigación hubiera exigido la pertinencia de la consulta, se hubiera solicitado el informe preceptivo a través de la Directora de Tesis.

CAPITULO 5: ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. Presentación

Este estudio de caso descriptivo, fenomenológico, temporal, multifase, mixto ha recogido y analizado datos cuantitativos y cualitativos de forma que los resultados obtenidos por una técnica ayudaran a desarrollar o informar a la otra técnica (Creswell & Clar, 2017).

Desde este punto de vista, el propósito de la investigación fue explorar, descubrir, comprender, discutir y capturar los hallazgos, las percepciones y experiencias conceptuales desde la perspectiva de los participantes (entre ellos los líderes educativos) (Mills & Gay, 2019) sobre la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado en “Gestión y Marketing Empresarial” de la CUBS a través de la recogida de información cuantitativa, empleando cuestionarios online, sobre la cultura organizacional y la descripción y análisis cualitativo de sus diferentes puntos de vista en las entrevistas abiertas en profundidad.

También se analizó la influencia de la cultura de origen en la percepción de una misma realidad, la cultura organizacional de la CUBS.

5.2. Datos de participación

5.2.1. Cuestionario Multi Focus™

Del total de 52 invitados a participar, considerados la población de estudio, contestaron el cuestionario 41 personas (n=41) lo que representa un 78,85% del total.

Los datos que se informan, según los suministra el instrumento, son:

- Género: hombre / mujer.
- Edad: se ha fraccionado en intervalos de amplitud variable entre <30 años y >59 años (viene prefijado por el instrumento).
- Años de trabajo laboral en la CUBS: se han fraccionado en intervalos de amplitud variable entre <1 año y >15 años (viene prefijado por el instrumento).
- Años de educación personal: se han fraccionado en intervalos de amplitud variable entre <11 años y >17 años (viene prefijado por el instrumento).

Las no respuestas (N/C) fueron 0 en todos los datos recogidos.

Como ya se ha explicado en el Capítulo 4 Metodología, una de las cuestiones previas exigidas por el instrumento Multi Focus™ es la agrupación de los miembros de la organización en subculturas o grupos funcionales.

Con el acuerdo del Director de la CUBS se establecieron tres subculturas:

- G1 Dirección.
- G2 Docente
- G3 Docente idiomas

Debe señalarse que 4 personas participan, de forma simultánea, en diferentes subculturas, lo que no es ningún inconveniente desde el punto de vista metodológico del Modelo Multi Focus™ ya que lo que se estudian son las diferentes subculturas de la organización y, por tanto, algunas personas pueden ocupar, simultáneamente, posiciones en diferentes subculturas (de hecho, esto es lo más frecuente)

Los datos globales de participación por subcultura fueron los siguientes:

- **G1 Dirección:** El número de participantes fue 11 (de 13 posibles asignados a esta subcultura) lo que supone un 84,62 % de los posibles. Dentro de este grupo de participantes existen 4 personas con posiciones ejecutivas.
- **G2 Docente:** El número de participantes fue 27 (de 35 posibles asignados a esta subcultura) lo que supone un 77,14% de los posibles.
- **G3 Docente idiomas:** El número de participantes fue 7 (de 9 posibles asignados a esta subcultura) lo que supone un 77,78% de los posibles.

Se recogen en la siguiente Tabla los datos relativos a la participación por subculturas.

Tabla 20: Participantes por subculturas en el cuestionario Multi Focus

Nombre de la subcultura	TOTAL asignados a la subcultura	TOTAL de participantes por subcultura	% de participantes sobre el total de asignados	Participantes presentes en la subcultura G1 Dirección	Participantes presentes en la subcultura G2 Docente	Participantes presentes en la subcultura G3 Docente idiomas
G1 Dirección	13	11	84,62%	7	3	1
G2 Docente	35	27	77,14%	3	24	0
G3 Docente idiomas	9	7	77,78%	1	0	6

Fuente: elaboración propia

De los 41 participantes (n=41) 3 participantes pertenecen a **G1 Dirección** y **G2 Docente** y 1 a **G1 Dirección** y **G3 Docente idiomas**. De ahí que el total de participantes agregados por subculturas sea 45.

Los datos de las subculturas en relación a la edad, género, experiencia profesional y educación en años se ofrecen en la siguiente Tabla:

Tabla 21: Detalle de participación por subculturas en el cuestionario Multi Focus™

A. **G1 Dirección**

Género	Hombre	Mujer	N/C				
	4	7	0				
Edad	<30	30-39	40-49	50-59	>59	media	N/C
	1	2	5	3	0	43	0
Años trabajando en CUBS	<1	1-3	4-7	8-15	>15	media	N/C
	1	1	1	5	3	11	0
Años educación personal	<11	11-13	14-15	16-17	>17	media	N/C
	0	0	1	2	8	17	0

B. **G2 Docente**

Género	Hombre	Mujer	N/C				
	17	10	0				
Edad	<30	30-39	40-49	50-59	>59	media	N/C
	0	0	13	11	3	51	0
Años trabajando en CUBS	<1	1-3	4-7	8-15	>15	media	N/C
	0	4	6	10	7	10	0
Años educación personal	<11	11-13	14-15	16-17	>17	media	N/C
	1	0	1	0	25	17	0

C. **G3 Docente idiomas**

Género	Hombre	Mujer	N/C				
	3	4	0				
Edad	<30	30-39	40-49	50-59	>59	media	N/C
	0	1	1	5	0	51	0
Años trabajando en CUBS	<1	1-3	4-7	8-15	>15	media	N/C
	0	0	2	0	5	12	0
Años educación personal	<11	11-13	14-15	16-17	>17	media	N/C
	0	0	1	3	3	16	0

Fuente: elaboración propia

- Género

La distribución entre hombre y mujeres en porcentajes es:

- **G1 Dirección:** 36,36% hombres y 63,64% mujeres.
- **G2 Docente:** 62,96% hombres y 37,04% mujeres.
- **G3 Docente idiomas:** 42,86% hombres y 57,14% mujeres.

Realizando el cálculo relativo a todos los participantes (n=41) en conjunto nos encontramos 20 mujeres (48,78 %) frente a 21 hombres (51,22 %) por lo que los números representan un buen equilibrio entre géneros en esta investigación.

- Edad

La franja mayoritaria de edad se sitúa en más de 40 años para el total de cada subcultura:

- **G1 Dirección:** 72,73%
- **G2 Docente:** 100%
- **G3 Docente idiomas:** 85,71%

Analizado de forma conjunta se observa que se trata de una población de edad madura con 37 participantes (90,24%) que supera los 40 años y que solo 4 personas (9,76%) presentan una edad inferior a 40 años.

- Nivel jerárquico

Las posiciones de los participantes reflejan una organización muy plana dado que 4 personas (9,75%) presentan posiciones ejecutivas y 37 (90,25%) corresponden a niveles no involucrados directamente en la gestión tales como docente (de cualquier tipo) y de administración.

- Años trabajando en la CUBS

La mayoría de los participantes por subculturas lleva más de 8 años en la CUBS:

- **G1 Dirección:** 72,73%
- **G2 Docente:** 62,96%
- **G3 Docente idiomas:** 71,43%

Como colectivo, 26 participantes (63,41%) llevan trabajando en la CUBS más de 8 años lo que muestra una población muy experimentada. Solo 6 personas (14,63%) llevan menos de 3 años trabajando para la CUBS.

- Años de educación personal (nivel educativo)

Respecto al nivel educativo de los participantes estamos ante un colectivo donde 32 personas (78,05%) posee una titulación de nivel Máster o Doctor, 5 (12,20%) nivel de Grado y 4 (9,75%) otros niveles educativos no universitarios.

A vista de los datos de participación registrados, se puede afirmar que el número de participantes se corresponde con aplicaciones similares del Modelo Multi Focus™ en otras instituciones educativas y países. De hecho, en otras mediciones existentes el número de encuestados por subculturas o es inferior o está en línea muy similar con esta investigación.

5.2.2. Entrevistas abiertas

Se eligieron de forma intencional a 21 personas entre los 52 constituyentes de la población que cumplieran los criterios, definidos de arriba hacia abajo de forma progresiva, según se detalla en la Tabla 22: Tabla de segmentación para entrevistas abiertas:

- ser personal directivo con funciones ejecutivas.
- para los docentes: una experiencia profesional en la CUBS de al menos 8 años.
- para los docentes: impartir clase en los tres primeros cursos²⁷.

Aceptaron voluntariamente participar un total de 15 (n=15) (se desarrolló el proceso de las entrevistas durante la pandemia de COVID-19) de los que 2 pertenecían a **G1 Dirección** y **G2 Docente** y 1 a **G1 Dirección** y **G3 Docente idiomas** de forma simultánea. De ahí que el agregado por subculturas sea 18.

²⁷ Son los cursos donde todo el alumnado está presente (en 4º un porcentaje elevado del alumnado, en torno al 50%, sigue su formación mediante programas de movilidad en universidades extranjeras)

Tabla 22: Tabla de segmentación para entrevistas abiertas

Participantes	G1 Dirección	G2 Docente	G3 Docente idiomas
Por subcultura	13	35	9
Más de 8 años docencia CUBS		17	5
Docencia en 1º 2º 3º		12	5
Ejecutivos	4		
Participantes entrevistados	3+2 ²⁸	10	3

Fuente: elaboración propia

Tabla 23: Participantes por subculturas en las entrevistas abiertas

Nombre de la subcultura	TOTAL asignados a la subcultura	TOTAL de participantes por subcultura	% de participantes sobre el total de asignados	Participantes presentes en la subcultura G1 Dirección	Participantes presentes en la subcultura G2 Docente	Participantes presentes en la subcultura G3 Docente idiomas
G1 Dirección	4	3+2	75,00%	2	2	1
G2 Docente	12	10	83,33%	2	8	0
G3 Docente idiomas	5	3	60,00%	1	0	2

Fuente: elaboración propia

²⁸ Hay 2 participantes que, no siendo ejecutivos, pertenecen a G1 Dirección y G2 Docente de forma simultánea. No fueron seleccionados para G1 Dirección intencionadamente.

Tabla 24: Detalle de participación en las entrevistas abiertas

Género	Hombre	Mujer	N/C			
	7	8	0			
Edad	<30	30-39	40-49	50-59	>59	N/C
	0	1	6	8	0	0
Años en CUBS	<1	1-3	4-7	8-15	>15	N/C
	0	0	0	7	8	0
Años educación	<11	11-13	14-15	16-17	>17	N/C
	0	0	1	1	13	0

Fuente: elaboración propia

– Género

La distribución por género está muy equilibrada (46,67% de hombres y 53,33% de mujeres).

– Edad

Los participantes son mayoritariamente una población madura (en un 93,33% superan los 40 años). Solo 1 participante es menor de 40 años.

– Nivel jerárquico

Se entrevistaron 3 directivos ejecutivos (de 4 invitados a participar) englobados en **G1 Dirección**. El resto (12) son docentes pertenecientes a **G2 Docente** (9) y **G3 Docente idiomas** (3).

– Años trabajando en la CUBS

De forma intencionada todos los participantes tienen una experiencia superior a 8 años.

– Años de educación personal (nivel educativo)

Respecto al nivel educativo alcanzado por los participantes estamos ante un colectivo donde 13 personas (86,67%) posee una titulación de nivel Máster o Doctor, 1 (6,67%) nivel de Grado y 1 (6,66%) otros niveles educativos.

5.3. Cuestionario Multi Focus™

5.3.1. Cultura organizacional

El objetivo de realizar el análisis de la cultura organizacional empleando el cuestionario Multi Focus™ es porque ofrece al investigador un excelente conocimiento sobre las características de la organización. Como estamos intentando conocer las peculiaridades de la cultura organizacional de la CUBS para identificar, de forma mayoritaria, aquellos factores internos que han podido favorecer la incorporación de la competencia intercultural parece apropiado emplear este instrumento dado que nos ofrece abundante información cuantitativa basada en las dimensiones del Modelo Multi Focus™.

Además el instrumento nos presenta no solo como ven los participantes a la organización sino también cómo le gustaría que fuese. Esta comparación entre puntuaciones reales y deseadas es interesante porque nos da información sobre el grado de identificación con la organización que muestran los encuestados sobre su organización.

Y precisamente lo que se busca es cuantificar esas características de cara a la identificación de esos posibles factores internos de la cultura organizacional favorecedores de la incorporación de la competencia intercultural.

Siguiendo esta idea debe recordarse que el instrumento nos permite analizar la cultura de la CUBS en tres subculturas ya que como Waisfisz (2015) señala no es realista afirmar que existe una sola cultura en una organización sino identidades diferenciadas por subculturas. Además esta diversidad funcional ofrece un conocimiento mucho más detallado lo que nos ayudará en la obtención de respuestas que satisfagan el propósito de la investigación.

Se han establecido 3 subculturas:

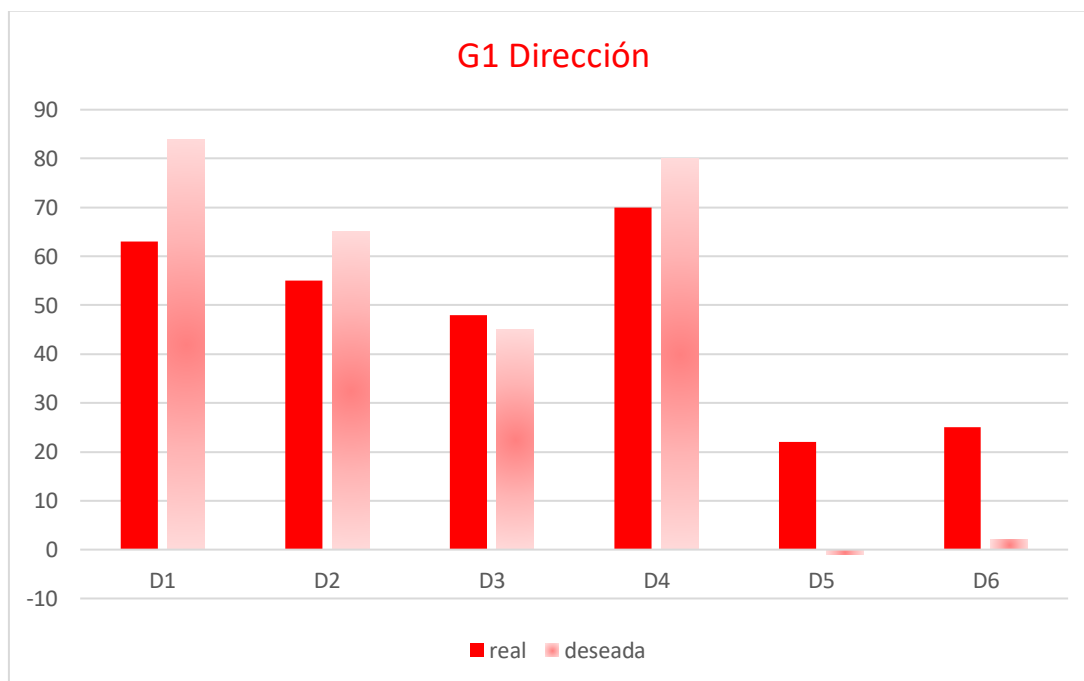
- G1 Dirección
- G2 Docente
- G3 Docente idiomas

En las secciones siguientes se proceden a mostrar, por subculturas, los resultados obtenidos en las distintas dimensiones y subdimensiones.

A. Subcultura G1 Dirección

– Resultados de la medición G1 Dirección

Figura 38: Puntuaciones de las dimensiones Di en G1 Dirección



Fuente: elaboración propia

Tabla 25: Puntuaciones de las dimensiones Di en G1 Dirección

Dimensión primaria	Cultura real	Cultura deseada
D1 Eficacia organizacional	63	84
D2 Orientación al cliente	55	65
D3 Control	48	45
D4 Foco	70	80
D5 Accesibilidad	22	-1
D6 Filosofía de gestión	25	2

Fuente: elaboración propia

– Análisis de la Identidad cultural **G1 Dirección**

Las respuestas de los participantes de esta subcultura nos indican las afirmaciones relativas a la identidad cultural, consideradas todas las dimensiones Di, que más acuerdo concitan entre sus miembros o presentan menor varianza muestral.

Tabla 26: Identidad cultural G1 Dirección

Afirmación	Di	Punt	S ²	q
Nos permiten organizarnos como queremos en la mayor parte de los casos.	D3	5	0.20	6
Los empleados recién llegados se sienten como en casa en poco tiempo.	D5	-7	0.08	10
Nuestra fortaleza se basa en ganarnos la confianza de la gente.	D1	95	0.20	12
La vida de los empleados se considera algo privado.	D4	90	0.23	19
La gente se siente segura sobre su permanencia en el puesto de trabajo.	D6	10	0.23	33
Normalmente hay colaboración y confianza entre departamentos.	D4	95	0.20	35
Los que ascienden son los que muestran más iniciativa.	D1	90	0.23	38
Los que ascienden son los que dan importancia a la calidad de trabajo realizada.	D4	84	0.25	40
Siempre puedes pedir ayuda	D5	7	0.08	41
Los que ascienden son los que piden la opinión a los demás	D6	44	0.26	42

Fuente: elaboración propia

La información detallada se recoge en el Anexo IX: Análisis dimensional Multi Focus™ G1 Dirección.

Esta subcultura está constituida por las personas que establecen la estrategia a seguir por la organización. Aunque es necesario recordar que el carácter de liderazgo ejercido por el máximo responsable, su Director, se estudia posteriormente, es interesante conocer las preferencias centrales de los miembros de esta subcultura y, sobre todo, en qué medida pueden inhibir o facilitar la incorporación de iniciativas innovadoras como la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado.

Para ello vamos a valorar las puntuaciones obtenidas en las dimensiones:

Según mide **D1 EFICACIA ORGANIZACIONAL** existe en esta subcultura una orientación a objetivos con 63 como puntuación. Encontrarnos con un equipo cómodo en una orientación a resultados encaja con uno de esos objetivos explicitados por la

dirección que es conseguir egresados bien formados que puedan integrarse rápidamente en el mundo laboral (este aspecto se detecta en la entrevista con el responsable de la CUBS). En este sentido

q(12) *“nuestra fortaleza se basa en ganarnos la confianza de la gente”* (m=95 $s^2=0,20$) y

q(38) *“los que ascienden son los que muestran más iniciativa”* (m=90 $s^2=0,23$)

son significativas sobre esa necesidad de colaborar entre todos pero al mismo tiempo poseer iniciativa ante nuevas ideas.

En **D2 ORIENTACIÓN AL CLIENTE** vemos que la

q(27) *“compite o muere”* (m=90 $s^2=0.41$)

carga fuertemente esa orientación hacia “guiada externamente” es decir, señala la preferencia por adaptarse a las necesidades cambiantes requeridas por los grupos de interés (alumnado, padres...) con una puntuación 55.

En **D3 CONTROL** destaca la respuesta

q(6) *“nos permiten organizarnos como queremos en la mayor parte de los casos”* (m=5 $s^2=0,20$)

lo que da una idea del control muy relajado ejercido por el liderazgo de la organización. La puntuación de 48 lo confirma. Hay que recordar que esta dimensión mide dos aspectos que resultan opuestos: rigor en la aplicación de las normas frente a creatividad. Es obvio que ambos conceptos actúan de forma opuesta, es decir, no se puede esperar una organización creativa con procedimientos muy estrictos. En este sentido parece que la CUBS se encuentra en un punto de razonable equilibrio en ambos aspectos.

Respecto a **D4 FOCO** nos encontramos con una organización muy profesional, preocupada por lo que sucede fuera, ya que los integrantes de la Dirección han manifestado que

q(44) *“la gente es muy consciente de la competencia de otras organizaciones”* (m=113 $s^2=0$) al 100% y

q(40) *“los que ascienden son los que dan importancia a la calidad de trabajo realizada”* (m=84 $s^2=0.25$)

Además se respeta la vida privada de los empleados:

q(19) *“la vida de los empleados se considera algo privado”* (m=90 $s^2=0,23$)

Y se enfatiza la importancia de la calidad del trabajo

q(40) *“Los que ascienden son los que dan importancia a la calidad de trabajo realizada”* (m=84 $s^2=0,25$)

manteniendo, al mismo tiempo, una buena relación de cooperación:

q(35) *“normalmente hay colaboración y confianza entre departamentos”* (m=95 $s^2=0,20$)

Todas estas cuestiones muestran una actitud enfocada a las innovaciones y a la búsqueda de la calidad en el trabajo manteniendo una buena cooperación.

D5 ACCESIBILIDAD mide el grado de apertura de la organización. Con una puntuación de 22 roza la disfuncionalidad ya que no se debe olvidar que una cierta privacidad es necesaria en las organizaciones para proteger su conocimiento y saber hacer. En lo que respecta a la distancia jerárquica, que esta dimensión valora de forma indirecta, se observa que

q(10) *“los empleados recién llegados se sienten como en casa en poco tiempo”* (m=-7 $s^2=0,08$)

q(14) *“podemos hablar con nuestro jefe de nuestros problemas personales”* (m=-7 $s^2=0,08$)

q(41) *“siempre puedes pedir ayuda”* (m=41 $s^2=0,08$)

lo que nos muestra una Dirección muy cercana y accesible. Es destacable el elevado nivel de adhesión que, de forma explícita, recoge esta afirmación:

q(11) *“la Dirección nos mantiene a todos bien informados”* (m=-7 $s^2=0,08$)

De hecho, 5 de las 6 preguntas que cargan la dimensión D5 puntúan muy bajo (m=-7 $s^2=0,08$) lo que hace que esta puntuación señale tal grado de apertura que podría considerarse disfuncional por el elevado grado de accesibilidad existente.

Respecto a **D6 FILOSOFÍA DE GESTIÓN** destaca

q(33) *“la gente se sienta segura sobre su permanencia en el puesto de trabajo”* (m=10 $s^2=0,23$) y

q(42) *“los que ascienden son los que piden la opinión a los demás”* (m=44 $s^2=0,26$)

lo que refuerza la idea sobre colaboración expresada por la q(35) en la dimensión D4

q(35) *“normalmente hay colaboración y confianza entre departamentos”* (m=95 $s^2=0,20$)

sobre el buen grado de cooperación existente.

De nuevo se detecta que los miembros del **G1 Dirección** sienten que existe una preocupación por su bienestar por parte del máximo responsable. Esto quizás puede indicarnos la razón por la que este tipo de liderazgo pueda a veces ser visto (y aceptado, por cierto) como paternalista. Este aspecto se tratará al comentar el estilo de liderazgo.

Es relevante observar una fuerte orientación a resultados, esto es, desarrollar unos planes de estudios lo más profesionales y actualizados posibles conforme a las últimas tendencias.

¿Y qué mejor resultado y acción profesional que lograr la rápida incorporación del alumnado al mercado laboral?

Esta afirmación declarada como un importante objetivo por el máximo responsable de la CUBS se encuentra aquí perfectamente reflejada a través de las opiniones de los miembros de la subcultura **G1 Dirección**.

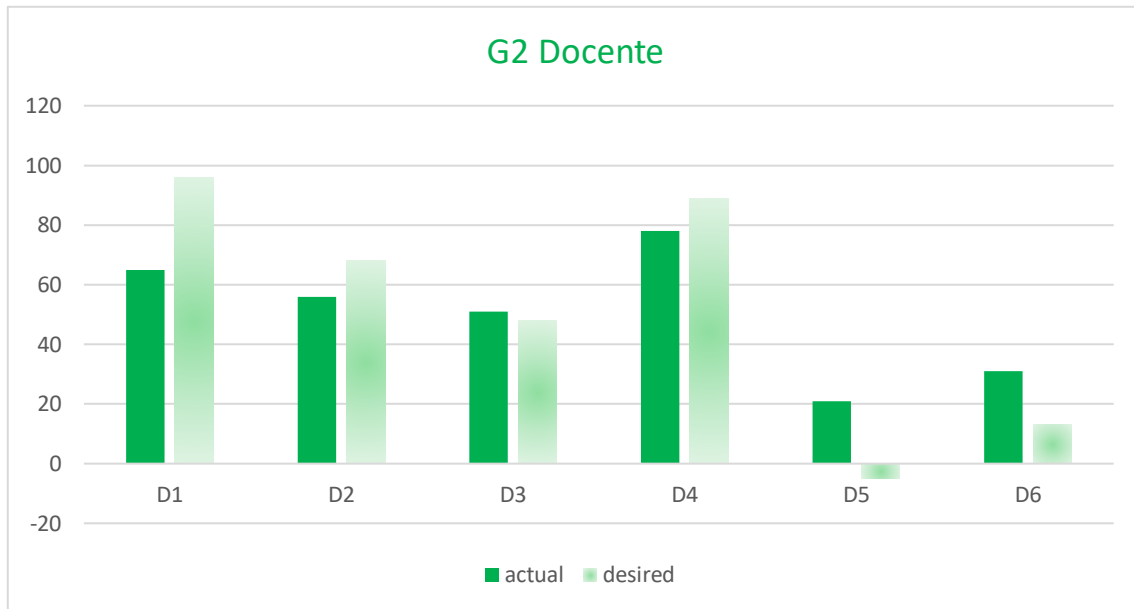
Los miembros de esta subcultura (esto es, no solo el Director) buscan que la organización sea profesional, cosmopolita; es decir, que lo importante no es lo que se hace en casa, comportarse siguiendo los procedimientos internos, sino explorar y perseguir lo más relevante que se está desarrollando en otros lugares externos a la CUBS. En este entorno se ve que es especialmente sensible a las nuevas ideas, los nuevos conceptos.

Esto se complementa con una notoria orientación a los grupos de interés (el alumnado, los padres...) que vuelve a poner el acento en el deseo por adaptarse a las necesidades cambiantes de los “clientes” de la CUBS.

B. Subcultura G2 Docente

– Resultados de la medición G2 Docente

Figura 39: Puntuaciones de las dimensiones Di en G2 Docente



Fuente: elaboración propia

Tabla 27: Puntuaciones de las dimensiones Di en G2 Docente

Dimensión primaria	Cultura real	Cultura deseada
D1 Eficacia organizacional	65	96
D2 Orientación al cliente	56	68
D3 Control	51	48
D4 Foco	78	89
D5 Accesibilidad	21	-5
D6 Filosofía de gestión	31	13

Fuente: elaboración propia

– Análisis de la Identidad cultural **G2 Docente**

Las respuestas de los participantes en esta subcultura nos indican las afirmaciones relativas a la identidad cultural, consideradas todas las dimensiones Di, que más acuerdo concitan entre sus miembros o, estadísticamente hablando, aquellas que presentan una menor varianza muestral.

Se ofrecen a continuación:

Tabla 28: Identidad cultural G2 Docente

Afirmación	Di	Punt	S ²	q
La vida de los empleados se considera algo privado	D4	96	0.27	19
Profesionalmente, nos mantenemos al día	D4	99	0.25	26
La gente se siente segura sobre su permanencia en el puesto de trabajo	D6	8	0.30	33
Normalmente hay colaboración y confianza entre departamentos	D4	96	0.27	35
Los que ascienden son los que dan importancia a la calidad del trabajo realizado.	D4	71	0.30	40
La gente es muy consciente de la competencia de otras organizaciones	D4	101	0.22	44

Fuente: elaboración propia

La información detallada se recoge en el Anexo X: Análisis dimensional Multi Focus™ G2 Docente.

Esta subcultura **G2 Docente** resulta muy interesante porque, al fin y al cabo, constituye el grueso de la organización y sus integrantes serán los que deban aplicar las directrices establecidas por sus líderes.

Como uno de los objetivos de la investigación es detectar aquellos posibles factores internos de la cultura organizacional que incidan en la implantación de innovaciones como la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado, una buena alineación de las preferencias de esta subcultura **G2 Docente** con **G1 Dirección** facilitará cualquier cambio y, por tanto, permitirá con más sencillez la implantación de esas innovaciones.

Vamos a valorar las puntuaciones obtenidas en las dimensiones:

En el análisis de **D1 EFICACIA ORGANIZACIONAL** destaca la

q(21) *“a la gente se le reconoce haber realizado un buen trabajo”* (m=99 $s^2=0,32$)

q(43) *“la gente siempre cumple sus promesas”* (m=82 $s^2=0,40$)

con lo que implica de compromiso y reconocimiento que los empleados sienten que existe por parte de la Dirección.

La afirmación

q(38) *“los que ascienden son los que muestran más iniciativa”* (m=78 $s^2=0,40$)

confirma la importancia otorgada a la iniciativa mostrada por los participantes.

De hecho, esta subcultura **G2 Docente** considera que la organización se orienta mucho a resultados (D1=65) y desea que lo fuera más (D1=96).

¿Cómo interpretarlo?

La única explicación razonable es el deseo constante por parte del cuerpo docente por ofrecer lo más idóneo al alumnado para alcanzar ese gran objetivo que es su incorporación al mercado laboral con rapidez, es decir, está muy orientado a resultados.

En **D2 ORIENTACIÓN AL CLIENTE** nos encontramos de nuevo con esa preocupación por ofrecer algo competitivo al alumnado (“los clientes”) puesto que

q(27) *“compite o muere”* (m=85 $s^2=0,32$)

nos lo indica con claridad y, al mismo tiempo, existe un deseo por la mejora continua

q(24) *“todo el mundo cree que hay margen de mejora”* (m=8 $s^2=0,88$)

Con una puntuación de 56, es una buena muestra de la inquietud existente en esta subcultura **G2 Docente** por satisfacer las necesidades del cliente y/o grupos de interés.

Y ¿cuál es el mayor deseo en el cliente?

No es necesario ser avisado para comprender que la incorporación al mercado laboral será una de sus básicas prioridades. Es muy difícil encontrar un caso en el que alguien estudie una titulación universitaria por el gusto exclusivo de hacerlo, especialmente a la edad del alumnado, sin pensar en una rápida incorporación al mercado laboral.

En **D3 CONTROL** se observa una alineación casi perfecta entre la puntuación real ($D3=51$) y la deseada ($D3=48$) lo que refuerza la sensación de comodidad con el estilo de liderazgo existente y, de hecho

q(6) *“nos permiten organizarnos como queremos en la mayor parte de los casos”* ($m=1$ $s^2=0,32$)

parece confirmarlo.

En **D4 FOCO** es donde observamos esa fuerte preocupación por lo que pasa fuera de la organización, por las metodologías más novedosas, por los conceptos más innovadores como prueba

q(44) *“la gente es muy consciente de la competencia de otras organizaciones”* ($m=101$ $s^2=0,22$)

q(40) *“los que ascienden son los que dan importancia a la calidad del trabajo realizado”* ($m=71$ $s^2=0,30$)

q(26) *“profesionalmente nos mantenemos al día”* ($m=99$ $s^2=0,25$)

q(16) *“la gente se identifica con su profesión o trabajo”* ($m=92$ $s^2=0,37$)

. Al mismo tiempo se destaca que hay una buena colaboración entre personas

q(35) *“normalmente hay colaboración y confianza entre departamentos”* ($m=96$ $s^2=0,27$)

y se respeta notablemente la vida privada de los empleados

q(19) *“la vida de los empleados se considera algo privado”* ($m=96$ $s^2=0,27$)

Esto es muy significativo porque encaja con las preferencias emocionales que mostraban los miembros de la subcultura **G1 Dirección**, lo que refuerza la buena

alineación de los participantes de **G2 Docente** con la Dirección. También es destacable que 4 de las 5 afirmaciones que suscitan más adhesión en esta subcultura se relacionan con esta dimensión lo que refuerza la gran atención que los miembros de **G2 Docente** prestan a las influencias exteriores.

En **D5 ACCESIBILIDAD** nos encontramos nuevamente una cultura muy abierta (D5=21).

q(23) *“a la gente que fracasa se le concede el beneficio de la duda”* (m=8 s²=0,37)

q(14) *“siempre podemos hablar de nuestros problemas con nuestro jefe”* (m=18 s²=0,47)

q(28) *“nuestra organización es abierta hasta para los de fuera”* (m=27 s²=0,53)

Como antes se ha indicado, es positiva la transparencia y el carácter abierto pero debería cuestionarse si una cultura tan abierta es realmente funcional. En todo caso esto parece señalar que los participantes se consideran bien informados por la Dirección.

En **D6 FILOSOFÍA DE GESTIÓN** se constata que los participantes consideran que existe una importante orientación a empleados (D6=31) como lo muestran las afirmaciones

q(33) *“la gente se siente segura sobre su permanencia en el puesto de trabajo”* (m=8 s²= 0,30) y

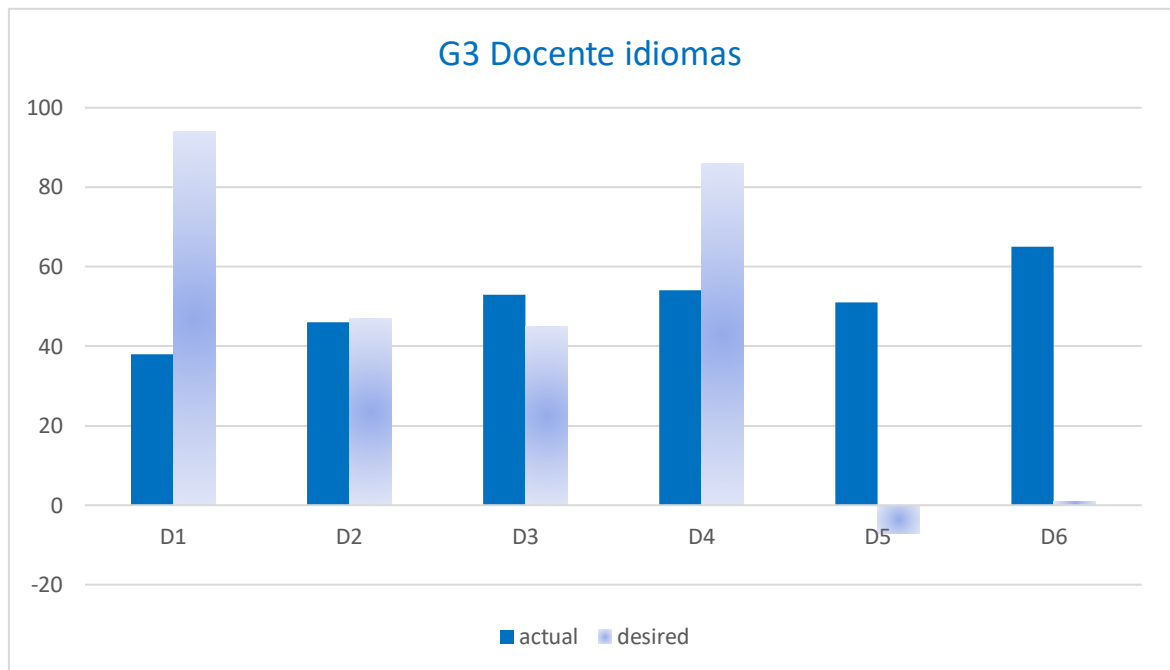
q(45) *“los problemas personales de los empleados se tienen en cuenta normalmente”* (m=11 s²= 0,38).

En resumen, nos encontramos con una subcultura **G2 Docente** muy motivada por tener una organización orientada a resultados, muy profesional y orientada al cliente externo. Se busca la mayor satisfacción del cliente lo que exige un carácter abierto y cambiante muy en sintonía con las características del liderazgo que se detecta en la CUBS a través de la subcultura **G1 Dirección**.

C. Subcultura G3 Docente idiomas

– Resultados de la medición G3 Docente idiomas

Figura 40: Puntuaciones de las dimensiones Di en G3 Docente idiomas



Fuente: elaboración propia

Tabla 29: Puntuaciones de las dimensiones Di en G3 Docente idiomas

Dimensión primaria	Cultura real	Cultura deseada
D1 Eficacia organizacional	38	94
D2 Orientación al cliente	46	47
D3 Control	53	45
D4 Foco	54	86
D5 Accesibilidad	51	-7
D6 Filosofía de gestión	65	1

Fuente: elaboración propia

– Análisis de la Identidad cultural G3 Docente idiomas

Las respuestas de los participantes en esta subcultura nos indican las afirmaciones relativas a la identidad cultural, consideradas todas las dimensiones Di, que más acuerdo concitan entre sus miembros o, estadísticamente hablando, aquellas que presentan una menor varianza muestral.

Se ofrecen a continuación:

Tabla 30: Identidad cultural G3 Docente idiomas

Afirmación	Di	Punt	S ²	q
Las decisiones más importantes se toman de forma individual	D6	95	0.20	4
Los empleados recién llegados se sienten como en casa en poco tiempo	D5	-4	0.12	10
Somos buenos desarrollando nuevas ideas	D3	23	0.24	15
La vida de los empleados se considera algo privado	D4	104	0.12	19
Las actitudes críticas no se valoran positivamente	D4	-4	0.12	20
Es difícil que te despidan	D6	14	0.24	22
Pensamos que sin normas de calidad seríamos ineficientes	D3	104	0.12	29
Los que ascienden son los ambiciosos	D6	113	0.0	42
La gente es muy consciente de la competencia de otras organizaciones	D4	104	0.12	44

Fuente: elaboración propia

La información detallada se recoge en el Anexo XI: Análisis dimensional Multi Focus™ G3 Docente idiomas

Los datos proporcionados por G3 Docente idiomas con 7 participantes frente a los 27 del grupo G2 Docente son de interés porque G3 Docente idiomas está constituido por personas de origen cultural no español: alemán, británico, estadounidense, francés e irlandés. Ello nos va a permitir visualizar si existen diferentes percepciones sobre una misma realidad siendo el origen cultural distinto. Es decir, se pretende detectar si la aparente similitud en las preferencias emocionales que presentan los miembros de las subculturas D1 Dirección y G2 Docente se mantiene en el G3 Docente idiomas.

Esto, además, nos puede ayudar a comprobar si que aquello que alguien afirmaba a este autor (ver Introducción) en referencia a que un buen gestor lo será en cualquier

cultura, independiente de sus características, es cierto o no. Será muy clarificador comprobar si personas que desempeñan, en una misma organización, igual función y puesto operativo pueden visualizar una realidad muy diferente cuando la única aparente diferencia entre ellas es el origen cultural.

Esto se analizará desde el punto de vista estadístico cuando se realice la comparativa entre los resultados de las diferentes subculturas empleando estadística inferencial por lo que no se insiste ahora más en este punto.

Vamos a valorar las puntuaciones obtenidas por esta subcultura en las dimensiones:

En **D1 EFICACIA ORGANIZACIONAL** comprobamos que los miembros de **G3 Docente idiomas** sienten la organización fuertemente orientada a rutinas (D1=38) frente a una notable preferencia por serlo a objetivos (D1=94). Esto puede tener una importante influencia en la aceptación del estado de liderazgo dada la gran brecha existente entre cultura real y deseada.

Existe una gran dispersión entre las afirmaciones seleccionadas por los encuestados con, además una varianza s^2 alta:

q(2) *“cada día es muy parecido a los demás”* (m=23
 $s^2=0,53$)

q(25) *“más vale prevenir que curar”* (m=14 $s^2=0,53$)

q(42) *“los que ascienden son los que se aíslan el resto”*
(m=23 $s^2=0,53$)

pero todas van en la línea de considerar la organización muy orientada a rutinas.

En **D2 ORIENTACIÓN AL CLIENTE** encontramos que la puntuación real (D2=46) y la deseada (D2=47) coinciden prácticamente. Es decir, parece existir un deseo por mantener los criterios de educación con independencia de lo exigido por los “clientes” o, dicho de otra forma, se considera que es bueno decir al cliente (alumnado, padres, etc.) lo que debe hacerse. No hay una clara preferencia en las respuestas que conforman esta dimensión ya que la s^2 más baja aparece en

q(27) *“compite o muere”* (m=86 $s^2=0,53$) y

q(8) *“nuestra fortaleza se basa en ser flexibles”* (m=77
 $s^2=0,53$).

En general, se detecta de nuevo, una gran dispersión en las respuestas.

En **D3 CONTROL** se muestra una conformidad con el estilo de coordinación y supervisión existente dadas las similitudes entre cultura real (D3=53) y deseada (D3=45). Esta puntuación muestra que se acepta la existencia de un razonable equilibrio entre el carácter creativo (mayor cuanto más baja es la puntuación) y la supervisión estricta por el superior. De hecho, es destacable que la afirmación

q(29) *“pensamos que sin normas de calidad seríamos ineficientes”* (m=104 $s^2=0,12$)

vaya en un sentido de control estricto que probablemente se contrarresta con

q(15) *“somos buenos desarrollando nuevas ideas”*
(m=23 $s^2=0,24$)

que expresa lo contrario. Quizás esto explica que la puntuación quede muy en el centro del intervalo. Eso sí, se reconoce que

q(6) *“nos permiten organizarnos como queremos en la mayor parte de los casos”* (m=5 $s^2=0,49$)

lo que señal la gran libertad que sienten los participantes a la hora de gestionarse ellos por sí solos.

En **D4 FOCO** volvemos a comprobar la percepción de una organización volcada a lo que sucede en el exterior como señala

q(44) *“la gente es muy consciente de la competencia de otras organizaciones”* (m=104 $s^2=0,12$)

y el deseo por tener una cultura mucho más profesional, más orientada a lo que acontece fuera de la organización.

Eso sí, se reconoce como positivo que la organización no se entrometa en la vida privada de los empleados

q(19) *“la vida de los empleados es algo privado”* (m=104 $s^2=0,12$)

pero se contrarresta con esta afirmación

q(20) *“las actitudes críticas no se valoran positivamente”* (m=-4 $s^2=0,12$)

en lo relativo a la capacidad de asumir críticas por parte de los líderes de la CUBS.

En **D5 ACCESIBILIDAD** se valora la cultura de la organización como ligeramente cerrada (D5=51). Esta puntuación está relativamente afectada por

q(28) *“nuestra organización es cerrada hasta para los de dentro”* (m=95 $s^2=0,49$) y

q(11) *“los rumores se extienden muy rápido”* (m=86 $s^2=0,53$)

(ambas presentan valores de s^2 altos) y por el contrapunto a ellas ofrecido por

q(10) *“los empleados recién llegados se sienten como en casa en poco tiempo”* (m=-4 $s^2=0,12$)

lo que explica el valor final medio (D5=51).

En **D6 FILOSOFÍA DE GESTIÓN** observamos que se considera la organización muy orientada al trabajo (D6=65) pero lo que más sorprende es lo alejada que se encuentra de la puntuación deseada (D6=1). Nuevamente hay que decir que esto no será funcional pero lo destacable es la gran diferencia existente entre ambas puntuaciones lo que, sin duda, va a tener un notable impacto en la aceptación del estilo de liderazgo. Esta situación nos indica que puede existir un problema de motivación oculto.

La afirmación,

q(4) *“las decisiones más importantes se toman de forma individual”* (m=95 $s^2=0,20$)

puede estar señalando esta circunstancia, especialmente notable si al seleccionar esta respuesta se está haciendo referencia al responsable de la organización. Esta respuesta junto a

q(42) *“los que ascienden son los ambiciosos”* (m=113 $s^2= 0,00$) y

q(22) *“es difícil que te despidan”* (m=14 $s^2= 0,24$)

se contrarrestan entre sí y dan un valor menos extremo respecto a lo esperado en la puntuación de D5. Esto unido a la puntuación de q(20) en D4 Foco

q(20) “las actitudes críticas no se valoran positivamente” ($m=-4$ $s^2=0,12$)

puede indicar un posible nivel de insatisfacción laboral en los participantes del **G3 Docente idiomas**.

Resumiendo, quizás lo más notable en esta subcultura es lo diferente que resulta la percepción de la cultura real respecto a lo expresado por los participantes de las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente**.

Como comentario final debe señalarse que esta notable discrepancia en la cultura real detectada entre subculturas sería claramente disfuncional si no fuera porque se ha aplicado en la CUBS la diversidad funcional muy definida en las tareas desarrolladas por los miembros de las subculturas **D2 Docente** y **D3 Docente idiomas**.

OTRAS SUBDIMENSIONES DE LA CULTURA ORGANIZACIONAL

Además de las Di estudiadas son interesantes para nuestro estudio de la cultura organizacional las siguientes subdimensiones:

– **D8 Grado de identificación con la organización**

La identificación con la organización ofrece la medida en la que los encuestados se identifican como un todo con la organización. Es importante porque ayuda a establecer si la identidad cultural de la organización es fuerte.

Tabla 31: D8 Identificación con la organización de las subculturas

Subcultura	Real	Deseada
G1 Dirección	73	84
G2 Docente	72	83
G3 Docente idiomas	73	91

Se comprueba que es claramente funcional y fuerte. No solo es elevada en la percepción de la cultura real sino que incluso lo es más como deseada. Ciertamente esta identidad con la organización es un aspecto coadyuvante a la implantación de iniciativas innovadoras por parte de la Dirección. Los miembros de la CUBS siguen las nuevas iniciativas con facilidad.

– **D9a Índice de masculinidad ajustado a la Educación**

Esta subdimensión refiere a la dimensión Masculinidad en el Modelo 6-D.

Tabla 32: D9a Índice de masculinidad ajustado a la Educación

Subcultura	Real
G1 Dirección	-49
G2 Docente	-69
G3 Docente idiomas	30

Fuente: elaboración propia

Esta dimensión nos informa sobre el grado de identidad cultural existente en cada subcultura. En la medida que los empleados consideran que la Dirección se preocupa por su bienestar ello se traducirá en una identidad cultural más fuerte al sentirse todos los miembros de la organización implicados en su funcionamiento (es lo que sucede en nuestro caso, dado el valor extremadamente bajo, negativo en dos subculturas, en esta subdimensión).

– **D34 Centralidad del trabajo**

Esta subdimensión describe la importancia que, en la vida diaria, supone para los participantes su trabajo profesional.

Tabla 33: D34 Centralidad del trabajo

Subcultura	Real
G1 Dirección	79
G2 Docente	67
G3 Docente idiomas	24

Fuente: elaboración propia

Cuanto más alta sea la puntuación mayor será la implicación de las personas en la marcha de la organización.

Se detecta una notable diferencia entre las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente** con **G3 Docente idiomas**, mientras que las diferencias entre **G1 Dirección** y **G2 Docente** no son especialmente significativas.

En los dos primeros casos las personas sienten que la satisfacción en su vida está muy influenciada por el trabajo en la CUBS. No es esa la percepción en **G3 Docente idiomas** donde la baja puntuación parece señalar que, para los miembros de esa subcultura, existe una clara diferencia entre la vida personal y la profesional sucediendo que el trabajo en la CUBS afecta de una forma mínima al grado de satisfacción personal ante la vida.

Se puede concluir que las subdimensiones D8, D9a y D34 muestran puntuaciones (fundamentalmente en **G1 Dirección** y **G2 Docente**) muy favorables a la fuerte identificación con la organización lo que viene a explicar la posición favorable a la incorporación de cuestiones novedosas como la competencia intercultural en el Grado.

COMPARATIVA ENTRE SUBCULTURAS G1, G2 Y G3

– Cultura real

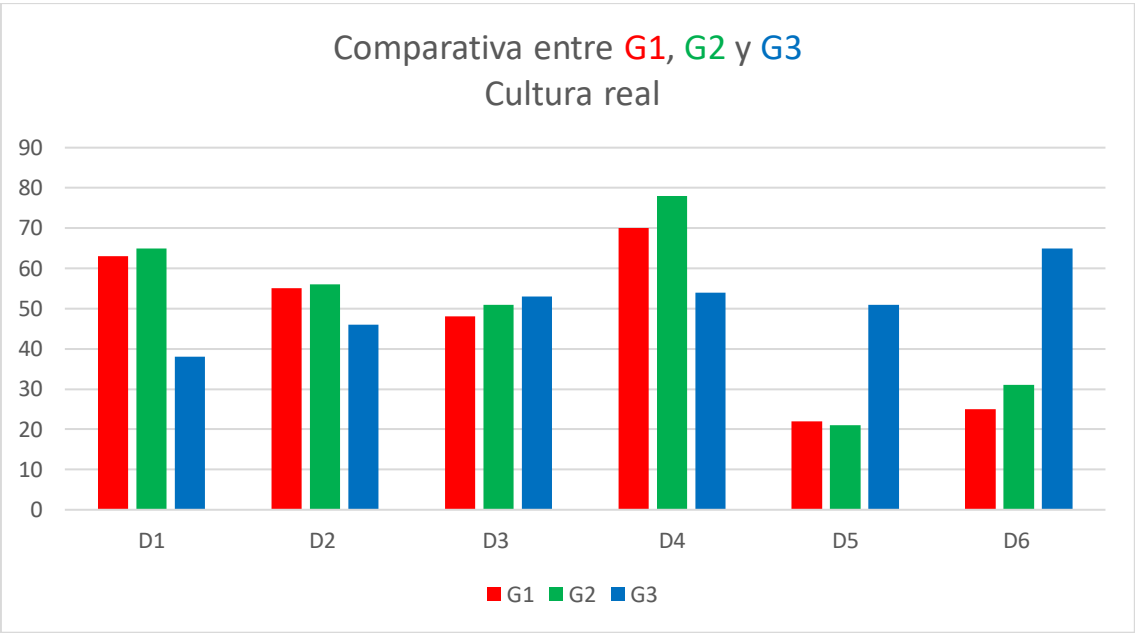
El análisis de los resultados proporcionados por el Modelo Multi Focus™ para cada subcultura nos ha permitido obtener una visión sobre factores internos que conforman la organización de la CUBS.

De cara a buscar respuestas a las preguntas de la investigación parece obligado satisfacer la curiosidad relativa a las posibles diferencias existentes en las percepciones de los integrantes de las subculturas.

Como ya se ha comentado esto es importante porque en la medida que exista una buena alineación entre las preferencias emocionales de los miembros de las subculturas **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas** será más fácil comprender las razones del éxito para implantar la competencia intercultural en el Grado de la CUBS.

Realizaremos una comparativa entre subculturas basándonos en cada una de las dimensiones para comprobar si, de una forma intuitiva, existen diferencias o similitudes entre ellas.

Figura 41: Comparativa entre subculturas cultura real



Fuente: elaboración propia

Tabla 34: Comparativa entre subculturas cultura real

Dimensión primaria	G1	G2	G3
D1 Eficacia organizacional	63	65	38
D2 Orientación al cliente	55	56	46
D3 Control	48	51	53
D4 Foco	70	78	54
D5 Accesibilidad	22	21	51
D6 Filosofía de gestión	25	31	65

Fuente: elaboración propia

En la comparativa sobre cultura real existe una muy buena alineación, en todas las dimensiones Di, entre miembros de **G1 Dirección** y **G2 Docente**. Esto en sí mismo nos hace pensar que existe una identidad cultural organizacional fuerte entre las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente**. La diferencia en D4 Foco (70 frente a 78) no se considera relevante dado que diferencias de menos de 10 puntos no suelen considerarse.

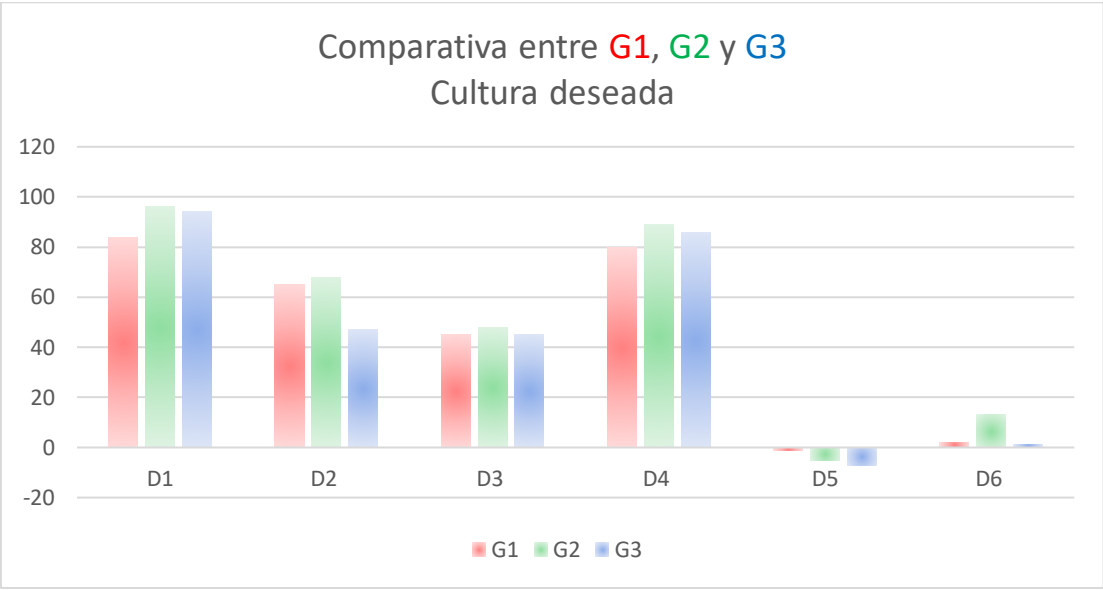
Esto explica razonablemente bien la buena disposición a la búsqueda de nuevas ideas, nuevos planteamientos de enseñanzas, etc.; en general, nos indica que el liderazgo del centro educativo no encontrará dificultades para implantar iniciativas innovadoras como la competencia intercultural.

Respecto a los miembros de **G3 Docente idiomas** se observa una fuerte disparidad en la percepción de la cultura real en las dimensiones D1 Eficacia organizacional, D4 Foco, D5 Control y D6 Filosofía de gestión respecto a lo percibido por sus equivalentes en **G1 Dirección** y **G2 Docente**. Esto se estudiará más en detalle con estadística inferencial.

– Cultura deseada

En la cultura deseada las diferencias entre subculturas no son tan destacadas ya que con la excepción de D2 Orientación al cliente (en el caso de G3) las diferencias entre puntuaciones son muy reducidas, no superando los 12 puntos lo que no es una diferencia tan destacada.

Figura 42: Comparativa entre subculturas cultura deseada



Fuente: elaboración propia

Tabla 35: Comparativa entre subculturas cultura deseada

Dimensión primaria	G1	G2	G3
D1 Eficacia organizacional	84	96	94
D2 Orientación al cliente	65	68	47
D3 Control	45	48	45
D4 Foco	80	89	86
D5 Accesibilidad	-1	-5	-7
D6 Filosofía de gestión	2	13	1

Fuente: elaboración propia

Se comprueba una buena alineación por las preferencias emocionales deseadas por parte de las tres subculturas existentes. Esto siempre es positivo ante cambios futuros.

COMBINACIONES DE DIMENSIONES DI DOS A DOS

Una de las posibilidades que nos permite el Modelo Multi Focus™ es la combinación de las dimensiones Di entre sí, para poder analizar, más en profundidad, como es la cultura de la CUBS y así poder obtener información suplementaria sobre posibles factores internos favorecedores de la incorporación de la competencia intercultural.

Esto nos llevaría a la creación de 15 diagramas que, con cuatro cuadrantes por cada diagrama, nos ofrecería la posibilidad de obtener 60 tipologías diferenciadas. Tal información parece estar lejos de ser práctica para el análisis razonable de la cultura organizacional.

De hecho, hacer una comparación dos a dos es, en sí misma, una limitación ya que nada evita que se pueda hacer una comparación a tres, cuatro o más dimensiones (otra cosa es que esto sea gráficamente representable ya que si con tres comienza a resultar difícil de comprender con más de cuatro dimensiones ni resulta viable ni fácilmente interpretable).

Independientemente de lo señalado es cierto que la combinación de las dimensiones dos a dos nos permite obtener una mejor comprensión de la cultura organizacional. Además, esto nos permite reflejar la realidad de una forma más visual y comparar fácilmente las posiciones relativas de las subculturas **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas** tanto en la cultura real como en la deseada. Y por tanto poder obtener conclusiones más afinadas.

Al final es mucho más sencillo comparar los cuadrantes donde se sitúan las culturas reales y las deseadas que las puntuaciones numéricas entre sí. *Las diferencias entre posiciones en diferentes cuadrantes son mucho más notorias que las existentes entre subculturas posicionadas en un mismo cuadrante.*

En estos diagramas se denomina primer cuadrante al superior derecha y a partir de éste los demás se numeran siguiendo el sentido de las agujas del reloj. Para el dibujo de los diagramas se ha considerado que el punto central, de valor cero, corresponde a la puntuación 50 de cada dimensión representando las medidas de los ejes los diferenciales respecto a esta puntuación.

Se han definido los pares de valores correspondientes a cada subcultura en comparación mediante la notación Gjz donde j es la subcultura correspondiente y z será una R o D según sea cultura real o deseada.

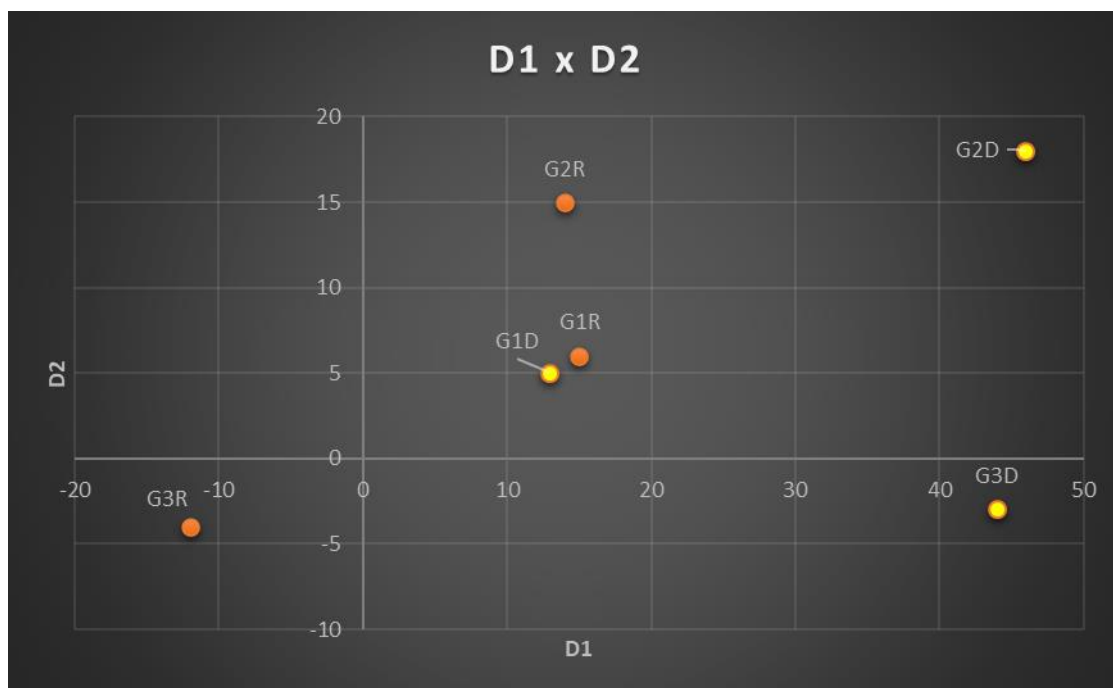
Siguiendo las orientaciones de Waisfisz (2015) se van a comentar los resultados de los diagramas bidimensionales con las siguientes combinaciones entre dimensiones y la descripción de la característica que valoran:

- Orientación a resultados (D1 x D2):
 - D1: Eficacia organizacional
 - D2: Orientación al cliente
- Seguridad y Creatividad (D1 x D3)
 - D1: Eficacia organizacional
 - D3: Control
- Confianza, cooperación y política (D1 x D4)
 - D1: Eficacia organizacional
 - D4: Foco
- Comunicación / Apoyo por la Dirección (D1 x D5)
 - D1: Eficacia organizacional
 - D5: Accesibilidad
- Fatiga y motivación (D1 x D6)
 - D1: Eficacia organizacional
 - D6: Filosofía de gestión
- Modalidades de orientación al cliente (D2 x D3) y (D2 x D5)
 - D2: Orientación al cliente
 - D3: Control
 - D5: Accesibilidad
- Visión exterior vs interior (D2 x D4)
 - D2: Orientación al cliente
 - D4: Foco
- Tipología de la organización (D4 x D3)
 - D4: Foco
 - D3: Control

Adicionalmente, por su interés, se estudiará esta combinación entre subdimensiones:

- Motivación por permanecer vs motivación por trabajar (D33 x D35)
 - D33: Motivación por permanecer
 - D35: Motivación por trabajar

Figura 43: Orientación a resultados (D1 x D2)



Fuente: elaboración propia

Se observa que las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente** sitúan la percepción de la cultura real de la CUBS en el primer cuadrante del diagrama por lo que podemos afirmar que la perciben orientada a resultados o, dicho de otra forma, que se adapta a las necesidades y deseos de los grupos de interés de una forma eficaz.

Por el contrario, la subcultura **G3 Docente idiomas** percibe la cultura real de la CUBS localizada en el tercer cuadrante muy orientada a procesos, a rutinas y controlada por una burocracia fuerte.

Las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente** desean una cultura que se localiza en ambos casos en el primer cuadrante lo es muy positivo por coincidir la cultura real y la deseada. Destaca que la orientación a los grupos de interés siga siendo muy notable en las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente**

Aunque las tres subculturas muestran, de forma preferente, un deseo por una cultura orientada a objetivos muy intensa, la posición de **G3 Docente idiomas** nos indica que su preferencia es, más bien, disponer de una Dirección interna eficaz que busque satisfacer las necesidades del cliente de una forma flexible y a tiempo

Figura 44: Seguridad y Creatividad (D1 x D3)

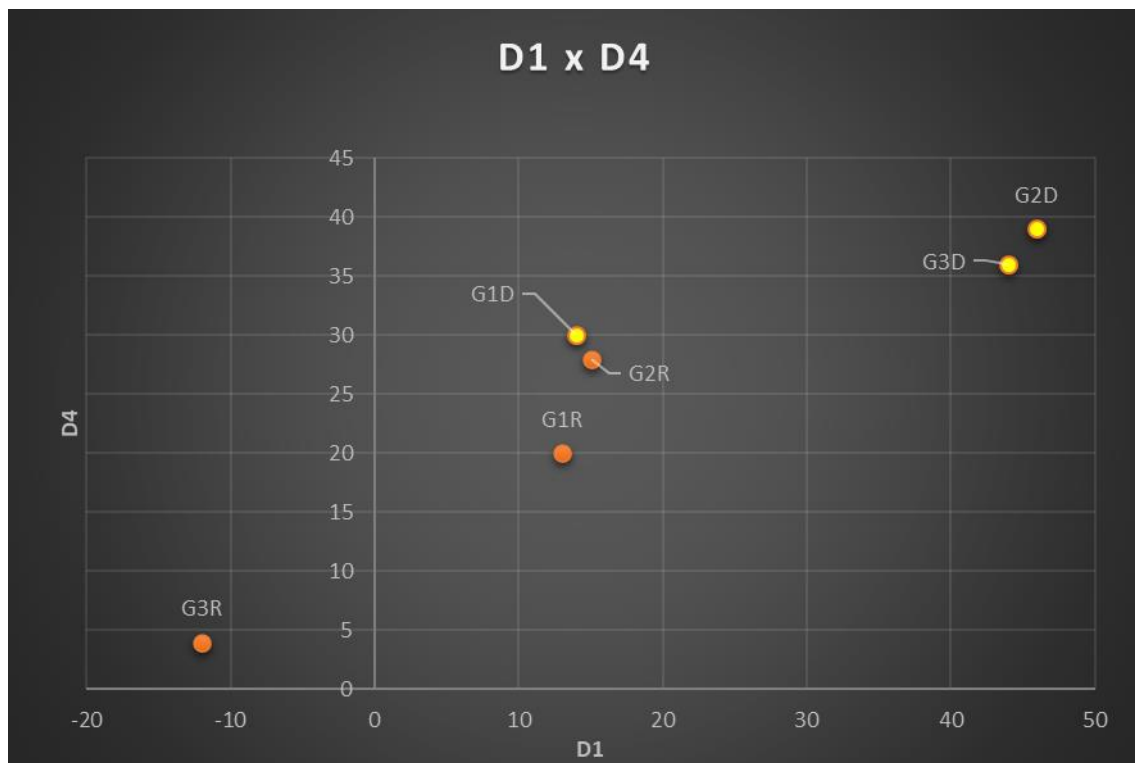


Fuente: elaboración propia

La subcultura **G2 Docente** percibe la organización bien optimizada y enfocada, es eficaz, eficiente y creativa siempre dentro de un cierto orden interno. La subcultura **G1 Dirección** considera que la organización se encuentra más enfocada hacia la innovación, existiendo un pensamiento creativo no limitado a ese orden interno antes señalado. La subcultura **G3 Docente idiomas** percibe que cualquier riesgo que pudiera existir se encuentra bajo control especialmente cuando existe una puntuación alta en D4 Foco que implica que uno actúa según su criterio (con bastante independencia de su jefe y el departamento al que pertenece).

Las tres subculturas consideran que la cultura deseada debiera estar situada en el segundo cuadrante, esto es, orientada a la innovación sin limitaciones. Lo más interesante en este diagrama es la notable predisposición por los miembros de la CUBS hacia la innovación especialmente signficada en el caso de la subcultura **G1 Dirección** al posicionarse en el segundo cuadrante.

Figura 45: Confianza, cooperación y política (D1 x D4)



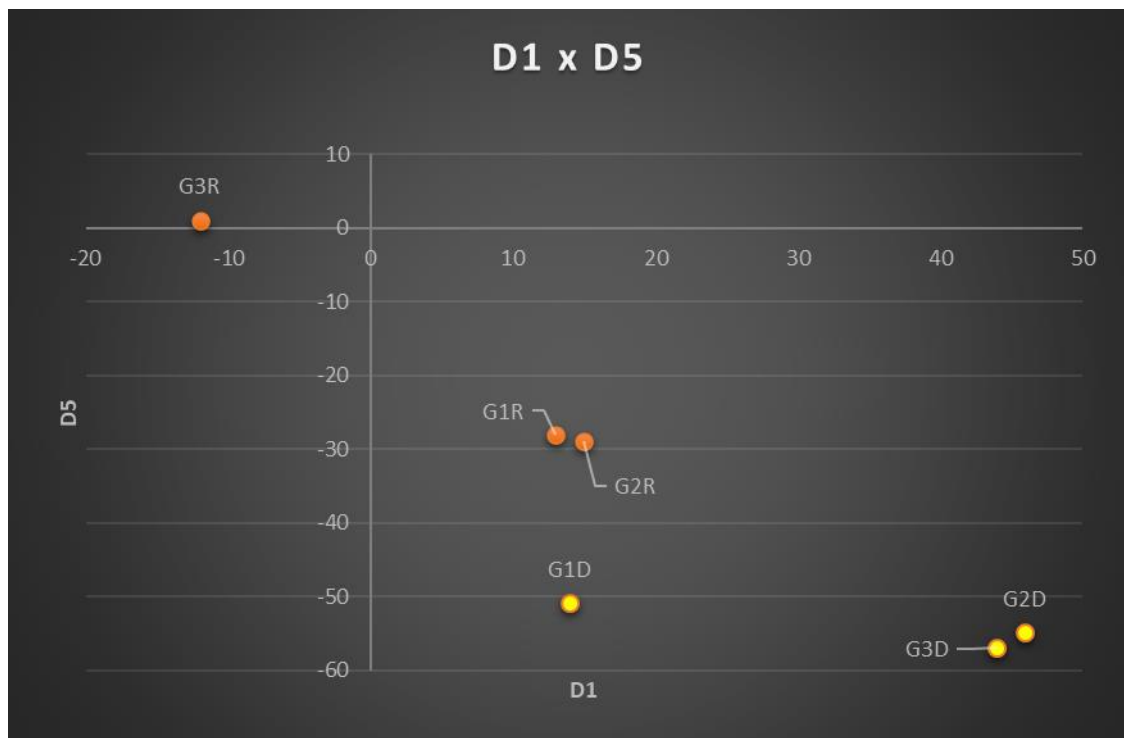
Fuente: elaboración propia

Las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente** consideran que hay poco juego político, elevados nivel de confianza, una crítica constructiva y una gestión coordinada en la organización. Ambas subculturas coinciden en su visión de la cultura real.

Por parte de **G3 Docente idiomas** se considera que la cultura real de la CUBS es una burocracia profesional donde la crítica destructiva puede ser frecuente, existe poca confianza entre departamentos y existe una ligera tendencia a los juegos políticos. Esto se refuerza por el hecho de percibir la cultura de la CUBS como relativamente baja en su Orientación al cliente lo que refuerza la idea de ser valorada, más si cabe, como una burocracia de carácter profesional.

Las tres subculturas coinciden en su deseo de disponer de una cultura localizada en el primer cuadrante, de forma especialmente intensa, en el caso de **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas**.

Figura 46: Comunicación / Apoyo por la Dirección (D1 x D5)



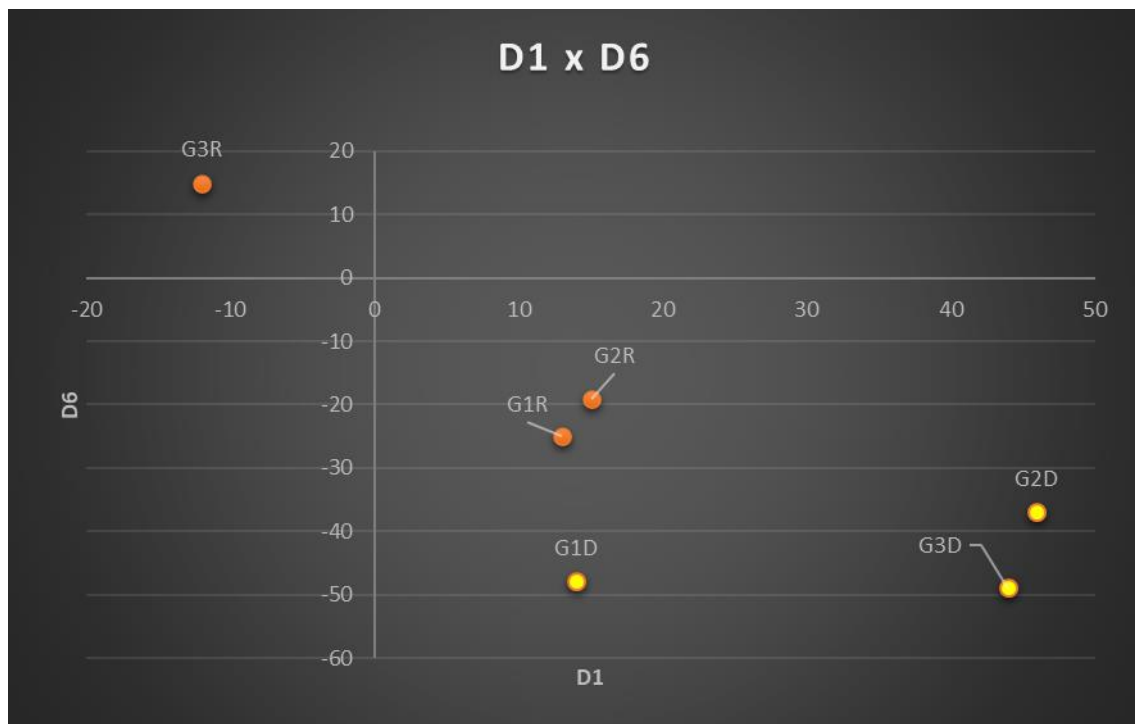
Fuente: elaboración propia

Las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente** valoran que la cultura real de la CUBS, casi con completa coincidencia, ofrece una comunicación eficaz y abierta; valoran que la Dirección secunda la ejecución de las tareas y las personas se sienten integradas en la organización.

La subcultura **G3 Docente idiomas** percibe la organización como relativamente reservada, que proporciona bastante información pero que puede resultar mal interpretada, como consecuencia de la falta de una Dirección común a pesar de reconocer que es de carácter abierto. Considera **G3 Docente idiomas** que la Dirección no apoya suficientemente y que la gente puede sentirse excluida.

Las tres subculturas **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas** coinciden en preferir una cultura típica del segundo cuadrante.

Figura 47: Fatiga y motivación (D1 x D6)



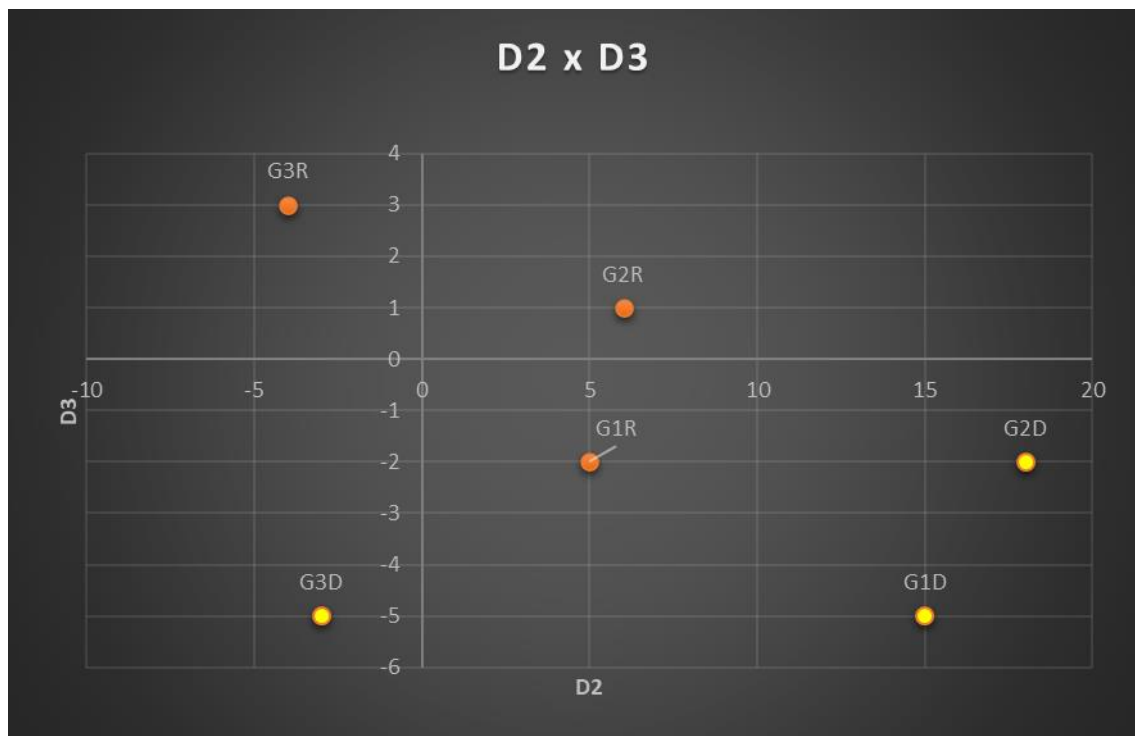
Fuente: elaboración propia

Las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente** consideran, de forma coincidente, que la cultura real de la CUBS es la de una organización donde se trabaja duro pero en un entorno de trabajo agradable. Hay poco peligro de sentirse agotado, quemado por el trabajo.

La subcultura **G3 Docente idiomas** se sitúa en el cuarto cuadrante lo que implica una cultura donde se percibe que se impone el trabajo duro. Existe un alto peligro de sentirse quemado en esta situación.

Las tres subculturas **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas** coinciden en preferir una cultura típica del segundo cuadrante.

Figura 48: Modalidades de orientación al cliente (D2 x D3)



Fuente: elaboración propia

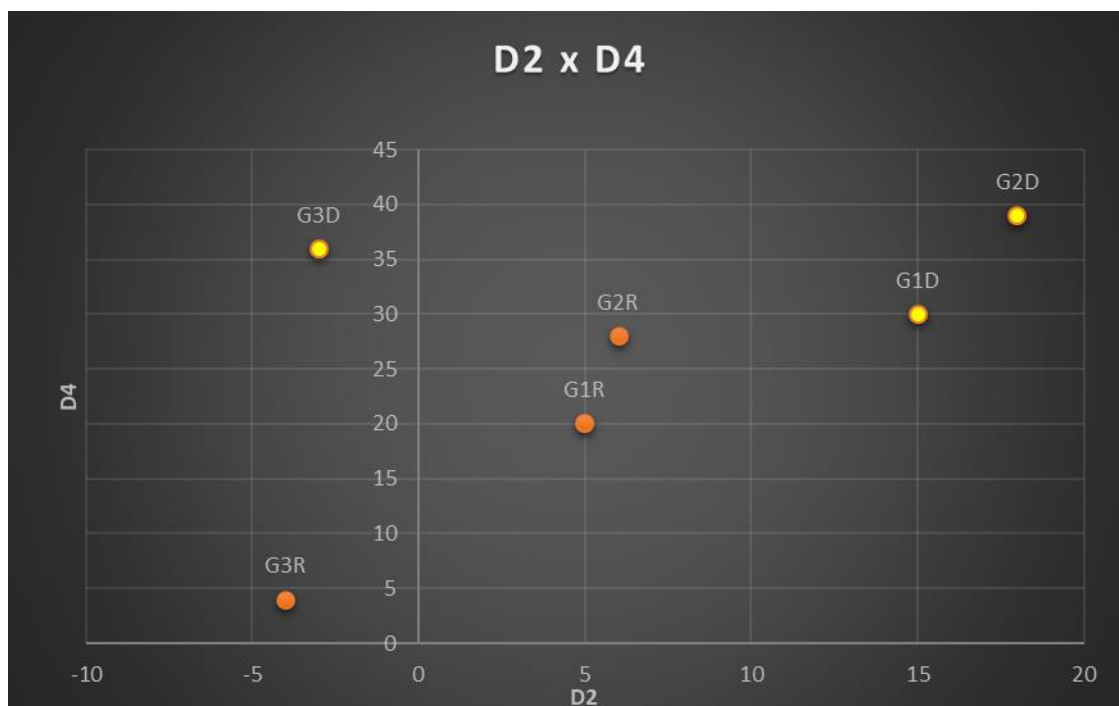
La subcultura **G1 Dirección** percibe que la cultura de la CUBS se ajusta a las necesidades y deseos de los grupos de interés de una forma innovadora y eficaz; esto puede incluso suponer que satisfacer sus necesidades se priorice frente a una dirección interna eficaz. Esto mismo sucede con **G2 Docente** aunque sin el elevado componente creativo que perciben los miembros de **G1 Dirección**.

En el caso de **G3 Docente idiomas** se considera que la cultura existente en la CUBS puede ser un inhibidor para lograr el éxito.

Las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente** coinciden en preferir una cultura típica del segundo cuadrante.

La preferencia emocional de **G3 Docente idiomas** es una cultura innovadora y despreocupada pero dado que la CUBS no posee una posición monopolista esto puede ser un inhibidor para lograr el éxito.

Figura 49: Visión exterior vs interior (D2 x D4)



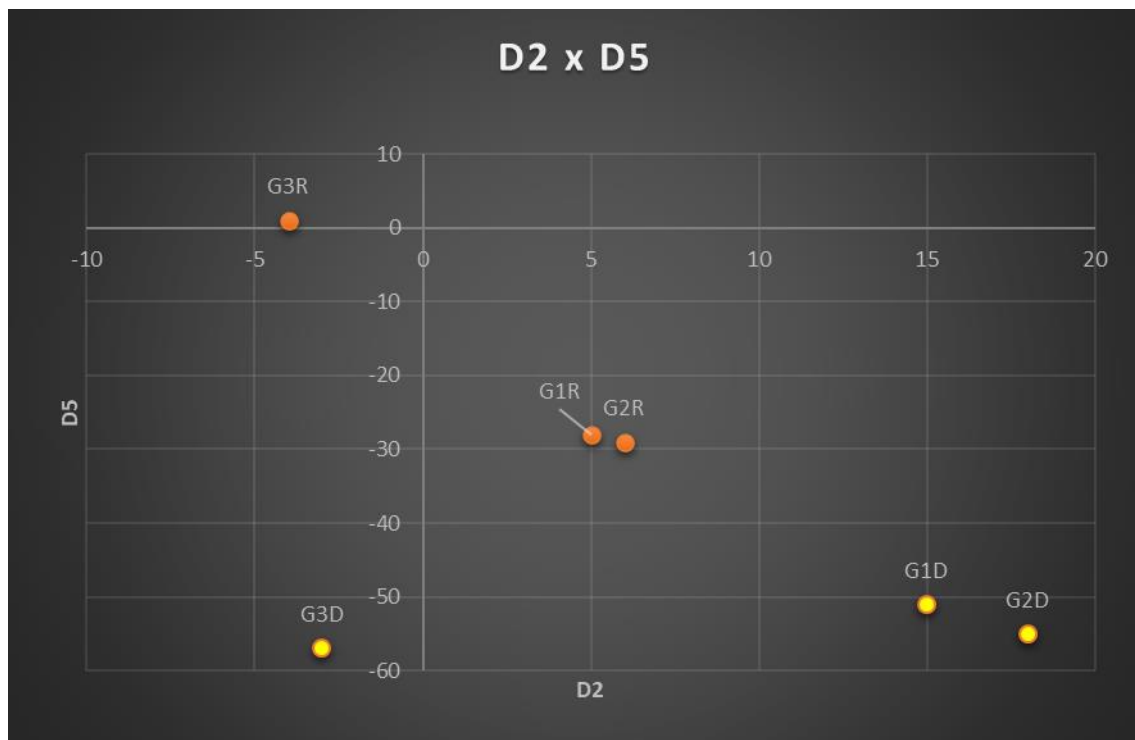
Fuente: elaboración propia

Las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente** consideran que la cultura de la CUBS está orientada a competir y que la organización sabe qué hacer al respecto; para ello la organización tiene en cuenta la opinión de clientes, grupos de interés y otros terceros.

La subcultura **G3 Docente idiomas** considera que la organización aprende de los ajenos pero solo cuando ello encaja en sus principios y ética de trabajo. Esta es, por cierto, una combinación muy interesante ya que, si las personas tienden a depender de la información de otros departamentos y al mismo tiempo existe desconfianza entre ellos, esto puede generar mucha frustración y dar lugar a la creación de una contracultura que satisfaga las necesidades de los clientes.

En esta ocasión los cuadrantes donde se sitúan las culturas reales y las deseadas coinciden en las tres subculturas.

Figura 50: Modalidades de orientación al cliente (D2 x D5)



Fuente: elaboración propia

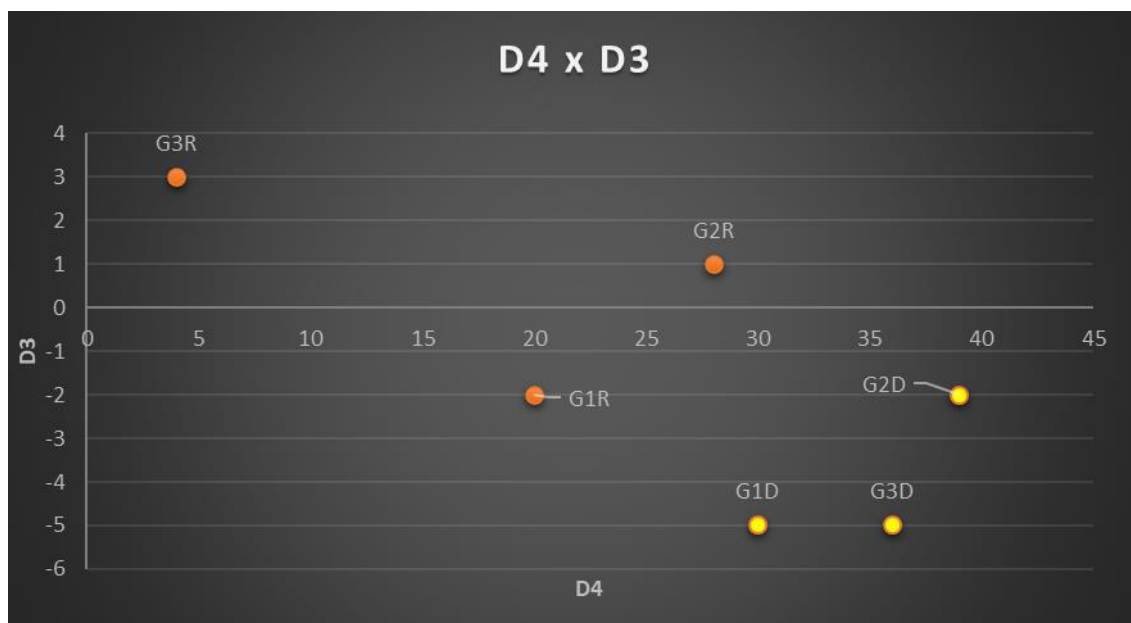
Las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente** consideran que la cultura de la CUBS trabaja para el cliente en abierta interacción con el cliente.

La subcultura **G3 Docente idiomas** percibe que la CUBS actúa desde una posición monopolista con una reducida interacción con el cliente.

Respecto a la cultura deseada, las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente** apuestan por el segundo cuadrante coincidente con la cultura real.

La subcultura **G3 Docente idiomas** desea para la CUBS una posición monopolista con una fuerte interacción con el cliente.

Figura 51: Tipología de la organización (D4 x D3)



Fuente: elaboración propia

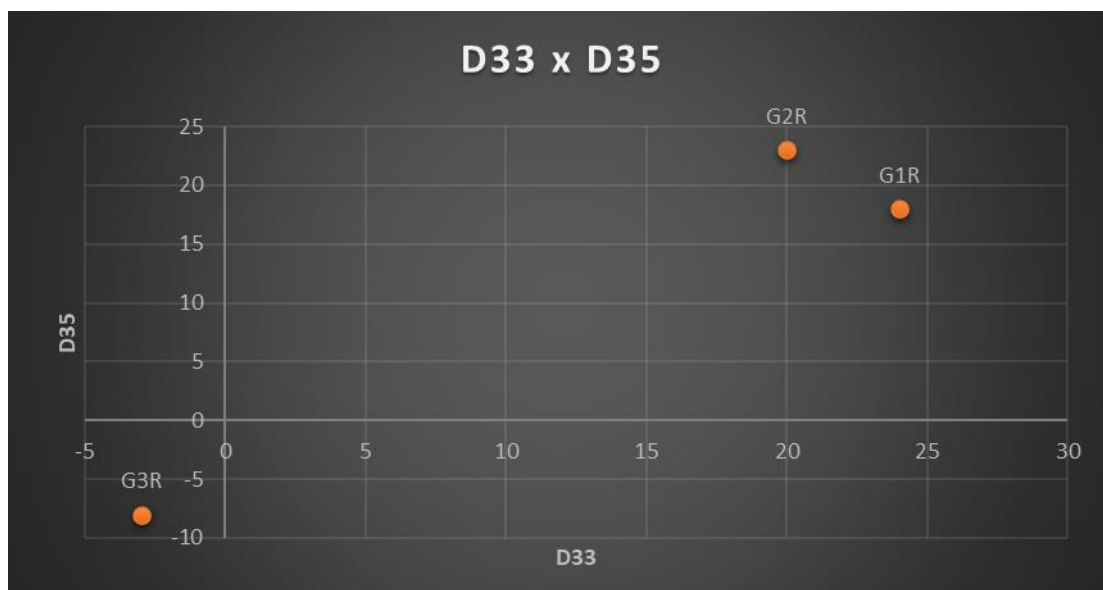
Este diagrama es especialmente interesante porque nos permite descubrir de una forma muy sencilla cual es la tipología de la organización y especialmente su carácter innovador. La metodología Multi Focus™ distingue cuatro tipologías empezando desde el cuadrante primero:

- Laboratorio de desarrollo (primer cuadrante).
- Laboratorio de investigación (segundo cuadrante).
- Policía (tercer cuadrante).
- Ejército (cuarto cuadrante).

Estas tipologías describen la posición que ocuparía una organización si se realizase una medición Multi Focus™ en un laboratorio de desarrollo, un laboratorio de investigación, la policía o el ejército. Las subculturas **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas** sitúan a la CUBS en el primer cuadrante mientras que la **G1 Dirección** la sitúa en el segundo cuadrante.

Las tres subculturas sitúan la preferencia emocional de la cultura de la CUBS en el segundo cuadrante, esto es, laboratorio de investigación.

Figura 52: Motivación (D33 x D35)



Fuente: elaboración propia

En este caso no se están combinando Dimensiones Di sino dos subdimensiones orientadas a la motivación. Ello merece una explicación algo más detallada.

Muchos factores influyen en la motivación de las personas, uno de ellos es la cultura real. La cultura real es uno de los determinantes más importantes, junto a cuestiones como el contenido del trabajo, el nivel salarial y las oportunidades profesionales. Aquí se distinguen dos tipos diferentes de motivación definidos por las subdimensiones D33 Motivación por trabajar y la D35 Motivación por permanecer. La subdimensión D33 Motivación por trabajar muestra en qué grado la cultura fomenta o inhibe la realización de las tareas de una forma eficaz. La subdimensión D35 Motivación por permanecer muestra en qué grado la cultura fomenta o inhibe la permanencia de las personas en la organización.

No figuran en este diagrama los pares de datos relativos a la posición deseada puesto que no se evalúa por el Modelo Multi Focus™ la subdimensión D33 deseada.

Cuanto más cercana se encuentra la posición obtenida a la diagonal positiva del cuadrante primero más estará la organización en el óptimo de ambos mundos, a menos que se busque aumentar la tasa de rotación del personal. Cuanto más cercana se encuentre la posición obtenida a la diagonal negativa del cuadrante tercero en peor situación se encontrará la organización respecto a los dos mundos.

Las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente** se encuentran en una posición óptima. Esto es, existe una fuerte motivación por trabajar duro y por permanecer en la organización lo cual permite explicar la facilidad para aceptar cuestiones innovadoras como la competencia intercultural y está en línea con otros hallazgos realizados en las subdimensiones D8 Grado de identificación con la organización, D9a Índice de masculinidad ajustada a la Educación y D34 Centralidad del trabajo.

En el caso de **G3 Docente idiomas** se detecta una situación opuesta dado que la organización se encuentra en una posición delicada si los empleados deciden permanecer en ella como es el caso.

Esta es una situación (aplicable también al cuadrante 4º) donde a los empleados no les gusta trabajar para la organización pero se sienten prisioneros de ella porque o bien disfrutan de mejores salarios, en términos comparativos con otras organizaciones, o bien no tienen muchas opciones para encontrar otro trabajo.

En este caso los participantes muestran reacciones negativas ante su empleador que no se compensan por unos sentimientos positivos acerca de su trabajo. Esto puede generar efectos negativos sobre su moral de trabajo.

RESUMEN SOBRE LA CULTURA ORGANIZACIONAL

Tras revisar los resultados generados por el instrumento Multi Focus™ relativos a las subculturas **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas** correspondientes a la cultura organizacional de la CUBS encontramos algunos hallazgos interesantes.

Sabemos que el Modelo Multi Focus™ nos da información sobre algunos factores internos de una organización y, en ese sentido, **D4 Foco**, **D2 Orientación al cliente** y **D1 Eficacia organizacional** nos dan una idea de la receptividad de una organización ante nuevas ideas, su adaptabilidad a las necesidades de sus grupos de interés y su grado de orientación a objetivos respectivamente.

Y la incorporación de una nueva competencia como la intercultural precisa que la organización ofrezca una destacada sensibilidad por estar al día en nuevas cuestiones, por prestar atención a las necesidades de los grupos de interés (alumnos, padres, empresas demandantes de empleo...) y por una firme orientación a resultados.

Curiosamente la cultura deseada, que señala las preferencias personales de los participantes permite comprobar la fuerte preferencia, en términos del Modelo Multi Focus™, por una organización orientada a objetivos, a sus grupos de interés y

profesional en las tres subculturas. Esto es, muy alineada con la percepción de la realidad.

Esta circunstancia permite explicar de forma razonable la sencillez con la que algo novedoso como la competencia intercultural se ha incorporado al diseño curricular del Grado.

Las posiciones de las culturas reales **G1 Dirección** y **G2 Docente** en los diagramas D1 x D2 (que mide la orientación a resultados), D2 x D4 (la visión al exterior del centro educativo) y D2 x D5 (la orientación al cliente) confirman este análisis.

La posición de **G1 Dirección** y **G2 Docente** en el primer cuadrante del diagrama D33 x D35 (la motivación en la organización) indica que existe un gran deseo por trabajar duro y hacerlo en la organización. No sorprende este hecho dada la elevada puntuación en D8 Grado de identificación con la organización en las tres subculturas.

Debemos señalar que la Dirección se percibe, según observamos en el diagrama D1 x D5 (que mide el apoyo de la Dirección), como facilitadora y secundadora de la ejecución de las tareas haciendo que las personas se sientan integradas en la organización.

Como **G1 Dirección** está orientada a objetivos y es muy profesional ello supone que se acepte impulsar retos novedosos y alcanzarlos de una forma ágil y flexible.

Todo lo expuesto ofrece una situación muy favorable para adaptar el diseño curricular de una titulación a las demandas de las empresas para cubrir sus necesidades laborales en áreas como la internacionalización y la correspondiente formación del alumnado adaptada a esta necesidad.

Y si aceptamos la necesidad de la internacionalización como prioritaria, la mejor forma para gestionar las relaciones personales y evitar los conflictos culturales nos lleva a procurar que el alumnado sea culturalmente competente y, de aquí, la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado resulta coherente con este planteamiento. Así lo confirman **G1 Dirección** y **G2 Docente** en D4 x D3, como organización innovadora (laboratorio de I+D).

Como ya se ha comprobado anteriormente, de nuevo la subcultura **G3 Docente idiomas**, se separa de forma notoria de este alineamiento. Se estudiará más en detalle mediante análisis inferencial estadístico.

5.3.2. Estilo de liderazgo

La aplicación del Modelo Multi Focus™ nos permite obtener información sobre el estilo de liderazgo existente en la CUBS lo que resulta muy adecuado para comprender en qué medida ha podido favorecer la incorporación de la competencia intercultural.

Ya se ha comentado ampliamente en la Primera parte: Marco teórico la importancia que se atribuye a esos líderes educativos que hayan demostrado su sensibilidad y compromiso hacia la interacción con otras culturas y por el fomento de ser culturalmente competentes buscando, como consecuencia, la incorporación de la competencia intercultural en el ámbito de su responsabilidad.

Por ello será interesante descubrir cuales son las características del estilo de liderazgo presentes en la CUBS. Ello nos debería permitir obtener algunas ideas de cara a satisfacer nuestro deseo de conocer el grado en el que un estilo de liderazgo u otro satisfacen nuestros objetivos. Como los resultados del cuestionario Multi Focus™ nos ofrecen los datos conforme al modelo definido por Hofstede y Waisfisz, se procederá a generalizarlas al modelo de Bass, muy ampliamente extendido en el mundo de la gestión empresarial.

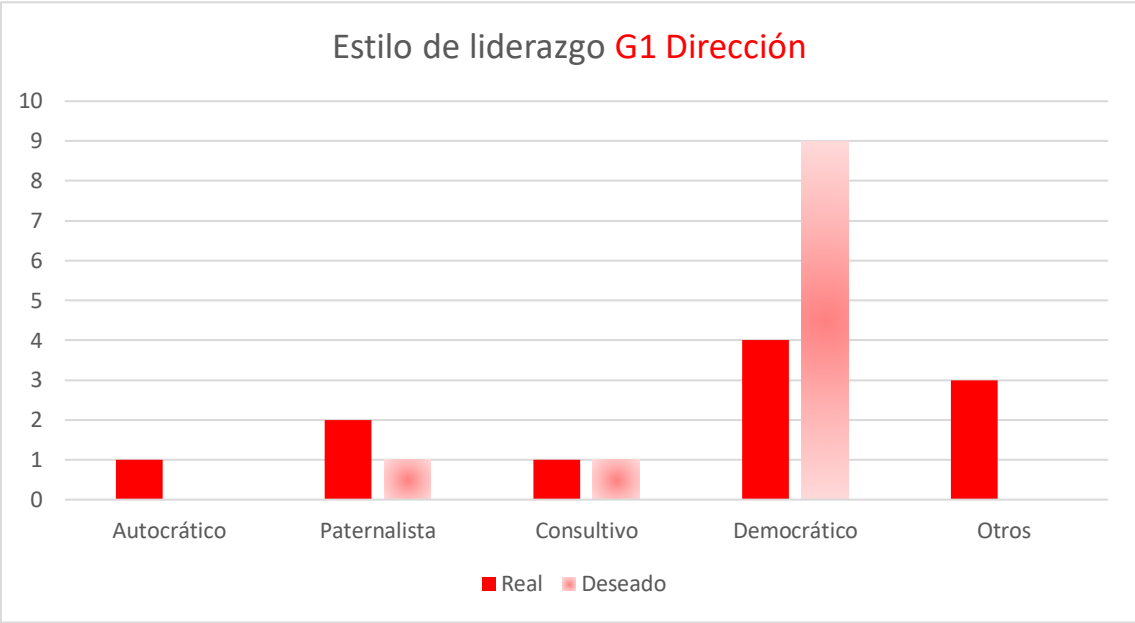
Como en el caso de las dimensiones de la cultura organizacional vamos a obtener los datos relativos al estilo real y deseado de liderazgo por subculturas para posteriormente relacionar los resultados con nuestros objetivos de investigación.

ESTILOS DE LIDERAZGO POR SUBCULTURAS

A. Subcultura G1 Dirección

– Resultados estilo de liderazgo G1 Dirección

Figura 53: Estilo de liderazgo G1 Dirección



Fuente: elaboración propia

Tabla 36: Estilo de liderazgo G1 Dirección

	Estilo de liderazgo real		Estilo de liderazgo deseado	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Autocrático	1	9,1%	0	0
Paternalista	2	18,2%	1	9,1%
Consultivo	1	9,1%	1	9,1%
Democrático	4	36,4%	9	81,8%
Otros	3	27,2%		

Fuente: elaboración propia

– Análisis del estilo de liderazgo **G1 Dirección**

El estilo de liderazgo real más habitual es el democrático con un 36,4% seguido por el paternalista con un 18,2%. Si consideramos que el estilo consultivo alcanza un 9,1% tenemos un estilo combinado “consultivo-democrático” del 45,5%.

¿Y por qué realizar esta suma combinada?

Esta cuestión se suscita por las dificultades que los participantes muestran para definir con claridad las diferencias entre ambos estilos de liderazgo por lo que una valoración conjunta resulta más clarificadora y coherente con los resultados obtenidos en otras preguntas del cuestionario Multi Focus™.

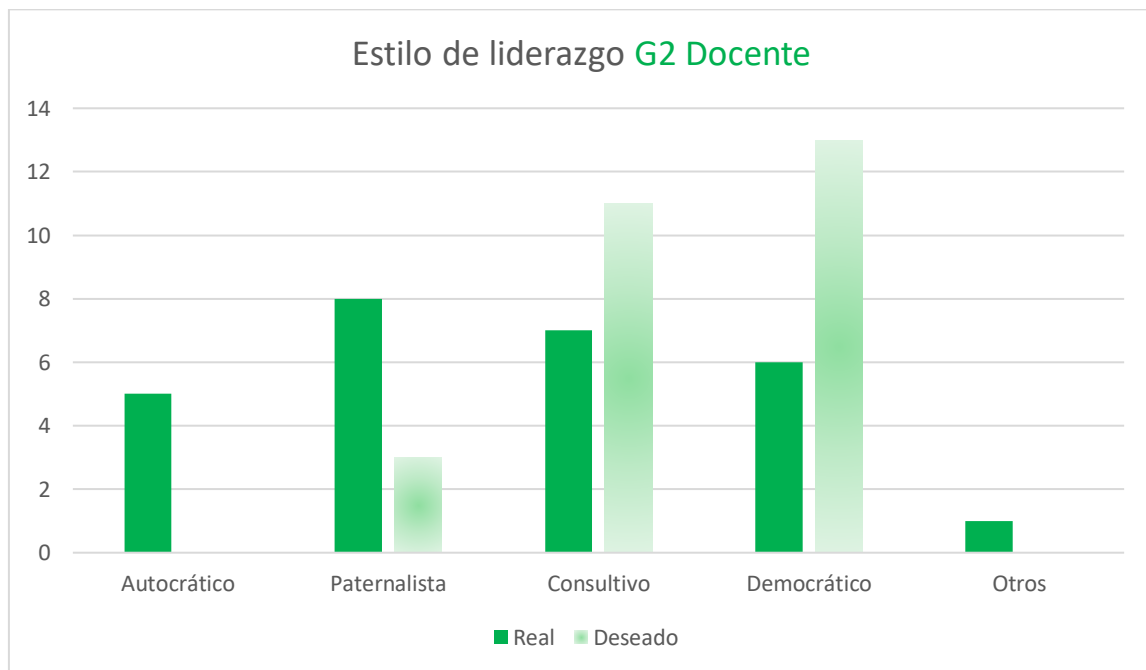
Además este es un aspecto contrastado en las entrevistas abiertas en profundidad donde son continuas las dudas para discernir entre ambos estilos con facilidad.

El estilo de liderazgo más deseado por los participantes de la subcultura **G1 Dirección** es el democrático con un 81,8%. Ver comentario en la subcultura **G2 Docente**.

B. Subcultura G2 Docente

– Resultados estilo de liderazgo G2 Docente

Figura 54: Estilo de liderazgo G2 Docente



Fuente: elaboración propia

Tabla 37: Estilo de liderazgo G2 Docente

	Estilo de liderazgo real		Estilo de liderazgo deseado	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Autocrático	5	18,5%	0	0%
Paternalista	8	29,7%	3	11%
Consultivo	7	25,9%	11	41%
Democrático	6	22,2%	13	48%
Otros	1	3,7%		

Fuente: elaboración propia

– Análisis del estilo de liderazgo **G2 Docente**

El estilo de liderazgo real más percibido por la subcultura G2 es el paternalista con un 29,7% seguido muy de cerca por el consultivo (25,9%) y el democrático (22,2%) que totalizan como “consultivo-democrático” un 48,1%.

El estilo de liderazgo más deseado es el democrático con un 48%.

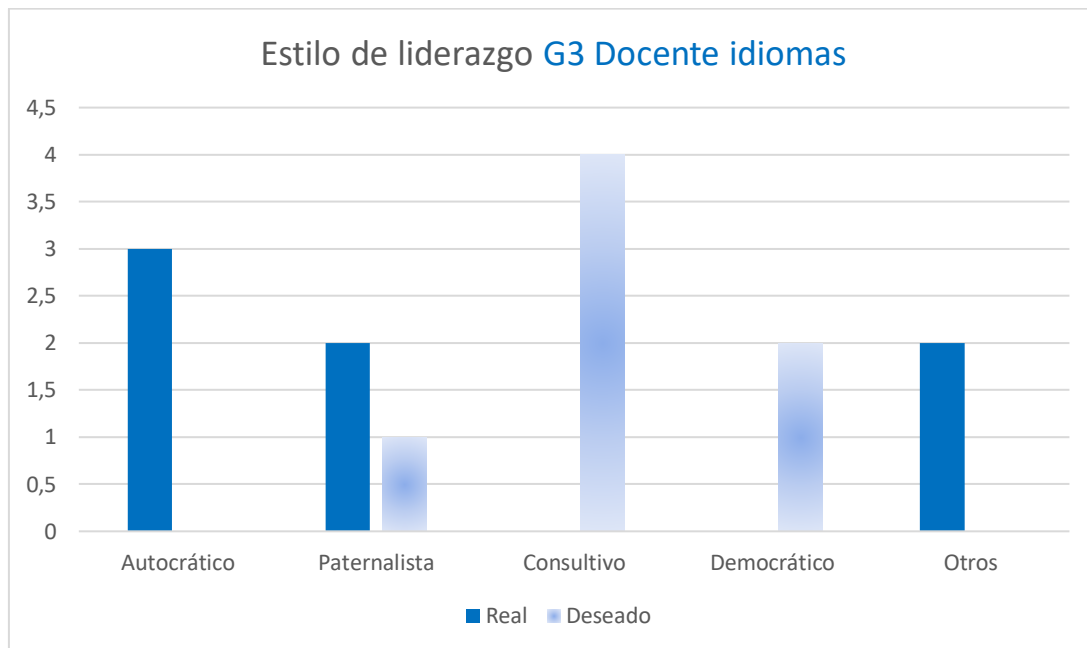
Nuevamente se intuye que existe una cierta dificultad por parte de los participantes para diferenciar el estilo democrático puro de un estilo más consultivo democrático como el existente en la realidad.

De hecho, en las entrevistas, al preguntar sobre este aspecto, lo que se valora es un liderazgo preocupado por las personas, innovador y flexible lo que está más en línea con un carácter consultivo que en un estilo puramente democrático.

C. Subcultura G3 Docente idiomas

– Resultados estilo de liderazgo G3 Docente idiomas

Figura 55: Estilo de liderazgo G3 Docente idiomas



Fuente: elaboración propia

Tabla 38: Estilo de liderazgo G3 Docente idiomas

	Estilo de liderazgo real		Estilo de liderazgo deseado	
	frecuencia	porcentaje	frecuencia	porcentaje
Autocrático	3	42,8%	0	0%
Paternalista	2	28,6%	1	14,2%
Consultivo	0	0%	4	57,2%
Democrático	0	0%	2	28,6%
Otros	2	28,6%		

Fuente: elaboración propia

– Análisis del estilo de liderazgo **G3 Docente idiomas**

El estilo de liderazgo real más habitual es el “autocrático” con un 42,8% seguido por el “paternalista” con un 28,6%. Sorprendentemente esta subcultura puntúa con un 0% el estilo combinado “consultivo-democrático”.

El estilo de liderazgo más deseado es el consultivo con un 57,2%. Por lo general, las personas procedentes de culturas de bajo PDI prefieren un liderazgo consultivo (Waisfisz, 2015) y, de hecho, esto es exactamente lo que se detecta en el grupo funcional **G3 Docente idiomas**.

Cuando participantes de culturas que puntúan bajo en Distancia jerárquica (PDI) prefieren este estilo de liderazgo por debajo del 70% (Waisfisz, 2015), pueden estar reflejando que, durante mucho tiempo, el liderazgo de la organización ha sido más autocrático y/o paternalista. A través del proceso de selección de personal y la propia autoselección, aquellos que tienen grandes dificultades con ese estilo de liderazgo han abandonado la organización. Aquellos que permanecen tenderán a mostrar menos iniciativa y asumir menor responsabilidad de la que se esperaría.

RESUMEN DEL ESTILO DE LIDERAZGO

Si comparamos las tres subculturas y los estilos de liderazgo volvemos a detectar las diferencias de percepción que ya hemos observado anteriormente entre los participantes de las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente** con **G3 Docente idiomas**.

Se observa que las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente** consideran el estilo de liderazgo “democrático” (36,4% y 22,2%) y “consultivo” (9,1% y 25,9%) lo que totaliza un 45,5% y 47,6 % como dato agregado “consultivo-democrático” sobre el siguiente que es paternalista (18,2% y 29,7%).

Por contrario la subcultura **G3 Docente idiomas** lo ve como “autocrático” (42,8%) y “paternalista” (28,6%).

Nuevamente se observa una notable diferencia entre las percepciones de **G1 Dirección** y **G2 Docente** frente a **G3 Docente idiomas**. Puede pensarse si la cultura de origen de los participantes pudiera ser la base de esta diferente percepción sobre el estilo real de liderazgo ya que estas diferencias tan destacadas no se aprecian en las otras subculturas. Este fenómeno ya se ha observado al analizar las dimensiones primarias Di.

Tabla 39. Comparativa estilos de liderazgo en subculturas G1, G2 y G3

	Estilo de liderazgo real (%)			Estilo de liderazgo deseado (%)		
	G1	G2	G3	G1	G2	G3
Autocrático	9,1%	18,5%	42,8%	9,1%	0%	0%
Paternalista	18,2%	29,7%	28,6%	9,1%	11%	14,2%
Consultivo	9,1%	25,9%	0%	81,8%	41%	57,2%
Democrático	36,4%	22,2%	0%	9,1%	48%	28,6%
Otros	27,2%	3,7%	28,6%	9,1%		0

Fuente: elaboración propia

En relación con el estilo de liderazgo deseado se observa en **G1 Dirección** la preferencia por el estilo “consultivo” (81,8%) y en **G2 Docente** el democrático (48%). Combinando los porcentajes “consultivo” y “democrático” obtenemos un efecto combinado “consultivo-democrático” del 90,9% y 89%.

En **G3 Docente idiomas** la preferencia emocional es “consultivo” con un 57,2% y el agregado “consultivo-democrático” 85,8%.

Se recuerda la dificultad por parte de los participantes para diferenciar de una manera clara entre liderazgo “consultivo” y “democrático”. Lo que sí resulta destacado es la preferencia por sentirse consultado a la hora de tomar decisiones que es lo que estos porcentajes agregados nos están señalando.

Así parece que si existe un liderazgo que actúe de forma consultiva- democrática habrá una menor resistencia a la hora de implantar innovaciones en el Grado.

Las características de este estilo mixto se aproximan a un estilo de liderazgo transformacional conforme a las características presentadas en la Tabla 7: Diferencias ente liderazgo transaccional y transformacional.

5.3.3. Cultura de origen

EMPLEO DE ESTADISTICA PARAMETRICA

Ya hemos visto cómo se han definido tres subculturas **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas** en la CUBS donde **G3 Docente idiomas** está constituido por profesores de origen no español dedicados a la formación en idiomas extranjeros. También se han detectado notables diferencias en los resultados de **G3 Docente idiomas** en comparación con los ofrecidos por las otras dos subculturas.

Dado que estamos comparando miembros de una misma organización parece oportuno aprovechar esta circunstancia para comprobar el posible efecto de la cultura de origen en la diferente percepción que los encuestados muestran sobre una misma realidad, la cultura organizacional de la CUBS, a través de las respuestas al cuestionario Multi Focus™.

En realidad, siguiendo la opinión de Hofstede (Hofstede,1991:13), dado que tenemos un grupo de 41 de personas dentro de una misma organización, debería ser visible algún tipo de tendencia cuando se analiza un mismo aspecto, la cultura organizacional de la CUBS, siendo el factor diferenciador el origen cultural.

En realidad, se está planteando hacer una pequeña réplica de la metodología utilizada por Hofstede en sus estudios iniciales en IBM (Hofstede, 2001) dado que preguntamos a todos los encuestados acerca de una misma realidad que todos los participantes experimentan y comparten.

Para ello utilizaremos, dos a dos, las medias muestrales correspondientes a las subculturas **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas** aplicando estadística paramétrica para el análisis inferencial posterior. Utilizando la información suministrada por el Modelo Multi Focus™ podemos hacer estas comparaciones pero para ello hay que ajustar los datos recogidos y asociarlos a individuos en vez de basar el cálculo de las D_i en función de las q_k como realiza habitualmente el instrumento Multi Focus™.

Para ello se debe asumir que los resultados de las dimensiones D_i son consecuencia de las respuestas de los participantes según una escala Likert de 3 opciones y que se asimilan a variables continuas o escalares.

Para poder realizar este análisis inferencial basado en las preferencias individuales de los participantes y no en los indicadores q_k para cada dimensión D_i , Hofstede Insights ha proporcionado la puntuación continua que cada participante carga para cada

dimensión Di, según las respuestas a los cuestionarios, en un rango continuo que va desde a=1 hasta c=3. Todos los cálculos estadísticos se realizan empleando el programa IBM SPSS versión 27.

Para realizar este análisis paramétrico es necesario, previamente, comprobar la normalidad de las distribuciones Di para cada muestra **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas** para lo cual emplearemos la prueba de Kolmogorov – Smirnov:

A. **G1 Dirección**

Tabla 40: Prueba Kolmogorov - Smirnov para G1 Dirección

Prueba K-S para G1			D1	D2	D3	D4	D5	D6
N			11	11	11	11	11	11
Parámetros normales ^{a,b}	Media		2,2121	2,1688	1,974	2,3182	1,5455	1,6061
	Desv. Desviación		0,2076	0,47731	0,45093	0,3188	0,39289	0,38205
Máximas diferencias extremas	Absoluta		0,208	0,161	0,21	0,266	0,253	0,212
	Positivo		0,208	0,127	0,16	0,208	0,253	0,155
	Negativo		-0,153	-0,161	-0,21	-0,266	-0,201	-0,212
Estadístico de prueba			0,208	0,161	0,21	0,266	0,253	0,212
Grado de significación (p) (bilateral) ^c			,200 ^d	,200 ^d	0,191	0,028	0,047	0,178
Grado de significación Monte Carlo (bilateral) ^e	Significación		0,205	0,578	0,194	0,03	0,05	0,179
	Intervalo de confianza al 99%	Límite inferior	0,194	0,565	0,183	0,025	0,045	0,17
		Límite superior	0,215	0,591	0,204	0,034	0,056	0,189

a La distribución de prueba es normal.

b Se calcula a partir de datos.

c Corrección de significación de Lilliefors.

d Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

e El método de Lilliefors basado en las muestras 10000 Monte Carlo con la semilla de inicio 1585587178.

Fuente: elaboración propia, basada en IBM SPSS v27

Conforme a lo establecido por la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov, en **G1 Dirección** las dimensiones D1, D2, D3, D5 y D6 siguen una distribución normal, siendo D4 cuasi normal conforme a los valores del grado de significación $p \geq 0,05$.

En el Anexo XIII: Histogramas y curva normal dimensiones Di G1 Dirección pueden verse los detalles de las distribuciones de Di correspondientes a **G1 Dirección**.

B. G2 Docente

Tabla 41: Prueba Kolmogorov - Smirnov para G2 Docente

Prueba K-S para G2			D1	D2	D3	D4	D5	D6
N			27	27	27	27	27	27
Parámetros normales ^{a,b}	Media		2,2237	2,1911	2,0143	2,4578	1,5426	1,7067
	Desv. Desviación		0,41995	0,29641	0,28326	0,24111	0,48623	0,43328
Máximas diferencias extremas	Absoluta		0,082	0,153	0,184	0,125	0,177	0,158
	Positivo		0,057	0,153	0,103	0,121	0,177	0,129
	Negativo		-0,082	-0,139	-0,184	-0,125	-0,132	-0,158
Estadístico de prueba			0,082	0,153	0,184	0,125	0,177	0,158
Grado de significación. (bilateral) ^c			,200 ^d	0,108	0,02	,200 ^d	0,03	0,081
Grado de significación Monte Carlo (bilateral) ^e	Significación		0,911	0,104	0,017	0,335	0,026	0,079
	Intervalo de confianza al 99%	Límite inferior	0,904	0,096	0,014	0,323	0,022	0,072
		Límite superior	0,919	0,112	0,021	0,348	0,03	0,086

a La distribución de prueba es normal.

b Se calcula a partir de datos.

c Corrección de significación de Lilliefors.

d Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

e El método de Lilliefors basado en las muestras 10000 Monte Carlo con la semilla de inicio 562334227.

Fuente: elaboración propia, basada en IBM SPSS v27

Conforme a lo establecido por la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov, en **G2 Docente** las dimensiones D1, D2, D4, y D6 siguen una distribución normal, siendo D5 cuasi normal conforme a los valores del grado de significación $p \geq 0,05$.

En el Anexo XIV: Histogramas y curva normal dimensiones Di G2 Docente pueden verse los detalles de las distribuciones de Di correspondientes a [G2 Docente](#).

C. [G3 Docente idiomas](#)

Tabla 42: Prueba Kolmogorov - Smirnov para G3 Docente idiomas

Prueba K-S para G3			D1	D2	D3	D4	D5	D6
N			7	7	7	7	7	7
Parámetros normales ^{a,b}	Media		1,8095	2,0816	2,0408	2,0714	2,0204	2,2381
	Desv. Desviación		0,42896	0,52071	0,29409	0,18898	0,37279	0,38318
Máximas diferencias extremas	Absoluta		0,202	0,181	0,207	0,172	0,241	0,17
	Positivo		0,202	0,181	0,162	0,154	0,241	0,161
	Negativo		-0,175	-0,152	-0,207	-0,172	-0,149	-0,17
Estadístico de prueba			0,202	0,181	0,207	0,172	0,241	0,17
Grado de significación. (bilateral) ^c			,200 ^d	,200 ^d	,200 ^d	,200 ^d	,200 ^d	,200 ^d
Grado de significación Monte Carlo (bilateral) ^e	Significación		0,532	0,695	0,494	0,759	0,254	0,78
	Intervalo de confianza al 99%	Límite inferior	0,52	0,683	0,481	0,748	0,243	0,77
		Límite superior	0,545	0,707	0,506	0,77	0,266	0,791

a La distribución de prueba es normal.

b Se calcula a partir de datos.

c Corrección de significación de Lilliefors.

d Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

e El método de Lilliefors basado en las muestras 10000 Monte Carlo con la semilla de inicio 475497203.

Fuente: elaboración propia, basada en IBM SPSS v27

Conforme a lo establecido por la prueba de normalidad de Kolmogorov – Smirnov, en [G3 Docente idiomas](#) las dimensiones D1, D2, D3, D4, D5 y D6 siguen una distribución normal, conforme a los valores del grado de significación $p \geq 0,05$.

En Anexo XV: Histogramas y curva normal dimensiones Di G3 Docente idiomas pueden verse los detalles de las distribuciones de Di correspondientes a [G3 Docente idiomas](#).

A la vista de estos resultados se decide emplear estadísticos paramétricos para comprobar el grado de significación existente al comparar **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas** y así poder establecer si existe una diferencia entre las percepciones de una misma realidad, la cultura organizacional de la CUBS, por parte de los miembros de las tres subculturas.

Para comprobar la existencia de significación entre las muestras de las subculturas **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas** lo metodológicamente correcto es la realización de una prueba ANOVA para realizar un análisis de varianzas. Se informan los datos F y η^2 .

Una vez comprobada la significación estadística entre las distintas subculturas se realizan pruebas t de Student aplicadas a muestras independientes correspondientes a la comparación, dos a dos, de los resultados de las medias muestrales de **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas** para todas las dimensiones.

Se informan los datos del estadístico t , el grado de libertad gl , el grado de significación p o p_{value} y la estimación del intervalo de las medias con un nivel de confianza del 95%. Cuando el grado de significación es $p > 0,05$ se asumen varianzas iguales y si es $p \leq 0,05$ se asumen varianzas desiguales en la prueba de Levene.

Se incluye el tamaño del efecto según la d de Cohen (Cohen, 2013) su desviación típica y los intervalos de confianza al 95%. Para consultar la información completa véase Anexo XII: Análisis estadístico inferencial según IBM SPSS V 27.

Se informan los datos estadísticos relevantes de la distribución de frecuencias de las muestras de cada grupo funcional **G1 Dirección**, **G2 Docente** y **G3 Docente idiomas**.

ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL

- Datos estadísticos descriptivos muestras

A. G1 Dirección

Tabla 43: Datos estadísticos muestra G1 Docente

	D1	D2	D3	D4	D5	D6
N	11	11	11	11	11	11
Media	2,2121	2,1688	1,974	2,3182	1,5455	1,6061
Error estándar media	0,06259	0,14392	0,13596	0,09612	0,11846	0,11519
Mediana	2,2222	2,1429	2,1429	2,2	1,4286	1,5
Moda	2,00 ^a	2,71	2,29	2,6	1,43	1,17 ^a
Desviación típica	0,2076	0,47731	0,45093	0,3188	0,39289	0,38205
Varianza	0,043	0,228	0,203	0,102	0,154	0,146
Asimetría	1,059	-0,37	-0,822	0,07	0,407	0,181
Error estándar asimetría	0,661	0,661	0,661	0,661	0,661	0,661
Curtosis	0,976	-1,036	-0,757	-2,086	-0,079	-1,683
Error estándar curtosis	1,279	1,279	1,279	1,279	1,279	1,279
Rango	0,67	1,29	1,29	0,8	1,29	1

^(a) Existen múltiples modas. Se presenta la más pequeña.

Fuente: elaboración propia, basada en IBM SPSS v27

Obviamente la muestra es pequeña por lo que su significación estadística es cuestionable pero, al menos, nos servirá para realizar algunas pruebas inferenciales sobre los resultados entre las subculturas y poder valorar su significación estadística.

Se observa que la asimetría A_s es muy notable en las dimensiones D1 y D3. Respecto a la curtosis presenta valores importantes en todas las dimensiones excepto la D5. Es obvio que el tamaño de la muestra no ayuda a conseguir unos resultados más acordes

con una distribución normal, situación más adecuada para estudiar cualquier fenómeno social desde el punto de vista de la metodología cuantitativa.

B. G2 Docente

Tabla 44: Datos estadísticos muestra G2 Docente

	D1	D2	D3	D4	D5	D6
N	27	27	27	27	27	27
Media	2,2237	2,1911	2,0143	2,4578	1,5426	1,7067
Error estándar media	0,08082	0,05704	0,05451	0,0464	0,09358	0,08338
Mediana	2,2222	2,1429	2,1	2,5	1,4286	1,6667
Moda	1,89 ^a	2,14	2,14	2,50 ^a	1	2
Desviación típica	0,41995	0,29641	0,28326	0,24111	0,48623	0,43328
Varianza	0,176	0,088	0,08	0,058	0,236	0,188
Asimetría	-0,278	0,123	-0,918	-0,265	1,318	0,17
Error estándar asimetría	0,448	0,448	0,448	0,448	0,448	0,448
Curtosis	-0,58	-0,174	0,674	0,166	2,081	-0,86
Error estándar curtosis	0,872	0,872	0,872	0,872	0,872	0,872
Rango	1,56	1,14	1,14	1	2	1,5

^(a) Existen múltiples modas. Se presenta la más pequeña.

Fuente: elaboración propia, basada en IBM SPSS v27

Los valores obtenidos para la asimetría y la curtosis son bastante aceptables excepto en las dimensiones D3, y sobre todo D4, donde se observan unos valores muy elevados y por tanto una gran disparidad de opiniones por parte de los encuestados.

C. G3 Docente idiomas

Tabla 45: Datos estadísticos muestra G3 Docente idiomas

	D1	D2	D3	D4	D5	D6
N	7	7	7	7	7	7
Media	1,8095	2,0816	2,0408	2,0714	2,0204	2,2381
Error estándar media	0,16213	0,19681	0,11116	0,07143	0,1409	0,14483
Mediana	1,6667	2,1429	2,1429	2,1	1,8571	2,3333
Moda	1,67 ^a	1,43	1,86 ^a	2,10 ^a	1,86	2,00 ^a
Desviación típica	0,42896	0,52071	0,29409	0,18898	0,37279	0,38318
Varianza	0,184	0,271	0,086	0,036	0,139	0,147
Asimetría	0,11	-0,067	-0,373	-0,051	0,492	0,071
Error estándar asimetría	0,794	0,794	0,794	0,794	0,794	0,794
Curtosis	-1,411	-0,691	-0,582	-1,091	-1,268	-0,13
Error estándar curtosis	1,587	1,587	1,587	1,587	1,587	1,587
Rango	1,11	1,43	0,86	0,5	1	1,17

(^a) Existen múltiples modas. Se presenta las más pequeña

Fuente: elaboración propia, basada en IBM SPSS v27

Obviamente la muestra es muy pequeña por lo que su significación estadística es cuestionable pero, al menos, nos servirá para realizar algunas pruebas inferenciales sobre los resultados entre las subculturas y poder valorar su significación estadística. La asimetría, a pesar del pequeño tamaño es muy aceptable en todas las dimensiones. No así la curtosis que ofrece valores muy altos en las dimensiones D1, D4 y D5.

Los histogramas relativos a cada distribución de frecuencias (una por cada dimensión Di y subcultura) así como una aproximación gráfica a la curva de frecuencias correspondiente se ofrecen en los Anexos correspondientes.

– Prueba ANOVA de un factor

Tabla 46: Datos descriptivos prueba ANOVA

Di	Subcultura	N	Media	Desviación típica	Error estándar media	intervalo de confianza del 95% para la media		Mínim	Máxim
						Límite inferior	Límite superior		
D1	Dirección	11	2,2121	0,2076	0,06259	2,0727	2,3516	2	2,67
	Docente	27	2,2428	0,42816	0,0824	2,0734	2,4122	1,33	2,89
	Docente idiomas	7	1,8095	0,42896	0,16213	1,4128	2,2062	1,22	2,33
	Total	45	2,1679	0,40936	0,06102	2,0449	2,2909	1,22	2,89
D2	Dirección	11	2,1688	0,47731	0,14392	1,8482	2,4895	1,43	2,71
	Docente	27	2,1905	0,2965	0,05706	2,0732	2,3078	1,57	2,71
	Docente idiomas	7	2,0816	0,52071	0,19681	1,6001	2,5632	1,43	2,86
	Total	45	2,1683	0,37709	0,05621	2,055	2,2815	1,43	2,86
D3	Dirección	11	1,974	0,45093	0,13596	1,6711	2,277	1,14	2,43
	Docente	27	2	0,28845	0,05551	1,8859	2,1141	1,29	2,43
	Docente idiomas	7	2,0408	0,29409	0,11116	1,7688	2,3128	1,57	2,43
	Total	45	2	0,32803	0,0489	1,9014	2,0986	1,14	2,43
D4	Dirección	11	2,3182	0,3188	0,09612	2,104	2,5324	1,9	2,7
	Docente	27	2,4593	0,24061	0,0463	2,3641	2,5544	2	3
	Docente idiomas	7	2,0714	0,18898	0,07143	1,8966	2,2462	1,8	2,3
	Total	45	2,3644	0,28616	0,04266	2,2785	2,4504	1,8	3
D5	Dirección	11	1,5455	0,39289	0,11846	1,2815	1,8094	1	2,29
	Docente	27	1,5397	0,4858	0,09349	1,3475	1,7319	1	3
	Docente idiomas	7	2,0204	0,37279	0,1409	1,6756	2,3652	1,57	2,57
	Total	45	1,6159	0,47363	0,0706	1,4736	1,7582	1	3
D6	Dirección	11	1,6061	0,38205	0,11519	1,3494	1,8627	1,17	2,17
	Docente	27	1,7037	0,43445	0,08361	1,5318	1,8756	1	2,5
	Docente idiomas	7	2,2381	0,38318	0,14483	1,8837	2,5925	1,67	2,83
	Total	45	1,763	0,45711	0,06814	1,6256	1,9003	1	2,83

Fuente: elaboración propia, basada en IBM SPSS v27

Tabla 47: Prueba ANOVA de un factor

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	p _{value}	η^2
D1	Intergrupos	1,072	2	0,536	3,573	0,037	0,145
	Intragrupos	6,301	42	0,150			
	Total	7,373	44				
D2	Intergrupos	0,066	2	0,033	0,223	0,801	0,011
	Intragrupos	6,191	42	0,147			
	Total	6,257	44				
D3	Intergrupos	0,019	2	0,010	0,085	0,919	0,004
	Intragrupos	4,716	42	0,112			
	Total	4,735	44				
D4	Intergrupos	0,867	2	0,434	6,657	0,003	0,241
	Intragrupos	2,736	42	0,065			
	Total	3,603	44				
D5	Intergrupos	1,357	2	0,678	3,347	0,045	0,137
	Intragrupos	8,513	42	0,203			
	Total	9,870	44				
D6	Intergrupos	1,946	2	0,973	5,638	0,007	0,212
	Intragrupos	7,248	42	0,173			
	Total	9,194	44				

Fuente: elaboración propia, basada en IBM SPSS v27

Se comprueba que existe significación en las dimensiones D1, D4, D5 y D6 puesto que el grado de significación $p_{\text{value}} \leq 0,05$. El tamaño del efecto η^2 es grande en las variables (dimensiones) D1, D4, D5 y D6 siendo pequeña en D2 y D3.

Dada la existencia de significación se decide continuar con el proceso de análisis empleando pruebas t de Student de muestras independientes aplicadas a muestras de las tres subculturas realizando tres comparaciones: **G1 Dirección-G2 Docente**, **G1 Dirección-G3 Docente idiomas** y **G2 Docente-G3 Docente idiomas**.

– Pruebas t entre subculturas

▪ G1 Dirección - G2 Docente

Tabla 48: Prueba t de G1-G2

Di	t	gl	P	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia de medias	Estimación del intervalo de la diferencia de medias con un nivel de confianza 95%	
						Inferior	Superior
D1	-0,226	36	0,823	-0,03068	0,13591	-0,30632	0,24496
D2	-0,17	36	0,866	-0,02165	0,12736	-0,27994	0,23665
D3	-0,213	36	0,833	-0,02597	0,12213	-0,27366	0,22171
D4	-1,49	36	0,145	-0,14108	0,09467	-0,33307	0,05091
D5	0,035	36	0,972	0,00577	0,16521	-0,32929	0,34083
D6	-0,649	36	0,52	-0,09764	0,15043	-0,40273	0,20744

Fuente: elaboración propia, basada en IBM SPSS v27

Tabla 49: Tamaño del efecto de la prueba t G1-G2

Di	Desviación típica	d de Cohen	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
D1	0,37996	-0,081	-0,781	0,621
D2	0,35606	-0,061	-0,762	0,641
D3	0,34143	-0,076	-0,777	0,626
D4	0,26466	-0,533	-1,241	0,182
D5	0,46187	0,012	-0,689	0,713
D6	0,42055	-0,232	-0,934	0,473

Fuente: elaboración propia, basada en IBM SPSS v27

A la vista de los resultados estadísticos comparativos entre las medias muestrales correspondientes a las dimensiones de **G1 Dirección** y **G2 Docente** podemos comprobar que NO existe significación entre estos colectivos, ya que los valores de “p” o grado de significación son en todos los casos muy superiores a $p=0,05$ por lo que no puede inferirse que las muestras obtenidas procedan de poblaciones diferentes o que exista significación estadística (en definitiva nos encontramos en un caso donde NO se puede rechazar la hipótesis nula).

Esta es una buena confirmación de las tendencias que hemos venido observando en los diferentes análisis de resultados realizados hasta el momento. También se puede comprobar que TODOS los intervalos de confianza (con nivel de confianza 95%) pasan por 0 lo que corrobora que NO existe significación estadística.

Dicho de una forma sencilla: parece constatarse que las percepciones de los participantes de **G1 Dirección** o de **G2 Docente** no presentan diferencias acusadas en su forma de ver la realidad de la CUBS. Esto ya lo habíamos visto, de una forma no estadística, al comprobar las puntuaciones de las dimensiones Di.

En resumen, parece corroborarse -dentro del tamaño de las muestras escogidas- las similitudes en las percepciones de la cultura de la CUBS, entre los miembros de **G1 Dirección** y **G2 Docente** lo que sería coherente con las ideas de Hofstede que considera la cultura como un hecho grupal donde los miembros de una misma cultura comparten similares percepciones ante una misma realidad.

- G1 Dirección - G3 Docente idiomas

Tabla 50: Prueba t de G1-G3

Di	t	gl	P	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia de medias	Estimación del intervalo de la diferencia de medias con un nivel de confianza 95%	
						Inferior	Superior
D1	2,316	7,818	0,05	0,4026	0,1738	0,00019	0,805
D2	0,365	16	0,72	0,0872	0,23886	-0,41917	0,59356
D3	-0,346	16	0,734	-0,06679	0,19311	-0,47616	0,34258
D4	1,84	16	0,084	0,24675	0,13409	-0,03751	0,53101
D5	-2,58	13,448	0,022	-0,47495	0,18408	-0,87129	-0,07862
D6	-3,415	12,896	0,005	-0,63203	0,18505	-1,03214	-0,23193

Fuente: elaboración propia, basada en IBM SPSS v27

Tabla 51: Tamaño del efecto de la prueba t G1-G3

Di	Desviación típica	d de Cohen	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
D1	0,30974	1,3	0,236	2,331
D2	0,49403	0,177	-0,776	1,123
D3	0,3994	-0,167	-1,114	0,785
D4	0,27734	0,89	-0,119	1,873
D5	0,38547	-1,232	-2,254	-0,178
D6	0,38247	-1,653	-2,738	-0,529

Fuente: elaboración propia, basada en IBM SPSS v27

A la vista de los resultados estadísticos comparativos entre las medias muestrales correspondientes a las dimensiones de **G1 Dirección** y **G3 Docente idiomas** podemos comprobar que existe significación en las dimensiones D1, D5 y D6 ya que los valores de “p” o grado de significación son inferiores a $p=0,05$ (el nivel de significación es $\alpha=5\%$) por lo que puede inferirse que las muestras obtenidas pudieran proceder de poblaciones diferentes (o estadísticamente hablando podemos decir que rechazamos la hipótesis nula y que existe significación estadística).

Esto sería coherente con una forma diferente de percepción ante realidades idénticas basada en los diferentes orígenes culturales.

- **G2 Docente** - **G3 Docente idiomas**

Tabla 52: Prueba t de G2-G3

Di	t	gl	P	Diferencia de medias	Error típico de la diferencia de medias	Estimación del intervalo de la diferencia de medias con un nivel de confianza 95%	
						Inferior	Superior
D1	2,382	9,356	0,04	0,43327	0,18187	0,02423	0,84232
D2	0,734	32	0,468	0,10884	0,14831	-0,19325	0,41094
D3	-0,332	32	0,742	-0,04082	0,12279	-0,29094	0,20931
D4	4,556	11,629	0,001	0,38783	0,08512	0,2017	0,57396
D5	-2,843	11,914	0,015	-0,48073	0,1691	-0,84945	-0,112
D6	-3,196	10,399	0,009	-0,53439	0,16723	-0,90507	-0,16371

Fuente: elaboración propia, basada en IBM SPSS v27

Tabla 53: Tamaño del efecto de la prueba t G2-G3

Di	Desviación típica	d de Cohen	Intervalo de confianza al 95%	
			Inferior	Superior
D1	0,42831	1,012	0,137	1,872
D2	0,34967	0,311	-0,526	1,144
D3	0,28952	-0,141	-0,972	0,692
D4	0,2318	1,673	0,736	2,589
D5	0,4667	-1,03	-1,891	-0,154
D6	0,42531	-1,256	-2,134	-0,362

Fuente: elaboración propia, basada en IBM SPSS v27

De nuevo nos encontramos con unos resultados similares a los ya obtenidos entre **G1 Dirección-G3 Docente idiomas** con una significación estadística en las dimensiones D1, D4, D5 y D6 donde el grado de significación o $p_{\text{value}} \leq 0,05$ por lo que puede inferirse que las muestras obtenidas pudieran proceder de poblaciones diferentes (o estadísticamente hablando podemos decir que rechazamos la hipótesis nula y afirmar que existe significación estadística).

Esta comparación **G2 Docente-G3 Docente idiomas** es especialmente interesante porque aquí consideramos personas con similar función como es el grupo de docentes y donde la única diferencia destacable entre todos ellos es el origen cultural.

Es obvio que el tamaño de la muestra **G3 Docente idiomas** es pequeño y eso exige analizar los resultados con prudencia pero no deja de ser interesante comprobar que los resultados estadísticos de la comparación entre medias son coherentes con las predicciones que pudiéramos hacer tomando como base las puntuaciones de las dimensiones del Modelo 6-D relativas a las culturas de origen.

RESUMEN CULTURA DE ORIGEN

Hay que recordar que el trabajo de Hofstede, basado en las respuestas a los cuestionarios por empleados de IBM en 50 países utilizó, precisamente, el estudio de los miembros de una organización, IBM, para valorar las diferencias culturales dado que en la percepción de la cultura organizacional la característica más significativa que diferenciaba a los participantes era la diferente procedencia cultural lo que permitía que el efecto de las diferencias nacionales destacara de una forma clara (Hofstede,1991:13).

En nuestro caso sucede algo parecido dadas las escasas diferencias encontradas en el análisis inferencial al comparar los resultados de las subculturas **G1 Dirección** y **G2 Docente** entre sí (a pesar de la variedad de niveles jerárquicos y responsabilidades que presentan entre ellas) y las notables entre **G1 Dirección** y **G2 Docente** con **G3 Docente idiomas**.

Es decir, la única diferencia apreciable entre las tres subculturas para explicar la diferente percepción de la cultura organizacional en las dimensiones mencionadas, parece ser el origen cultural.

No es el objeto de esta investigación buscar correlaciones entre dimensiones del Modelo 6-D y el Modelo Multi Focus™ pero parece existir algo así entre culturas de origen y percepciones distintas de la cultura de la CUBS y esta situación solo se produce cuando aparece una variable diferenciadora: el origen cultural distinto.

De hecho, si comparamos las puntuaciones, según el Modelo 6-D, de los distintos países de procedencia de los docentes observamos que todos se mueven en unas puntuaciones muy alejadas a las asignadas a España. Incluso Francia, que coincide en dos dimensiones, se diferencia notablemente en PDI e IDV, dimensiones muy relacionadas con la jerarquía y la autonomía de las personas lo que puede explicar las distintas percepciones del estilo de liderazgo. En lo relativo a la cultura organizacional las dimensiones **D3 Control**, **D4 Foco** y **D5 Accesibilidad** están muy influenciadas por las puntuaciones de PDI e IDV. Así que parece apreciarse una lógica en las distintas valoraciones de una misma realidad estudiada.

Este efecto de la cultura de origen en una organización ya ha sido investigado anteriormente: hace unos años algunos investigadores de la Universidad de Stanford, al estudiar los principios de persuasión en una organización (Cialdini, 2007), analizaron las diferentes formas de motivar que un compañero empleaba para motivar a otro de cara a realizar una tarea sin que mediara una compensación.

Tabla 54: Comparativa entre culturas de origen según el Modelo 6-D

Dimensión Modelo 6-D	España	Alemania	Francia	Irlanda	Reino Unido	USA	China
PDI	57	35	68	28	35	40	80
IDV	51	67	71	70	89	91	20
MAS	42	66	43	68	66	62	66
UAI	86	65	86	35	35	46	30

Fuente: Hofstede (2010)

En los cuatro países en los que este estudio tuvo lugar (Alemania, China, Francia, España y USA) aparecieron diferentes formas de persuasión (Morris et al., 2001) según el país de estudio señalando los investigadores que la cultura de origen influía en la aplicación de los diferentes principios de persuasión.

A la vista de los resultados se puede constatar que las percepciones de las personas sobre una misma realidad pueden encontrarse afectadas por las preferencias culturales o lo que se ha venido en denominar culturas de origen.

La siguiente cuestión sería abordar en qué medida la cultura de origen dirige las tendencias en un sentido u otro entendiendo como tal un análisis basado en las dimensiones del Modelo 6-D.

Para profundizar en el análisis sería preciso emplear muestras de mayor tamaño pertenecientes a organizaciones preferentemente de carácter plurinacional y/o multinacional tal y como se recomienda por Hofstede (2001).

5.4. Entrevistas abiertas en profundidad

RESULTADOS

Como consecuencia de la utilización de técnicas cualitativas se celebraron entrevistas abiertas en profundidad on-line, con una duración media de 60 minutos, grabadas con la expresa autorización de los participantes. Las entrevistas fueron realizadas por el investigador exclusivamente y se desarrollaron tras la finalización de la Fase III.

Las preguntas se diseñaron para recoger información sobre la comprensión, conocimiento y experiencia de los entrevistados sobre la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado de la CUBS. Esta aproximación buscó que los participantes meta reflexionaran, desde su punto de vista, sobre las situaciones que han permitido la presencia de la competencia intercultural en el Grado.

La información recogida en las entrevistas contribuyó a completar los hallazgos y reflexiones metacognitivas orientadas a responder las preguntas de investigación. Se priorizó facilitar una conversación abierta con el participante dejando que se expresara con comodidad sobre la serie de preguntas existentes de forma que se analizase, de forma preferente, las características del liderazgo y de la cultura organizacional existente en la CUBS desde su perspectiva subjetiva (tanto factores internos como externos).

También se intentaba explorar la posible sensibilidad por parte del cuerpo docente sobre el conocimiento, la necesidad o conveniencia de implantar la competencia intercultural en el alumnado. Así mismo, se dejaba un espacio para la aportación de todas las ideas que se considerasen relevantes por parte del participante.

De hecho, esta técnica permitió detectar aspectos novedosos que no se habían considerado al inicio de la investigación, no se habían reflejado en el estudio cuantitativo y que aportaron información muy interesante para dar respuesta a las preguntas de investigación P1, P2 y P3.

A continuación, se recogen las preguntas realizadas a los participantes:

- A. Según tu experiencia, ¿qué factores personales/internos han podido contribuir a la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado de la CUBS?
- B. Según tu experiencia, ¿qué factores organizacionales de la CUBS han podido contribuir a la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado?
- C. Según tu experiencia, ¿qué factores externos han podido contribuir a la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado de la CUBS?
- D. ¿Cómo percibes el estilo de liderazgo existente?
- E. ¿Consideras que el liderazgo existente en la CUBS es favorecedor de innovaciones como la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado?
- F. Según tu experiencia, ¿qué beneficios se están obteniendo por la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado de la CUBS?

Se exponen los extractos de las notas de campo de las entrevistas, recogidas con el objeto de infundir profundidad a los datos recogidos en la Fase III.

Las respuestas reflejan las reflexiones de los participantes sobre lo que saben y han aprendido sobre aquellos factores internos, externos, y de liderazgo que han podido intervenir en la incorporación de la competencia intercultural al diseño curricular del Grado de la CUBS.

A. Según tu experiencia, ¿qué factores personales/internos han podido contribuir a la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado de la CUBS?

Internamente hay una gran preocupación por mejorar; se considera que en la CUBS se reacciona ante las nuevas ideas y las situaciones cambiantes con prontitud y dinamismo.

- (A04) *“la gente está por las moderneces; está dispuesta y si la Dirección lanza una propuesta enseguida se recoge; en el confinamiento (de la pandemia de COVID-19) se ha visto, han reaccionado, son dinámicos; abiertos a cosas nuevas, se les ve...”*

- (A07) *“la inmensa mayoría sí se preocupa por mejorar. Observo que hay inquietud por la mejora”.*

Se destaca la importancia de emplear personal docente con experiencia internacional o disponer de profesorado procedente de otras culturas. Es el procedimiento que se ha seguido para alcanzar una interculturalidad “de hecho”; aunque se reconoce que, en sus comienzos, la CUBS no presentaba esa inquietud sobre la interculturalidad se entiende que estaba en sus objetivos (y en su pensamiento implícito) conseguir que el alumnado se internacionalizase.

- (A03) *“contratar profesores que no son de aquí, eso ha sido importante y desde el primer momento, tener extranjeros trabajando ... luego contratando profesores más jóvenes también que tienen una visión más de fuera...”.*
- (A04) *“los profesores tienen experiencia internacional y son conscientes de la interculturalidad, por su propia experiencia”.*
- (A09) *“existen profesores en los dos mundos ... eso marca la diferencia, sin duda, en los planteamientos de todo... “.*
- (A12) *“la variable más significativa es tener profesores de orígenes culturales (distintos), es determinante. Son diferenciadores, el concepto cultural es vinculante... Esto genera el sentido de interculturalidad”.*
- (A13) *“los profesores son la mayoría profesionales”.*
- (A05) *“la necesidad interna de internacionalizarse se percibe como algo ligado al nacimiento de la CUBS y a sus tres instituciones precursoras²⁹ en los años 90 del siglo pasado: se buscó desde el primer momento ese carácter internacional / intercultural aunque no fuera de una forma consciente en sus comienzos”.*
- (A13) *“la CUBS nació con vocación internacional en los años 90, 91 y ya en sus orígenes en 93/94, tras la diplomatura del centro, había gente (alumnos) que acudía a un proyecto internacional para la continuación de los estudios (CUBS) y recibíamos alumnos de fuera”.*
- (A10) *“esta visión ya estaba instaurada en el pasado; llevo 15 años en la CUBS y ha ido evolucionando más si cabe porque el programa internacional era diferente: se hacía una diplomatura en el pasado, era*

²⁹ Escuela superior de marketing, Escuela superior de comercio internacional, Escuela superior de ingeniería técnica en organización y economía industrial.

opcional y el número de alumnos en el pasado era alto. Cuando empezamos con el Grado, incluimos en la titulación el programa Erasmus como algo opcional pero muy recomendable... tenemos acuerdos con otras Universidades ... incluso no dentro del convenio Erasmus”.

La decisión de emplear idiomas extranjeros (caso del inglés) como vehiculares para las asignaturas se considera muy importante porque facilita tanto la participación de alumnos extranjeros como la intervención de profesores con un marcado perfil internacional, lo que se encuentra alineado con la decisión de contratar personal docente experimentado.

- (A06) *“el ambiente cosmopolita se ve en los claustros, escuchando a profesores hablando en otros idiomas. Es importante la impartición de las clases en otros idiomas”.*
- (A08) *“en esta crisis (la pandemia de COVID-19) he visto la importancia de la interculturalidad de la mano de la importancia de los idiomas y su aplicación a sus asignaturas en otros idiomas...”.*
- (A15) *“fruto de la visión de internacionalizar el centro (la CUBS) la asignatura se imparte en inglés, la componente internacional es un acierto, demanda un esfuerzo adicional docente. Lo agradecen mucho los alumnos locales y los que vienen de otros países, esto es una rueda que se retroalimenta. El idioma hace sentirse más a gusto y vuelven a sus países y cuentan sus experiencias; eso va a fomentar su movilidad”.*
- (A03) *“desde el principio, cuando decidieron lo de los idiomas... era la primera diplomatura donde había obligatoriamente dos idiomas extranjeros..., esa decisión que tomaron hace 25 años daba una visión global y marcaba la diferencia”.*
- (A03) *“insistir en la obligatoriedad de los 2 idiomas”.*
- (A05) *“el hecho de que los idiomas se hayan ido trabajando todos esos años hace que el alumno esté en mejores condiciones para salir”.*
- (A05) *“(desde el inicio) ese profesorado tiene que hablar inglés, por tanto tienen experiencias interculturales...lo que impartían (ya en los inicios) eran materias relacionadas con el comercio exterior, pues era gente que tenían esa visión, habían experimentado eso ... y eso contribuye (a la internacionalización), a diferencia de la Universidad pública en la que el profesorado es fundamentalmente profesional pero en muchos casos igual no ha estado nunca en una empresa”.*

Una de las características más buscadas por la CUBS es orientarse a lo requerido por las empresas, como por ejemplo, atender las demandas que éstas requieren para cubrir sus necesidades de personal; en este sentido, la CUBS se preocupa por una aproximación muy práctica a las necesidades reales del mundo empresarial; de hecho lo consideran tan importante para sus objetivos que están dispuestos a sacrificar otras preferencias que el alumnado pueda buscar (con la correspondiente pérdida de matrículas) si el perfil de los solicitantes no satisface los mínimos que la CUBS considera precisos para atender a las futuras demandas de empleo. También se recuerda que la CUBS nace orientada a competencias y no a conocimientos.

- (A14) *“esto de la interculturalidad viene porque (los directores) tienen olfato, oirían algo...no me ha llegado opinión sobre la asignatura...lo cual es bueno”.*
- (A14) *“la CUBS tiene la cercanía el alumno y a la realidad empresarial, es muy positiva; debe ser bidireccional”.*
- (A13) *“es un proyecto muy relacionado con el mercado, con las empresas, con el mercado laboral, muy unido a ello. Ese concepto, hace que las características del planteamiento de la formación encajen con la interculturalidad; esto nació en los 90... ¿por qué viene ese concepto del programa internacional? Por otra razón: una de las cosas que se trabaja en la carrera son los idiomas y todo eso está relacionado con las necesidades de las empresas; para mí, el proyecto nace del mercado, de las necesidades de las empresas... nacimos muy vinculados hacia la empresa como Cámara, cercanos a la empresa...”.*
- (A13) *“las necesidades de la empresa, qué perfil profesional busca (la empresa), qué necesidades hay para que el alumno se coloque ahí”.*
- (A09) *“uno de los factores es la relación con las empresas, se ve esa cercanía bien por los profesores que vienen de las empresas o porque se colabora con ellas para muy diversas cosas o el programa de prácticas y la orientación a la práctica ... orientación a las empresas ... en general estamos más abiertos”.*
- (A03) *“creo que la cultura (de la Organización) va hacia al cliente, no solo a los propios alumnos sino a las empresas ... con el tema del marketing digital nos dimos cuenta, hace un par de años; detectamos la importancia que iba a tener, entonces se tomaron decisiones...”.*
- (A10) *“el director se niega hacer una formación universitaria que solo sirva para vender (la CUBS) pero que no sirva para nada; a veces lo*

que el alumno y empresas demandan no coincide. Otros centros se tiran a lo que el alumno demanda ... nosotros no...

- (A12) *“el enfoque intercultural (viene) desde el enfoque internacional empresarial, es vital; nos viene de algún modo dado...de las necesidades estratégicas que esas empresas tienen”.*
- (A10) *“a veces nos pasamos, decidimos casi como padres, nos acaban odiando ... el objetivo es formar muy bien al alumno y (para) la empresa que está ahí, los tenemos que preparar muy bien para el mercado”.*
- (A05) *“en la Cámara hemos abrazado el concepto de competencias por encima del concepto de los conocimientos, entendiendo que las competencias se componen fundamentalmente de conocimientos, valores y habilidades”.*

Una de las acciones que concita gran acuerdo entre los entrevistados y se considera uno de los signos de identidad de la CUBS, desde la fundación de las Escuelas precursoras de la CUBS, son los programas de movilidad e intercambio internacional con otras universidades europeas. De hecho, varios entrevistados señalan que mucho antes de la existencia del programa Erasmus³⁰ ya tenían acuerdos con diferentes instituciones europeas para que los alumnos pudieran enfrentarse a la realidad internacional. Se destaca que más del 50% del alumnado participa en el programa Erasmus y eso se contempla como un hecho diferencial respecto al resto del alumnado universitario del País Vasco.

- (A10) *“siempre se ha tratado que (los alumnos) desarrollen la competencia intercultural a través de los programas de movilidad porque el número de plazas que tienen nuestros alumnos es muy superior al que tienen otros centros; contando el número de alumnos que tenemos y la propia especialidad de internacionalización se ve la importancia que se le da a la interculturalidad”.*
- (A15) *“la propia necesidad por parte del alumnado, ... que si vivimos en un mundo claramente globalizado el alumnado ha de estar globalizado*

³⁰ El programa Erasmus, acrónimo del nombre oficial en inglés, European Region Action Scheme for the Mobility of University Students, es un plan de gestión de diversas administraciones públicas que apoya y facilita la movilidad académica de los estudiantes y profesores universitarios dentro de los Estados miembros del Espacio Económico Europeo, Suiza, Macedonia del Norte y Turquía. Fue creado en 1987 y posteriormente apadrinado por el Comisario europeo de Educación, Manuel Marín, con el especial apoyo del presidente de la República Francesa, François Mitterrand y del Gobierno de España, Felipe González. El programa se integró desde el año 2000 en el plan Sócrates II.

para un desarrollo natural.... Ahora, fruto de la evolución histórica de la UE esa movilidad entre universidades se ve como natural.... el sentir del alumnado por ser Erasmus y experimentar una experiencia personal, vital, enriquecedora y única”.

- (A12) *“otra variable significativa de motivación importante para nuestros alumnos es el Erasmus, irse fuera. Lo tienen presente en la cabeza, lo que puede aportarles de positivo. No piensan en otra cosa. Los que no van lo son por dificultades académicas (idiomas) o materiales. Se van al menos el 50%. Por voluntad serían más. Diferenciador con otros grados”.*
- (A01) *“los Erasmus: si convives con gente de fuera es un poco la curiosidad. Yo no doy a ellos pero como alumna lo he vivido así y los profes lo verán así. Alumnos con extranjeros. Hay una interrelación entre ellos (con otros alumnos) y con los profesores que dan esa clase”.*
- (A03) *“es un valor añadido a la clase sin ninguna duda y creo que en la CUBS es algo que se respira como algo normal, no es algo nuevo, ... yo con los de 1º cuando hablo de Erasmus no les pregunto si les gustaría ir, les pregunto dónde van a ir, lo tomo por hecho, todo el rato hablando de ir fuera a trabajar o a estudiar. Es un elemento de motivación”.*
- (A04) *“el programa Erasmus genera un extra de motivación para los alumnos; uno es el impulso académico: en el momento que tienen esta posibilidad de hacer ese intercambio con universidades extranjeras; al ir fuera se ponen las pilas: es un impulso de motivación extra, se ve cómo en segundo (curso) piensan en subir la media porque hay pocas plazas y el segundo (factor de motivación) es el impulso intercultural; estar seis meses en el extranjero les abre las mentes: incluso algunos que van forzados luego se quedan; no se vuelven”.*
- (A13) *“igual (en el pasado) no existía el Erasmus ... pero ya teníamos acuerdos de doble titulación con otras Universidades como en Alemania, Francia, Reino Unido... por eso en el programa internacional tenemos una doble visión... a los alumnos extranjeros los recibimos en tercero; así el alumno tiene una vivencia internacional con ciertos alumnos antes de irse fuera en 4º y eso hace también que estos alumnos que vienen en tercero consiga que todos ellos tengan esa vivencia internacional intensa...”.*
- (A05) *“hay que tener en cuenta que nosotros estamos estos últimos años por encima del 50% del alumnado que sale, incluso en un caso*

extremo podríamos mandar a casi a todos ... fuera de algún grado que precisamente tiene una parte fuera, en este momento, tenemos la cuota de alumnos que salen al extranjero más alta de toda la UPV”.

El tamaño de la CUBS es pequeño, tiene unos 400 alumnos distribuidos en los cuatro cursos del Grado, lo que es considerado como un factor positivo al permitir mucha flexibilidad, mucha agilidad para adaptarse a los cambios que sean precisos y que, precisamente por ese número pequeño, la totalidad de los alumnos puedan participar en los programas de movilidad.

- (A10) *“nuestro número bajo de alumnos en relación a otros centros permite que todos los que quieren ir al extranjero pueden ir cosa que en UPV, Deusto no pueden... otra cosa será si cumplen los requisitos académicos...lo vendemos pero deberíamos vender más si cabe (este planteamiento)”.*
- (A13) *“esta situación de centro pequeño, que nos pudiésemos adaptar, que no tuviésemos gente a dedicación completa, que fuesen la mayoría profesionales nos permitió flexibilidad, eso es clave ... no nos condiciona tener una estructura con mucha gente a dedicación completa”.*
- (A14) *“en cuanto hay una necesidad se detecta y se puede incorporar porque somos pequeños, nos adaptamos a todo, muy rápido, ... nos alineamos rápidamente a una perspectiva concreta”.*
- (A11) *“cuando se hizo el cambio (de la diplomatura) al grado, vamos a llamarlo la reestructuración del grado, pasamos de dar una diplomatura a dar un grado y fuimos el primer centro de Euskadi, la primera generación de graduados que salió fue nuestra, Sí, corrimos mucho y eso sí que es verdad”.*
- (A03) *“nuestro tamaño nos permite más agilidad en ese sentido”.*

La subordinación de la CUBS a la Cámara de Bilbao y el impulso que ésta transmite se presenta por los entrevistados como la razón más importante para facilitar la existencia de la propia CUBS; hacen referencia al apoyo que la Cámara presta a las nuevas ideas y dentro de ellas se destaca en numerosas ocasiones la internacionalización y la competencia intercultural como una cuestión recurrente. Además, otros aspectos añadidos como la presencia del Cuerpo Consular de Bilbao refuerzan esa preocupación por el mundo exterior.

- (A06) *“la influencia de la Cámara en la CUBS y su preocupación por la internacionalización es muy importante”.*

- (A12) *“uno de los proyectos principales de la Cámara son las relaciones internacionales ... que se exploren otros mercados ... y para ello se les acompaña (a los alumnos) y asesora en ese sentido; por lo que un enfoque intercultural desde el enfoque internacional empresarial es vital; nos viene de algún modo dado desde arriba de la Cámara y de las necesidades estratégicas que esas empresas tienen”.*
- (A05) *“la ventaja de la vinculación de la CUBS a la Cámara es que la Cámara ahí está; la duplicidad, la ventaja de estar unida a la Cámara es que está a la orden del día sobre lo que ocurre en el mercado laboral, lo que quieren las empresas de los espacios que están sin cubrir; esa es una pata bien cubierta y el planteamiento es muy flexible, eso se mueve enseguida ... existe un proceso inconsciente que viene de la cultura empresarial de la Cámara ... en el mundo en que se mueven se comunican, empiezan a hablar: mira lo que me ha contado aquel y todo eso crea un acervo que lleva a tomar este tipo de decisiones (incorporar la competencia intercultural)”.*
- (A12) *“la sinergia Cámara CUBS nos permite los recursos (profesores, orientación, Erasmus) que tenemos; si no fuera por estas sinergias no tendría la CUBS estas cualidades que la orientan a lo intercultural”.*
- (A09) *“la influencia de la Cámara en el origen del grado tuvo mucha influencia... aparte de ocuparse de las empresas de aquí ... la Cámara se preocupa de la parte internacional.....el grado se pensó orientado al comercio internacional... la interculturalidad es uno de los factores que diferencian al grado”.*
- (A12) *“entendiendo el marco de la organización donde la CUBS está ubicada (la Cámara) hay un marco jerárquico; desde esa concepción de jerarquía evidentemente el liderazgo que ejerce la dirección marca un estilo. La dirección empuja desde los objetivos estratégicos de arriba hacia abajo; la dirección no es el último escalón de la organización ya que tiene a la Cámara por encima de la CUBS”.*
- (A05) *“la Cámara puso en marcha lo que en un principio se llamó Escuela Superior de Marketing, con un título absolutamente privado”.*
- (A01) *“no es lo mismo una Universidad que un organismo que está dentro de otro relacionado con el mundo de las empresas; al final todo eso puede trasladarse a la parte de formación”.*
- (A05) *“¿la Cámara tuvo que ver? Pues sí porque la Cámara siempre ha tenido que ver, ha impulsado siempre la internacionalización de las*

empresas y, bueno, es verdad que hemos tenido conversaciones, eso fluye dentro de las conversaciones”.

- (A11) *“la CUBS la tenemos que meter dentro de lo que es la estructura de la Cámara luego dentro de la internacionalización hay algo más, no es solo la idea de Cámara pero sí que tiene mucho que ver con Cámara y es el Cuerpo Consular..., de alguna manera la Cámara es la sede de todos los cónsules de distintos países que operan en Bilbao y que en la mayoría de los casos hacen labores que tienen que ver son los procesos de intercambio de comercialización entre sus países y Bilbao”.*

La Cámara está orientada a resultados y, de alguna forma, esa filosofía por la búsqueda de resultados palpables se transmite a la CUBS.

- (A02) *“es una filosofía muy masculina la que tiene la Cámara: tener ambición, éxito, el ejecutivo que arrasa ... la formación es muy femenina. La que enseña, la que da valores ... como es muy femenina no les encaja. No es lo de ser grandes empresarios, grandes ejecutivos ... han tenido que aceptar (a la CUBS) en su estructura de empresa para subsistir...es una organización (la Cámara) muy masculina”.*
- (A07) *“a la Cámara le interesa los resultados; alumnos matriculados, alumnos colocados para mostrar el éxito...no puedo medir el nivel de debate del director con la Cámara. No le echo la culpa a él. Dependemos de la Cámara...”.*

B. Según tu experiencia, ¿qué factores organizacionales de la CUBS han podido contribuir a la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado?

Existe una clara orientación a resultados³¹

- (A04) *“la CUBS está a favor de hacer los cambios necesarios para que el alumno esté bien formado; están abiertos a nuevas propuestas”.*
- (A15) *“(existe) una clara visión de la Dirección, totalmente acertada y coherente con la actualidad”.*

³¹ Según la definición de la dimensión D1 del Modelo Multi Focus™.

Orientados al cliente³² y a su satisfacción.

- (A13) *“somos un centro muy enfocado hacia al cliente ... le tenemos en el punto de mira ... en este caso es muy complejo porque en el ámbito de la enseñanza hablar de cliente es muy complejo: un alumno lo que quiere es aprobar, que le exijas lo menos posible, aprobar por la cara y tú le debes exigir... es complejo hablar de satisfacción del cliente...porque le debes satisfacer ofreciendo una educación de calidad y buen perfil profesional ...el alumnado...es el primer objetivo del centro por encima de cualquier otro objetivo desde un punto de vista organizacional”.*

El control interno dentro de la CUBS es relajado³³.

- (A11) *“hay libertad para cada docente, donde la dirección del centro no se va a meter, en la medida en que nadie te dice: oye, mira, aquí te está pasando esto y estas clases no sirven para nada... en la medida en que no haya una queja”.*
- (A13) *“no nos metemos en el campo de los contenidos; el profe tiene que dar los contenidos donde se sienta cómodo ... que encaje en una materia donde hay que ampliar conocimientos y dejar en ese campo que el profe lo haga suyo y decida trabajar contenidos ... no tiene sentido que si das esa libertad digas al profe que puntos tiene que dar... pensamos que es mejor que diseñe el currículo de lo quiere trabajar”.*

El foco de interés de la CUBS está muy orientado a un estilo profesional³⁴.

- (A13) *“buscamos gente con experiencia en el campo que va a hablar y que cuente su experiencia desde el punto de vista profesional...y que las competencias generales como son tan generales siempre se cumplen basados en las experiencias profesionales (de los docentes), lo que desarrollan, lo que quieren hablar en función de sus experiencias profesionales personales ... por eso sucede que hay profesores que han decidido cambiar los contenidos ampliando en una dirección u otra”*
- (A03) *“yo creo que eso tiene que ver con saber buscar los docentes adecuados, porque yo creo que el 99% de los profesionales que trabajan como nosotros lo hacen muy bien y son profesionales y entonces todo el mundo sabe lo que tiene que hacer y lo hace”.*

³² Según la definición de la dimensión D2 del Modelo Multi Focus™.

³³ Según la definición de la dimensión D3 del Modelo Multi Focus™.

³⁴ Según la definición de la dimensión D4 del Modelo Multi Focus™.

La organización y su director son abiertos³⁵, cercanos.

- (A11) *“el director es una persona siempre cercana y siempre oye; en unos casos, lo que se plantea se puede cumplir, en otros no; lo que sí, es cercano al equipo y comprensivo ... de eso no me cabe ningún tipo de duda”.*
- (A08) *“es una organización abierta, cercana toda la dirección está en la misma línea”.*

La Dirección se preocupa por el bienestar del profesorado³⁶.

- (A04) *“se escucha a los profesores, si tengo un problema voy donde la dirección e intentan resolver el problema y generalmente lo resuelven; siento que cuento con el apoyo de los directivos”.*
- (A03) *“cuando yo he tenido algún problema, un ejemplo, han fallecido mis padres y he tenido que ir al extranjero... son muy comprensivos, ya sé que hay reglas de cuánto tiempo tienes de permiso, pero no me han exigido en ningún momento ... se preocupan por ti”.*
- (A08) *“creo que hay preocupación por el profesorado yo he sentido mucho apoyo”.*

Se reciben y escuchan por la dirección las nuevas iniciativas que se plantean.

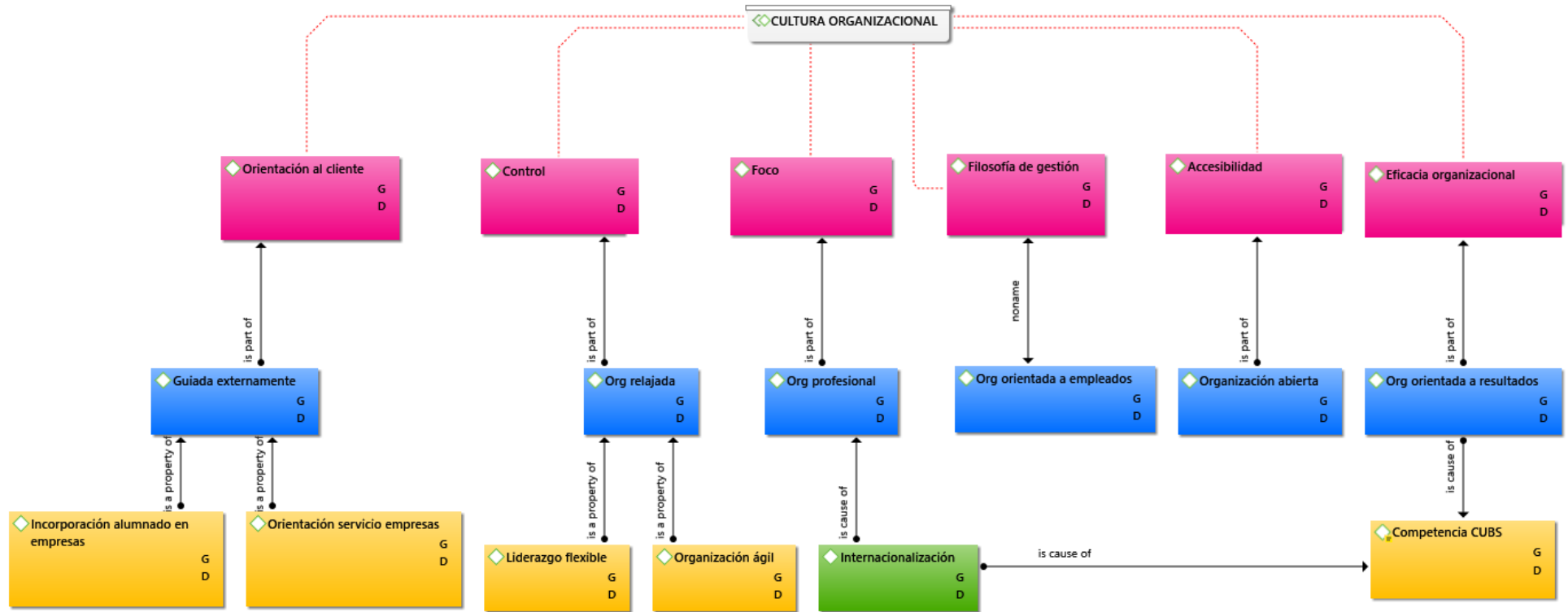
- (A11) *“arriba hay un par de orejas muy grandes; se escucha todo y se escucha muy bien y se escucha de una forma que francamente es de agradecer”.*
- (A05) *“toda la gente que ha participado en eso (incorporar la competencia intercultural) ... cuando hicimos ese cambio participó mucha gente, nadie puso una pega, más bien todo lo contrario”.*

Dada la complementariedad de las respuestas a las preguntas A y B se recogen los hallazgos en dos gráficos: uno dedicado a la Cultura organizacional y el otro se deja para el análisis de la Cámara de Bilbao, como propiedad de la CUBS:

³⁵ Según la definición de la dimensión D5 del Modelo Multi Focus™.

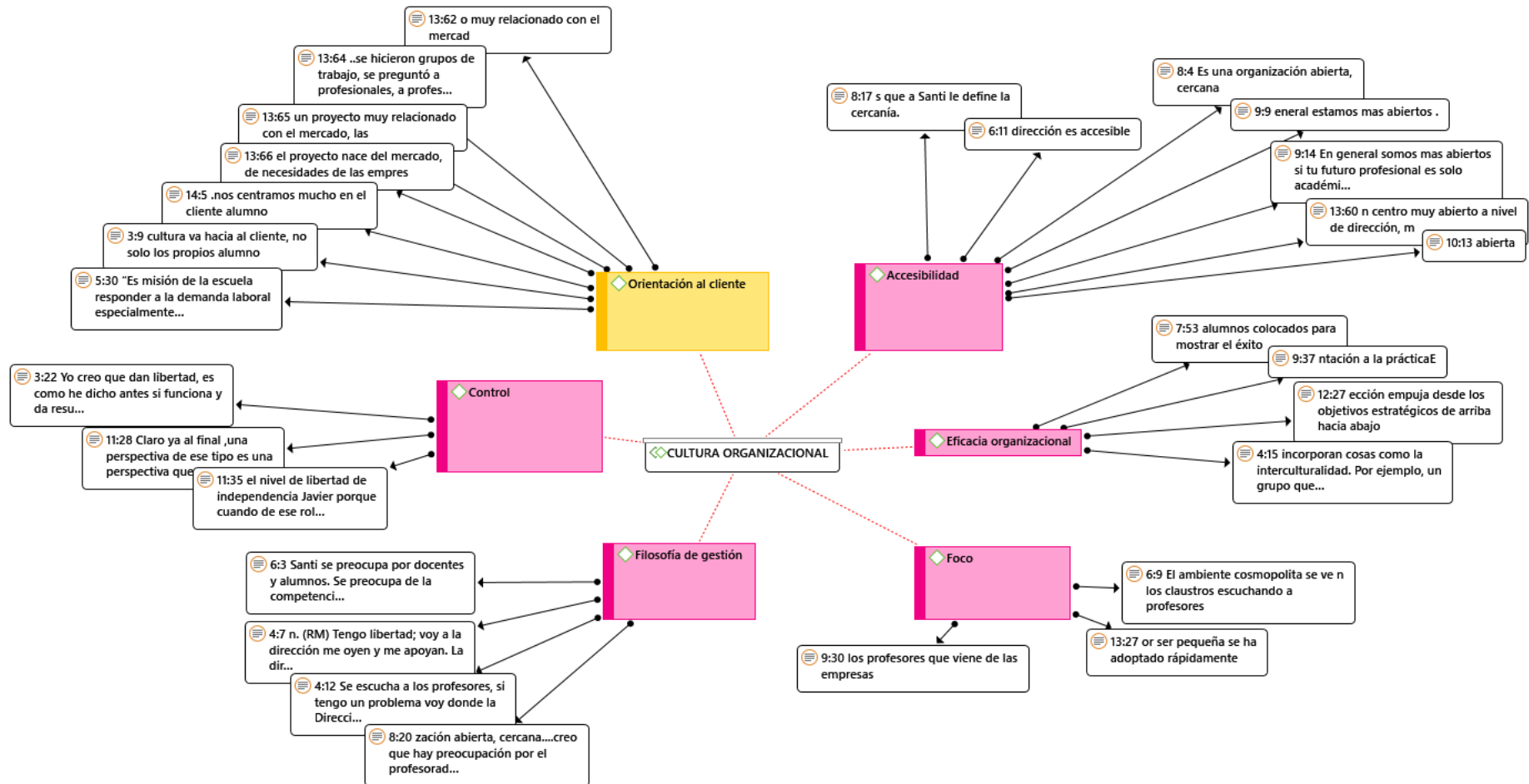
³⁶ Está asociado a la dimensión D6 del Modelo Multi Focus™.

Figura 56: Cultura organizacional: Categorías y subcategorías



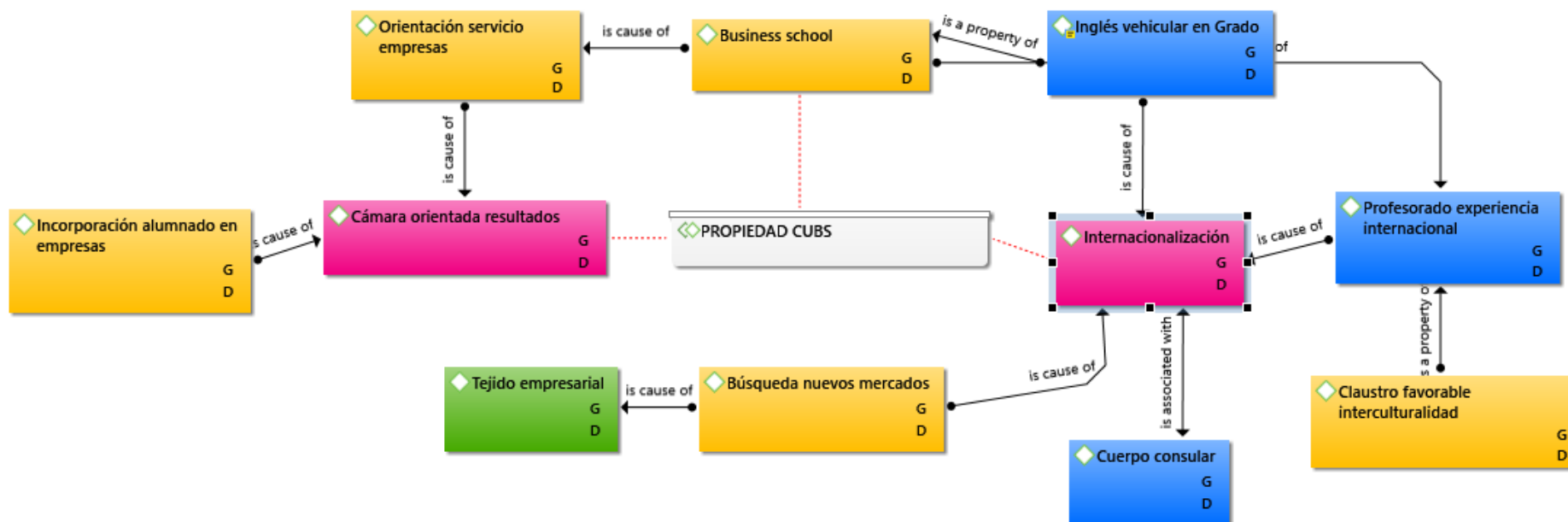
Fuente: elaboración propia, basada en ATLAS.ti V8.4.24.

Figura 57: Cultura organizacional: Citas relevantes



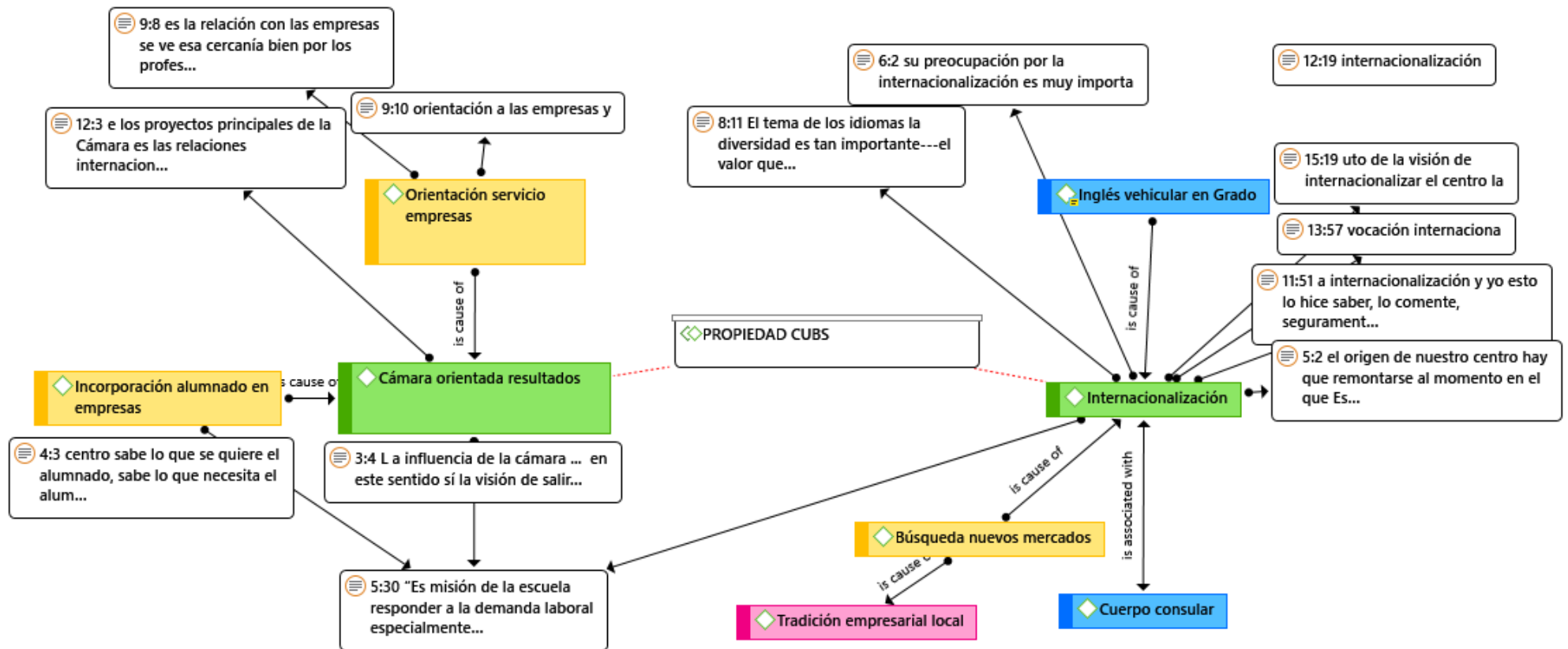
Fuente: elaboración propia, basada en ATLAS.ti V8.4.24

Figura 58: Propiedad CUBS: Categorías y subcategorías



Fuente: elaboración propia, basada en ATLAS.ti V8.4.24.

Figura 59: Propiedad CUBS: Citas relevantes



Fuente: elaboración propia, basada en ATLAS.ti V8.4.24.

C. Según tu experiencia, ¿qué factores externos han podido contribuir a la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado de la CUBS?

El Plan Bolonia³⁷ y el proceso consiguiente facilitó el diseño de una titulación ajustada a los intereses de la CUBS: orientación al cliente, internacionalización, profesorado con experiencia internacional, incremento de los programas de movilidad ... dada la estructura organizacional de la CUBS, no depender de una plantilla o una estructura preexistente a la que se debiera dar contenido, permitió un amplio margen de discrecionalidad a la hora del diseño curricular del Grado.

- (A13) *“con el Plan Bolonia en muchas universidades, prácticamente la totalidad de la base de las carreras siguió siendo la misma adaptando mínimamente ... nosotros nos lo planteamos de una forma totalmente diferente. Como teníamos una mentalidad más enfocada al cliente era el momento de hacer lo que nos diera la gana ... y planteamos infinidad de cambios en la estructura porque no nos condicionaba que hubiese un departamento, que hubiese un catedrático, una serie de profesores a los que dar dedicación”.*
- (A13) *“esta situación de centro pequeño, que nos pudiésemos adaptar, que fuesen la mayoría profesionales nos permitió flexibilidad, sobre todo libertad en la aplicación del Plan Bolonia”.*

Se considera que la génesis del proyecto previo a la CUBS, la Escuela superior de marketing, surge como reacción de la Cámara de Bilbao ante los resultados que ofreció el Informe de competitividad que el Gobierno Vasco encargó a Michael E. Porter³⁸ en 1990.

³⁷ Proceso de Bolonia o Plan Bolonia es el nombre que recibe el proceso iniciado a partir de la Declaración de Bolonia, acuerdo que en 1999 firmaron los ministros de Educación de diversos países de Europa (tanto de la Unión Europea como de otros países como Rusia o Turquía), en la ciudad italiana de Bolonia. Se trataba de una declaración conjunta (la UE no tiene competencias en materia de educación) que dio inicio a un proceso de convergencia que tenía como objetivo facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante cuantificado a través de los créditos ECTS. El proceso de Bolonia, pese a no ser un tratado vinculante, condujo a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, un ámbito al que se incorporaron países y que serviría de marco de referencia a las reformas educativas que muchos países habrían de iniciar en los primeros años del siglo XXI.

³⁸ Posteriormente sería la base de su metodología conocida como “Ventaja competitiva de las naciones”

- (A11) *“(Michael Porter) estuvo informándose sobre las cosas ... dijo que le parecía un gap, como un agujero en el nuevo camino que iba a llevar la ciudad en toda esa línea, que no tuviera una Escuela especializada en formar gente exclusivamente para el marketing y ahí es donde la gente de la Cámara empezó a darle una vuelta al asunto diciendo... este señor tiene razón y seguramente esto puede ser una oportunidad para nosotros”.*
- (A05) *“en el año 1990 a partir de que España acababa de entrar en la UE, el Gobierno Vasco encargó a Michael Porter un estudio sobre la competitividad de la empresa vasca y aquel informe decía que la empresa vasca tenía un buen posicionamiento desde el punto de vista productivo, había una especial sensibilidad por producir y por producir bien pero tenía una gran orientación a producto y una escasa orientación a mercado y eso es lo que era urgente solucionar ... también dijo que además es curioso que es una formación que no se estudia, es decir, no existen unos estudios de marketing o de desarrollo de mercados en el catálogo de la formación universitaria del País Vasco y es verdad porque entonces, en el catálogo de titulaciones en España, no se incluía nada de eso”.*

Algunos entrevistados consideran que la tradición del tejido empresarial, el entorno del País Vasco, ha resultado un factor favorecedor de esta sensibilidad por la búsqueda de la internacionalización, de nuevos mercados exteriores y, como consecuencia, de la necesidad de ser culturalmente competentes.

- (A11) *“me parece que el País Vasco es una de las zonas que más está trabajando en la vía de la internacionalización y más estamos consiguiendo de nuestras empresas en gran medida... la parte que corresponde a Vizcaya le corresponde a la Cámara”.*
- (A12) *“a nivel de gestión en nuestro entorno, el País Vasco, el concepto de empresa e internacionalización van de la mano; tiene que ver con los objetivos y que nos orientamos a empresas y a resultados”.*

La relación con ESIC, escuela de negocios que mantiene una relación muy intensa con la Cámara de Bilbao (y por extensión con la propia CUBS) es considerada un factor coadyuvante en la orientación hacia la internacionalización y el consiguiente interés por la interculturalidad.

- (A12) *“desde esa perspectiva hay que hacer algo similar también en Internacionalización, yo creo que ahí es donde llega la idea de la Interculturalización, seguramente porque ha existido alguna indicación desde ESIC o algo por el estilo, porque tenemos que decir que ESIC marca mucho la forma en la que nosotros movemos; es decir, en la CUBS no tenemos ningún tipo de relación con ESIC pero desde el departamento de formación hay muchísima relación con el ESIC y siempre tener un socio que es un especialista en Escuelas de negocio (influye); es la más importante Escuela de negocios en marketing de España.. por lo menos en notoriedad lo es”.*

Se recogen en tres gráficos los factores externos hallados bajo las variables:

- entorno educativo
- entorno institucional
- entorno empresarial

Fuente: elaboración propia, basada en ATLAS.ti V8.4.24.

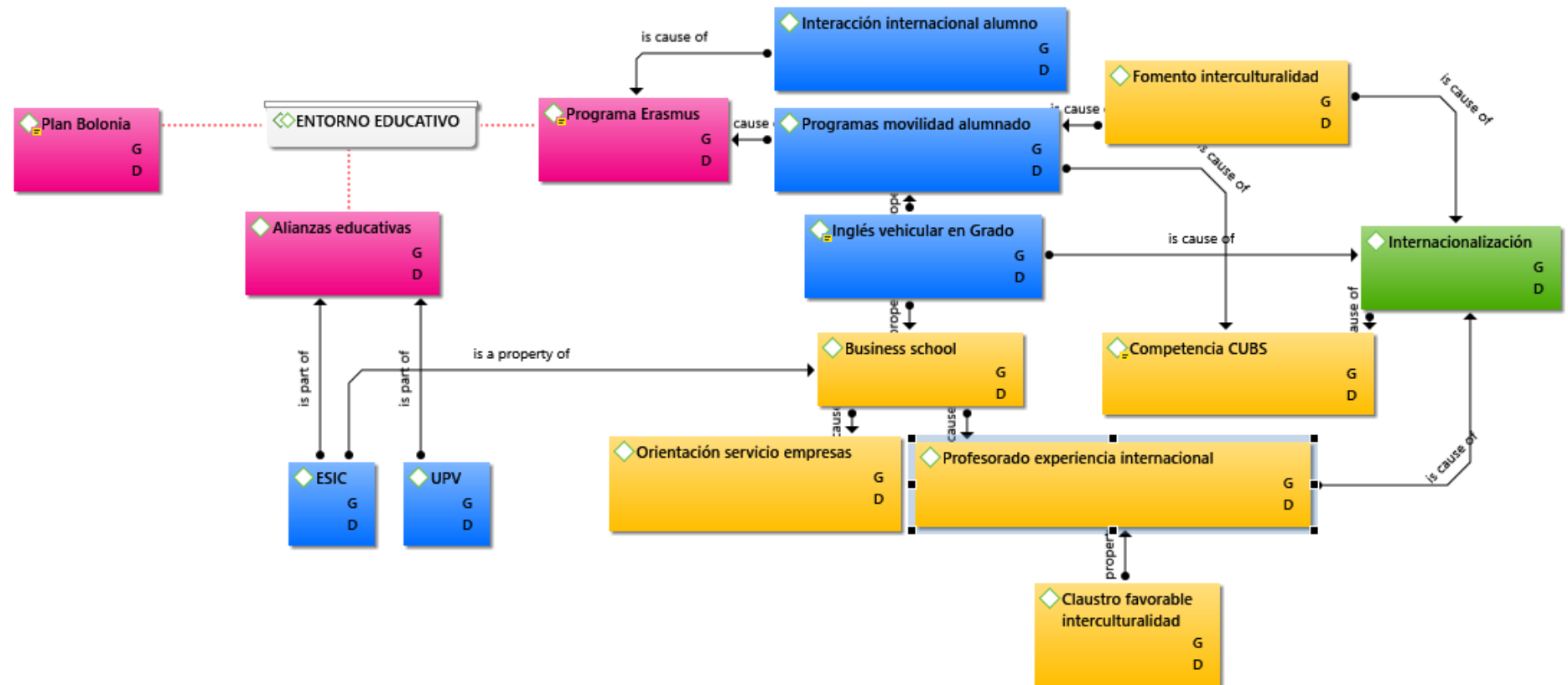
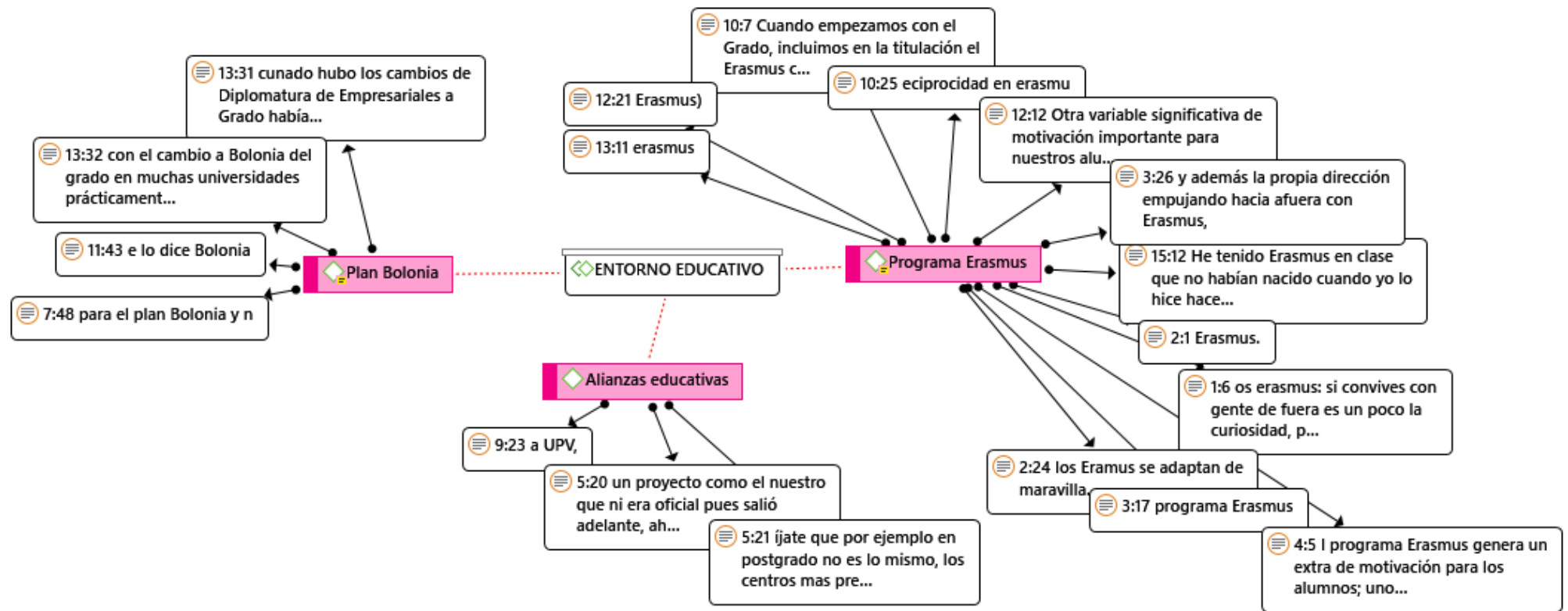


Figura 61: Entorno educativo: Citas relevantes



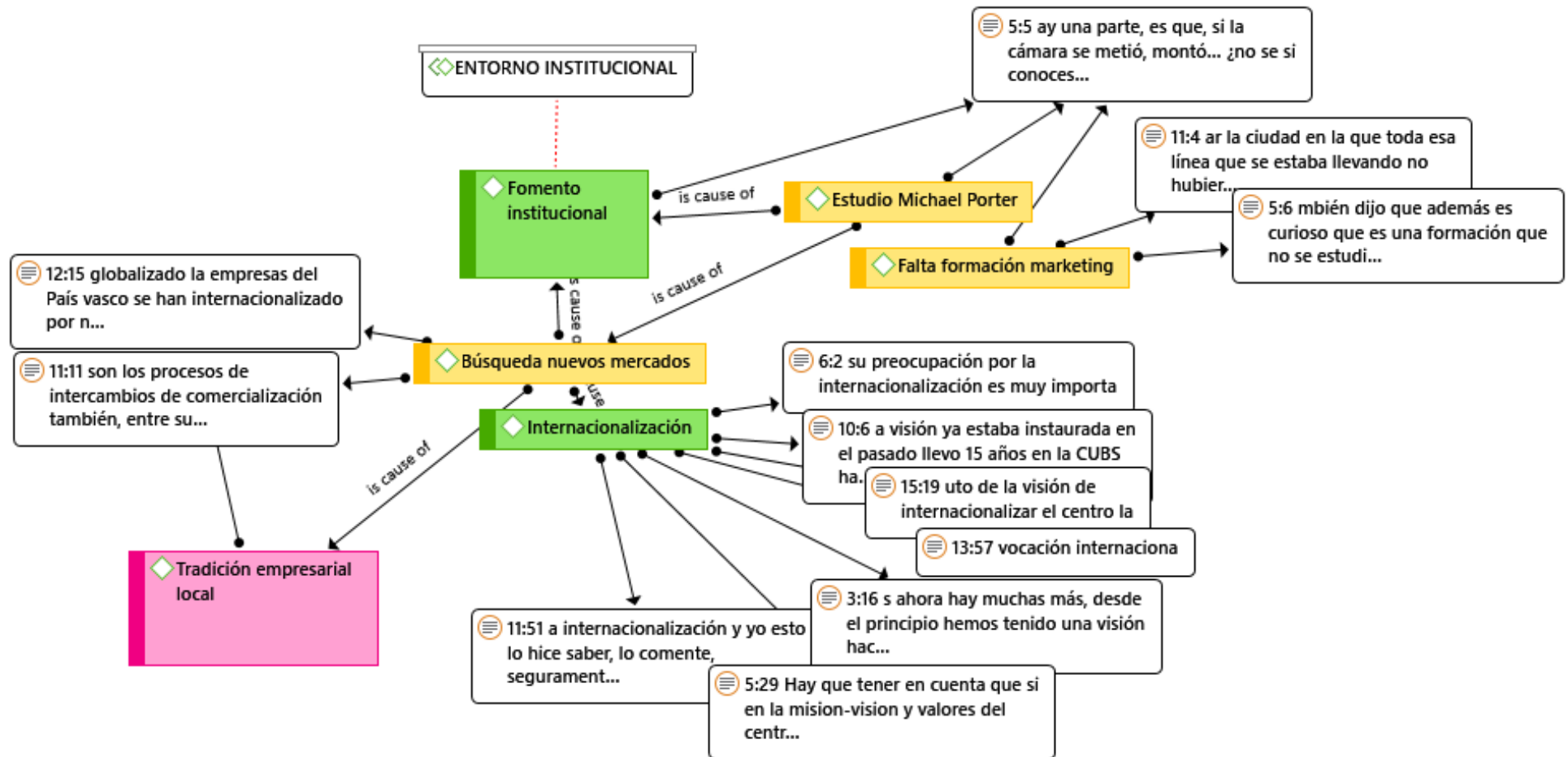
Fuente: elaboración propia, basada en ATLAS.ti V8.4.24.

El diagrama de flujo de causas y efectos ilustra la siguiente estructura:

- ENTORNO INSTITUCIONAL** (causa) → **Fomento institucional** (efecto).
- Estudio Michael Porter** (causa) → **Fomento institucional** (efecto).
- Estudio Michael Porter** (causa) → **Búsqueda nuevos mercados** (efecto).
- Fomento institucional** (causa) ↔ **Búsqueda nuevos mercados** (efecto).
- Tejido empresarial** (causa) → **Búsqueda nuevos mercados** (efecto).
- Búsqueda nuevos mercados** (causa) ↔ **Internacionalización** (efecto).
- Vinculación Camara Bilbao** (causa) → **Internacionalización** (efecto).
- Profesorado experiencia internacional** (causa) → **Internacionalización** (efecto).
- Internacionalización** (causa) ↔ **Fomento interculturalidad** (efecto).
- Orientación servicio empresas** (causa) ↔ **Vinculación Camara Bilbao** (efecto).

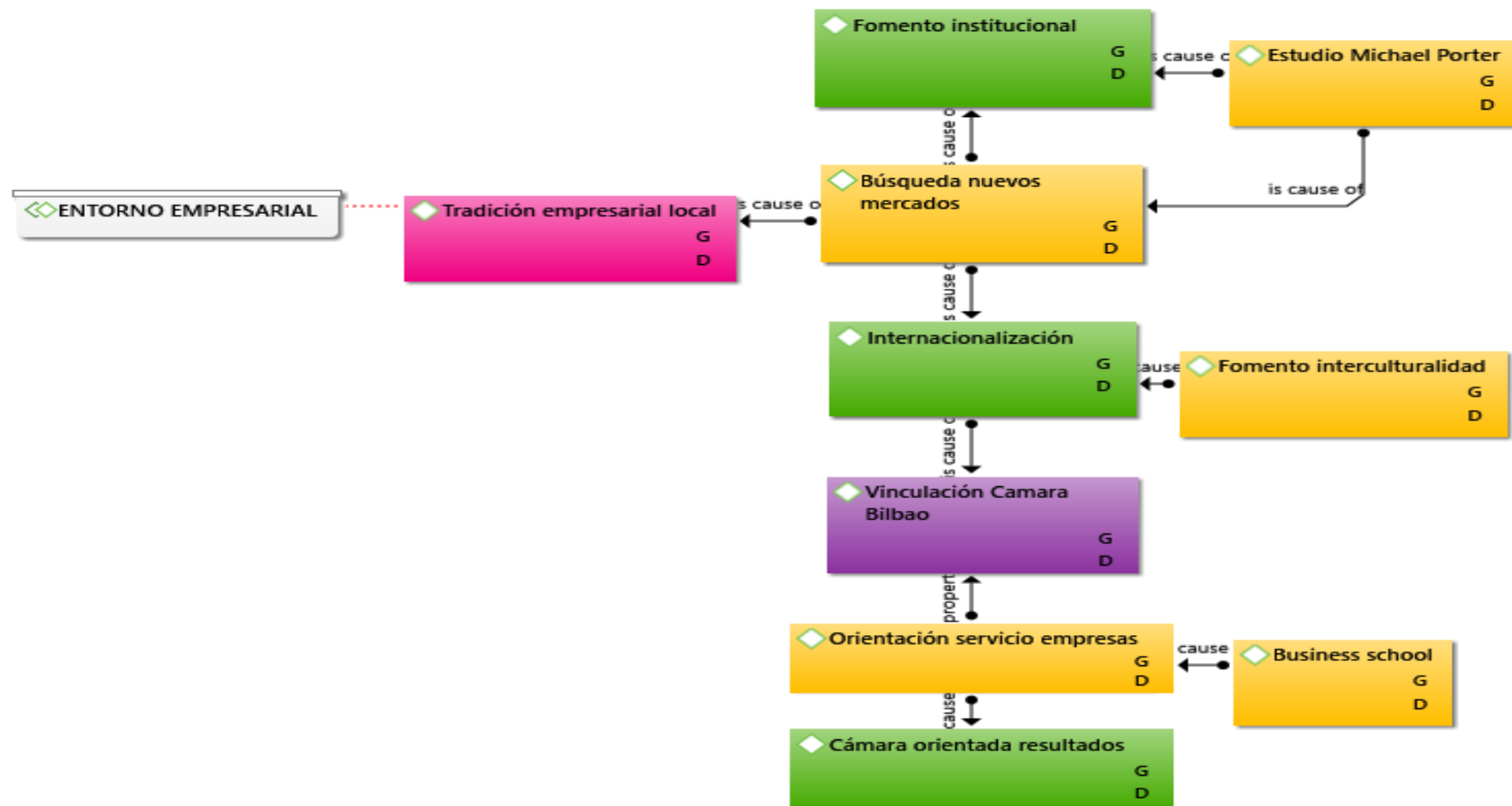
308

Figura 63: Entorno institucional: Citas relevantes



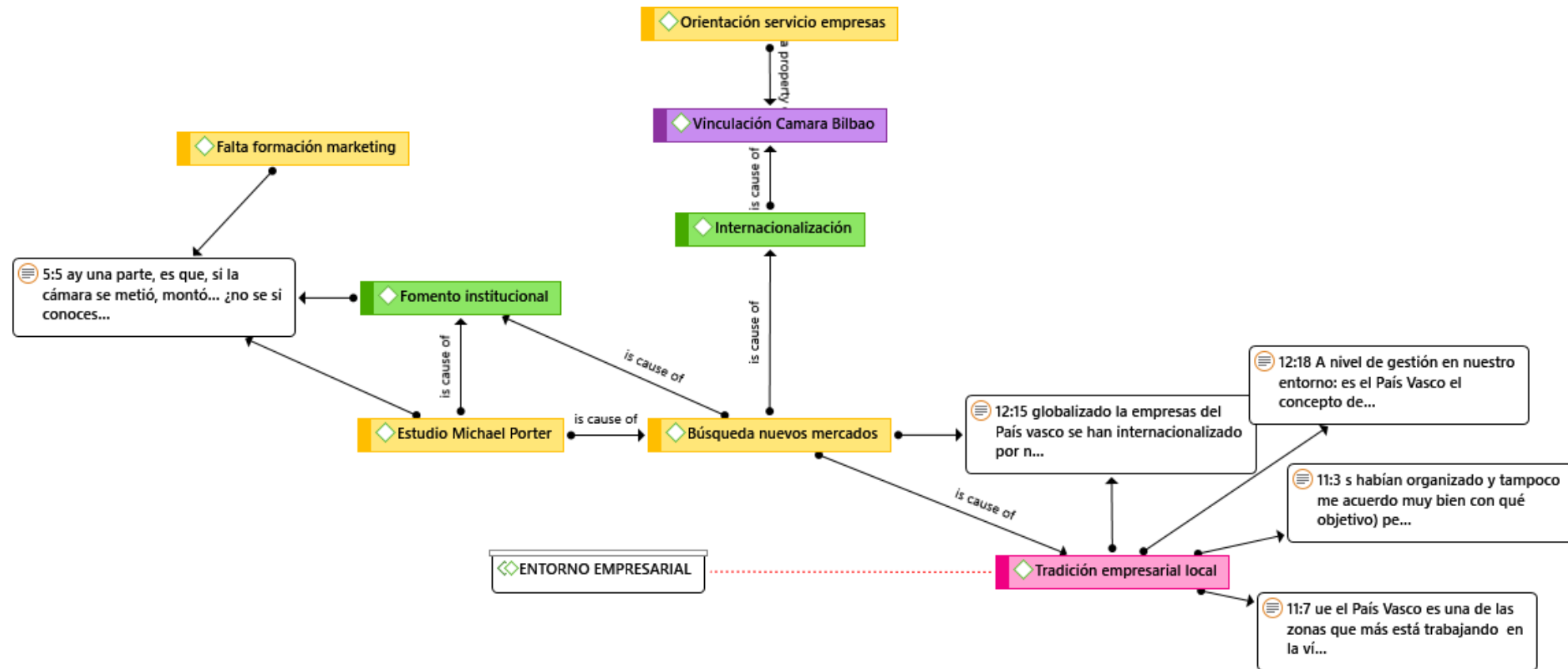
Fuente: elaboración propia, basada en ATLAS.ti V8.4.24.

Figura 64: Entorno empresarial: Categorías y subcategorías



Fuente: elaboración propia, basada en ATLAS.ti V8.4.24.

Figura 65: Entorno empresarial: Citas relevantes



Fuente: elaboración propia, basada en ATLAS.ti V8.4.24.

D. ¿Cómo percibes el estilo de liderazgo existente?

Se presentan las respuestas realizadas por los entrevistados sobre su visión acerca de los estilos de liderazgo definidos por el modelo Multi Focus™. Esta pregunta se empleó para explorar las percepciones de los entrevistados y sus respuestas en comparación con los datos cuantitativos obtenidos por el cuestionario Multi Focus™.

Es importante señalar que, en varias ocasiones, los entrevistados tienden a confundir dos estilos de liderazgo: consultivo y democrático. Existen dificultades para diferenciarlos con claridad y tienden a solaparse entre sí. Por ello se valora de forma conjunta como “consultivo-democrático”

La pregunta, basada en el Modelo Multi Focus™, nos permite establecer de forma indirecta el estilo de liderazgo conforme a otra clasificación muy conocida: si es de carácter transformacional o transaccional (Bass, 2008).

Una gran mayoría de los entrevistados reconoció como estilo prevalente el consultivo / democrático donde se busca el acuerdo con los interesados de una forma transformacional y no persiguiendo transacciones para lograr resultados.

- (A04) *“es un estilo consultivo, intercambia información y luego toma la decisión”.*
- (A15) *“yo lo ubicaría en la parte consultiva / democrática ... es consultivo, consulta con nosotros, nos da voz, nos da la oportunidad; la parte democrática es esa oportunidad... se traslada por igual a todos los compañeros, los que llevamos muchos años o solo un cuatrimestre, pese a estas diferencias cuantitativas claras no me he sentido menos que otros profesores con más presencia en el Grado ... las oportunidades se nos brindan a todos y por igual bajo un carácter consultivo (libertad para presentar ideas) ... luego ya se me escapa cómo toman las decisiones”.*
- (A12) *“empieza como democrático, consultivo y algo autocrático: de esta mezcla no es claro cuál es el estilo dominante; depende sobre todo si hay conflicto; si el ámbito de decisión es suyo es consultivo / democrático; en la que no le toca es autocrático”.*
- (A08) *“yo creo que es consultivo, comparte la información...no hay errores y si te equivocas no pasa nada, se cambia y te equivocas se vuelve a cambiar (lo dice el director) ... me ha permitido sentirme muy a gusto desde el principio...muy acompañada...muy reconfortada...”.*

- (A10) *“el director tiene una visión integral, abierta, democrática, consultiva sobre las competencias que debe tener una persona cuando va al mercado laboral. No le quita su perfil profesional (ingeniero) la mezcla de las dos cosas, ... está abierto al cambio ... también visión paternalista pensando en formar muy bien al alumno”.*
- (A13) *“somos un centro muy abierto a nivel de dirección, muy democráticos, poco dictatoriales... no imponemos nuestras tesis. Las decisiones son colegiadas y tratamos de hacer partícipe al profesorado... el director es una persona muy abierta y le puedes convencer de casi todo; sí tengo clara una cosa: a base de insistir le he convencido”.*
- (A09) *“creo que el director no es autocrático, no es paternalista puro pero se preocupa por los equipos interesados en la CUBS. Es consultivo aunque luego toma las decisiones. Es un mix el estilo de liderazgo”.*
- (A11) *“¿somos consultivos? ... también ... en cualquier caso que la dirección tiene cualquier tipo de cuestión que quiere poner el marcha, nuevos desarrollos o nuevas formas de unir asignaturas, enseguida nombran especies de comités donde está el profesorado que tiene que ver con estos temas, donde se ponen unos objetivos que hay que cumplir y a partir de reuniones, consultas constantes, es decir, hay un grupo de profesorado en cada área y le consultan como deberían de ser las cosas y orientar”.*

Algunos entrevistados consideran que el estilo de liderazgo existente está más cerca del carácter paternalista que el consultivo.

- (A14) *“estilo paternalista...donde no controlan, no sea una idea que les haya surgido, no va a crecer, no va a salir adelante... hay ideas buenas pero el miedo a la pérdida de control, la falta de confianza con los procesos de desarrollo”.*
- (A03) *“es paternalista, él tiene (la idea), lanza ideas y luego las consulta, pero luego da igual lo que digamos nosotros ... si él está decidido a hacer una cosa, la hace”.*
- (A01) *“el liderazgo es paternalista, tiene una idea y quiere que apoyen la idea; en la situación que estamos, diferente, en algunos aspectos ha habido liderazgo consultivo. En los claustros nos cuentan lo que pasa, lo que viven, las estrategias. Pero las ideas ya las tienen... pocas veces*

nos hacen caso de lo que exponemos ...se busca que aceptemos las ideas, que nos parezcan correctas... para enmascarar nos dan la parte a consultar, para mejorar, ... pero no tengo claro si luego van a un saco roto”.

- (A02) *“parece que hay mucha iniciativa y se te va escuchar pero realmente...no me va mucho, siempre son las mismas personas quienes toman las decisiones y lo comunican cuando ya están tomadas... no hemos estado (en la decisión), unos expertos que sabemos más y no nos han pedido la opinión, lo que nos parece, si podemos comentar. Es mucho más burocrático...hay que hablar con la dirección... después...siempre dicen: le vamos a dar una vuelta; toman las decisiones y luego (organizan) una reunión para comunicar lo que han decidido hacer y me parece que no son los más académicamente cualificados o no tiene nada que ver con su ámbito...la dirección es paternalista”.*
- (A07) *“tengo dudas entre consultivo y paternalista; democrático no; no tiene personalidad autocrática, es bastante empático con los profesores; cuando hace preguntas tengo dudas si nos escucha para conocer nuestra opinión pero viene con la decisión tomada; nos consulta porque le interesa conocer nuestra opinión, también porque es una buena imagen de empresa y probablemente tenga en cuenta muchas ideas pero luego las decisiones las toma él; dice que es una buena aportación pero luego hace lo que le da la gana. Por eso lo de paternalista vestido de novia. Yo te escucho pero me da igual lo que digas. NO se si es porque me da igual o es porque les da igual a los de arriba”.*

E. ¿Consideras que el liderazgo existente en la CUBS es favorecedor de nuevas iniciativas como la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado?

Los entrevistados consideran que la dirección sabe lo que necesita el alumnado para la vida profesional: es pragmática y orientada a la practicidad.

- (A04) *“la dirección tiene un perfil claro de cómo tiene que llegar una persona a un puesto de trabajo; que herramientas necesita el alumno para ser un buen profesional y por eso incorporan cosas como la interculturalidad”.*

- (A07) *“me llamó la atención una asignatura como la tuya que yo no había visto en ninguna facultad; los que diseñaron el programa de estudios tenían una cierta sensibilidad hacia ello probablemente porque uno de los aspectos fundamentales de la carrera (el Grado) tiene que ver con el comercio internacional y la Dirección del Centro era consciente probablemente que los temas de la diversidad cultural y cómo afrontarlos eran fundamentales para aquel que iba a trabajar en un mercado internacional”.*
- (A12) *“el director es muy pragmático, quiere gente valiosa, busca formar alumnos que sepan defenderse en el mundo laboral ... en eso se incluye la asignatura (gestión intercultural); tiene una mente clara de lo que cree que el mercado laboral necesita de los alumnos; ha entendido que en un mundo interconectado con un mercado internacional completamente global era necesario abrir la mente de los alumnos y enseñarles que se van a enfrentar a mundos muy diversos; es muy probable que el origen de incluir tu asignatura proceda del director: tiene cuarenta antenas viendo lo que se mueve en el mundo empresarial”.*
- (A07) *“hay pragmatismo por parte de la Dirección frente a otras universidades más anquilosadas ... aquí todo es más rápido, Se piensa: qué es bueno para ti chaval cuando salgas a la calle”.*
- (A09) *“la orientación a la práctica”.*
- (A04) *“la CUBS está orientada a la practicidad: Es importante saber Power Point: igual no saben hacer la raíz cuadrada de 15 pero conocer herramientas es fundamental; como instruir a los alumnos en la informática del día a día”.*

Se fomenta experimentar sin miedo al fracaso, al error. Incluso se reconoce que cuando se implantó la competencia intercultural no se tenía muy claro el grado de éxito que podría tener esta iniciativa entre el alumnado joven de la CUBS pero aun así se decidió ir adelante.

- (A15) *“(la dirección) está abierta a nuevas ideas con una visión de tremendísima ayuda para todos como es el miedo al error, al fracaso; en términos culturales es una rara avis. Te dicen: plantea ideas que si no dan los resultados esperados no pasa nada, hay que arriesgar, no tener miedo al fracaso, no pasa nada. Si te pide esto tu jefe, tu líder ... que trabajes bajo estas premisas te vienes arriba”.*
- (A09) *“desde luego, todas las iniciativas que hay se apoyan”.*

- (A05) *“esa idea (de la interculturalidad) estaba en nuestro subconsciente; se ha ido consolidando y llegamos a esta conclusión y cuando conocí esta formación en Interculturalidad me pareció especialmente importante; tengo que decir que en sus orígenes tenía duda (del interés) en los chavales tan jóvenes porque lo veía claramente como un tema para gente con experiencia que lo pudiera interiorizar, en jóvenes tenía más dudas pero, bueno, a las pruebas me remito que ha ido bien; este año vamos a dar una vuelta de tuerca porque incluso lo vamos a hacer un año antes”.*

La dirección está involucrada con la competencia intercultural. Es notable la unanimidad que muestran los entrevistados a la hora de señalar al director como una pieza clave para impulsar la implantación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado.

- (A15) *“la figura del director es clave, no solo en la visión de la necesaria incorporación de la interculturalidad en el Grado sino cómo proceder en las circunstancias anómalas por el confinamiento de la situación del coronavirus; su apoyo en este tema es clave a todos los niveles; si hubiera estado otra persona no estaríamos teniendo esta conversación, su personalidad es absolutamente clave”.*
- (A14) *“creo que es importante que la dirección esté sensibilizada con la competencia intercultural; si desde arriba no hay planteamiento, no se traslada”.*
- (A13) *“el concepto de la interculturalidad lo hemos empezado a trabajar como asignatura hace casi 10 años ... antes no se trabajaba pero se decía al alumno: vete, que te vas a interculturalizar allí ... inicialmente tenía la forma de acuerdos posteriores a la obtención de la diplomatura ... luego vino el concepto de Erasmus”.*
- (A13) *“hubo una razón académica para la interculturalidad y las personas que nos hemos incorporado en los últimos años hemos mantenido esa filosofía dándole una estructuración, un poso, una base más clara. Todos los de la Dirección en los últimos 10-15 años hemos tenido muy claro este tema de la internacionalización y lo positivo que es para una persona tener vivencias interculturales, es muy enriquecedor lo que hemos hecho: es no solo mantener sino mejorar las cosas que había”.*
- (A03) *“la propia dirección empujando hacia afuera con Erasmus”.*

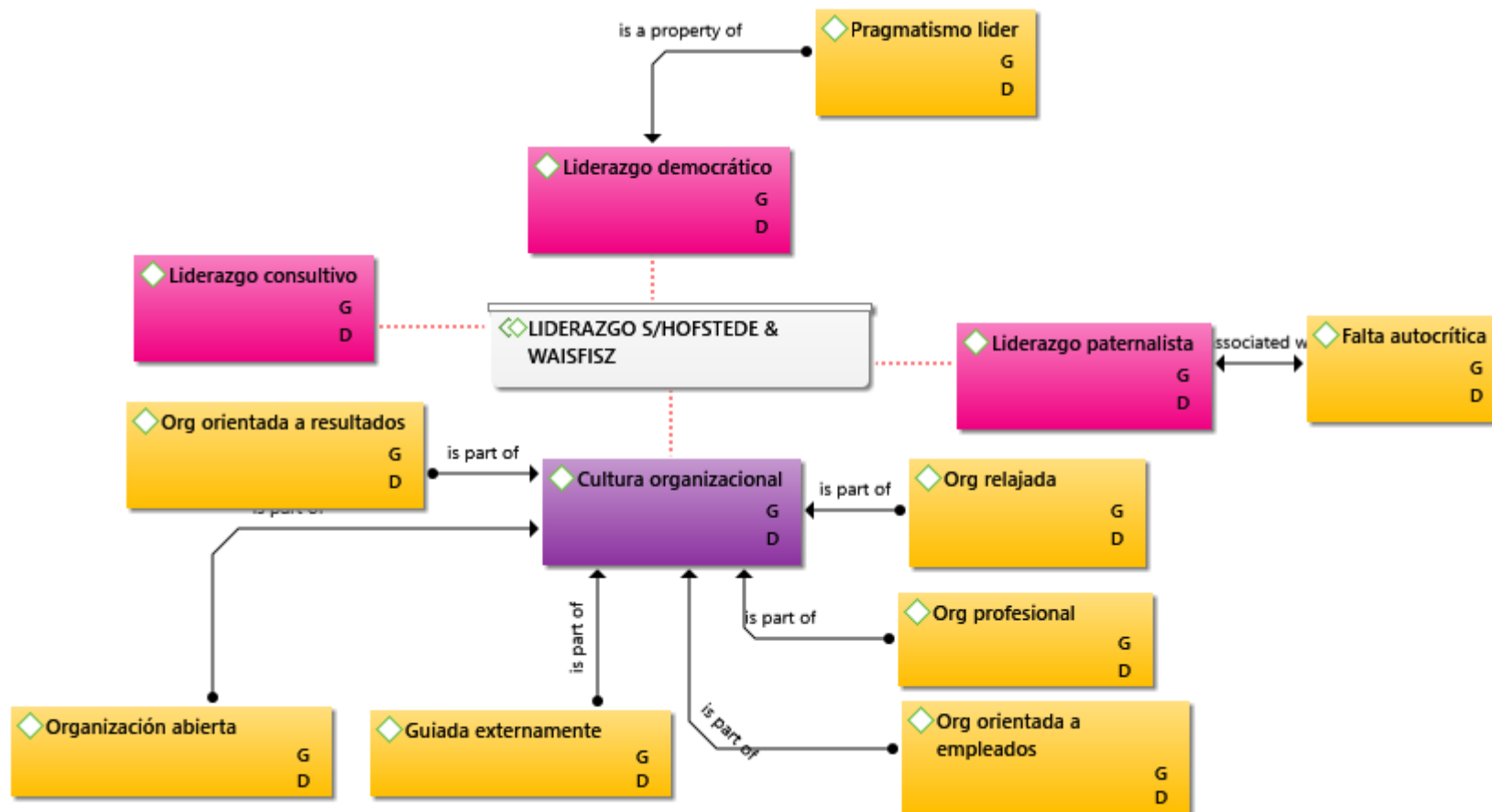
- (A03) *“la competencia intercultural... yo creo que es el director, de donde viene, de donde trabaja, en la Cámara, yo creo que la propia Cámara tienen una visión hacia el exterior, entonces el director por ser parte de la Cámara, tiene esa propia visión”.*

La Dirección es proactiva, se adelanta a los problemas.

- (A13) *“una cosa que hace la dirección siempre es querer adelantarse a las cuestiones que se plantean desde las grandes políticas de educación (se corre mucho)”.*

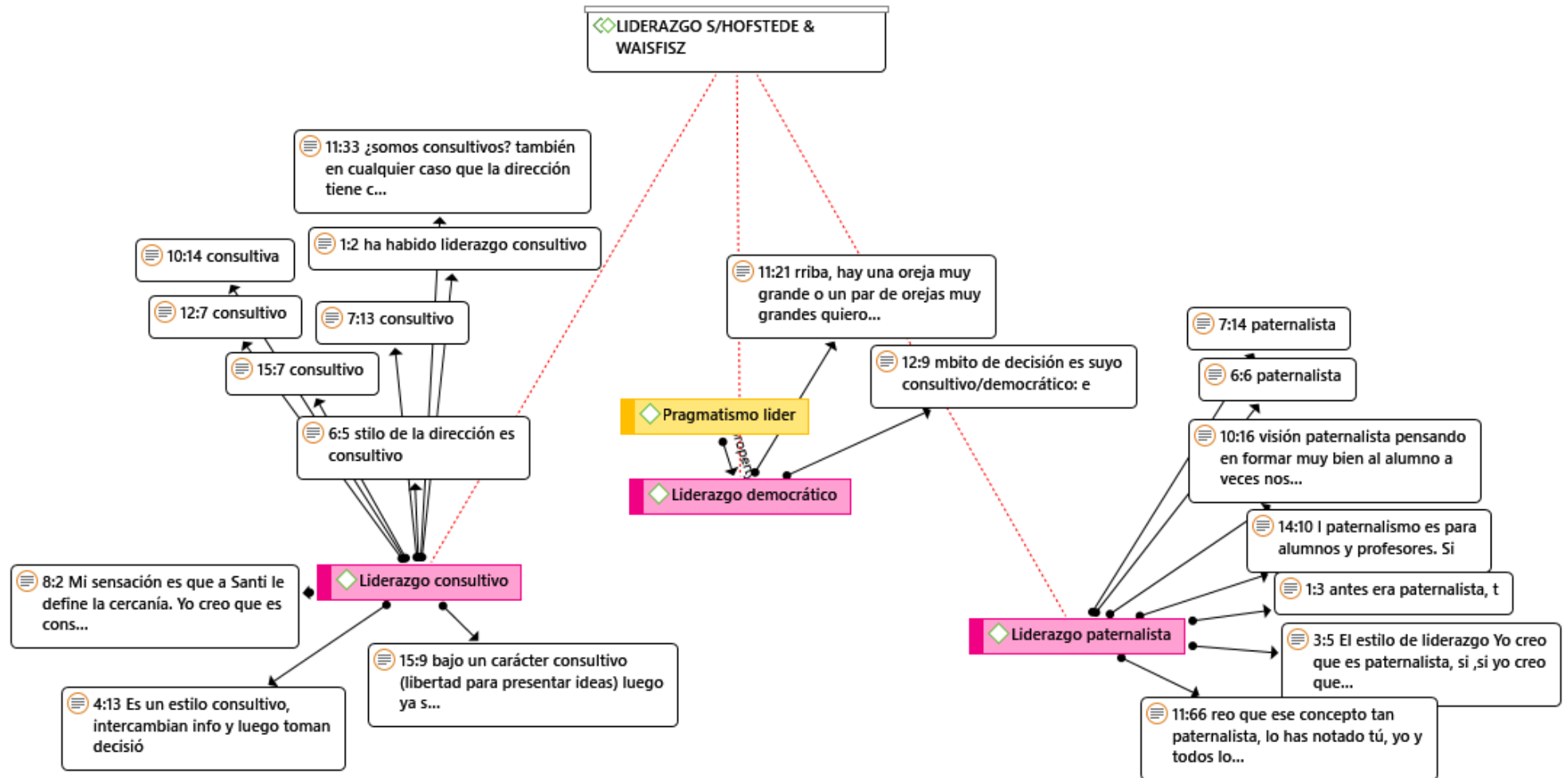
Las respuestas correspondientes a las preguntas C y D se categorizan bajo sendos gráficos correspondientes al modelo de liderazgo de Bass y al modelo de liderazgo de Hofstede-Waisfisz.

Figura 66: Liderazgo según Hofstede & Waisfisz: Categorías y subcategorías



Fuente: elaboración propia, basada en ATLAS.ti V8.4.24.

Figura 67: Liderazgo según Hofstede & Waisfisz: Citas relevantes



Fuente: elaboración propia, basada en ATLAS.ti V8.4.24.

Fuente: elaboración propia, basada en ATLAS.ti V8.4.24.

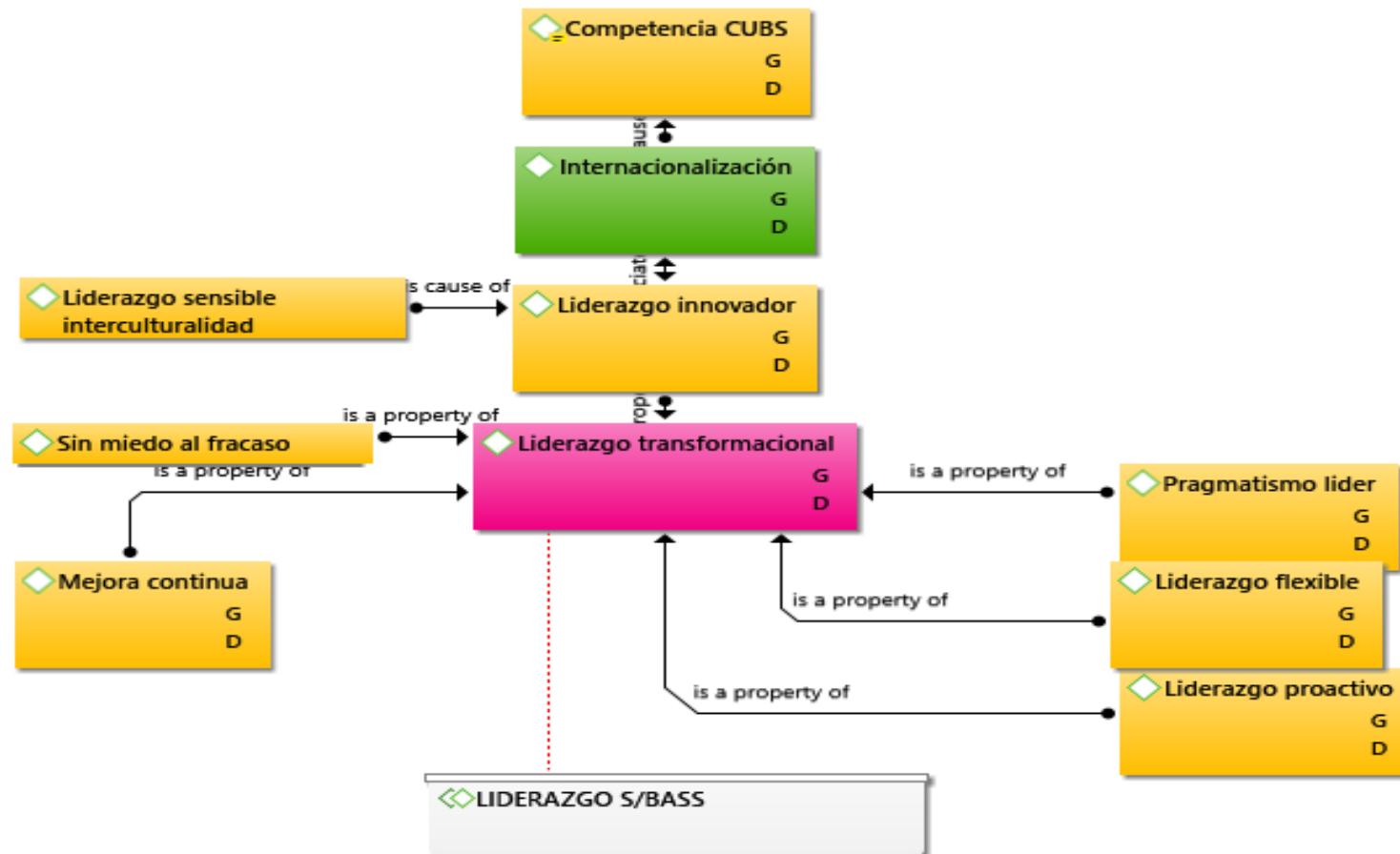
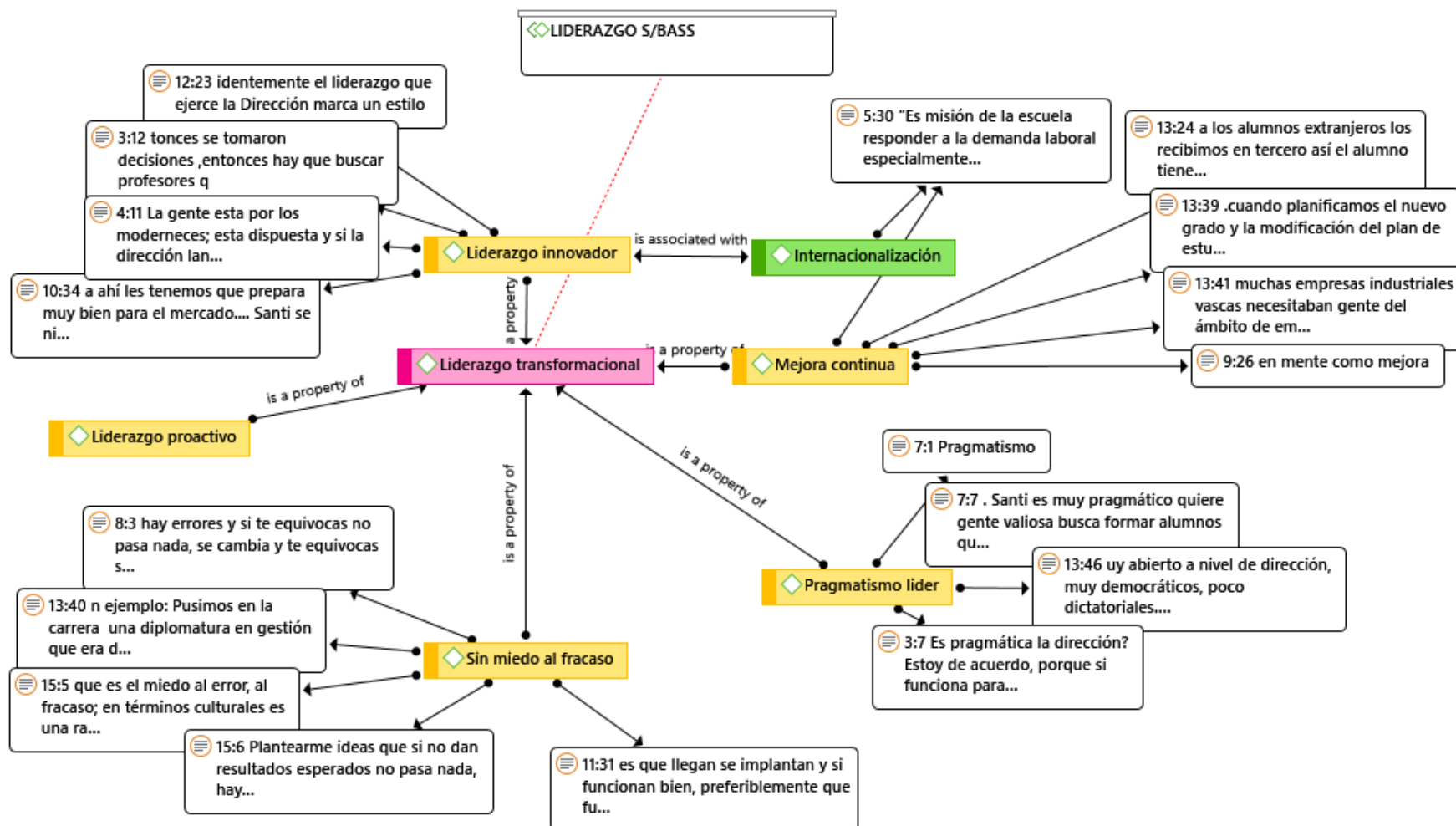


Figura 69: Liderazgo según Bass: Citas relevantes



Fuente: elaboración propia, basada en ATLAS.ti V8.4.24.

F. Según tu experiencia, ¿qué beneficios se están obteniendo por la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado de la CUBS?

Es una herramienta útil para que el alumnado pueda aprender a desenvolverse en el entorno internacional; se considera muy valiosa para la práctica laboral futura.

- (A06) *“esta competencia no debe cuestionarse...es algo obvio”*
- (A04) *“es una herramienta; van a trabajar en el ámbito internacional; es más importante que otras asignaturas: es más interesante saber cómo son los chinos que hacer una raíz cuadrada; valoran la interculturalidad”.*
- (A15) *“el valor de la asignatura como troncal es fundamental porque debido a mi trabajo he vivido situaciones en las cuales una compraventa de mercancías internacional se ha caído en el último minuto por una cuestión intercultural, por nefasta gestión de la misma por ignorancia, por desconocimiento de cuestiones culturales”.*
- (A10) *“el resultado de la asignatura es la mezcla de la vocación internacional y lo importante de las habilidades a nivel personal...la importancia que le damos a las habilidades personales y a la internacionalización”.*
- (A11) *“una cosa que sí sé por el feed back que recojo los alumnos es... no es solo la verdadera satisfacción que ellos tienen con la asignatura, con interculturalidad, que la tienen, sino la gran utilidad que ellos le ven a la misma... lo han dicho en varios casos”.*

La importancia de la interacción intercultural entre el alumnado local y extranjero es otro aspecto destacado.

- (A15) *“es super enriquecedor la presencia de alumnos de diferentes nacionalidades en el aula; hay cuestiones culturales en el aula clarísimas... tengo 4 alemanes y 3 franceses y se ven comportamientos...esa riqueza cultural en una clase solo local, en un entorno no intercultural (no existe), no interactúan con otros alumnos con sus pensamientos, sus sentimientos, su forma de exteriorizarlos”.*
- (A02) *“si faltan los extranjeros hay una laguna, hace floja la vida universitaria”.*

Se presenta copia del Informe generado por Atlas.ti relativo a las citas generadas por el análisis cualitativo de las transcripciones:

Project: Tesis doctoral

Report created by javier.sanmartin on 24/05/2021

Document Report

Selected documents (15)

- 1 11_CUBS
Text document, 12 quotations
- 2 12_CUBS
Text document, 32 quotations
- 3 13_CUBS
Text document, 31 quotations
- 4 14_CUBS
Text document, 15 quotations
- 5 15_CUBS
Text document, 34 quotations
- 6 01_CUBS
Text document, 13 quotations
- 7 02_CUBS
Text document, 48 quotations
- 8 03_CUBS
Text document, 18 quotations
- 9 04_CUBS
Text document, 33 quotations
- 10 05_CUBS
Text document, 38 quotations
- 11 06_CUBS
Text document, 72 quotations
- 12 07_CUBS
Text document, 28 quotations
- 13 08_CUBS
Text document, 67 quotations
- 14 09_CUBS
Text document, 25 quotations
- 15 10_CUBS
Text document, 29 quotations

CATEGORIZACION DE HALLAZGOS

Con el objeto de poder ordenar todos los hallazgos obtenidos en las entrevistas se decide categorizar todas las respuestas partiendo de los conceptos más generales a los más concretos con el objeto de facilitar la comprensión de los resultados finales y así presentarlo todo de una forma más estructurada según se expone en la Tabla 55: Categorización de hallazgos en entrevistas abiertas.

Se observa una notable alineación entre los resultados del estudio cuantitativo y los hallazgos en el estudio cualitativo. No se buscaba realizar esta comparación puesto que se supone que ambas metodologías se complementan una con la otra pero es cierto que los hallazgos de las entrevistas y la respuestas al cuestionario Multi Focus™ se corresponden de manera admirable.

En lo relativo a los factores internos, la cultura organizacional se analiza siguiendo el Modelo Multi Focus™ por lo que las respuestas se han categorizado según las dimensiones del mencionado Modelo.

Otra variable interesante de factores internos corresponde a la relevancia de la propiedad del centro educativo y en este sentido destaca la presencia de la Cámara de Bilbao, propiedad de la CUBS. Es notorio cómo su clara orientación a resultados y su deseo de internacionalización parecen crear una similar inquietud en la CUBS.

En lo que se refiere a los factores externos, se han establecido tres variables: el entorno educativo, empresarial e institucional:

En el entorno educativo descueella fuertemente la importancia de los programas de movilidad diseñados para el alumnado y, particularmente, el programa Erasmus tanto para locales como para el alumnado extranjero lo que tiende a facilitar una importante interacción internacional e intercultural.

Otro aspecto destacado, dentro del entorno educativo, es la importancia del Plan de Bolonia que facilitó una gran autonomía para el diseño curricular del Grado y condujo a la incorporación de la competencia intercultural.

Este es un buen ejemplo de la aportación de la investigación cualitativa ya que este aspecto apenas fue considerado por los participantes excepto por los líderes educativos que lo señalaron como determinante para poder moldear el Grado en base a sus preferencias. Es decir, el enraizamiento en el conjunto de las respuestas de esta afirmación es muy bajo pero es obvia la importancia que este aspecto ha supuesto según declaran los máximos responsables de la CUBS.

Para finalizar, las alianzas educativas, bien con la UPV y su reconocimiento oficial del Grado, junto al efecto de arrastre de ESIC sobre la CUBS en su orientación hacia la internacionalización, completan el entorno educativo.

En el entorno institucional destaca el papel jugado por las instituciones en la promoción de la internacionalización y el marketing en el mundo empresarial del País Vasco que, buscando nuevas ventajas competitivas para las empresas, fomentó un estudio de competitividad que mostró a la Cámara de Bilbao el camino para crear el embrión de la actual CUBS junto a una filosofía muy orientada al mundo exterior favorecida por hechos como la presencia del cuerpo consular de Bilbao en la mencionada Cámara.

Finalmente destaca la importancia del entorno empresarial, esto es, la tradición empresarial vasca siempre interesada por el acceso a mercados exteriores lo que ha provocado, históricamente, una continuada exposición a las diferencias culturales y, con ello, el reconocimiento de su existencia y la búsqueda de posibles respuestas a los conflictos que estas provocaban.

El liderazgo se ha analizado bajo la clasificación del Modelo Multi Focus™ (Hofstede & Waisfisz) y del Modelo de Bass observándose que hay una notable orientación al estilo consultivo-democrático (según Hofstede) y transformacional (según Bass).

Hay una importante similitud en los estilos de liderazgo percibidos, tanto por el Modelo Multi Focus™ como por las entrevistas, destacando un liderazgo decidido por la apuesta de la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado.

Quizás ese liderazgo que no teme al fracaso, muy pragmático y flexible, facilitador, orientado a las empresas, proactivo y abierto a nuevas iniciativas es el que puede explicar la incorporación de la competencia intercultural de una forma tan novedosa y, en cierta medida, atrevida.

Tabla 55: Categorización de hallazgos en entrevistas abiertas

Preguntas de investigación	Variable	Categoría	Subcategoría
P1 ¿Existen factores internos de la cultura organizacional de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado?	Cultura organizacional	Eficacia organizacional	Orientada a objetivos, resultados
		Orientación al cliente	Guiada externamente
		Control	Relajado
		Foco	Profesional
		Accesibilidad	Abierta
		Filosofía de gestión	Orientada empleados
	Propiedad CUBS	Orientación a resultados	Incorporación alumnado en empresas Necesidades empresas vascas
		Internacionalización	Idiomas extranjeros e inglés idioma vehicular
			Profesorado con experiencia internacional y experto
			Cuerpo consular
P2 ¿Existen factores externos a la cultura organizacional de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado?	Entorno educativo	Programa Erasmus	Programas de movilidad
			Interacción internacional del alumnado
		Alianzas educativas	EHU/UPV
			ESIC
	Entorno institucional	Plan Bolonia	Autonomía diseño curricular
		Fomento institucional	Estudio Michael Porter
	Entorno empresarial	Tradición empresarial local	Búsqueda nuevos mercados

P3 ¿Existen características del liderazgo de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado?	Modelo Hofstede & Waisfisz	Autocrático	Falta crítica
		Paternalista	Hacen lo que quieren
		Consultivo	Consultan a la gente
		Democrático	
	Modelo Bass	Transaccional	
			Pragmatismo
			Sin miedo al fracaso
		Transformacional	Mejora continua
			Proactividad
			Innovador
		Directivo	
		Situacional	

Fuente: elaboración propia

5.5. Relación con otras investigaciones

Se deciden comparar los resultados obtenidos con investigaciones similares donde se ha aplicado el modelo Multi Focus™ a instituciones educativas. Hofstede Insights ha facilitado, manteniendo el nivel de confidencialidad exigida, la correspondiente documentación.

Se suministran datos de mediciones realizadas en:

- Australia (11 subculturas)
- Catar
- Japón
- Líbano
- Marruecos (2 subculturas)
- Países Bajos (2 subculturas)
- Perú (3 subculturas)
- Sudáfrica

Tabla 56: El Modelo Multi Focus™ en otros centros educativos del mundo

País	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Perú	69	45	63	64	35	38
Perú	47	56	34	54	51	46
Países Bajos	48	56	31	49	36	70
Países Bajos	86	78	57	75	12	28
Australia	44	42	56	52	50	51
Japón	83	82	37	70	15	23
Marruecos	68	26	52	58	12	44
Australia	64	41	56	47	28	49
Australia	74	52	70	41	28	60
Marruecos	68	48	49	69	19	45
Australia	78	59	68	62	8	47
Australia	58	28	59	47	40	51
Australia	73	52	75	55	23	34
Australia	70	41	55	45	26	53
Australia	57	29	56	40	34	62
Catar	42	48	29	54	45	51
Sudáfrica	72	47	67	61	33	45
Líbano	69	79	62	66	23	62
Australia	83	52	54	60	24	35
Australia	83	56	49	61	22	37
Australia	83	48	59	63	28	36

Fuente: Hofstede Insights (2020)

Si queremos analizar el rango de las puntuaciones por dimensiones (el máximo y el mínimo) entre las subculturas de un mismo país encontramos que debemos reducir el análisis a Australia, Países Bajos, Marruecos y Perú donde disponemos de varias subculturas para consultar.

Se añaden, por interés de la comparación, los datos de la CUBS.

Tabla 57: Rangos Di entre subculturas de otros países

	PDI	IDV	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Australia	36	90	44-83	28-59	49-75	40-63	8-50	34-62
Países Bajos	38	80	48-86	56-78	31-57	49-75	12-36	28-70
Marruecos	70	46	68-68	26-48	49-52	58-69	12-19	44-45
Perú	64	16	47-72	47-56	34-67	54-61	33-51	45-46
CUBS	57	51	63-65	55-56	48-51	70-78	21-22	25-31

Fuente: elaboración propia

La inmediata conclusión es que las diferencias entre puntuaciones máximas y mínimas de subculturas de un mismo país son notables lo cual debería ser obvio si recordamos que cuando analizamos una organización estamos analizando sus prácticas y no los valores. Se está estudiando la cultura organizacional y no la cultura de origen. Y se están considerando las valoraciones de la cultura real por los participantes.

Y sabemos que la cultura organizacional se conforma a través de mecanismos como la selección de personal, buscando quienes mejor se adaptan a la cultura organizacional preferida junto a la promoción de aquellos que mejor encajan entre las preferencias emocionales establecidas por la Dirección de la organización.

Sin embargo lo afirmado, también es cierto que si estudiamos con cierto detalle la Tabla podemos observar que los rangos de las dimensiones presentan más amplitud en Australia y Países Bajos que en Marruecos, Perú y en la CUBS.

Sería aventurado extraer conclusiones, con una información tan reducida, pero no deja de sorprender que aquellas culturas donde se fomenta la discrepancia y el pensamiento individual (puntuaciones bajas en Distancia jerárquica (PDI) y altas en Individualismo (IDV) tienden a mostrar unos rangos de mayor amplitud mientras que en países donde se aprende a seguir las indicaciones de los superiores y adaptarse a las preferencias del grupo al que se pertenece, es decir, donde el control social es más importante (puntuaciones elevadas de PDI y bajas en IDV) los rangos son mucho más reducidos.

Es cierto que lo que vemos son las percepciones de una realidad pero no deja de ser notable el paralelismo entre culturas que comparten similitudes en las puntuaciones de algunas dimensiones muy significativas en el Modelo 6-D como las citadas.

A continuación, realizaremos el mismo análisis respecto al estilo de liderazgo **deseado**.

Tabla 58: Estilos de liderazgo deseado en otros centros educativos del mundo

País	D7 deseado					
	Aut	Pat	Agregado aut pat	Con	Dem	Agregado con dem
Australia	0	29	29	43	28	71
Australia	0	29	29	43	28	71
Australia	0	0	0	75	25	100
Australia	0	5	5	95	0	95
Australia	0	13	13	50	37	87
Australia	6	13	19	56	25	81
Australia	0	15	15	60	25	85
Australia	0	11	11	22	67	89
Australia	0	7	7	82	11	93
Australia	0	5	5	82	13	95
Australia	0	12	12	81	7	88
Catar	0	18	18	70	12	82
Japón	9	4	13	30	57	87
Líbano	0	25	25	75	0	75
Marruecos	0	25	25	38	37	75
Marruecos	0	33	33	22	45	67
País Bajos	8	0	8	33	59	92
País Bajos	0	15	15	46	39	85
Perú	2	27	29	19	52	71
Perú	0	44	44	38	18	56
Sudáfrica	5	5	10	60	30	90

Fuente: Hofstede Insights (2021)

Evaluaremos los estilos consultivo-democrático de forma agregada porque ya se han comentado las dificultades que existen por parte de los participantes a la hora de diferenciar entre consultivo y democrático.

Igualmente uniremos autocrático y paternalista para poder simplificar el análisis.

Emplearemos para el estudio aquellos países en los que se disponen de varias subculturas evaluadas y, por tanto, donde podemos estudiar las tendencias centrales.

Y de nuevo resulta sorprendente el resultado:

A pesar de una clara preferencia por el estilo consultivo democrático por todas las subculturas analizadas en los diferentes países lo cierto es que si hacemos una media de los porcentajes del estilo de liderazgo deseado por subculturas y países nos encontramos con que en Marruecos existe un 29% y en Perú un 37% favorable al estilo autocrático-paternalista que contrasta con los porcentajes de Australia y Países Bajos (13% y 12%).

Curiosamente Australia y Países Bajos puntúan bajo en la dimensión PDI (36 y 38 respectivamente) mientras que Marruecos y Perú alto (70 y 64). Es decir, que en países jerárquicos (de alto PDI) parece detectarse una mayor preferencia por un estilo autocrático-paternalista frente a lo contrario en países de bajo PDI.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

6.1. Reflexión sobre resultados obtenidos y objetivos propuestos

La literatura ha abordado la competencia intercultural como una mentalidad y una habilidad esencial para comunicar e interactuar con otros en una sociedad globalizada donde los líderes educativos son guías para las futuras generaciones. Se ha justificado que la Educación y los centros educativos son considerados, dentro del entorno de la Academia, fundamentales en la difusión de la competencia intercultural.

Pero siguen existiendo muchas lagunas sobre cómo lograr que esta competencia intercultural se incorpore, de una forma eficaz, a las titulaciones universitarias, cómo surge en un centro educativo y en sus líderes educativos la necesidad de incorporar la competencia intercultural en el diseño curricular de una titulación universitaria.

Esta es la singularidad buscada por esta investigación respecto a otras relacionadas con esta temática. Y por eso la información recogida en esta investigación pretende empezar a cubrir esas lagunas.

Y hemos conocido que se ha estudiado mucho el concepto de cultura, el de la competencia intercultural y la importancia de ésta para abordar con éxito las relaciones profesionales y empresariales entre culturas de diferente origen en un mundo globalizado pero no sobre el estímulo que provoca la necesidad de incorporar la competencia intercultural.

Tras la realización de esta investigación en un Centro educativo donde se ha incorporado con éxito la competencia intercultural hemos pretendido descubrir y explorar lo que ocurre cuando aplicamos nuestro conocimiento y experiencia personal a la evaluación de los resultados obtenidos sobre los factores internos, externos y de liderazgo que contribuyen a que los líderes educativos se animen a incorporar la competencia intercultural en el diseño curricular de un título universitario.

Y al mismo tiempo se ha aprovechado la oportunidad que ofrecía la investigación para comprobar la posible influencia de la cultura de origen en las percepciones de las personas ante una misma realidad, en este caso la cultura organizacional de la CUBS.

Esta Tesis se guió por las preguntas y objetivos de la investigación a través de un estudio fenomenológico de caso, metodología mixta, multifase, secuencial en un viaje de exploración, descubrimiento y captura de experiencias y percepciones conceptuales.

Y aunque es un estudio de caso y la generalización estadística debe ser tomada con la debida prevención es cierto que podemos observar algunas pautas dignas de atención futura.

Pero, llegados a este punto, debe verificarse en qué grado se han alcanzado los objetivos generales previstos:

- Analizar la cultura organizacional de la CUBS para detectar los factores internos, externos y de liderazgo que han podido favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de su Grado.
- Analizar si la cultura de origen de los empleados puede generar diferentes percepciones de una misma realidad, la cultura organizacional de la CUBS.

Para poder realizar este análisis de una forma más detallada se procederá a evaluar en que grado se han alcanzado los diferentes objetivos específicos, asociados a los generales, establecidos al inicio de esta investigación:

OE1. Identificar factores internos de la cultura organizacional de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado.

Además de la cultura organizacional del centro educativo se ha detectado la notable ascendencia que la propiedad puede ejercer en su desempeño funcional.

Por ello, a la hora de valorar los factores internos de la cultura organizacional se han incorporado otros aspectos susceptibles de orientar la misión y la visión del centro educativo. Como consecuencia, se han considerado dos grandes variables vinculadas a la sensibilidad hacia la competencia intercultural:

- la cultura organizacional.
- la propiedad del centro educativo.

a) Sobre la cultura organizacional:

- una organización orientada a objetivos ofrece una mayor agilidad dado que no se encuentra obsesionada con el cumplimiento de los procedimientos o rutinas. Esto facilita una mayor cercanía a la experimentación presentando una resistencia al cambio y rechazo ante el fracaso mucho menor.

La idea prevalente es explorar, ensayar y si lo implantado no funciona intentar otra cosa. Lo básico es experimentar sin miedo. Esto no se encuentra en organizaciones orientadas a procesos donde lo importante es el proceso, el cumplimiento de las rutinas y no tanto el resultado final.

- cuando un centro educativo se guía por las necesidades externas de sus grupos de interés muestra una mayor preocupación por satisfacerlas sean estos grupos de interés, en el caso de un centro educativo, el alumnado o sus padres; en ambos grupos parece obvio el notorio deseo de una rápida incorporación del alumnado al mercado laboral.

El cumplimiento de este objetivo produce en el centro educativo, de forma implícita, una mejora en su posición competitiva respecto a otros centros al resultar mucho más deseado por sus potenciales clientes, frente a otros competidores, por el hecho de ofrecer una incorporación más rápida y en mejores condiciones al mercado laboral del alumnado.

Y esto será cierto en la medida que estos alumnos presenten una formación mucho más acorde con las necesidades que tienen las empresas frente a la ofrecida por otros centros educativos. Es una ventaja competitiva muy atractiva.

- una gestión relajada permite un entorno mucho más innovador, abierto a una mayor creatividad. En este entorno es más fácil encontrar una menor resistencia a la incorporación de ideas novedosas como puede ser la competencia intercultural.

Cuando no existe una obsesión por el control y la inspección por parte de los superiores, las personas se sienten más libres para actuar según sus criterios lo que genera un alto grado de motivación, apertura y autoestima.

Esta tipología es habitual en organizaciones como los laboratorios dedicados a la investigación y/o desarrollo donde se trasladan los avances tecnológicos en productos tangibles innovadores.

- una cultura organizacional profesional, no preocupada por una lealtad incuestionable hacia la estructura de la organización y lo que se ha venido considerando como lo correcto (“siempre se ha hecho así”) sino más bien crítica e interesada por perseguir las últimas novedades que surgen en el mundo exterior, apoya un centro educativo más dispuesto a incorporar

aquellas necesidades o innovaciones que procedan del mundo exterior. La crítica constructiva es una característica de este tipo de organizaciones.

- las organizaciones abiertas, donde todo el mundo es accesible, sin compartimentos aislados, donde la Dirección es cercana hace que todo el personal se sienta bien informado, cómodo en su desempeño y apoyado por la Dirección. Y esto genera, por sí mismo, un ambiente creativo.
- cuando la organización está orientada al bienestar de los empleados se genera una gran tranquilidad al considerar el personal que sus demandas privadas serán atendidas con la debida atención.

Esto motiva fuertemente el interés de los empleados por la organización, por su deseo de no abandonarla y por su elevada identificación con la misma. Implícitamente se genera una gran estabilidad evitando una rotación continua en el personal.

- una alta motivación por trabajar duro y un gran deseo por permanecer en la organización es la situación ideal que viene a corresponder a la tipología organizacional de un Laboratorio, muy adecuada para el mundo de la Educación.

b) Sobre la propiedad del centro educativo:

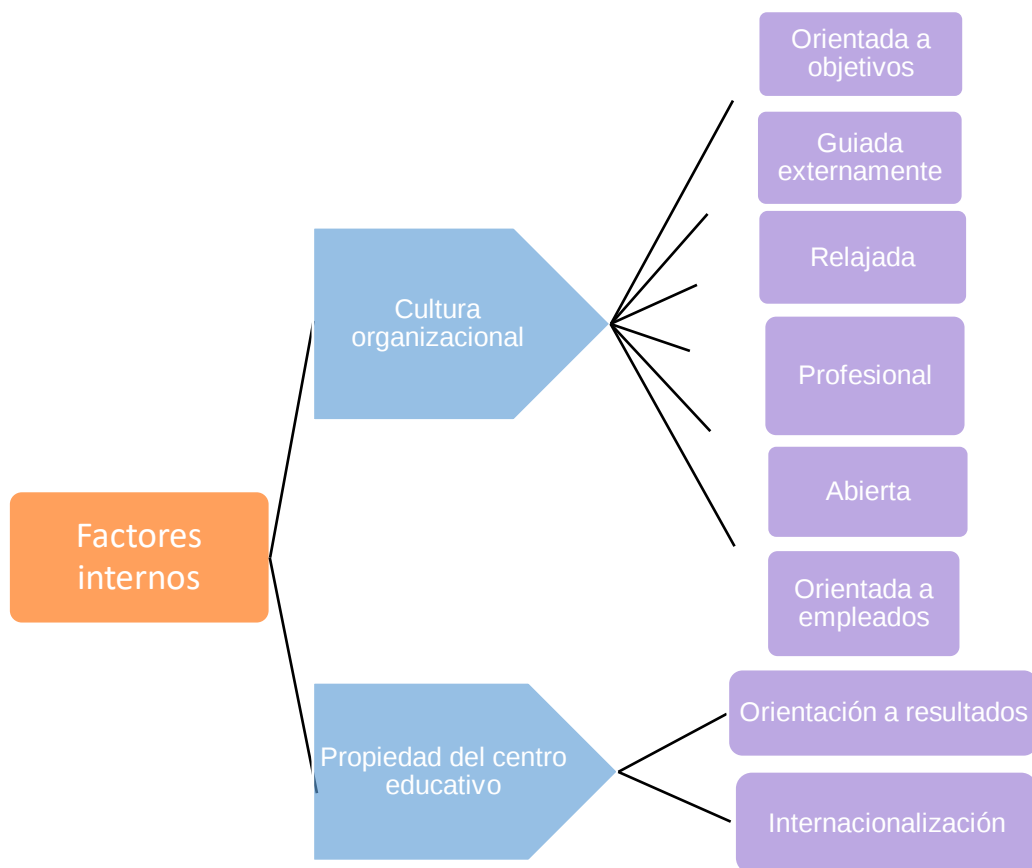
- cuando la propiedad está orientada a resultados y tiene entre sus objetivos dar servicio al mundo empresarial, el centro educativo tiende a impartir una formación que facilite la mejor adecuación de los estudios de los alumnos al perfil de los candidatos requeridos por las empresas para atender sus necesidades de personas.
- si dentro de los objetivos de la propiedad se encuentra la internacionalización del ámbito empresarial el centro educativo tenderá a formar un alumnado especialmente competente en un entorno intercultural.

En consecuencia, ello llevará al fomento de los idiomas extranjeros en el diseño curricular, la contratación de profesorado con experiencia internacional y la promoción de programas de movilidad donde alumnos extranjeros, procedente de otros centros educativos, visiten el Centro.

Y todo esto generará una notable interacción intercultural entre alumnos locales y extranjeros convirtiéndose, con mucha probabilidad, en la primera ocasión que los alumnos locales se enfrentan a las diferencias culturales.

De nuevo la necesidad de ser culturalmente competente se verá, como resultado de esta interacción, como una obvia necesidad por parte del alumnado. Y la importancia de la interacción dentro del aula y, especialmente, entre el propio alumnado se ha venido considerando la llave mágica del aprendizaje.

Figura 70: Factores internos



Fuente: elaboración propia

OE2. Identificar factores externos a la cultura organizacional de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado.

Los factores externos a la cultura organizacional más favorecedores de la incorporación de la competencia intercultural se agrupan bajo tres variables:

a) Entorno educativo

Se han detectado los siguientes factores:

- el Plan Bolonia se revela como un factor fundamental a la hora de facilitar al centro educativo el diseño curricular de una titulación con una gran libertad, dotándole de una gran discrecionalidad para introducir cuestiones innovadoras como la competencia intercultural.

Es una muestra de cómo el Plan Bolonia se comporta, en conformidad con las metas buscadas en su puesta en marcha, como un agente para el desarrollo local.

- la implantación del Programa Erasmus ha permitido incrementar la interacción del alumnado local con otras culturas no solo a través de los programas de movilidad e intercambio con otras universidades europeas sino también al favorecer la relación entre alumnos locales y extranjeros en el propio centro educativo.

Esta exposición a las diferencias culturales fomenta de forma intensa la necesidad de comprender los comportamientos de otras culturas, tiende a cuestionar el juicio etnocéntrico y por tanto resulta una catálisis para la incorporación de la competencia intercultural.

Este fomento de la inteligencia cultural como aprovechamiento de los valores y saberes de las diferentes culturas del alumnado es, adicionalmente, un factor de notoria relevancia.

- dentro del entorno educativo parecen resultar muy importantes las alianzas educativas forjadas con otras entidades especialmente cuando éstas presentan una vocación internacional.

Esto produce un efecto de arrastre, especialmente destacable si se trata de una organización prestigiosa.

Si esa organización educativa a la que el centro educativo decide aliarse es muy sensible al mercado internacional y, por tanto, a la internacionalización, existirá una notable preocupación por ofrecer al alumnado una formación que permita gestionar con éxito en mercados exteriores y, como consecuencia, la preocupación por las diferencias culturales surgirá más pronto que tarde y se trasladará al centro educativo asociado provocando la necesidad de formar alumnado culturalmente competente. Este efecto mimético se ha revelado como muy fuerte.

b) Entorno institucional

El fomento institucional parece clave para impulsar la internacionalización y la necesaria comprensión de las diferencias culturales.

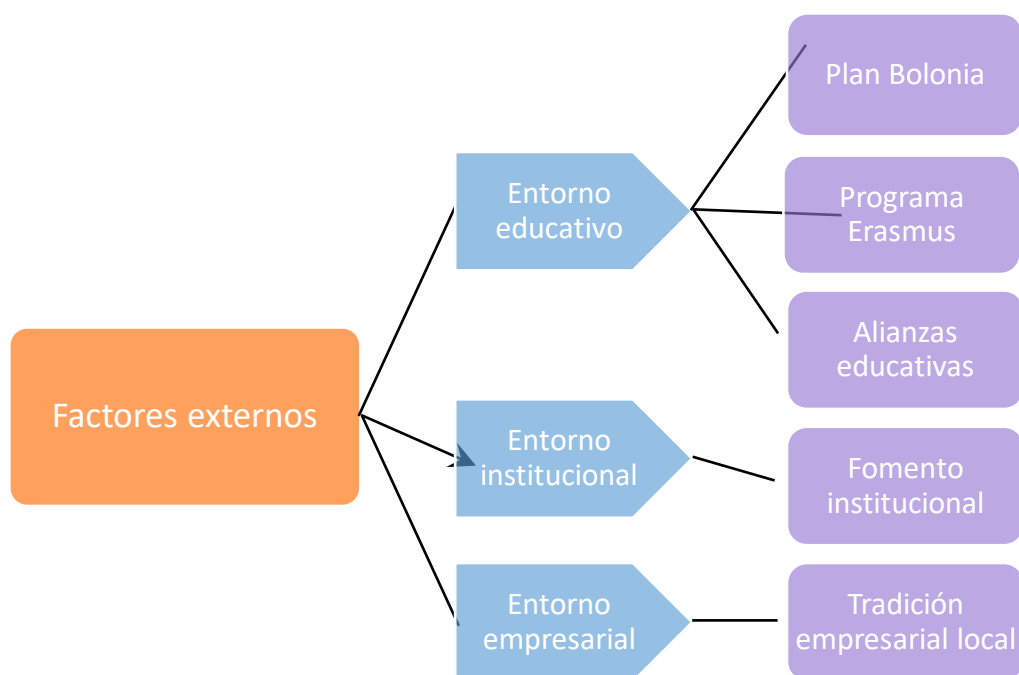
La decisión de apoyar un cambio de paradigma empresarial ampliando la actividad comercial a nuevos mercados exteriores debe ser apoyado, en sus inicios, desde instancias superiores al nivel empresarial individual.

Esto puede lograrse mediante la organización de conferencias, misiones, contratación de expertos internacionalmente reconocidos...y a partir de aquí es más sencillo comprender las carencias existentes para desarrollar una correcta gestión intercultural y, en consecuencia, asumir la necesidad de una formación intercultural especializada para gestionar con éxito en los mercados exteriores.

c) Entorno empresarial

Se constata la importante influencia de la tradición empresarial local especialmente cuando se encuentra históricamente orientada a la búsqueda de nuevos mercados en el exterior donde la necesidad de ser culturalmente competentes se convierte en una obvia necesidad.

Figura 71: Factores externos



Fuente: elaboración propia

OE3. Identificar características del estilo del liderazgo educativo de un centro educativo que pueden favorecer la incorporación de la competencia intercultural en el diseño curricular de un Grado.

El estilo de liderazgo mixto “consultivo-democrático” que se relaciona con un estilo de liderazgo transformacional parece revelarse como muy notorio para la incorporación de algo tan innovador, en estos momentos, como es la competencia intercultural.

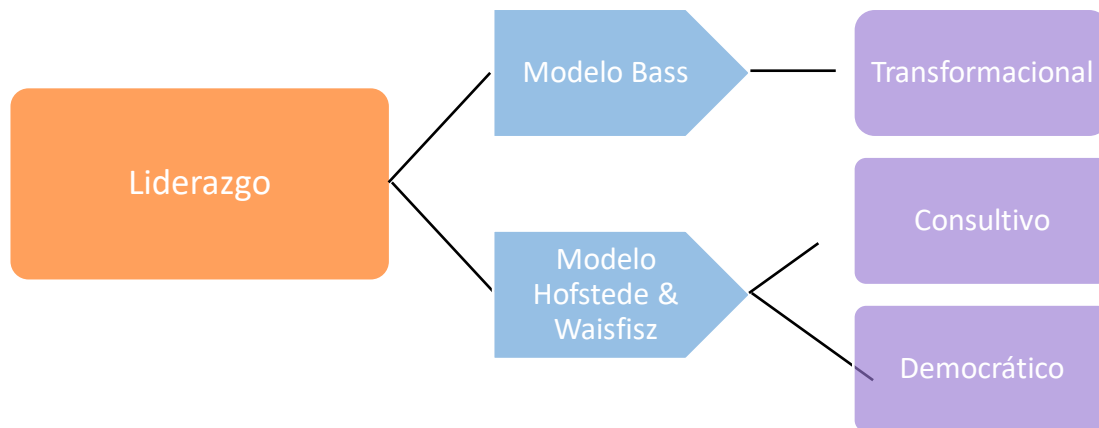
De hecho, puede permitir que el claustro del centro educativo descubra la necesidad de ser culturalmente competente y la importancia de saber gestionar con eficacia las diferencias culturales.

Las características de este liderazgo donde se prioriza la motivación inspiracional, la consideración individual y la estimulación intelectual buscando que las personas se sientan más satisfechas de su trabajo y sensibilizadas hacia la adaptación ante las nuevas necesidades que surjan lo hacen especialmente relevante.

Este estilo de liderazgo favorece y potencia la experimentación sin miedo al fracaso, es innovador y está orientado a la mejora continua. Y no debe olvidarse que la incorporación de la competencia intercultural precisa un estilo de liderazgo donde la

flexibilidad, la actitud innovadora, el deseo de experimentar y el poco recelo al fracaso son tan importantes.

Figura 72: Estilos de liderazgo



Fuente: elaboración propia

OE4. Identificar características de la cultura de una organización que pueden ser percibidos por sus empleados de forma diferente como consecuencia de su distinta cultura de origen.

Se han constatado, a través del análisis inferencial estadístico, las escasas diferencias detectadas, en términos de significación estadística, al comparar los resultados de las percepciones de unas subculturas con otras cuando la cultura de origen es la misma aunque se reconozca la existencia de una gran disparidad de niveles jerárquicos y responsabilidades entre esas subculturas.

La realidad es que solo cuando hacemos valer la variable cultura de origen se detectan diferencias con significación estadística entre las subculturas.

En nuestro caso se ha empleado como hecho de comparación entre participantes la cultura organizacional de un centro educativo y esta diferente percepción se ha manifestado en cuatro dimensiones del Modelo Multi Focus™:

Figura 73: Características cultura organizacional con significación estadística



Fuente: elaboración propia

- D1 Eficacia organizacional,
- D4 Foco,
- D5 Accesibilidad
- D6 Filosofía de gestión,

Curiosamente las dimensiones D1, D4 y D5 se asocian con las dimensiones UAI, IDV y PDI del Modelo 6-D (Waisfisz, 2015) lo que encaja, sorprendentemente bien, con los hallazgos realizados por Hofstede y otros al estudiar, dentro de una misma organización, las diferentes percepciones de una misma realidad que Hofstede asoció a las diferencias culturales de origen en su estudio inicial.

No es el objeto de esta investigación buscar correlaciones entre dimensiones del Modelo 6-D y el Modelo Multi Focus™ pero parece existir una aparente conexión entre culturas de origen distintas y las diferentes percepciones sobre una misma realidad.

Es decir, solo pueden explicarse estas distintas percepciones si se incorpora una nueva variable: el origen cultural distinto.

6.2. Recomendaciones para futuras investigaciones

Las recomendaciones para una futura investigación se fundamentan en lo que todavía no conocemos y queremos aprender para añadir más profundidad a la importancia de implantar la competencia intercultural en el diseño curricular de las titulaciones universitarias.

Este estudio se centró en un pequeño grupo de personas (n=41) entre los que se contaban docentes y líderes pertenecientes a Cámara Bilbao University Business (CUBS), entidad adscrita al EHU / UPV, que participaban en el “Grado en Gestión y Marketing Empresarial” buscando cuáles eran los factores internos, externos y estilo de liderazgo que habían favorecido la implantación de la competencia intercultural en el diseño curricular del Grado mencionado.

Así mismo se estudió la posible influencia de la cultura de origen a la hora de percibir una misma realidad. Por tanto, lo interesante será continuar profundizando en las preguntas de investigación mediante las siguientes propuestas:

1. Diseño de una investigación igual/similar con un grupo que incluya antiguos alumnos de la CUBS.
2. Diseño de una investigación igual/similar con varios centros educativos.
3. Diseño de una investigación igual/similar con una demografía más amplia: nacionalidades, edad y género añadiendo una fase de comparación pre-post.
4. Extender esta investigación comprobando e identificando otros factores que pueden estar influyendo en la incorporación de la competencia Intercultural.

Adicionalmente a posibles investigaciones similares a ésta han surgido, como consecuencia de los resultados obtenidos, algunas otras líneas interesantes a estudiar:

5. No se ha estudiado cómo se podría instrumentalizar, de forma práctica, la implantación de la competencia intercultural ya que esto se considera fuera del objetivo de la investigación.

No obstante, resultaría de notable interés su estudio. Sería un complemento ideal a esta investigación estudiar las vías más adecuadas para conseguir que el alumnado sea interculturalmente competente, así como realizar un análisis comparativo de las mejores herramientas aplicables para lograr unos resultados eficaces.

6. También se ha detectado una cierta relación entre las preferencias emocionales a la hora de gestionar una organización y la cultura de origen donde se encuentra localizada esa organización por lo que resultaría muy interesante evaluar el grado en el que las características de la cultura de origen predefinen las características más deseadas en la cultura organizacional y, más específicamente, poder confirmarlo en temas tan concretos como el estilo de liderazgo deseado.

6.3. Implicaciones de carácter práctico

Schleider afirma (Schleicher, 2016) que lo que pueden hacer los educadores y los centros educativos para desarrollar la competencia global en sus estudiantes es ofrecer más oportunidades a los jóvenes para que examinen críticamente su propia condición y sus posibilidades de intervención en su comunidad y en el mundo.

Los centros educativos pueden lograr que los estudiantes se comprometan en diferentes actividades que faciliten las relaciones internacionales e interculturales fomentando una mayor valoración por la diversidad de los pueblos, idiomas y culturas.

Los líderes educativos deben dirigir y ser responsables de la educación y el desarrollo global de sus estudiantes.

Aprovechando las entrevistas abiertas se preguntó a los entrevistados cuales eran las ideas de mayor utilidad que podían ser de utilidad para una aplicación práctica de la incorporación de la competencia intercultural en una titulación universitaria.

Se reconoce que, por una parte, al ser un estudio de caso no puede generalizarse la aplicación de los resultados y, por otra, cada organización posee sus propias características y aplicar un copia y pega no es siempre una buena decisión.

No obstante, es cierto que existen una serie de factores que, como resultado de esta investigación, han demostrado su eficacia para incorporar la competencia intercultural.

Es decir podemos considerar este apartado como una propuesta de modelo de buenas prácticas para poder incorporar la competencia intercultural en una titulación universitaria.

Las percepciones recogidas, junto a los resultados de la investigación, nos permiten responder a la pregunta:

¿Qué implicaciones de carácter práctico, basadas en los resultados de la investigación, pueden facilitar la incorporación de la competencia intercultural en las titulaciones de otros centros educativos?:

- A. Un *estilo de liderazgo declaradamente transformacional* vehiculado a través de una forma de *gestión consultiva-democrática* es un factor muy ponderado como clave en este proceso. Ello implica un liderazgo proactivo, flexible, sin miedo al cambio que no tiene miedo a ensayar nuevas propuestas.
- B. *Orientación a objetivos*, a resultados.
- C. Una organización razonablemente *guiada hacia la satisfacción de las necesidades de sus grupos de interés* facilita una especial sensibilidad hacia la búsqueda e implantación de innovaciones, nuevas ideas.
- D. Una *actitud profesional en la organización*, orientada a la incorporación de las últimas tendencias facilita la integración de conceptos novedosos e incluso poco habituales en una titulación universitaria.
- E. Una *actitud abierta*, impulsada por un liderazgo transformacional, favorece que los miembros de una institución educativa acepten de buen grado la aparición de nuevas ideas.
- F. Una *organización orientada a sus empleados* genera una gran estabilidad en una institución educativa dado el clima positivo que genera entre los miembros de ésta al sentirse muy integrados y no desear abandonarla.
- G. Un entorno institucional y empresarial local orientado a la internacionalización como fórmula para la búsqueda de nuevos mercados.
- H. La preocupación porque *el alumnado tenga experiencia internacional* bien animando al alumnado a continuar sus estudios en el extranjero bien ofreciendo a ese alumnado local la oportunidad de compartir experiencias con otros alumnos extranjeros en clase permite enfrentarse, durante el proceso educativo, al choque cultural de forma real haciendo obvio, quizás por primera vez en sus vidas, la realidad de la diversidad cultural.

Esto se ha facilitado por el Programa Erasmus de intercambio de estudiantes entre Universidades.

6.4. Limitaciones

Dado el diseño de la investigación han existido ciertas limitaciones:

Primero: los participantes fueron aquellos relacionados, de una forma u otra, con la CUBS por razones de accesibilidad, facilidad y tiempo, es decir, estamos hablando de un estudio de caso con las obvias salvedades para generalizarse a la población. Por ello los hallazgos pueden resultar limitados a un entorno geográfica y socialmente muy localizado. Existieron limitaciones en el número de entrevistas previstas para la investigación cualitativa dado el momento en el que se recogieron los datos, Mayo y Junio 2020, por las singularidades generadas por la pandemia de COVID-19.

Segundo: el estudio se ha diseñado empleando como referencia los modelos 6-D y Multi Focus™ de Geert Hofstede. La preferencia por los trabajos del profesor Hofstede, además de por los argumentos académicos citados en su momento, viene justificada por otras razones adicionales:

- encontrarse el investigador profesionalmente vinculado como Associate Partner -desde el año 2002- a la organización Hofstede Insights fundada por Geert Hofstede y Bob Waisfisz (anteriormente conocida como ITIM International) y por el deseo explícito por emplear sus Modelos.
- por la cualificación certificada del Investigador en la aplicabilidad de los modelos citados como instrumentos de investigación.
- la amplia experiencia educativa y profesional del investigador adquirida en la aplicación, desde el año 2002, de ambos modelos.

Tercero: la investigación se ha centrado en aquellas áreas conocidas por el investigador. Por ejemplo, los aspectos pedagógicos tales como un diseño curricular muy saturado, la competencia entre áreas disciplinares o la formación del profesorado, no están contemplados aquí. Debieran considerarse en futuras investigaciones.

Cuarto: están fuera del alcance de esta investigación los aspectos relativos a la diversidad cultural, integración e inclusión social de los grupos culturales existentes en una misma aula o un nivel educativo determinado que se consideran cubiertos por otras investigaciones. -Vale.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, N. J., & Graham, J. L. (1989). Cross-Cultural Interaction: The International Comparison Fallacy? *Journal of International Business Studies*, 20(3), 515-516.
<https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/197152184?accountid=14529>
- Álvarez , C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 2012, 28(1) <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Arias, M.M. (2000) La triangulación metodológica : sus principios, alcances y limitaciones, *Investigación y Educación en Enfermería*, 1-32
- Arthur, W. J., & Bennett, W. J. (1995). The international assignee: The relative importance of factors perceived to contribute to success. *Personnel Psychology*, 48(1), 99-102. <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/220138259?accountid=14529>
- Association of American Colleges and Universities. (2009). *Inquiry and analysis VALUE Rubric*. <https://www.aacu.org/value/rubrics/inquiry-analysis>
- Aycan, Z. (1997). Acculturation of expatriate managers: A process model of adjustment and performance. In Z. Aycan (Ed.), *New approaches to employee management, Vol. 4: Expatriate management: Theory and research*. 1-40. Elsevier Science; JAI Press.
- Aycan, Z., & Shelia, S. (2019). "Leadership? No, Thanks!" A New Construct: Worries About Leadership. *European Management Review*, 16(1), 21-35. 10.1111/emre.12322
- Badrinarayanan, V., Dixon, A., West, V. L., & Zank, G. M. (2015). Professional sales coaching: an integrative review and research agenda. *European Journal of Marketing*, 49(7/8), 1087-1113. <http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1108/EJM-06-2014-0368>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communication. *Media Psychology*, 3(3), 265-299. http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1207/S1532785XMEP0303_03
- Bandura, C. T., Kavussanu, M., & Ong, C. W. (2019). Authentic leadership and task cohesion: The mediating role of trust and team sacrifice. *Group Dynamics: Theory*,

Research, and Practice, 23(3-4), 185-194. <http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/gdn0000105>

Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, 10, pp. 51-78.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 463-479.

Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93-104. <http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1027/1016-9040/a000308>

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.

Bass, Bernard M. (Bernard Morris). (2008). In R. Bass (Ed.), *The Bass handbook of leadership: theory, research, and managerial applications* (4th ed.). Free Press.

Bennett, J. M. (2009). Transformative training: Designing programs for culture learning. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations*. 95-110. Sage Publications. <http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.4135/9781452274942.n8>

Bennett, J. M. (2014). *Cultural marginality: Identity issues in global leadership training* 10.1108/S1535-120320140000008020
<https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84904627217&doi=10.1108%2fS1535-120320140000008020&partnerID=40&md5=27a9f9fce7b4cceff12ed33a28eb6dbc>

Bennett, J. M. (2015). *The SAGE encyclopedia of intercultural competence*. Sage Publications.

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor.

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34. 10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x

- Berry, J. W. (1999). Intercultural relations in plural societies. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 40(1), 12-21. //dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/h0086823
- Berry, J. W. (2013). Achieving a global psychology. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 54(1), 55-61. //dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/a0031246
- Besalu, X. (2014). School, cultural diversity and inclusion. *Revista De Educación*, 366, 293-294.
- Beugelsdijk S. & Welzel, C. (2018). Dimensions and Dynamics of National Culture: Synthesizing Hofstede With Inglehart. *Journal of Cross - Cultural Psychology*, 49(10), 1469-1505. <http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1177/0022022118798505>
- Beugelsdijk, S., Kostova, T., & Roth, K. (2017). An overview of Hofstede-inspired country-level culture research in international business since 2006. *Journal of International Business Studies*, 48(1), 30-47. //dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1057/s41267-016-0038-8
- Beugelsdijk, S., Maseland, R., & Hoorn, A. (2015). Are Scores on Hofstede's Dimensions of National Culture Stable over Time? A Cohort Analysis. *Global Strategy Journal*, 5(3), 223-240. //dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1002/gsj.1098
- Bilsky, W., Döring, A. K., Van Beeck, F., Rose, I., Schmitz, J., Aryus, K., Drögekamp, L., & Sindermann, J. (2013). Assessment of children's value structures and value preferences: Testing and expanding the limits. *Swiss Journal of Psychology/Schweizerische Zeitschrift Für Psychologie/Revue Suisse De Psychologie*, 72(3), 123-136. //dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1024/1421-0185/a000106
- Bird, A., Mendenhall, M., Stevens, M. J. & Oddou, G. (2010). Defining the content domain of intercultural competence for global leaders. *Journal of Managerial Psychology*, 25(8), 810-828. //dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1108/02683941011089107
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Boga, I. & Ensari, N. (2009). The Role of Transformational Leadership and Organizational Change on Perceived Organizational Success. *The Psychologist*

Manager Journal, 12(4), 235-248. <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/scholarly-journals/role-transformational-leadership-organizational/docview/205848892/se-2?accountid=14529>

Bolkan, S. & Goodboy, A. K. (2010). Transformational Leadership in the Classroom: The Development and Validation of the Student Intellectual Stimulation Scale. *Communication Reports*, 23(2), 91-104. <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/756202062?accountid=14529>

Borghetti, C. (2017). *Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues*. *Journal of Intercultural Communication*, (44), <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/1963403255?accountid=14529>

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.

Breninger, B. & Kaltenbacher, T. (2012). *Creating cultural synergies: Multidisciplinary perspectives on interculturality and Interreligiosity*. Cambridge Scholars Publishing.

Bryant, M. T. (2003). *The Portable Dissertation Advisor*. Corwin Press.

Bryman, A. (1992). *Charisma and Leadership in Organizations*. Sage Publications.

Buckley, W. F., jr. (1980). Or life with Ronald. [first edition]. *Boston Globe*, marzo 1980 <https://search.proquest.com/docview/293911437?accountid=14529>

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row.

Callen, D. M. (2008). Leveraging global virtual teams through intercultural diversity, sensitivity and respect. *Graziolo School Student Paper Competition how Intercultural Competence Drives Success in Global Virtual Teams*, 11(4). <https://gbr.pepperdine.edu/2010/08/how-intercultural-competence-success-in-global-virtual-teams>

Cámara Bilbao. (2020). *Cámara Bilbao University Business School*. https://www.camarabilbaoubs.com/cubs/informacion_academica/objetivos_y_competencias

Carraher, S. M. (2003). The father of cross-cultural research: An interview with Geert Hofstede. *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, 8(2), 98-107.

<https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/203881054?accountid=14529>

Cebreiro, B. y Fernández, M.C.) (2004) Estudio de casos En F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia. *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Aljibe

Chamorro-Premuzic, T., & Sanger, M. (2016). What Leadership Looks Like in Different Cultures. *Harvard Business Review Digital Articles*, 2-4. <https://hbr.org/2016/05/what-leadership-looks-like-in-different-cultures>

Chen, M. (1994). *Educational leaders: Professionals or moral-social agents*. <https://eric.ed.gov>

Chua, R. Y., Roth, Y. & Lemoine, J. (2015). The impact of culture on creativity: How cultural tightness and cultural distance affect global innovation crowdsourcing work. *Administrative Science Quarterly*, 60(2), 189-196. doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1177/0001839214563595

Chudzikowski, K. (2012). Career transitions and career success in the 'new' career era. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 298-306. <http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1016/j.jvb.2011.10.005>

Cialdini, R. B. (2007). *Influence: the psychology of persuasion*. Collins.

Cohen, J. (1988). The effect size index: d. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2(1). 1-38.

Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press.

Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.

Consolino, G. (2015). *Leadership and Intercultural Competence: A Narrative of Transformational Leadership in the 21st Century*. SAGE Publications.

Contreras Torres, F., & Barbosa Ramírez, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 39, 152-164.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fap&AN=90655694&lang=es&scope=site>

Covey, S. (2004). Get ready for the 8th habit. *Fortune*, 150(11), 160-183.

Creswell, J.W. & Clar, V.L.P. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (Third edition ed.). SAGE Publications.

Cui, G., & Awa, N. E. (1992). Measuring intercultural effectiveness: An integrative approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(3), 311-328.
[http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1016/0147-1767\(92\)90055-Y](http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1016/0147-1767(92)90055-Y)

Deardorff, D. K. (2016). Outcome's assessment in international education: Changing the paradigm. *Global and Local Internationalization*, 81-89. Brill Sense.

Deardorff, D. K. (2004a). *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States* (Ed.D.).
<https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/305165880?accountid=14529>

Deardorff, D. K. (2004b). In Search of Intercultural Competence. *International Educator*, 13(2), 13-15.
<https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/200716272?accountid=14529>

Deardorff, D. K. (2015). The BIG Picture: Reflections on the Role of International Educational Exchange in Peace and Understanding. *All Azimuth*, 4(2), 45-51.
<https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/scholarly-journals/big-picture-reflections-on-role-international/docview/1697026302/se-2?accountid=14529>

Deardorff, D. K. (2018). Exploring the Significance of Culture in Leadership. *New Directions for Student Leadership*, 2017(160), 41-51. <http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1002/yl.20309>

Deardorff, D. K. & Jones, E. (2009). *Intercultural competence*. Sage.

Deller, J. (1997). Expatriate selection: Possibilities and limitations of using personality scales. In Z. Aycan (Ed.), *New approaches to employee management, Vol. 4: Expatriate Management: Theory and research* 93-116. Elsevier Science; JAI Press.

- Department of Education, U. S. (2021). *Objetivos de la Educación para los estudiantes en EE UU*. Department of Education US. <https://sites.ed.gov/international/objective-1-increase-global-and-cultural-competencies-of-all-u-s-students/>
- Dheer, R.J.S. (2017): "Cross-national differences in entrepreneurial activity: role of culture and institutional factors". *Small Business Economics*, 48(4), 813-842.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2012). La educación intercultural: percepciones y actitudes del profesorado.
- Díez, E. J. (2020). Educación intercultural crítica: de la integración a la construcción de una ciudadanía común. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, E27, 78-94. <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/scholarly-journals/educación-intercultural-crítica-de-la-integración/docview/2385756056/se-2?accountid=14529>
- Dobbin, F., & Klevor, A. (2018). Why doesn't diversity training work? The challenge for industry and academia. *Anthropology Now*, 10(2), 48-55.
- Dow, D., Cuypers, I. R. P., & Ertug, G. (2016). The effects of within-country linguistic and religious diversity on foreign acquisitions. *Journal of International Business Studies*, 47(3), 319-346. doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1057/jibs.2016.7
- Eisenhardt, K.M. (1989) Building Theories from Case Study Research, *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- El Ganzoury, H. A. (2012). *Assessing Intercultural Competence for Educational Leaders: An Empirical Investigation* (Ed.D.). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Eliot, T. S. (1949). Notes towards the definition of culture Harcourt, Brace.
<https://books.google.es/books?id=avruAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=what+is+culture+definition&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi7xKKS9oDgAhUiD2MBHavNDFYQ6AEISDAF#v=onepage&q=what%20is%20culture%20definition&f=false>
- Escarbajal, A. (2011). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Narcea Ediciones.<https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/2134696931?accountid=14529>

- Escarbajal, A., Izquierdo, T., Aznar, I., & Cáceres, M. (2019). Intercultural and Community Schools. Learning to Live together. *Sustainability*, 11(13), 3734. 10.3390/su11133734
- Estevez, C., & Calvete, E. (2009). Substance Use In Adolescents: The Role Of Stress, Impulsivity, And Schemas Related To Lack Of Limits. *Adicciones*, 21(1), <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/scholarly-journals/substance-use-adolescents-role-stress-impulsivity/docview/1609140714/se-2?accountid=14529>
- Etzioni-Halevy, E. (1975). Patterns of Conflict Generation and Conflict "Absorption". *Journal of Conflict Resolution*, 19(2), 286-309. 10.1177/002200277501900205
- Fantini, A. E. (1991). Becoming Better Global Citizens: The Promise of Intercultural Competence. *Adult Learning*, 2(5), 15-36 <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/208173977?accountid=14529>
- Feitosa, J., Grossman, R., & Salazar, M. (2018). Debunking key assumptions about teams: The role of culture. *American Psychologist*, 73(4), 376-389. [//dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/amp0000256](https://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/amp0000256)
- Fennes, H. (1997). In Hapgood K., *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. Cassell Council of Europe series.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 581-584. <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/218532637?accountid=14529>
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. Jossey-Bass.
- Gairin, J. & Mercader, C. (2018). *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones*. Wolters Kluwer España.
- Gairin, J., & Castro, D. (2021). *El contexto organizativo como espacio de intervención*. Síntesis.
- Gandolfi, F. (2012). A Conceptual Discussion of Transformational Leadership and Intercultural Competence. *Revista De Management Comparat International*, 13(4),

522-534. <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/1355867197?accountid=14529>

García, L. M., & Méndez, J. M. Á. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista De Educación*, 337, 51-70.

Gelfand, M. J., Raver, J. L., Nishii, L., Leslie, L. M., Lun, J., Beng Chong Lim, . . . Chhokar, J. (2011). Differences between tight and loose cultures: A 33-nation study. *Science*, 332(6033), 1100-1104. doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1126/science.1197754

Gerhart, B. (2009). How Much Does National Culture Constrain Organizational Culture? *Management & Organization Review*, 5(2), 241-259. 10.1111/j.1740-8784.2008.00117.x.

González, M. T. G. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 11(3), 255-274. 10.3102/01623737011003255

Greenholtz, J. (2000). Assessing Cross-cultural Competence in Transnational Education: The Intercultural Development Inventory. *Higher Education in Europe*, 25(3), 411–416. <https://doi-org.ez.urosario.edu.co/10.1080/03797720020016033>

Greenwald, A. G., Banaji, M. R., & Nosek, B. A. (2015). Statistically small effects of the Implicit Association Test can have societally large effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108(4), 553-561.

Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J., Gimeno, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-165. Madrid: Akal.

Gudykunst, W. B., & Nishida, T. (2001). Anxiety, uncertainty, and perceived effectiveness of communication across relationships and cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 25(1), 55-71. [http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1016/S0147-1767\(00\)00042-0](http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1016/S0147-1767(00)00042-0)

- Hall, E. T., & Hall, T. (1959). *The silent language*. Anchor books.
- Hammer M. R. (1982). The effects of an intercultural communication workshop on american participants' intercultural communication competence (Ph.D.). ProQuest Dissertations & Theses Global. (303248882).
- Hammer, M. R., Wiseman, R. L., J Lewis Rasmussen & Bruschke, J. C. (1998). A test of anxiety/uncertainty management theory: The intercultural adaptation context. *Communication Quarterly*, 46(3), 309-325. //dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1080/01463379809370104
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. 10.1016/S0147-1767(03)00032-4
- Hammer, M. R. (2009a). The intercultural development inventory: An approach for assessing and building intercultural competence. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations*, 203-217, Sage Publications. //dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.4135/9781452274942.n16
- Hammer, M. R. (2009b). Solving problems and resolving conflict using the intercultural conflict style model and inventory. In M. A. Moodian (Ed.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations*, 219-232, Sage Publications. //dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.4135/9781452274942.n17
- Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 474-487. //dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1016/j.ijintrel.2011.02.014
- Hammer, M. R. (2012). *The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assesment and development of intercultural competence*. Sylus Publishing.
- Hammer, M. R. (2015). The developmental paradigm for intercultural competence research. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 12-13. //dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1016/j.ijintrel.2015.03.004

- Hampden-Turner, C. & Trompenaars, F. (2020). *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business*. Hachette UK.
- Hannigan, T. P. (1990). Traits, attitudes, and skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: A review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations*, 14(1), 89-111. [//dx.doi.org/10.1016/0147-1767\(90\)90049-3](https://doi.org/10.1016/0147-1767(90)90049-3)
- Hirsch, S. (2018). Developing intercultural competence in teachers. *International School*, 20, 30-31. <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/1988889543?accountid=14529>
- Hofstede, G. (2002). Dimensions do not exist: A reply to Brendan McSweeney. *Human Relations*, 55(11), 1355-1361.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences, international differences in work-related values*. Sage Publications.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (2005). *Cultures and organizations: software of the mind*. McGraw-Hill.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: software of the mind - intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.
- Hofstede, G. & Bond, M. H. (1999). The Confucius Connection: From Cultural Roots to Economic Growth. In P. J. Buckley, & P. N. Ghauri (Eds.), 298-317, Elsevier Science.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures - a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly*, 35(2), 286-316.
- Hogan, R., Curphy, G. J., & Hogan, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *The American Psychologist*, 49(6), 493.
- House, R., Javidan, M., & Dorfman, P. (2001). Project GLOBE: An introduction. *Applied Psychology: An International Review*, 50(4), 489-505. [//dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1111/1464-0597.00070](https://doi.org/10.1111/1464-0597.00070)

- House, R.J., Hanges, P.J. Javidan, M., Dorfman, P.W., & Gupta, V. (2004). *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. SAGE publications.
- Hu, X., Leung, F. K. S., & Teng, Y. (2018). The influence of culture on students' mathematics achievement across 51 countries. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(1), S24. doi:10.1007/s10763-018-9899-6
- Inglehart, R., Haerpfer, C., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano, J., Lagos, M., Norris, P., Ponarin, E., & Puranen, B. (2014). *World values survey: Round six-country-pooled datafile version*. JD Systems Institute.
- Inkeles, A., & Levinson, D. J. (1963). The personal system and the sociocultural system in large-scale organizations. *Sociometry*, 26(2), 217-229.
- Irving, J. (2005). Educating global leaders: exploring intercultural competence in leadership education. *Journal of International Business and Cultural Studies*, 1-14. www.aabri.com/manuscripts/09392.pdf
- Javidan, M., Dorfman, P. W., Sully de Luque, M., & House, R. J. (2006). In the Eye of the Beholder: Cross Cultural Lessons in Leadership from Project GLOBE. *The Academy of Management Perspectives*, 20(1), 67-90. <http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.5465/AMP.2006.19873410>
- Javidan, M., House, R. J., Dorfman, P. W., Hanges, P. J., & Sully de Luque, M. (2006). Conceptualizing and measuring cultures and their consequences: a comparative review of GLOBE's and Hofstede's approaches. *Journal of International Business Studies*, 37(6), 897-914. <http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1057/palgrave.jibs.8400234>
- Johnson, J. P., Lenartowicz, T., & Apud, S. (2006). Cross-cultural competence in international business: toward a definition and a model. *Journal of International Business Studies*, 37(4), 525-543. <http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1057/palgrave.jibs.8400205>
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multi-culturales. En Soriano E. (Coord.) *Educación Para La Convivencia Intercultural* (93), 59- 98, La Muralla.

- Kanungo, R. N., & Misra, S. (1992). Managerial Resourcefulness: A Reconceptualization of Management Skills. *Human Relations*, 45(12), 1311. <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/231487075?accountid=14529>
- Kealey, D. J. (2015). Some strengths and weaknesses of 25 years of research on intercultural communication competence: Personal reflections. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 14-16.
- Kilmann, R. H., & Thomas, K. W. (1977). Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The "MODE" instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37(2), 309-325. doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1177/001316447703700204
- Kirkman, B. L., Lowe, K. B. & Gibson, C. B. (2006). A quarter century of culture's consequences: A review of empirical research incorporating Hofstede's cultural values framework. *Journal of International Business Studies*, 37(3), 285-320. doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1057/palgrave.jibs.8400202
- Kluckhohn, C. (1962). Culture and behavior. Free Pres Glencoe.
- Koslowsky, M., Sagie, A., & Stashevsky, S. (2002). Introduction: Cultural relativism and universalism in organizational behaviors. *International Journal of Cross Cultural Management*, 2(2), 131-135. //dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1177/1470595802002002859
- Kvale, S. (2019). Las entrevistas en investigación cualitativa. Editorial Morata.
- Landis, D., & Brislin, R. W. (1983). *Handbook of Intercultural Training*. Elsevier Science & Technology.
- Lane, H. C. (2007). *Metacognition and the Development of Intercultural Competence*. Institute for creative technologies University of Southern California. <http://www.dtic.mil/docs/citations/ADA470403>
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2005). Teachers on Intercultural Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(6), 575-589. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ821364&lang=es&scope=site>

- Lenartowicz, T., & Roth, K. (1999). A framework for culture assessment. *Journal of International Business Studies*, 30(4), 781-798. <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/38886179?accountid=14529>
- Leung, K., Ang, S., & Tan, M. L. (2014). Intercultural competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 489-519. <http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229>
- Lévi-Strauss, C., & Eribon, D. (1988). *Near and far*. Paris, France: Jacob.
- Lindsey, R. B., Nuri-Robins, K., Terrell, R. D., & Lindsey, D. B. (2018). *Cultural proficiency: A manual for school leaders*. Corwin Press.
- Lukic, D., Solari, M., & Yarosh, M. (2015). Developing intercultural competence in Erasmus mundus: Reflective practice through technology-enhanced learning. In L.G. Chova, A.L. Martinez & C. Torres (Eds.) EDULEARN 15: Conference Proceedings (pp 6597-6605). IATED.
- Maina, I. W., Belton, T. D., Ginzberg, S., Singh, A., & Johnson, T. J. (2018). A decade of studying implicit racial/ethnic bias in healthcare providers using the implicit association test. *Social Science & Medicine*, 199, 219-229.
- Maiztegui, C., Villardón, L., Navarro, M. Á., & Santibáñez, R. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educación*, 55(1), 119-140. 10.5565/rev/educar.980
- Malhotra, A., Majchrzak, A., & Rosen, B. (2007). Leading virtual teams. *Academy of Management Perspectives*, 21(1), 60-70.
- Margalef García, L. (2005). La formación del profesorado universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación*, 337, 389-402.
- Martinez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento Y Gestión*, (20), 165-193. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eoh&AN=0943680&lang=es&scope=site>

- Martínez, A. G. (1997). La educación intercultural: una cita obligada en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 1(0), 16.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harpers.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Arkana; Penguin Books.
- McConnell, K. D., Horan, E. M., Zimmerman, B., Rhodes, T. L., & Association of American Colleges, and Universities. (2019). *We Have a Rubric for That: The VALUE Approach to Assessment*. Association of American Colleges and Universities.
- McCrae, R. R. (2017). The five-factor model across cultures. In A. T. Church (Ed.), *The Praeger Handbook of Personality Across Cultures: Trait psychology across cultures* (vol. 1), 71-87, Praeger: ABC-CLIO.
- McKinnon, S. (2017). *What is intercultural competence?* Global perspectives project. GCU LEAD
http://www.gcu.ac.uk/gcalwebv2/theuniversity/centreprojects/globalperspectives/Definition_of_Intercultural_competence.pdf
- McSweeney, B. (2002). Hofstede's model of national cultural differences and their consequences: A triumph of faith-a failure of analysis. *Human Relations*, 55(1), 89-118.
- Messina, C. (2015). Evaluar la conciencia intercultural. Una autoevaluación guiada. MarcoELE. *Revista de Didáctica del Español como lengua extranjera* (20), 1-31.
https://marcoele.com/descargas/20/messina-conciencia_intercultural.pdf
- Meyer, E. (2014). *The culture map: Breaking through the invisible boundaries of global business*. Public Affairs Books.
- Miladinovic, M. (2018). *New test to assess global competence of teenagers worldwide*. AFS Intercultural Programs. <https://afs.org/2017/03/09/new-test-to-assess-global-competence-of-teenagers-worldwide/>
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*, 12th Edition. Pearson.

- Minkov, M. (2012). *Cross-cultural analysis: The science and art of comparing the world's modern societies and their cultures*. SAGE Publications.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. Prentice-Hall.
- Moodian, M. (2009). *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring the cross-cultural dynamics within organizations*. Sage Publications.
- Morris, M. W., Podolny, J. M., & Ariel, S. (2001). Culture, norms and obligations: Cross-national differences in patterns of interpersonal norms and felt obligations toward coworkers. In W. Wosinska, R.B. Cialdini, D.W. Barrett & J. Reyskowski (Eds.) *The practice of social influence in multiple cultures*, 97-123, Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Nazarian, A. (2013). *The mediating influence of leadership style and moderating impact of national culture and organisational size on the culture-effectiveness relationship : the case of Iran*. Brunel University
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ddu&AN=1E9E39B1B9BC94E2&lang=es&scope=site>
- Nazarian, A., Atkinson, P., & Foroudi, P. (2017). Influence of national culture and balanced organizational culture on the hotel industry's performance. *International Journal of Hospitality Management*, 63, 22-32. 10.1016/j.ijhm.2017.01.003
- Nuri-Robins, K., Lindsey, D. B., Terrell, R. D., & Lindsey, R. B. (2007). Cultural PROFICIENCY: Tools for Secondary School Administrators. *Principal Leadership*, 8(1), 16-22. <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/233339058?accountid=14529>
- Odina, T. A., & Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- OECD (2018) *Programme for International Student Assessment. Global competence*. (2018). <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.html>
- Oke, A., Munshi, N., & Walumbwa, F. O. (2009). The Influence of Leadership on Innovation Processes and Activities. *Organizational Dynamics*, 38(1), 64-72. 10.1016/j.orgdyn.2008.10.005

- Olson, T., & Valahu, A. (2006). *Improved cross cultural communication increases global sourcing productivity*. <https://newsroom.accenture.com/news/improved-cross-cultural-communication-increases-global-sourcing-productivity-accenture-study-finds.htm>
- Osterlind, S. J. (1989). *Constructing test items*. Kluwer.
- Owusu, M., Louw, L. & Belso, J. (2019). The influence of national culture on organizational culture of multinational companies. *Cogent Social Sciences*, 5(1), 1-20. 10.1080/23311886.2019.1623648
- Passiatore, Y., Pirchio, S., Carrus, G., Maricchiolo, F., Fiorilli, C., & Arcidiacono, F. (2019). Intercultural practices and inclusive education in Europe: can migration be a resource for individual and societal development? *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 209-224.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Pearce, C. L., & Sims, H. P., Jr. (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(2), 172-197. <http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/1089-2699.6.2.172>
- Peñalva, A. & Leiva, J. J. (2017). Attitudes and perceptions towards cultural diversity and interculturality in the university context. A comparative study. *Education, Health and Ict for a Transcultural World*, 237, 548-553. 10.1016/j.sbspro.2017.02.105
- Peñalva Velez, A., & Leiva Olivencia, J. J. (2019). Interculturality in the university context: Initial training needs of future education professionals. *Educar*, 55(1), 141-158. 10.5565/rev/educar.989
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE: Estudios sobre Educación*, 18, 37-57.
- Pereda Herrero, V., & Universidad de Deusto; Departamento de Pedagogía. (2005). *Educación intercultural*. Universidad de Deusto.

- Pérez, I., Maldonado, M., & Bustamante, S. (2006). Clima organizacional y gerencia: inductores del cambio organizacional. *Investigación Y Postgrado*, 21(2), 231-248.
- Peters, T. & Waterman, R. Jr. (1982). In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies. Harper and Row.
- Quester, P. G., & Janneke van Wendt-Eccles. (2002). The Influence of Perceived Cultural differences on Marketing Managers' Strategic Decision Making: An Exploratory Study. *Journal of Asia Pacific Marketing*, 1(2), 47-62. <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/216263235?accountid=14529>
- Richards, S., Sheridan, J. & Altimus, C. (1973). Cultural modernity, leadership and job-satisfaction. *Academy of Management Journal*, 113. <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/199831848?accountid=14529>
- Riggio, R. E., Bass, B. M., & Orr, S. S. (2004). Transformational Leadership in Nonprofit Organizations. In R. E. Riggio, & S. S. Orr (Eds.), *Improving leadership in nonprofit organizations* (pp. 49-62,). Jossey-Bass.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez-Gómez, D., & Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación* 24(46), 73-90. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=102630930&lang=es&scope=site>
- Rokeach, M., & Ball-Rokeach, S. J. (1989). Stability and change in American value priorities, 1968–1981. *American Psychologist*, 44(5), 775-784. doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/0003-066X.44.5.775
- Ruben, B. D. (1989). The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 229-240. //dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1016/0147-1767 (89)90011-4
- Ruël, H., & Wolters, T. (2016). Business diplomacy. In C.M Constantinou, P. Kerr & Sharp, P. *The SAGE Handbook of Diplomacy*, 564-576, SAGE Publications.

- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional, modelo para organizaciones educativas que aprenden. *UNl revista*, 1(3), 1-12.
- Saner, R., Yiu, L., & Sondergaard, M. (2000). Business diplomacy management: A core competency for global companies. *The Academy of Management Executive*, 14(1), 80-92. <http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.5465/ame.2000.2909841>
- Saso, C. E., Errazu, D. V., Berrozpe, T. I., & Bahillo, C. G. (2017). La competencia intercultural en las organizaciones: una aproximación teórica. *Revista Internacional de Organizaciones= International Journal of Organizations*, (19), 75-92.
- Schleicher, A. (2016). Teaching excellence through professional learning and policy reform. *Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- Schram, E. (2021). *Multi Focus Model Practitioner Manual*. Hofstede Insights.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562. [doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/0022-3514.53.3.550](http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/0022-3514.53.3.550)
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries* 10.1016/S0065-2601(08)60281-6 <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-77954025485&doi=10.1016%2fS0065-2601%2808%2960281-6&partnerID=40&md5=fc6b01e83ee9167cc23a4b56ff16e2ba>
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542. 10.1177/0022022101032005001
- Segall, M. H., Lonner, W. J., & Berry, J. W. (1998). Cross-cultural psychology as a scholarly discipline: On the flowering of culture in behavioral research. *American Psychologist*, 53(10), 1101-1110. [//dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/0003-066X.53.10.1101](http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/0003-066X.53.10.1101)
- Seidman, W., & McCauley, M. (2011). Transformational Leadership in a Transactional World. *OD Practitioner*, 43(2), 46-51.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=bth&AN=59947773&lang=es&scope=site>

Shaffer, M. A., Harrison, D. A., Gregersen, H., Black, J. S., & Ferzandi, L. A. (2006). You can take it with you: Individual differences and expatriate effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 109-125. <http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/0021-9010.91.1.109>

Sierra Williams. (2016). *What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?* Impact of Social Sciences. <http://scholar.aci.info/view/14528eb54bb22440104/154a5f18d9c00014c49>

Singh, J. P. (2011). *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO)*. Routledge. 10.4324/9780203838587

Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). *Understanding and assessing intercultural competence*. A Summary of Theory, Research and Practice. *Second Language Studies*, 26, 1-58.

Smith, A. (1776). *The wealth of nations*.

Søndergaard, M. (1994). Research note: Hofstede's consequences: a study of reviews, citations and replications. *Organization Studies*, 15(3), 447-456.

Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. Deardorff *The SAGE handbook of intercultural competence*, 2-52, SAGE Publications.

Steuernagel, J. A. (2014). *Factors that contribute to the intercultural sensitivity of school counselors in international schools: a path analysis* <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ddu&AN=00D5C965E34DBBF9&lang=es&scope=site>

Swarbrick, A. (2012). *Managing cross-cultural and virtual teams*. Roffey Park Management.

Taras, V., Steel, P., & Kirkman, B. L. (2016). Does country equate with culture? beyond geography in the search for cultural boundaries. *Management International*

Review, 56(4), 455-487. doi://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1007/s11575-016-0283-x

Taylor, E. W. (1993). *A learning model of becoming interculturally competent: A transformative process* (Ed.D.). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/304046909?accountid=14529>

Tillman, M. (2011). The SAGE Handbook of Intercultural Competence. *International Educator* (1059-4221), 20(6), 14-16.

Tung, R. L. (2008). The cross-cultural research imperative: The need to balance cross-national and intra-national diversity. *Journal of International Business Studies*, 39(1), 41-57. doi://dx.doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8400331,

Tung, R. L. & Verbeke, A. (2010). *Beyond Hofstede and GLOBE: Improving the Quality of Cross-Cultural Research*, *Journal of International studies*, 41(8), 1259-1274

Tylor, E. B. (1924). The development of culture. (7th ed.) Brentano's. //dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1037/13484-002

UNESCO. (2013). Intercultural competences: Conceptual and operational framework. UNESCO

Van der Zee, K., & Van Oudenhoven, J. P. (1998). Ontwikkeling en evaluatie van een vragenlijst voor multiculturele effectiviteit. De Multiculturele Persoonlijkheds Vragenlijst. *Gedrag En Organisatie*, 11(5), 232-247. <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/619364091?accountid=14529>

Van Emmerik, H., Gardner, W. L., Wendt, H., & Fischer, D. (2010). Associations of culture and personality with McClelland's motives: A cross-cultural study of managers in 24 countries. *Group & Organization Management*, 35(3), 329-367. <http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1177/1059601110370782>

Van Oudenhoven, J. P., & Van der Zee, Karen I. (2002). Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(6), 679-694. [http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1016/S0147-1767\(02\)00041-X](http://dx.doi.org.proxy-oceano.deusto.es/10.1016/S0147-1767(02)00041-X)

- Vassallo, B. (2016). School Leaders' Perceptions On Intercultural Education. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4) <http://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/makale/school-leaders-perceptions-on-intercultural-education/45655>
- Vélez, A. P., & Ayala, E. S. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios Sobre Educación*, 18, 37-57.
- Vélez, A. P., & Ayala, E. S. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios Sobre Educación*, 18, 37-57. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=51955352&lang=es&scope=site>
- Vélez, A. P., & Olivencia, J. J. L. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 55(1), 141-158.
- Villa, A., Poblete, M., García, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias : una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Mensajero.
- Waisfisz, B. (2015). *Constructing the best culture to perform* (Primera ed.). Itim International.
- Warhurst, R., Black, K., & Corlett, S. (2018). In K. Black, R. Warhurst & S. Corlett (Eds.), *Identity as a foundation for human resource development*, 1-18, Routledge/Taylor & Francis Group.
- Whalley, T. R. (1995). *Toward a theory of culture learning: A study based on journals written by Japanese and Canadian young adults in exchange programs* (Ph.D.). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://search-proquest-com.proxy-oceano.deusto.es/docview/304274131?accountid=14529>
- Williamson, D. (2002). Forward from a critique of Hofstede's model of national culture. *Human Relations*, 55(11), 1373-1395.
- World Economic Forum. (2020). The Future of Jobs Report 2020. Conference proceedings. Ginebra, 2020

Wursten, H. (2019). *The seven Mental Images of National Culture: Leading and managing in a globalized world* (Primera ed.). Hofstede Insights.

Yacuzzi, E. (2005) *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Inomics, 1, 296-306.

Yin, R. (1989) Case study research. Design and Methods. London, SAGE.

Zellmer-Bruhn, M., Caligiuri, P., & Thomas, D. C. (2016). *From the Editors: Experimental designs in international business research*. *J Int Bus Stud* 47, 399-407, <https://doi.org/10.1057/jibs.2016.12>

Zofi, Y. (2011). *A Manager's Guide to Virtual Teams* (1st ed.). Amacom.

ANEXOS



Anexo II: Invitación a participar en la medición cultural

Estimado/a amigo/a,

Como seguramente conoces, nuestro compañero Javier San Martín está inmerso en su doctorado y ha propuesto como objeto de su tesis el tema "Liderazgo educativo y competencia cultural del alumnado".

Para llevar a cabo su investigación precisa desarrollar un estudio sobre una muestra significativa y nos ha ofrecido hacerlo sobre nuestro centro Cámarabilbao University Business School (CUBS), abarcando tanto a alumnado como a profesorado y dirección.

A nosotros nos ha parecido una excelente idea, no solo por ayudar a un compañero en un objetivo como es su doctorado, lo que ya es importante para CUBS, sino porque también nos puede permitir diagnosticar nuestro propio centro y encontrar líneas de mejora frente a una variable que estamos convencidos que tendrá gran relevancia en el futuro.

Por estas razones te agradecería que colabores en el estudio.

Próximamente el propio Javier se pondrá en contacto contigo para informarte en profundidad y presentarte sus planes. No obstante, de momento te adjuntamos dos archivos con información relevante que te servirán para hacerte una mejor idea del estudio.

Un abrazo,

Santiago López Ruiz

Director del Área de Formación

y de Cámarabilbao University Business School

CÁMARABILBAO 

Alameda Rekalde 50 - 48008 Bilbao
Tel.: 94.470.24.86; Fax: 94.443.41.45

E-mail: santiago.lopez@camarabilbao.com

www.camarabilbao.com

Anexo III: Presentación de la investigación

Hola,

Recibes este email porque Santiago López me ha facilitado tu nombre para invitarte a participar en una investigación conducente a estudiar la cultura organizativa de la CUBS y como ésta afecta a las competencias de los estudiantes y, particularmente, a la intercultural. Para ello pretendo comparar los resultados que los estudiantes ofrecen a lo largo de su paso por la CUBS desde primero y si algún cambio se detecta como consecuencia de su experiencia con nosotros. Por descontado, este cuestionario está totalmente anonimizado, yo no tengo acceso a tus respuestas individuales y solo una persona en Helsinki (que es donde se realiza el proceso de cálculo) tiene acceso a la información.

Este proceso que llamamos en Hofstede Insights "Medición de la cultura organizacional" pretende analizar la cultura organizacional según es vista por todos los afectados (Dirección, personal docente y administrativo) y no tiene otra intención que servirme de base para explicar como puede influir en los potenciales cambios que se producen en nuestro alumnado. Como ya he comentado con alguno, este trabajo tiene como objetivo alcanzar mi grado de Doctor y, por descontado te agradezco el tiempo y la dedicación que le otorgues.

Respecto a la encuesta debo señalarte que, para ser precisos, se van a realizar tres tipos de encuestas y dependiendo de las personas deberán realizar 1, 2 o las tres.

1-La llamada QS (Quick Scan) que es la que todos debemos hacer (yo incluido, claro). En esta encuesta se nos pide dar opinión sobre cómo vemos la CUBS en una serie de cuestiones y para ello debemos elegir, entre tres afirmaciones por pregunta, aquella que más nos encaje. Como es habitual en estas encuestas, en la medida de lo posible, lo ideal es que se evite elegir la respuesta central (que es la posición intermedia o neutral). Se nos preguntará sobre cómo vemos la CUBS en este momento y, en una segunda parte, cómo nos gustaría verla, vamos, lo que se denomina la cultura que uno considera que sería la ideal o conocida también como paraíso de trabajo. Lleva unos 30 min realizarla.

2- La llamada QoFD (Questionnaire on Functional Diversity) preparada para las personas que, de forma conjunta, Santi y yo hemos seleccionado en Diciembre como "representantes" de lo que denominamos en Hofstede Insights subculturas o diversidad funcional existente (esto ya lo explicaré en detalle cuando presente el proyecto pero ahora prefiero no dar más pistas para garantizar la mayor espontaneidad en las respuestas, aunque todos sois chicos listos y creo que podéis imaginar por donde pueden ir los tiros...)Lleva unos 10 min completarla.

3.-La llamada QoB (Questionnaire on Bonding), le corresponde a Santi Lopez por ser el Boss de la casa (ahora, en serio, por ser el responsable de la estrategia final de la CUBS).Lleva unos 10 min realizarla.

Este sistema de investigación de una organización por parte de Hofstede Insights esta muy consolidado (es un instrumento con más de 20 años de existencia, revisado, corregido y aumentado varias veces) y creo que ahora es un producto final muy válido que ya he utilizado entras ocasiones y tengo previsto aplicar en otras organizaciones por lo que, además de servirme como soporte del análisis cuantitativo de la experiencia de la CUBS en la competencia intercultural puede resultar del máximo interés para analizar la situación de la CUBS en el sentido de analizar hacia donde va y, además, en que grado la estrategia definida se ajusta con esa cultura óptima deseada.

El proceso se desarrollará desde este lunes 27 a partir de las 9.00h hasta el lunes 24 de febrero a las 9.00h ventana durante la cual se podrá contestar al cuestionario on line (o cuestionarios para aquellos que tengan que cumplimentar más de uno) que medirá la cultura organizacional de la CUBS.

Para ello recibirás desde Hofstede Insights en Finlandia un email indicando que el proceso se pone en marcha, adjuntando un link para acceder al cuestionario (o cuestionarios si fuera el caso) y explicando con detalle como debe realizarse todo. No debiera existir problema alguno pero, ya desde ahora, me tienes a tu disposición para cualquier duda que pueda surgirte.

Aprovecho para señalarte que agradeceré, especialmente, cualquier comentario relativo a la versión española de los textos cuya exclusiva responsabilidad es mía.

Por descontado te agradezco tu colaboración desinteresada en este trabajo que servirá de base para mi tesis doctoral.

Un muy cordial saludo,



Javier San Martín

Mié 22/01/2020 17:59

Para: Peru Badiola <peru.badiola@camarabilbao.com>; Antonio Seco <antonio.seco@camarabilbao.com>; Natalia <novillasalcedo.es@camarabilbao.com>; Admisiones; n.maestro@adalan.com
CC: Santiago López <santiago.lopez@camarabilbao.com>



Hola,

Recibes este email porque Santiago López me ha facilitado tu nombre para invitarte a participar en una investigación conducente a estudiar la cultura organizativa de la CUBS y como ésta afecta a las competencias de los estudiantes y, particularmente, a la intercultural. Para ello pretendo comparar los resultados que los estudiantes ofrecen a lo largo de su paso por la CUBS desde primero y si algún cambio se detecta como consecuencia de su experiencia con nosotros. Por descontado, este cuestionario está totalmente anonimizado, yo no tengo acceso a tus respuestas individuales y solo una persona en Helsinki (que es donde se realiza el proceso de cálculo) tiene acceso a la información.

Este proceso que llamamos en Hofstede Insights "Medición de la cultura organizacional" pretende analizar la cultura organizacional según es vista por todos los afectados (Dirección, personal docente y administrativo) y no tiene otra intención que servirme de base para explicar como puede influir en los potenciales cambios que se producen en nuestro alumnado. Como ya he comentado con alguno, este trabajo tiene como objetivo alcanzar mi grado de Doctor y, por descontado te agradezco el tiempo y la dedicación que le otorgues.

Respecto a la encuesta debo señalarte que, para ser precisos, se van a realizar tres tipos de encuestas y dependiendo de las personas deberán realizar 1, 2 o las tres.

1-La llamada QS (Quick Scan) que es la que todos debemos hacer (yo incluido, claro). En esta encuesta se nos pide dar opinión sobre cómo vemos la CUBS en una serie de cuestiones y para ello debemos elegir, entre tres afirmaciones por pregunta, aquella que más nos encaje. Como es habitual en estas encuestas, en la medida de lo posible, lo ideal es que se evite elegir la respuesta central (que es la posición intermedia o neutral). Se nos preguntará sobre cómo vemos la CUBS en este momento y, en una segunda parte, cómo nos gustaría verla, vamos, lo que se denomina la cultura que uno considera que sería la ideal o conocida también como paraíso de trabajo. Lleva unos 30 min realizarla.

2- La llamada QoFD (Questionnaire on Functional Diversity) preparada para las personas que, de forma conjunta, Santi y yo hemos seleccionado en Diciembre como "representantes" de lo que denominamos en Hofstede Insights subculturas o diversidad funcional existente (esto ya lo explicaré en detalle cuando presente el proyecto pero ahora prefiero no dar más pistas para garantizar la mayor espontaneidad en las respuestas, aunque todos sois chicos listos y creo que podéis imaginar por donde pueden ir los tiros...).Lleva unos 10 min completarla.

3-La llamada QoB (Questionnaire on Bonding), le corresponde a Santi López por ser el Boss de la casa (ahora, en serio, por ser el responsable de la estrategia final de la CUBS).Lleva unos 10 min realizarla.

Este sistema de investigación de una organización por parte de Hofstede Insights esta muy consolidado (es un instrumento con más de 20 años de existencia, revisado, corregido y aumentado varias veces) y creo que ahora es un producto final muy válido que ya he utilizado en otras ocasiones y tengo previsto aplicar en otras organizaciones por lo que, además de servirme como soporte del análisis cuantitativo de la experiencia de la CUBS en la competencia intercultural puede resultar del máximo interés para analizar la situación de la CUBS en el sentido de analizar hacia donde va y, además, en que grado la estrategia definida se ajusta con esa cultura óptima deseada.

El proceso se desarrollará desde este lunes 27 a partir de las 9.00h hasta el lunes 24 de febrero a las 9.00h ventana durante la cual se podrá contestar al cuestionario on line (o cuestionarios para aquellos que tengan que cumplimentar más de uno) que medirá la cultura organizacional de la CUBS.

Para ello recibirás desde Hofstede Insights en Finlandia un email indicando que el proceso se pone en marcha, adjuntando un link para acceder al cuestionario (o cuestionarios si fuera el caso) y explicando con detalle como debe realizarse todo. No debiera existir problema alguno pero, ya desde ahora, me tienes a tu disposición para cualquier duda que pueda surgirte.

Aprovecho para señalarte que agradeceré, especialmente, cualquier comentario relativo a la versión española de los textos cuya exclusiva responsabilidad es mía.

Por descontado te agradezco tu colaboración desinteresada en este trabajo que servirá de base para mi tesis doctoral.

Un muy cordial saludo,

Anexo IV: Invitación responder al cuestionario Multi Focus™

Estimado/a #user.firstname! #user.lastname!,

Mediante este mensaje te invitamos a participar en la medición de la cultura real de #variable.customername!.

Encontrarás una serie de afirmaciones relativas a la realidad de tu trabajo, entre otras, la forma en la que la Dirección y tus compañeros se comportan. En este sentido, por favor, no te describas a ti mismo, excepto si así se solicita explícitamente. Esto es, describe a aquellos con los que tienes un contacto más cercano, dentro de tu mismo grupo funcional o de actividad (Docente, Docente de idiomas, Dirección)

Tus respuestas se tratarán con absoluta confidencialidad. La Dirección y/o tus compañeros no tendrán acceso alguno a tus respuestas individuales. La información, posteriormente, se consolidará para hacer una evaluación de los resultados de los grupos funcionales.

Por favor emplea el siguiente enlace para completar la encuesta on line:
#link

Te llevará unos 20-30 minutos contestar a todas las preguntas.

Por favor, completa la encuesta antes de #variable[dd.MM.yyyy HH:mm].stop_date_email!.

Te agradecemos, por adelantado, toda tu colaboración,

Hofstede Insights

Anexo V: Recordatorio de cuestionario pendiente de contestar

Estimado/a #user.firstname! #user.lastname!,

Recientemente te hemos invitado a participar en la descripción de la cultura organizacional de #variable.customername!.

Lamentablemente no hemos recibido tu respuesta. Esperamos poder contar con tu colaboración para cumplimentar la encuesta antes de #variable[dd.MM.yyyy HH:mm].stop_date_email!. Tus respuestas son muy importantes para poder establecer correctamente la cultura organizacional de #variable.customername!.

Completar la encuesta te llevará aproximadamente 20-30 minutos.

Por favor procede a cumplimentar la encuesta mediante el siguiente enlace: #link

Saludos cordiales,
Hofstede Insights

Anexo VI: Consentimiento informado para cuestionarios Multi Focus on line

TERMINOS LEGALES

Al tomar parte en esta medición aceptas que:

- Nos autorizas al uso de tus datos de la medición para la generación de un Informe basado en los mismos.
- Te garantizamos que tus datos no serán desvelados a terceras partes, de forma que te puedan identificar personalmente, a menos que hayas aceptado, de forma explícita, hacerlo.
- En el período de dos años, como máximo, desde la cumplimentación de la medición tu nombre dejará de estar referenciado a los datos de tus respuestas.

Acepto

Más información: "<https://www.hofstede-insights.com/privacy-policy/privacy-policy-tools/>"

Anexo VII: Banco de preguntas Multi Focus™

- Donde yo trabajo, ¿cuál de las tres afirmaciones siguientes (intermedio es la central) encaja mejor?
- Piensa, por favor, en cual sería tu trabajo ideal sin tener en cuenta tu trabajo actual. Al escoger este trabajo ideal, tu paraíso de trabajo que importancia tendría para ti.....

q1	"El horario de las reuniones es solo aproximado"; "Las reuniones empiezan puntualmente"
q2	"Cada día es muy parecido a los demás"; "Cada día trae consigo nuevos retos"
q3	"No pensamos a largo plazo"; "Pensamos con años de anticipación"
q4	"Las decisiones más importantes se toman en grupo o en comités"; "Las decisiones más importantes se toman de forma individual"
q5	"El cliente es importante pero también tenemos nuestros principios"; "Los requisitos del cliente son de la máxima importancia"
q6	"Nos permiten organizarnos como queremos en la mayor parte de los casos"; "Nos dan instrucciones muy detalladas".
q7	"La gente le dice a su jefe lo que piensa"; "Si mis compañeros tienen problemas se los guardan"
q8	"Somos muy coherentes"; "Nuestra fortaleza se basa en ser flexibles"
q9	"Los candidatos que más se parecen a nosotros son los que tienen mayor probabilidad de ser contratados"; "Hay sitio para gente "de todas las clases""
q10	"Los empleados recién llegados se sienten como en casa en poco tiempo"; "A los recién llegados les lleva más de un año sentirse como en casa";
q11	"La Dirección nos mantiene a todos bien informados"; "Los rumores se extienden muy rápido"
q12	"Nuestra fortaleza se basa en nuestras habilidades técnicas"; "Nuestra fortaleza se basa en ganarnos la confianza de la gente"
q13	"La gente solo hace lo que se le pide"; "Todos nos esforzamos siempre al máximo"
q14	"Podemos hablar con nuestro jefe de nuestros problemas personales "; "Búscate la vida"
q15	"Somos buenos desarrollando nuevas ideas"; "Nuestra fortaleza se basa en la ejecución meticulosa de nuestras tareas"
q16	"La gente se identifica con su propio departamento"; "La gente se identifica con su profesión o con su trabajo"
q17	"La gente evita dar malas noticias"; "La gente "no se anda por las ramas""

q18	"Nuestro empeño es seguir al pie de la letra los procedimientos de la organización"; "Nuestro empeño es satisfacer las necesidades el cliente"
q19	"Las normas de la organización también se aplican en casa"; "La vida de los empleados se considera algo privado"
q20	"Las actitudes críticas no se valoran positivamente"; "Sin una actitud crítica nunca promocionarás";
q21	"Solo hablamos de los errores que comete la gente"; "A la gente se le reconoce haber realizado un buen trabajo"
q22	"Es difícil que te despidan"; "Si no te sientes a gusto te puedes ir de la organización sin problemas"
q23	"A la gente que fracasa se le concede el beneficio de la duda"; "A la gente que fracasa se le considera culpable mientras no se demuestre su inocencia"
q24	"Hacemos las cosas de la mejor manera posible"; "Todo el mundo cree que hay margen de mejora"
q25	"Más vale prevenir que curar"; "El que no arriesga no gana"
q26	"Se supone que debemos ser leales a nuestro jefe"; "Profesionalmente, nos mantenemos al día"
q27	"No necesitamos preocuparnos por nuestros competidores"; "Compite o muere"
q28	"Nuestra organización es abierta hasta para los de fuera"; "Nuestra organización es cerrada hasta para los de dentro"
q29	"Pensamos que la creatividad solo prospera en un ambiente relajado"; "Pensamos que sin normas de calidad seríamos ineficientes"
q30	"Para nosotros es importante lo que otros profesionales piensen"; "Para nosotros es importante lo que piensen los de fuera"
q31	"Nos atenemos a las reglas"; "Tenemos líderes que nos guían"
q32	"Nuestra organización se siente responsable del bienestar de sus empleados"; "A la Dirección solo le interesa el trabajo que hacen los empleados"
q33	"La gente se siente segura sobre su permanencia en el puesto de trabajo"; "La gente está constantemente preocupada por la pérdida de su puesto de trabajo"
q34	"Hacemos muchos chistes sobre la organización"; "La organización no es un asunto que nos tomemos a broma"
q35	"La competencia y la desconfianza entre departamentos son frecuentes"; "Normalmente hay colaboración y confianza entre departamentos"
q36	"Tenemos los más altos niveles de ética y honestidad empresarial"; "En temas de ética y honestidad empresarial somos pragmáticos y no dogmáticos"
q37	"Debemos seguir los procedimientos cuidadosamente"; "Los resultados son más importantes que seguir los procedimientos cuidadosamente"

q38	"Los que ascienden son los que se aíslan del resto"; "Los que ascienden son los que muestran más iniciativa"
q39	"Las reuniones son, normalmente, una pérdida de tiempo"; "Cuando celebramos reuniones resultan bastante productivas"
q40	"Los que ascienden son los que dan la importancia a la cantidad de trabajo realizado"; "Los que ascienden son los que dan importancia a la calidad del trabajo realizado"
q41	"Siempre puedes pedir ayuda"; "No aireamos nuestros trapos sucios"
q42	"Los que ascienden son los que piden la opinión a los demás"; "Los que ascienden son los ambiciosos"
q43	"Las promesas suelen incumplirse"; "La gente siempre cumple sus promesas"
q44	"La competencia no preocupa a la gente"; "La gente es muy consciente de la competencia de otras organizaciones"
q45	"Los problemas personales de los empleados se tienen en cuenta normalmente"; "Hay mucha presión para hacer las cosas"
q46	"La preocupación por los costes no es siempre nuestra prioridad"; "Todo el mundo es muy consciente de los costes"

Anexo VIII: Banco de preguntas VSM

En tu vida privada, ¿qué importancia tiene para ti lo siguiente?

1 totalmente de acuerdo | 2 de acuerdo | 3 indeciso | 4 en desacuerdo | 5 totalmente en desacuerdo.

Las siguientes preguntas se refieren a tu situación actual. ¿En qué medida estás de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones?

1 muy frecuentemente | 2 frecuentemente | 3 algunas veces | 4 pocas veces | 5 nunca

vsm1	Tener tareas desafiantes que pudieran ofrecerme la sensación de hacer cosas
vsm2	Tener un trabajo bien definido en el que me quede claro lo que se espera de mi
vsm3	Tener tiempo suficiente para mi vida personal y familiar.
vsm4	Tener buenas condiciones físicas de trabajo (ventilación, buena iluminación, suficiente espacio de trabajo, etc.)
vsm5	Tener una buena relación con mi trabajo
vsm6	Tener seguridad en mi empleo
vsm7	Trabajar con gente que colabore bien entre sí
vsm8	Que mi jefe/a me consulte sus decisiones
vsm9	Tener la oportunidad de ascender a puestos de mayor nivel
vsm10	Tener un cierto grado de variedad y desafíos en mi trabajo
vsm11	Estabilidad personal
vsm12	Austeridad
vsm13	Perseverancia
vsm14	Respeto por las tradiciones
vsm15	Mi trabajo es más importante que mi tiempo libre
vsm16	Se puede confiar en la mayoría de las personas
vsm17	Se puede ser un buen Jefe sin tener que dar respuestas precisas a la mayoría de las preguntas que los subordinados puedan hacerte sobre el trabajo
vsm18	Se debe evitar, a cualquier precio, una estructura organizacional en la cual algunos subordinados tengan dos jefes
vsm19	La competencia entre empleados, normalmente, hace más mal que bien

vsm20	Las reglas de la organización nunca deben saltarse ni cuando un empleado piense que ello fuese en beneficio de la organización
vsm21	Cuando la gente fracasa en la vida es, en general, por su propia culpa
vsm22	¿Con cuánta frecuencia te sientes nervioso (a) o tenso (a) en el trabajo?
vsm23	Según tu experiencia, ¿con que frecuencia los subordinados temen expresar el desacuerdo con sus jefes?
vsm24	¿Te sientes orgulloso de trabajar en esta organización?

Anexo IX: Análisis dimensional Multi Focus™ G1 Dirección

Se presentan las respuestas obtenidas a todas las preguntas q_k que conforman cada dimensión D_i señalando su puntuación y varianza S^2 . A continuación, se informan las respuestas a, b y c recibidas por cada pregunta q_k , su varianza y la carga de esa pregunta q_k en la generación de la puntuación D_i (de hecho, es la media) y la varianza generada para cada dimensión D_i . Finalmente, esto se representa gráficamente en un diagrama de barras

Tabla 59: Mayor adhesión D1 real G1 Dirección

Orientada a rutinas (0)	Orientada a objetivos (100)	Puntuación	s^2	q_k
Nuestra fortaleza se basa en nuestras habilidades	Nuestra fortaleza se basa en ganarnos la confianza de la gente.	95	0,20	12
Los que ascienden son los que se aíslan del resto.	Los que ascienden son los que muestran más iniciativa	90	0,23	38
Mas vale prevenir que curar.	El que no arriesga no gana	27	0,41	25
La gente evita dar malas noticias.	La gente "no se anda por las ramas"	39	0,51	17
Cada día es muy parecido a los demás.	Cada día trae consigo nuevos retos.	50	0,55	2
Las promesas suelen incumplirse.	La gente siempre cumple sus promesas	50	0,55	43

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 60: Mayor adhesión D2 real G1 Dirección

Guiada internamente (0)	Guiada externamente (100)	Puntuación	s²	q_k
No necesitamos preocuparnos por nuestros competidores.	Compite o muere.	90	0,41	27
Somos muy coherentes.	Nuestra fortaleza se basa en ser flexibles.	39	0,51	8
Tenemos los más altos niveles de ética y honestidad empresarial.	En temas de ética y honestidad empresarial, somos pragmáticos y no dogmáticos.	61	0,69	36
Hacemos las cosas de la mejor manera posible.	Todo el mundo cree que hay margen de mejora.	31	0,74	24
Nuestro empeño es seguir al pie de la letra los procedimientos de la organización.	Nuestro empeño es satisfacer las necesidades del cliente.	56	0,81	18
Debemos seguir los procedimientos cuidadosamente.	Los resultados son más importantes que seguir los procedimientos cuidadosamente.	56	0,81	37

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 61: Mayor adhesión D3 real G1 Dirección

Relajado (0)	Estricto (100)	Puntuación	s ²	q _k
Nos permiten organizarnos como queremos, en la mayor parte de los casos.	Nos dan instrucciones muy detalladas.	5	0,20	6
Las reuniones son, normalmente, una pérdida de tiempo.	Cuando celebramos reuniones resultan bastante productivas.	78	0,43	39
Pensamos que la creatividad sólo prospera en un ambiente relajado.	Pensamos que sin normas de calidad seríamos ineficientes.	33	0,56	29
Hacemos muchos chistes sobre la organización.	La organización no es un asunto que nos tomemos a broma.	73	0,60	34
El horario de las reuniones es solo aproximado.	Las reuniones empiezan puntualmente	73	0,60	1
La gente no siempre tiene en cuenta los costes.	Todo el mundo es consciente de los costes.	50	0,73	46

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 62: Mayor adhesión D4 real G1 Dirección

Local (0)	Profesional (100)	Puntuación	s ²	q _k
La competencia no preocupa a la gente.	La gente es muy consciente de la competencia de otras organizaciones.	113	0,00	44
La competencia y la desconfianza entre departamentos son frecuentes.	Normalmente hay colaboración y confianza entre departamentos.	95	0,20	35
Las normas de la organización también se aplican en casa.	La vida de los empleados se considera algo privado.	90	0,23	19
Los que ascienden son los que dan importancia a la cantidad de trabajo realizada.	Los que ascienden son los que dan importancia a la calidad del trabajo realizada.	84	0,25	40
No pensamos a largo plazo.	Pensamos con años de anticipación.	50	0,36	3
Sin una actitud crítica nunca promocionarás.	Las actitudes críticas no se valoran positivamente	33	0,38	20

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 63: Mayor adhesión D5 real G1 Dirección

Sistemas abiertos (0)	Sistemas cerrados (100)	Puntuación	s ²	q _k
Los empleados recién llegados se sienten como en casa en poco tiempo.	A los recién llegados les lleva más de un año sentirse como en casa.	-7	0,08	10
Siempre puedes pedir ayuda	No aireamos nuestros trapos sucios.	-7	0,08	41
Podemos hablar con nuestro jefe de nuestros problemas personales.	Búscate la vida.	-7	0,08	14
A la gente que fracasa se le concede el beneficio de la duda.	A la gente que fracasa se le considera culpable mientras no se demuestre su inocencia.	-7	0,08	23
La Dirección nos mantiene a todos bien informados.	Los rumores se extienden muy rápido.	-7	0,08	11
Nuestra organización es abierta hasta para los de fuera.	Nuestra organización es cerrada hasta para los de dentro.	16	0,43	28

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 64: Mayor adhesión D6 real G1 Dirección

Orientada a empleados (0)	Orientada al trabajo (100)	Puntuación	s ²	q _k
La gente se siente segura sobre su permanencia en el puesto de trabajo.	La gente está constantemente preocupada por la pérdida de su puesto de trabajo.	10	0,23	33
Los que ascienden son los que piden la opinión a los demás.	Los que ascienden son los ambiciosos.	44	0,26	42
Las decisiones más importantes se toman en grupo o en comités.	Las decisiones más importantes se toman de forma individual.	-1	0,33	4
Nuestra organización se siente responsable del bienestar de sus empleados.	A la Dirección sólo le interesa el trabajo que hacen los empleados.	22	0,43	32
Es difícil que te despidan.	Si no te sientes a gusto, te puedes ir de la organización sin problemas.	39	0,51	22
Los problemas personales de los empleados se tienen cuenta normalmente.	Hay mucha presión para hacer las cosas.	39	0,69	45

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

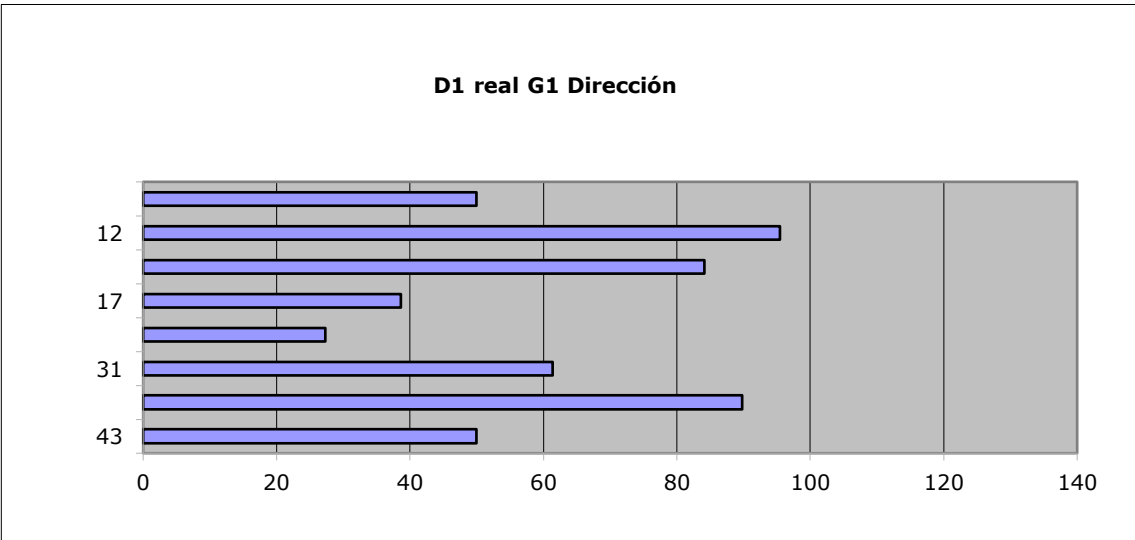
Fuente: elaboración propia

Tabla 65: Resumen D1 real G1 Dirección

D1 real G1 Dirección					
q_k	a	b	c	s^2	cargando
2	3	5	3	0,55	50
12	0	3	8	0,20	95
13	2	1	8	0,61	84
17	4	5	2	0,51	39
21	2	3	6	0,60	73
25	5	5	1	0,41	27
31	3	3	5	0,69	61
38	0	4	7	0,23	90
43	3	5	3	0,55	50
Total	22		43		
Media				0,48	63

Fuente: elaboración propia

Figura 74: Gráfico q_k D1 real G1 Dirección



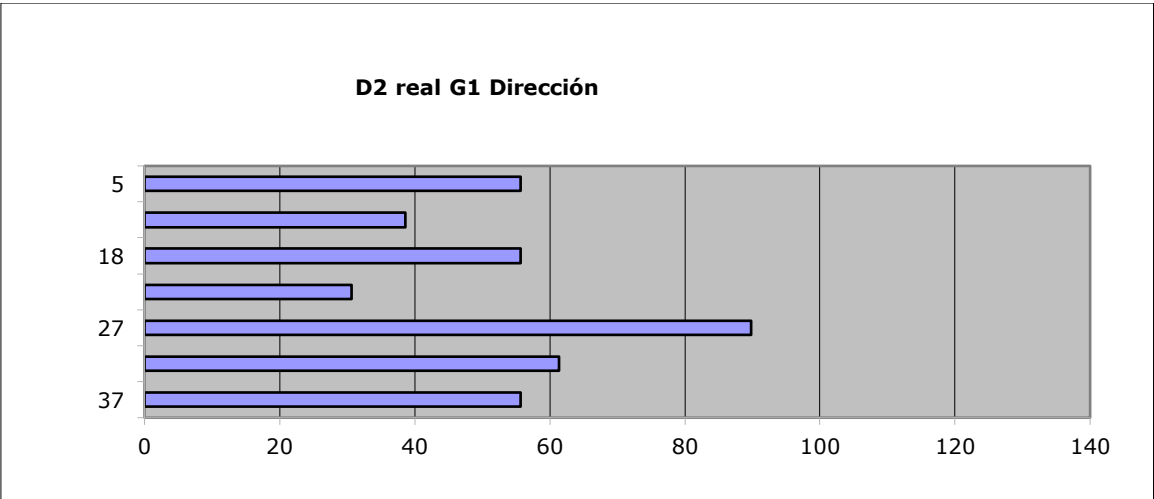
Fuente: elaboración propia

Tabla 66: Resumen D2 real G1 Dirección

D2 real G1 Dirección					
q_k	a	b	c	s^2	cargando
5	5	0	6	0,99	56
8	4	5	2	0,51	39
18	4	2	5	0,81	56
24	3	2	6	0,74	31
27	1	2	8	0,41	90
36	3	3	5	0,69	61
37	4	2	5	0,81	56
Total	24		37		
Media				0,71	55

Fuente: elaboración propia

Figura 75: Gráfico q_k D2 real G1 Dirección



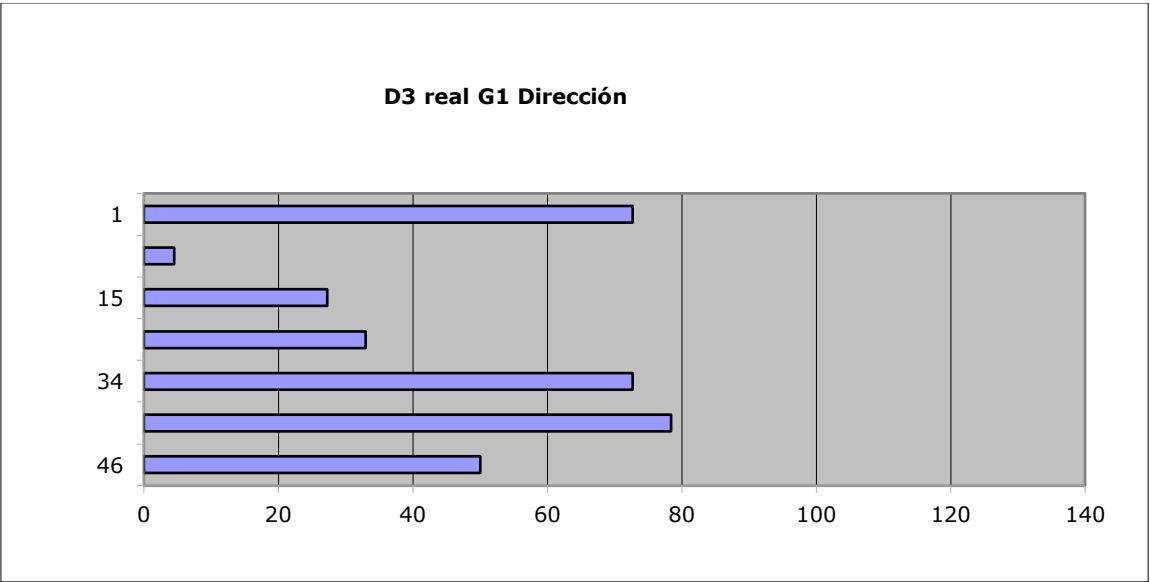
Fuente: elaboración propia

Tabla 67: Resumen D3 real G1 Dirección

D3 real G1 Dirección					
q _k	a	b	c	s ²	cargando
1	2	3	6	0,60	73
6	8	3	0	0,20	5
15	7	1	3	0,78	27
29	5	4	2	0,56	33
34	2	3	6	0,60	73
39	1	4	6	0,43	78
46	4	3	4	0,73	50
Total	29		27		
Media				0,5549	48

Fuente: elaboración propia

Figura 76: Gráfico q_k D3 real G1 Dirección



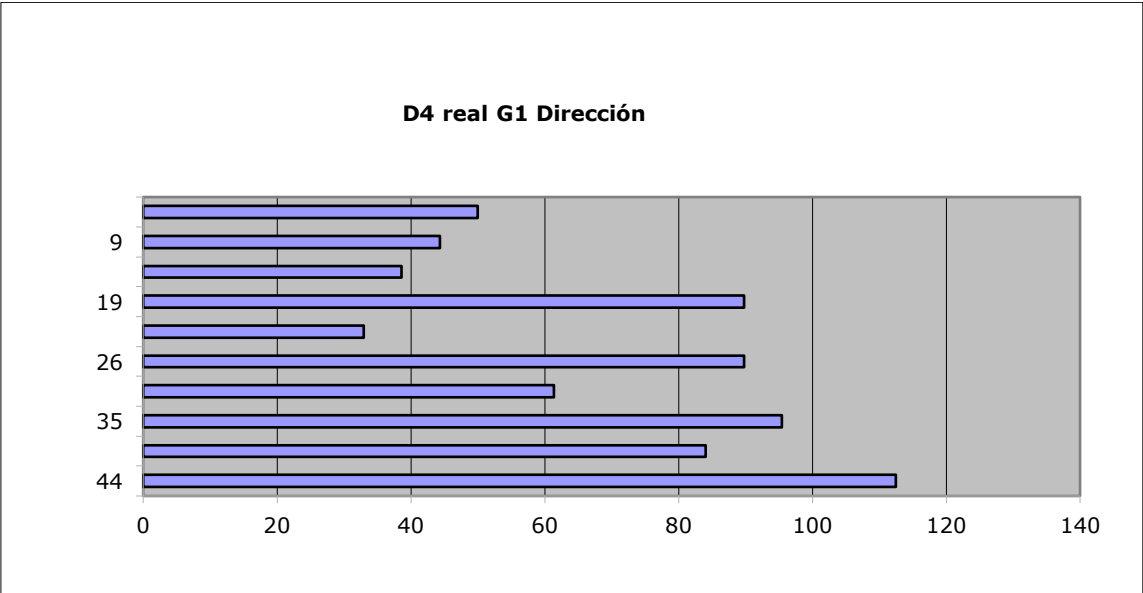
Fuente: elaboración propia

Tabla 68: Resumen D4 real G1 Dirección

D4 real G1 Dirección					
q_k	a	b	c	s^2	cargando
3	2	7	2	0,36	50
9	4	4	3	0,63	44
16	5	3	3	0,69	39
19	0	4	7	0,23	90
20	4	6	1	0,38	33
26	1	2	8	0,41	90
30	3	3	5	0,69	61
35	0	3	8	0,20	95
40	0	5	6	0,25	84
44	0	0	11	0,00	113
Total	19		54		
Media				0,38512	70

Fuente: elaboración propia

Figura 77: Gráfico q_k D4 real G1 Dirección



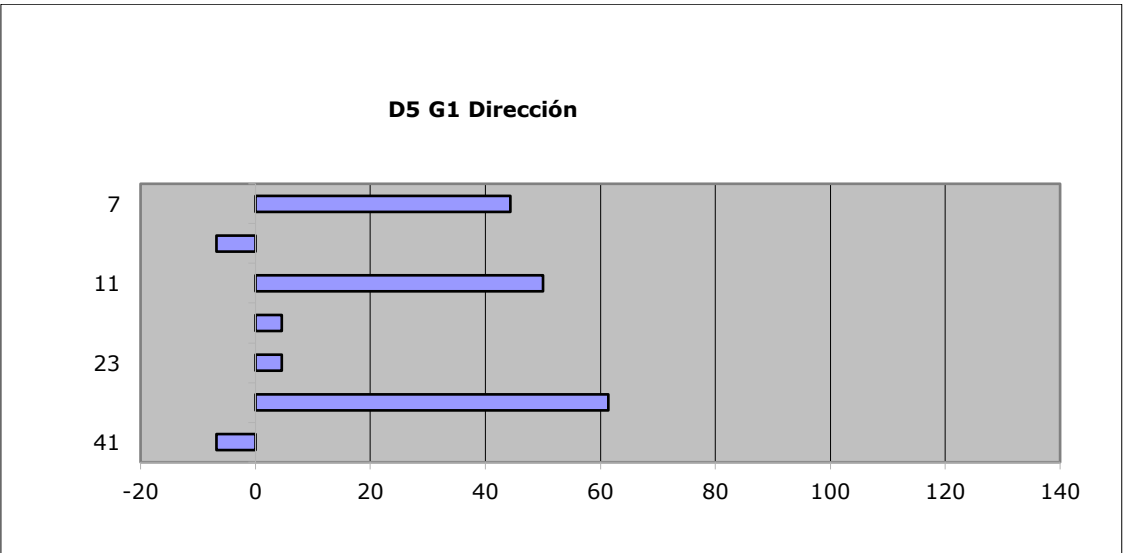
Fuente: elaboración propia

Tabla 69: Resumen D5 real G1 Dirección

D5 Real G1 Dirección					
q_k	a	b	c	s^2	cargando
7	5	2	4	0,81	44
10	10	1	0	0,08	-7
11	3	5	3	0,55	50
14	9	1	1	0,38	5
23	9	1	1	0,38	5
28	3	3	5	0,69	61
41	10	1	0	0,08	-7
Total	49		14		
Media				0,43	22

Fuente: elaboración propia

Figura 78: Gráfico q_k D5 real G1 Dirección



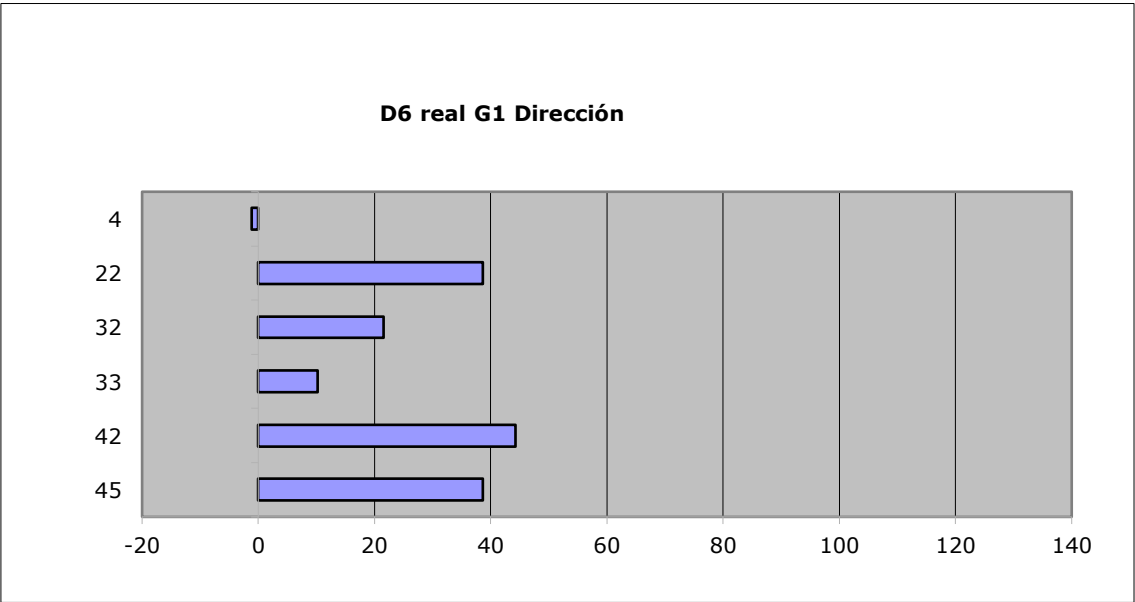
Fuente: elaboración propia

Tabla 70: Resumen D6 real G1 Dirección

D6 real G1 Dirección					
q_k	a	b	c	s^2	cargando
4	10	0	1	0,33	-1
22	4	5	2	0,51	39
32	6	4	1	0,43	22
33	7	4	0	0,23	10
42	2	8	1	0,26	44
45	5	3	3	0,69	39
Total	34		8		
Media				0,41	25

Fuente: elaboración propia

Figura 79: Gráfico q_k D6 real G1 Dirección



Fuente: elaboración propia

Anexo X: Análisis dimensional Multi Focus™ G2 Docente

Se presentan las respuestas obtenidas a todas las preguntas q_k que conforman cada dimensión D_i señalando su puntuación y varianza S^2 . A continuación, se informan las respuestas a, b y c recibidas por cada pregunta q_k , su varianza y la carga de esa pregunta q_k en la generación de la puntuación D_i (de hecho, es la media) y la varianza generada para cada dimensión D_i . Finalmente, esto se representa gráficamente en un diagrama de barras

Tabla 71: Mayor adhesión D1 real G2 Docente

Orientada a rutinas (0)	Orientada a objetivos (100)	Puntuación	s^2	q_k
Sólo hablamos de los errores que comete la gente	A la gente se le reconoce haber realizado un buen trabajo.	99	0,32	21
Los que ascienden son los que se aíslan del resto	Los que ascienden son los que muestran más iniciativa	78	0,40	38
Las promesas suelen incumplirse	La gente siempre cumple sus promesas	82	0,40	43
La gente evita dar malas noticias.	La gente "no se anda por las ramas"	34	0,41	17
Nos atenemos a las reglas	Tenemos líderes que nos guían.	45	0,59	31
La gente sólo hace lo que se le pide	Todos nos esforzamos siempre al máximo	73	0,68	13

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 72: Mayor adhesión D2 real G2 Docente

Guiada internamente (0)	Guiada externamente (100)	Puntuación	s²	q_k
No necesitamos preocuparnos por nuestros competidores	Compite o muere	85	0,32	27
Nuestro empeño es seguir al pie de la letra los procedimientos de la organización	Nuestro empeño es satisfacer las necesidades del cliente	80	0,55	18
Somos muy coherentes.	Nuestra fortaleza se basa en ser flexibles.	57	0,69	8
Debemos seguir los procedimientos cuidadosamente	Los resultados son más importantes que seguir los procedimientos cuidadosamente	57	0,69	37
Tenemos los más altos niveles de ética y honestidad empresarial	En temas de ética y honestidad empresarial, somos pragmáticos y no dogmáticos	62	0,74	36
Hacemos las cosas de la mejor manera posible	Todo el mundo cree que hay margen de mejora.	8	0.88	24

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 73: Mayor adhesión D3 real G2 Docente

Relajado (0)	Estricto (100)	Puntuación	s ²	q _k
Nos permiten organizarnos como queremos, en la mayor parte de los casos.	Nos dan instrucciones muy detalladas.	1	0,32	6
El horario de las reuniones es solo aproximado.	Las reuniones empiezan puntualmente	94	0,36	1
Pensamos que la creatividad sólo prospera en un ambiente relajado.	Pensamos que sin normas de calidad seríamos ineficientes.	50	0,52	29
Las reuniones son, normalmente, una pérdida de tiempo.	Cuando celebramos reuniones resultan bastante productivas.	73	0,53	39
Somos buenos desarrollando nuevas ideas.	Nuestra fortaleza se basa en la ejecución meticulosa de nuestras tareas	18	0,55	15
Hacemos muchos chistes sobre la organización.	La organización no es un asunto que nos tomemos a broma.	69	0,65	34

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 74: Mayor adhesión D4 real G2 Docente

Local (0)	Profesional (100)	Puntuación	s ²	q _k
La competencia no preocupa a la gente.	La gente es muy consciente de la competencia de otras organizaciones.	101	0,22	44
Se supone que debemos ser leales a nuestro jefe.	Profesionalmente, nos mantenemos al día.	99	0,25	26
Las normas de la organización también se aplican en casa.	La vida de los empleados se considera algo privado.	96	0,27	19
La competencia y la desconfianza entre departamentos son frecuentes.	Normalmente hay colaboración y confianza entre departamentos.	96	0,27	35
Los que ascienden son los que dan importancia a la cantidad de trabajo realizado.	Los que ascienden son los que dan importancia a la calidad de trabajo realizado.	71	0,30	40
La gente se identifica con su propio departamento.	La gente se identifica con su profesión o con su trabajo	92	0,37	16

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 75: Mayor adhesión D5 real G2 Docente

Sistemas abiertos (0)	Sistemas cerrados (100)	Puntuación	s ²	q _k
A la gente que fracasa se le concede el beneficio de la duda.	A la gente que fracasa se le considera culpable mientras no se demuestre su inocencia.	8	0,37	23
Podemos hablar con nuestro jefe de nuestros problemas personales.	Búscate la vida.	18	0,47	14
Siempre puedes pedir ayuda.	No aireamos nuestros trapos sucios.	11	0,53	41
Nuestra organización es abierta hasta para los de fuera.	Nuestra organización es cerrada hasta para los de dentro.	27	0,53	28
La gente le dice a su jefe lo que piensa.	Si mis compañeros tienen problemas, se los guardan.	38	0,60	7
Los empleados recién llegados se sienten como en casa en poco tiempo.	A los recién llegados les lleva más de un año sentirse como en casa.	13	0,61	10

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 76: Mayor adhesión D6 real G2 Docente

Orientada a empleados (0)	Orientada al trabajo (100)	Puntuación	s ²	q _k
La gente se siente segura sobre su permanencia en el puesto de trabajo.	La gente está constantemente preocupada por la pérdida de su puesto de trabajo.	8	0,30	33
Los problemas personales de los empleados se tienen cuenta normalmente.	Hay mucha presión para hacer las cosas.	11	0,38	45
Los que ascienden son los que piden opinión a los demás.	Los que ascienden son los ambiciosos.	50	0,59	42
Nuestra organización se siente responsable del bienestar de sus empleados.	A la Dirección sólo le interesa el trabajo que hacen los empleados.	22	0,69	32
Es difícil que te despidan.	Si no te sientes a gusto, te puedes ir de la organización sin problemas.	71	0,74	22
Las decisiones más importantes se toman en grupo o en comités.	Las decisiones más importantes se toman de forma individual.	27	0,75	4

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

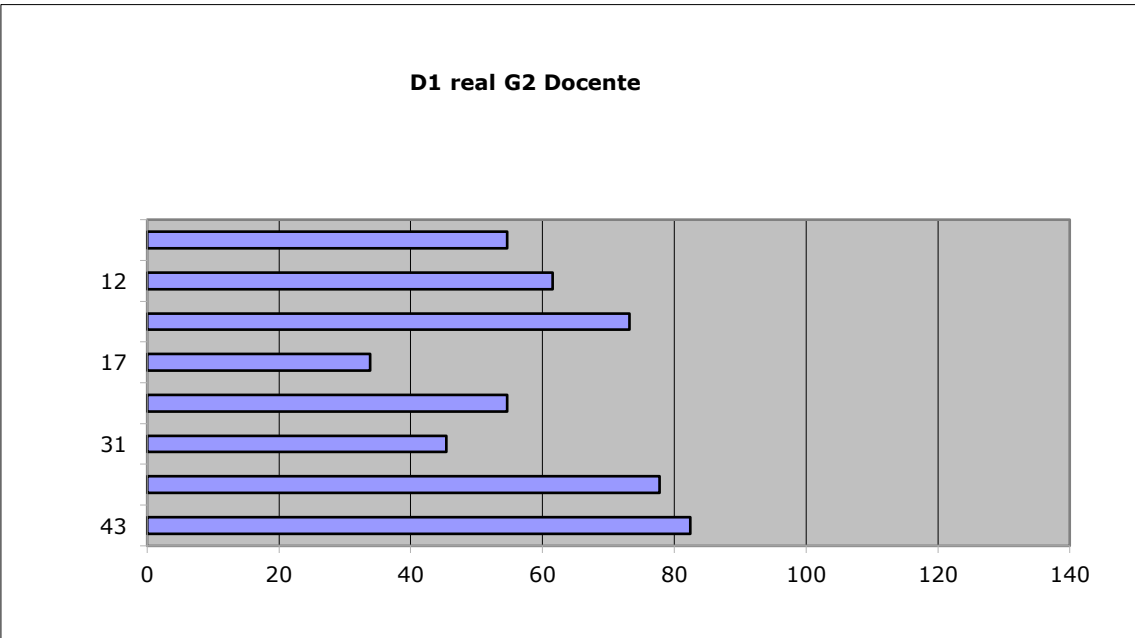
Fuente: elaboración propia

Tabla 77: Resumen D1 real G2 Docente

D1 real G2 Docente					
q_k	a	b	c	s^2	cargando
2	9	7	11	0,74	55
12	8	6	13	0,74	62
13	6	5	16	0,68	73
17	10	14	3	0,41	34
21	2	2	23	0,32	99
25	9	7	11	0,74	55
31	9	11	7	0,59	45
38	2	11	14	0,40	78
43	2	9	16	0,40	82
Total	57		114		
Media				0,56	65

Fuente: elaboración propia

Figura 80. Gráfico q_k D1 real G2 Docente



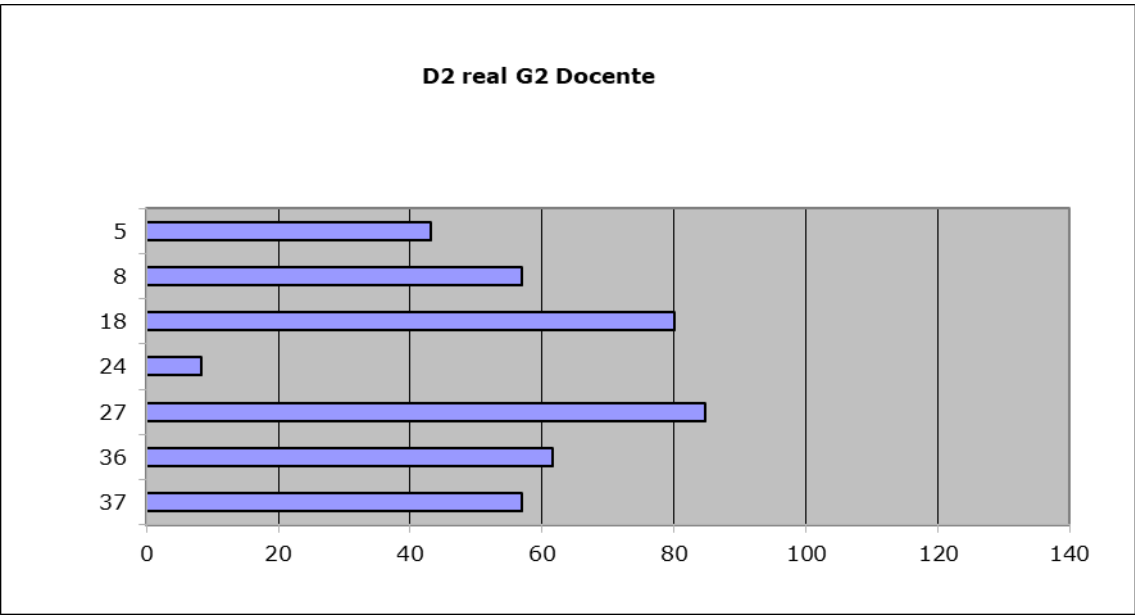
Fuente: elaboración propia

Tabla 78: Resumen D2 real G2 Docente

D2 real G2 Docente					
q_k	a	b	c	s^2	cargando
5	14	2	11	0,91	43
8	8	8	11	0,69	57
18	4	6	17	0,55	80
24	11	3	13	0,88	8
27	1	10	16	0,32	85
36	8	6	13	0,74	62
37	8	8	11	0,69	57
Total	54		92		
Media				0,68	56

Fuente: elaboración propia

Figura 81: Gráfico q_k D2 real G2 Docente



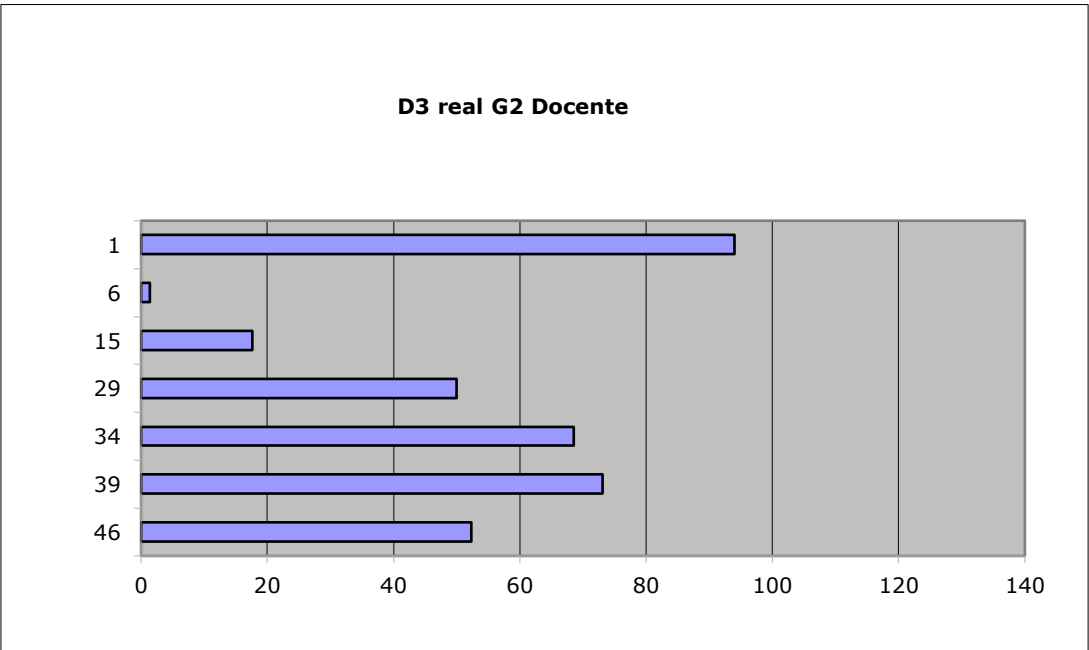
Fuente: elaboración propia

Tabla 79: Resumen D3 real G2 Docente

D3 real G2 Docente					
q_k	a	b	c	s^2	cargando
1	2	4	21	0,36	94
6	23	2	2	0,32	1
15	18	5	4	0,55	18
29	7	13	7	0,52	50
34	6	7	14	0,65	69
39	4	9	14	0,53	73
46	8	10	9	0,63	52
Total	68		71		
Media				0,50754	51

Fuente: elaboración propia

Figura 82: Gráfico q_k D3 real G2 Docente



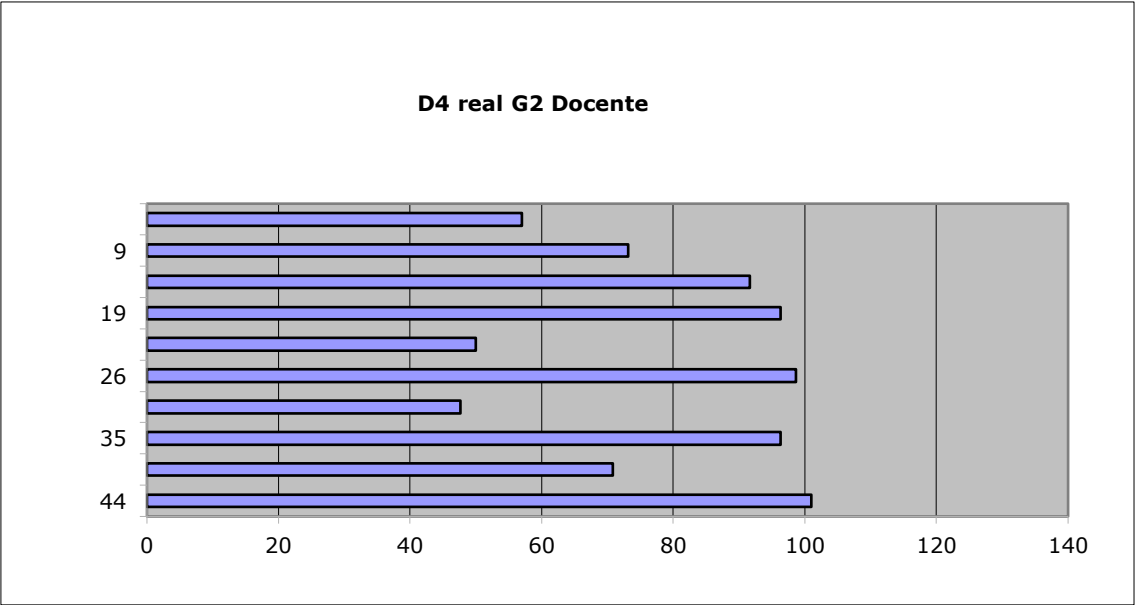
Fuente: elaboración propia

Tabla 80: Resumen D4 real G2 Docente

D4 real G2 Docente					
q_k	a	b	c	s^2	cargando
3	4	16	7	0,40	57
9	5	7	15	0,60	73
16	2	5	20	0,37	92
19	1	5	21	0,27	96
20	6	15	6	0,44	50
26	1	4	22	0,25	99
30	9	10	8	0,63	48
35	1	5	21	0,27	96
40	1	16	10	0,30	71
44	1	3	23	0,22	101
Total	31		153		
Media				0,37421	78

Fuente: elaboración propia

Figura 83: Gráfico q_k D4 real G2 Docente



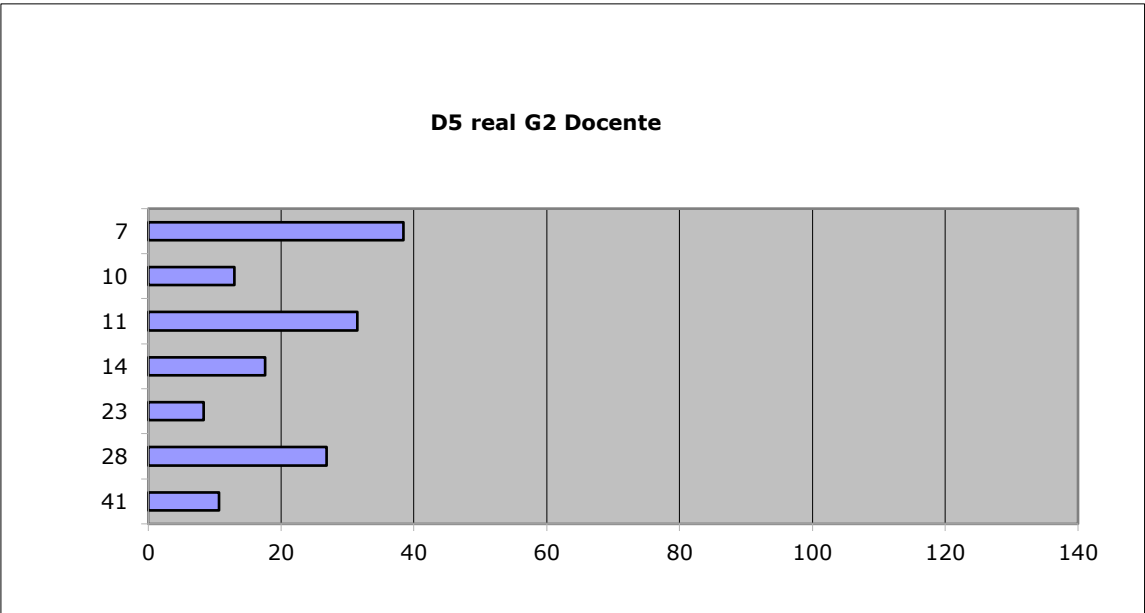
Fuente: elaboración propia

Tabla 81: Resumen D5 real G2 Docente

D5 real G2 Docente					
q_k	a	b	c	s^2	cargando
7	11	10	6	0,60	38
10	21	1	5	0,61	13
11	14	7	6	0,65	31
14	17	7	3	0,47	18
23	20	5	2	0,37	8
28	14	9	4	0,53	27
41	21	2	4	0,53	11
Total	118		30		
Media				0,54	21

Fuente: elaboración propia

Figura 84: Gráfico q_k D5 real G2 Docente



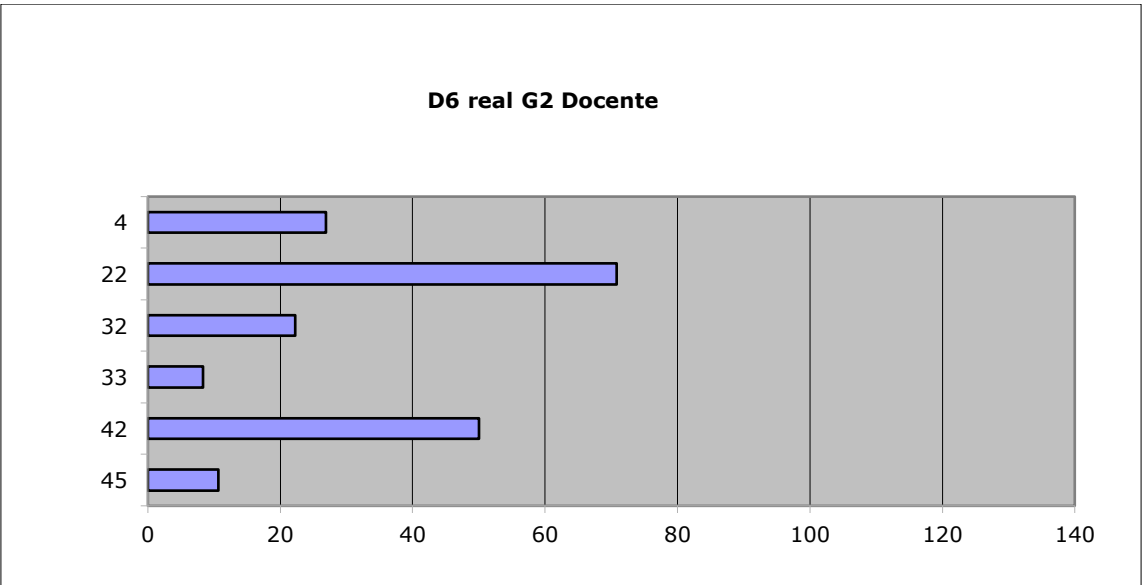
Fuente: elaboración propia

Tabla 82: Resumen D6 real G2 Docente

D6 real G2 Docente					
q_k	a	b	c	s^2	cargando
4	17	3	7	0,75	27
22	7	4	16	0,74	71
32	18	3	6	0,69	22
33	19	7	1	0,30	8
42	8	11	8	0,59	50
45	19	6	2	0,38	11
Total	88		40		
Media				0,58	31

Fuente: elaboración propia

Figura 85: Gráfico q_k D6 real G2 Docente



Fuente: elaboración propia

Anexo XI: Análisis dimensional Multi Focus™ G3 Docente idiomas

Se presentan las respuestas obtenidas a todas las preguntas q_k que conforman cada dimensión D_i señalando su puntuación y varianza S^2 . A continuación, se informan las respuestas a, b y c recibidas por cada pregunta q_k , su varianza y la carga de esa pregunta q_k en la generación de la puntuación D_i (de hecho, es la media) y la varianza generada para cada dimensión D_i . Finalmente, esto se representa gráficamente en un diagrama de barras.

Tabla 83: Mayor adhesión D1 real G3 Docente idiomas

Orientada a rutinas (0)	Orientada a objetivos (100)	Puntuación	s^2	q_k
Cada día es muy parecido a los demás.	Cada día trae consigo nuevos retos.	23	0,53	2
Mas vale prevenir que curar.	El que no arriesga no gana	14	0,53	25
Los que ascienden son los que se aíslan del resto.	Los que ascienden son los que muestran más iniciativa	23	0,53	38
Nos atenemos a las reglas	Tenemos líderes que nos guían.	50	0,57	31
Las promesas suelen incumplirse	La gente siempre cumple sus promesas	50	0,57	43
Nuestra fortaleza se basa en nuestras habilidades técnicas.	Nuestra fortaleza se basa en ganarnos la confianza de la gente.	59	0,69	12

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 84: Mayor adhesión D2 real G3 Docente idiomas

Guiada internamente (0)	Guiada externamente (100)	Puntuación	s²	q_k
Somos muy coherentes.	Nuestra fortaleza se basa en ser flexibles.	77	0,53	8
No necesitamos preocuparnos por nuestros competidores	Compite o muere	86	0,53	27
Tenemos los más altos niveles de ética y honestidad empresarial.	En temas de ética y honestidad empresarial, somos pragmáticos y no dogmáticos.	50	0,57	36
Hacemos las cosas de la mejor manera posible	Todo el mundo cree que hay margen de mejora.	-32	0,78	24
Nuestro empeño es seguir los procedimientos de la organización.	Nuestro empeño es satisfacer las necesidades del cliente.	50	0,86	18
Debemos seguir los procedimientos cuidadosamente.	Los resultados son más importantes que seguir los procedimientos cuidadosamente.	57	0,69	37

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 85: Mayor adhesión D3 real G3 Docente idiomas

Relajado (0)	Estricto (100)	Puntuación	s ²	q _k
Pensamos que la creatividad sólo prospera en un ambiente relajado.	Pensamos que sin normas de calidad seríamos ineficientes.	104	0,12	29
Somos buenos desarrollando nuevas ideas.	Nuestra fortaleza se basa en la ejecución meticulosa de nuestras tareas	23	0,24	15
Nos permiten organizarnos como queremos, en la mayor parte de los casos.	Nos dan instrucciones muy detalladas.	5	0,49	6
El horario de las reuniones es solo aproximado.	Las reuniones empiezan puntualmente	86	0,53	1
Las reuniones son, normalmente, una pérdida de tiempo.	Cuando celebramos reuniones resultan bastante productivas.	41	0,69	39
Hacemos muchos chistes sobre la organización.	La organización no es un asunto que nos tomemos a broma.	32	0,78	34

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 86: Mayor adhesión D4 real G3 Docente idiomas

Local (0)	Profesional (100)	Puntuación	s ²	q _k
Las normas de la organización también se aplican en casa.	La vida de los empleados se considera algo privado.	104	0,12	19
Sin una actitud crítica nunca promocionarás.	Las actitudes críticas no se valoran positivamente.	-4	0,12	20
La competencia no preocupa a la gente.	La gente es muy consciente de la competencia de otras organizaciones.	104	0,12	44
Se supone que debemos ser leales a nuestro jefe.	Profesionalmente, nos mantenemos al día.	68	0,49	26
Los que ascienden son los que dan importancia a la cantidad de trabajo realizado.	Los que ascienden son los que dan importancia a la calidad del trabajo realizado.	32	0,49	40
No pensamos a largo plazo.	Pensamos con años de anticipación.	23	0,53	3

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 87: Mayor adhesión D5 real G3 Docente idiomas

Sistemas abiertos (0)	Sistemas cerrados (100)	Puntuación	s ²	q _k
Los empleados recién llegados se sienten como en casa en poco tiempo.	A los recién llegados les lleva más de un año sentirse como en casa.	-4	0,12	10
Podemos hablar con nuestro jefe de nuestros problemas personales.	Búscate la vida.	59	0,41	14
Nuestra organización es abierta hasta para los de fuera.	Nuestra organización es cerrada hasta para los de dentro.	95	0,49	28
La Dirección nos mantiene a todos bien informados.	Los rumores se extienden muy rápido.	86	0,53	11
A la gente que fracasa se le concede el beneficio de la duda.	A la gente que fracasa se le considera culpable mientras no se demuestre su inocencia.	23	0,53	23
La gente le dice a su jefe lo que piensa.	Si mis compañeros tienen problemas, se los guardan.	59	0,69	7

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

Fuente: elaboración propia

Tabla 88: Mayor adhesión D6 real G3 Docente idiomas

Orientada a empleados (0)	Orientada al trabajo (100)	Puntuación	s ²	q _k
Los que ascienden son los que piden la opinión a los demás.	Los que ascienden son los ambiciosos.	113	0,00	42
Las decisiones más importantes se toman en grupo o en comités.	Las decisiones más importantes se toman de forma individual.	95	0,20	4
Es difícil que te despidan.	Si no te sientes a gusto, te puedes ir de la organización sin problemas.	14	0,24	22
Los problemas personales de los empleados se tienen cuenta normalmente.	Hay mucha presión para hacer las cosas.	59	0,69	45
La gente se siente segura sobre su permanencia en el puesto de trabajo.	La gente está constantemente preocupada por la pérdida de su puesto de trabajo.	32	0,78	33
Nuestra organización se siente responsable del bienestar de sus empleados.	A la Dirección solo le interesa el trabajo que hacen los empleados	77	0,82	32

Nota: En sombreado la opción preferida por los participantes.

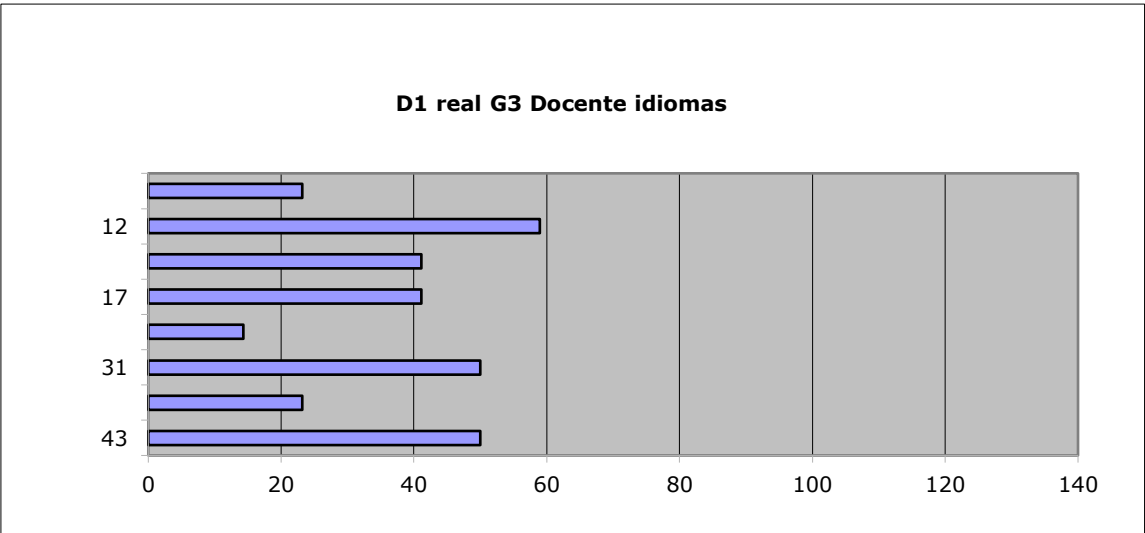
Fuente: elaboración propia

Tabla 89: Resumen D1 real G3 Docente idiomas

D1 real G3 Docente idiomas					
q_k	a	b	c	s^2	cargando
2	4	2	1	0,53	23
12	2	2	3	0,69	59
13	4	0	3	0,98	41
17	3	2	2	0,69	41
21	3	2	2	0,69	41
25	5	1	1	0,53	14
31	2	3	2	0,57	50
38	4	2	1	0,53	23
43	2	3	2	0,57	50
Total	29		17		
Media				0,64	38

Fuente: elaboración propia

Figura 86: Gráfico q_k D1 real G3 Docente idiomas



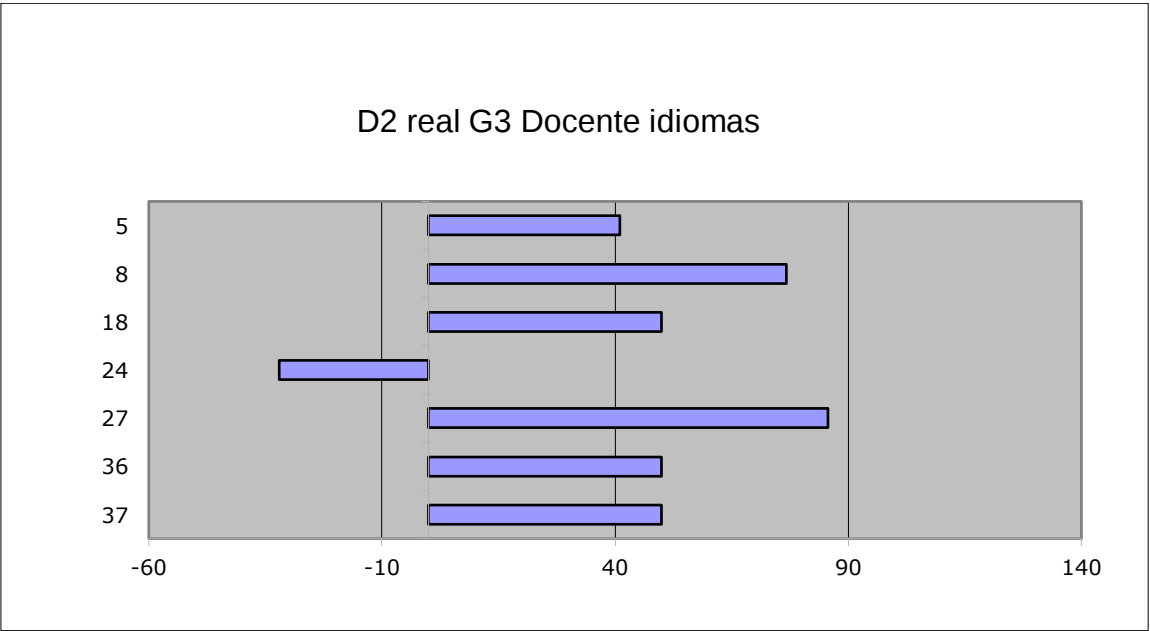
Fuente: elaboración propia

Tabla 90: Resumen D2 real G3 Docente idiomas

D2 real G3 Docente idiomas					
q_k	a	b	c	s^2	cargando
5	4	0	3	0,98	41
8	1	2	4	0,53	77
18	3	1	3	0,86	50
24	4	1	2	0,78	-32
27	1	1	5	0,53	86
36	2	3	2	0,57	50
37	3	1	3	0,86	50
Total	18		22		
Media				0,73	46

Fuente: elaboración propia

Figura 87: Gráfico q_k D2 real G3 Docente idiomas



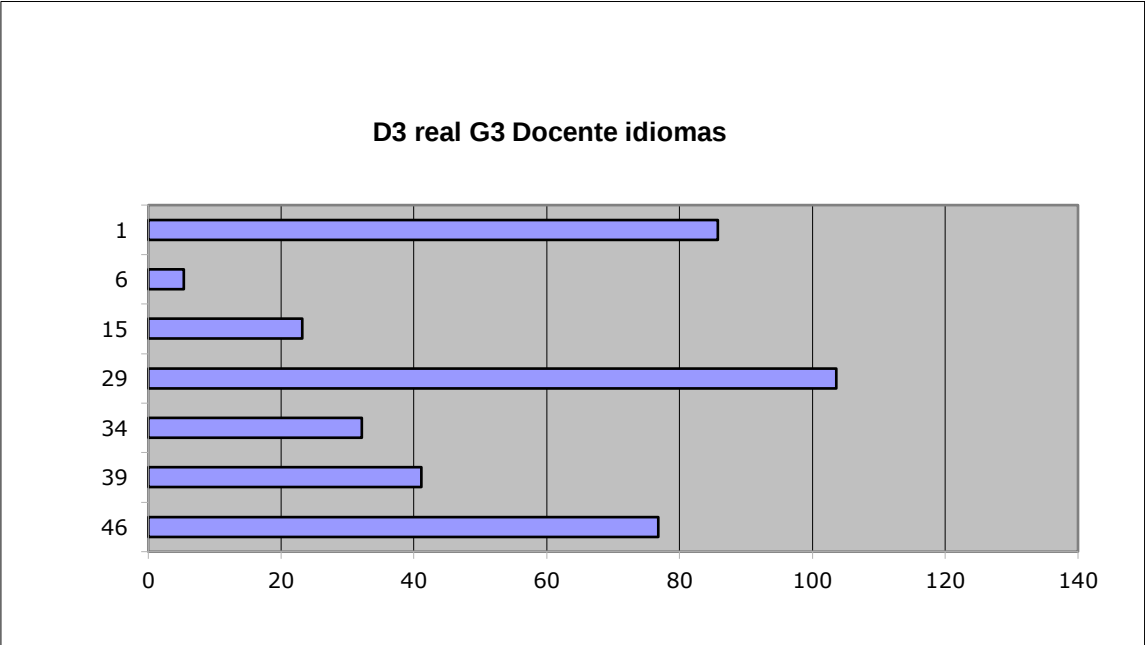
Fuente: elaboración propia

Tabla 91: Resumen D3 real G3 Docente idiomas

D3 real G3 Docente idiomas					
q_k	a	b	c	s^2	cargando
1	1	1	5	0,53	86
6	6	0	1	0,49	5
15	3	4	0	0,24	23
29	0	1	6	0,12	104
34	4	1	2	0,78	32
39	3	2	2	0,69	41
46	2	0	5	0,82	77
Total	19		21		
Media				0,52478	53

Fuente: elaboración propia

Figura 88: Gráfico q_k D3 real G3 Docente idiomas



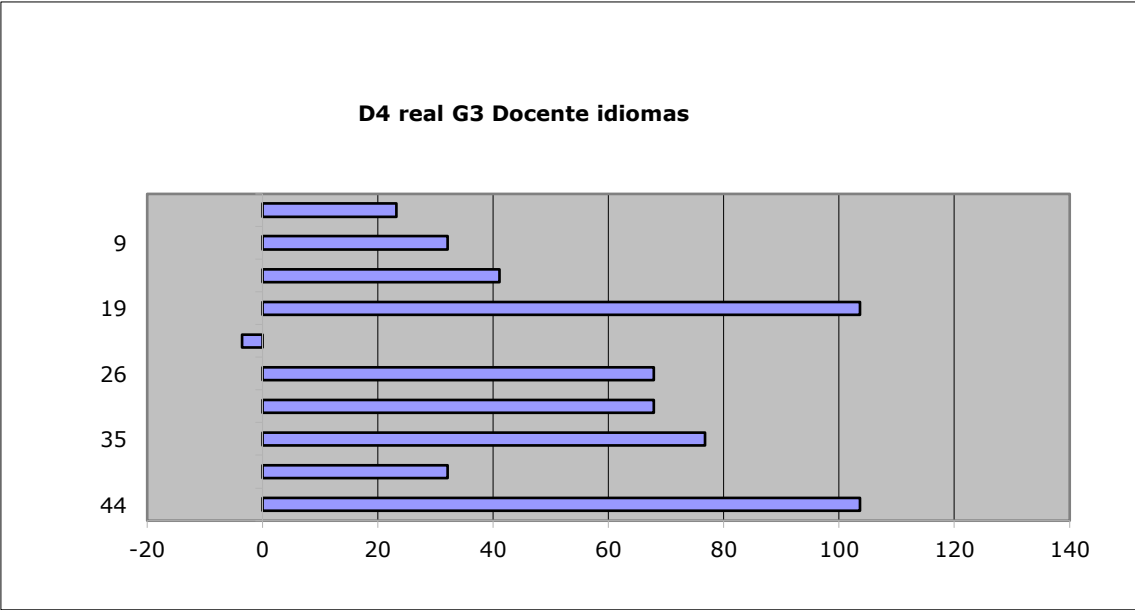
Fuente: elaboración propia

Tabla 92: Resumen D4 real G3 Docente idiomas

D4 real G3 Docente idiomas					
q_k	a	b	c	s^2	cargando
3	4	2	1	0,53	23
9	4	1	2	0,78	32
16	3	2	2	0,69	41
19	0	1	6	0,12	104
20	6	1	0	0,12	-4
26	1	3	3	0,49	68
30	2	1	4	0,78	68
35	1	2	4	0,53	77
40	3	3	1	0,49	32
44	0	1	6	0,12	104
Total	24		29		
Media				0,46531	54

Fuente: elaboración propia

Figura 89: Gráfico q_k D4 real G3 Docente idiomas



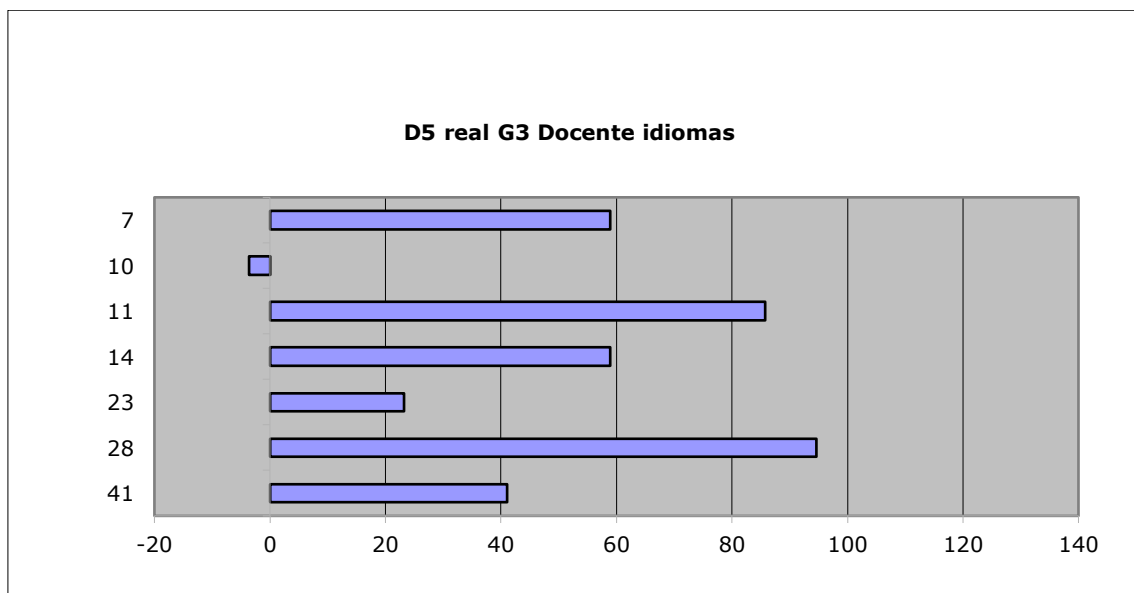
Fuente: elaboración propia

Tabla 93: Resumen D5 real G3 Docente idiomas

D5 real G3 Docente idiomas					
q_k	a	b	c	s²	cargando
7	2	2	3	0,69	59
10	6	1	0	0,12	-4
11	1	1	5	0,53	86
14	1	4	2	0,41	59
23	4	2	1	0,53	23
28	1	0	6	0,49	95
41	4	0	3	0,98	41
Total	19		20		
Media				0,54	51

Fuente: elaboración propia

Figura 90: Gráfico q_k D5 real G3 Docente idiomas



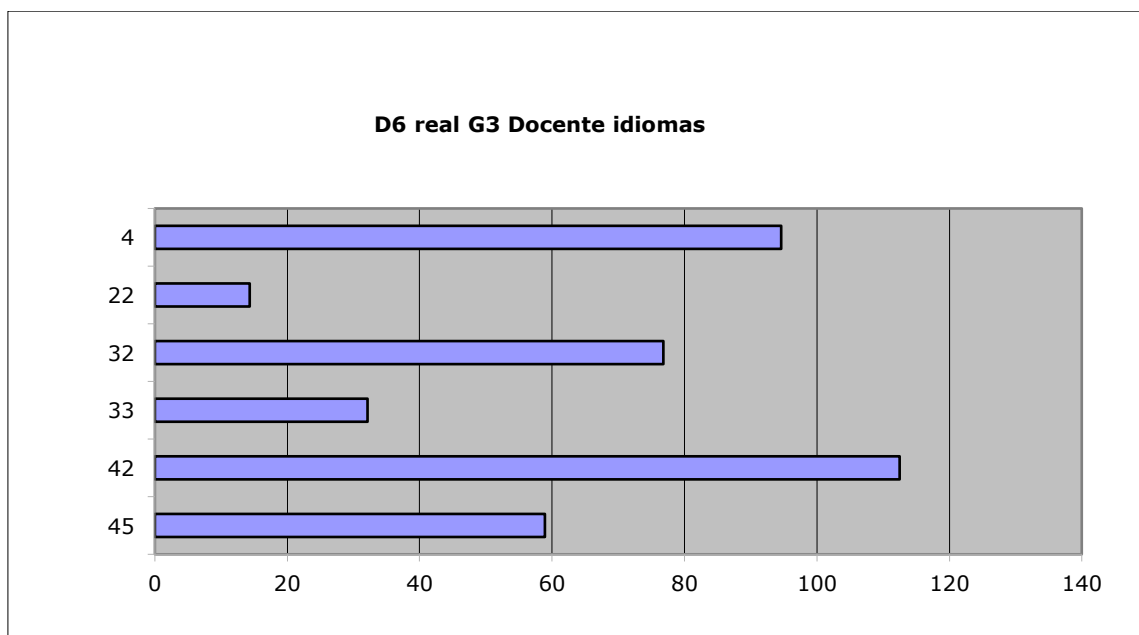
Fuente: elaboración propia

Tabla 94: Resumen D6 real G3 Docente idiomas

D6 real G3 Docente idiomas					
q_k	a	b	c	s²	cargando
4	0	2	5	0,20	95
22	4	3	0	0,24	14
32	2	0	5	0,82	77
33	4	1	2	0,78	32
42	0	0	7	0,00	113
45	2	2	3	0,69	59
Total	12		22		
Media				0,46	65

Fuente: elaboración propia

Figura 91: Gráfico q_k D6 real G3 Docente idiomas



Fuente: elaboración propia

Anexo XII: Análisis estadístico inferencial según IBM SPSS V 27

Tabla 95: Resultados prueba ANOVA de un factor entre G1, G2 y G3

Descriptivos									
		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% de intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
D1	Dirección	11	2,2121	,20760	,06259	2,0727	2,3516	2,00	2,67
	Docente	27	2,2428	,42816	,08240	2,0734	2,4122	1,33	2,89
	Docente idiomas	7	1,8095	,42896	,16213	1,4128	2,2062	1,22	2,33
	Total	45	2,1679	,40936	,06102	2,0449	2,2909	1,22	2,89
D2	Dirección	11	2,1688	,47731	,14392	1,8482	2,4895	1,43	2,71
	Docente	27	2,1905	,29650	,05706	2,0732	2,3078	1,57	2,71
	Docente idiomas	7	2,0816	,52071	,19681	1,6001	2,5632	1,43	2,86
	Total	45	2,1683	,37709	,05621	2,0550	2,2815	1,43	2,86
D3	Dirección	11	1,9740	,45093	,13596	1,6711	2,2770	1,14	2,43
	Docente	27	2,0000	,28845	,05551	1,8859	2,1141	1,29	2,43
	Docente idiomas	7	2,0408	,29409	,11116	1,7688	2,3128	1,57	2,43
	Total	45	2,0000	,32803	,04890	1,9014	2,0986	1,14	2,43
D4	Dirección	11	2,3182	,31880	,09612	2,1040	2,5324	1,90	2,70
	Docente	27	2,4593	,24061	,04630	2,3641	2,5544	2,00	3,00
	Docente idiomas	7	2,0714	,18898	,07143	1,8966	2,2462	1,80	2,30
	Total	45	2,3644	,28616	,04266	2,2785	2,4504	1,80	3,00
D5	Dirección	11	1,5455	,39289	,11846	1,2815	1,8094	1,00	2,29
	Docente	27	1,5397	,48580	,09349	1,3475	1,7319	1,00	3,00
	Docente idiomas	7	2,0204	,37279	,14090	1,6756	2,3652	1,57	2,57
	Total	45	1,6159	,47363	,07060	1,4736	1,7582	1,00	3,00
D6	Dirección	11	1,6061	,38205	,11519	1,3494	1,8627	1,17	2,17
	Docente	27	1,7037	,43445	,08361	1,5318	1,8756	1,00	2,50
	Docente idiomas	7	2,2381	,38318	,14483	1,8837	2,5925	1,67	2,83
	Total	45	1,7630	,45711	,06814	1,6256	1,9003	1,00	2,83

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
D1	Entre grupos	1,072	2	,536	3,573	,037
	Dentro de grupos	6,301	42	,150		
	Total	7,373	44			
D2	Entre grupos	,066	2	,033	,223	,801
	Dentro de grupos	6,191	42	,147		
	Total	6,257	44			
D3	Entre grupos	,019	2	,010	,085	,919
	Dentro de grupos	4,716	42	,112		
	Total	4,735	44			
D4	Entre grupos	,867	2	,434	6,657	,003
	Dentro de grupos	2,736	42	,065		
	Total	3,603	44			
D5	Entre grupos	1,357	2	,678	3,347	,045
	Dentro de grupos	8,513	42	,203		
	Total	9,870	44			
D6	Entre grupos	1,946	2	,973	5,638	,007
	Dentro de grupos	7,248	42	,173		
	Total	9,194	44			

Fuente: IBM SPSS v 27, a partir de datos del cuestionario Multi Focus™

Tabla 96: Resultados prueba t entre G1 y G2

Estadísticas de grupo					
	Primer grupo funcional	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
D1	Dirección	11	2,2121	,20760	,06259
	Docente	27	2,2428	,42816	,08240
D2	Dirección	11	2,1688	,47731	,14392
	Docente	27	2,1905	,29650	,05706
D3	Dirección	11	1,9740	,45093	,13596
	Docente	27	2,0000	,28845	,05551
D4	Dirección	11	2,3182	,31880	,09612
	Docente	27	2,4593	,24061	,04630
D5	Dirección	11	1,5455	,39289	,11846
	Docente	27	1,5397	,48580	,09349
D6	Dirección	11	1,6061	,38205	,11519
	Docente	27	1,7037	,43445	,08361

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de desv. estándar	Inferior	Superior
D1	Se asumen varianzas iguales	6,802	,013	-,226	36	,823	-,03068	,13591	-,30632	,24496
	No se asumen varianzas iguales			-,296	34,658	,769	-,03068	,10348	-,24082	,17947
D2	Se asumen varianzas iguales	5,190	,029	-,170	36	,866	-,02165	,12736	-,27994	,23665
	No se asumen varianzas iguales			-,140	13,265	,891	-,02165	,15482	-,35542	,31213
D3	Se asumen varianzas iguales	4,591	,039	-,213	36	,833	-,02597	,12213	-,27366	,22171
	No se asumen varianzas iguales			-,177	13,468	,862	-,02597	,14686	-,34212	,29017
D4	Se asumen varianzas iguales	4,946	,033	-1,490	36	,145	-,14108	,09467	-,33307	,05091
	No se asumen varianzas iguales			-1,322	14,872	,206	-,14108	,10669	-,36866	,08651
D5	Se asumen varianzas iguales	,157	,695	,035	36	,972	,00577	,16521	-,32929	,34083
	No se asumen varianzas iguales			,038	22,918	,970	,00577	,15091	-,30647	,31801
D6	Se asumen varianzas iguales	,243	,625	-,649	36	,520	-,09764	,15043	-,40273	,20744
	No se asumen varianzas iguales			-,686	21,064	,500	-,09764	,14234	-,39359	,19831

Tamaños de efecto de muestras independientes

		Standardizer ^a	Estimación de puntos	Intervalo de confianza al 95%	
				Inferior	Superior
D1	d de Cohen	,37996	-,081	-,781	,621
	corrección de Hedges	,38811	-,079	-,765	,608
	delta de Glass	,42816	-,072	-,772	,630
D2	d de Cohen	,35606	-,061	-,762	,641
	corrección de Hedges	,36370	-,060	-,746	,627
	delta de Glass	,29650	-,073	-,774	,629
D3	d de Cohen	,34143	-,076	-,777	,626
	corrección de Hedges	,34875	-,074	-,761	,613
	delta de Glass	,28845	-,090	-,791	,612
D4	d de Cohen	,26466	-,533	-1,241	,182
	corrección de Hedges	,27033	-,522	-1,215	,178
	delta de Glass	,24061	-,586	-1,300	,138
D5	d de Cohen	,46187	,012	-,689	,713
	corrección de Hedges	,47178	,012	-,674	,699
	delta de Glass	,48580	,012	-,689	,713
D6	d de Cohen	,42055	-,232	-,934	,473
	corrección de Hedges	,42957	-,227	-,914	,463
	delta de Glass	,43445	-,225	-,926	,481

a. El denominador utilizado en la estimación de tamaños del efecto.

La d de Cohen utiliza la desviación estándar combinada.

La corrección de Hedges utiliza la desviación estándar combinada, más un factor de corrección.

El delta de Glass utiliza la desviación estándar de muestra del grupo de control.

Tabla 97: Resultados prueba t entre G1 y G3

Estadísticas de grupo

	Primer grupo funcional	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
D1	Dirección	11	2,2121	,20760	,06259
	Docente idiomas	7	1,8095	,42896	,16213
D2	Dirección	11	2,1688	,47731	,14392
	Docente idiomas	7	2,0816	,52071	,19681
D3	Dirección	11	1,9740	,45093	,13596
	Docente idiomas	7	2,0408	,29409	,11116
D4	Dirección	11	2,3182	,31880	,09612
	Docente idiomas	7	2,0714	,18898	,07143
D5	Dirección	11	1,5455	,39289	,11846
	Docente idiomas	7	2,0204	,37279	,14090
D6	Dirección	11	1,6061	,38205	,11519
	Docente idiomas	7	2,2381	,38318	,14483

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de desv. estándar	Inferior	Superior
D1	Se asumen varianzas iguales	6,874	,019	2,688	16	,016	,40260	,14976	,08512	,72007
	No se asumen varianzas iguales			2,316	7,818	,050	,40260	,17380	,00019	,80500
D2	Se asumen varianzas iguales	,001	,972	,365	16	,720	,08720	,23886	-,41917	,59356
	No se asumen varianzas iguales			,358	12,063	,727	,08720	,24381	-,44372	,61812
D3	Se asumen varianzas iguales	1,852	,192	-,346	16	,734	-,06679	,19311	-,47616	,34258
	No se asumen varianzas iguales			-,380	15,955	,709	-,06679	,17562	-,43917	,30559
D4	Se asumen varianzas iguales	10,518	,005	1,840	16	,084	,24675	,13409	-,03751	,53101
	No se asumen varianzas iguales			2,060	15,975	,056	,24675	,11976	-,00715	,50066
D5	Se asumen varianzas iguales	,002	,965	-2,548	16	,021	-,47495	,18637	-,87005	-,07986
	No se asumen varianzas iguales			-2,580	13,448	,022	-,47495	,18408	-,87129	-,07862
D6	Se asumen varianzas iguales	,105	,750	-3,418	16	,004	-,63203	,18492	-1,02405	-,24002
	No se asumen varianzas iguales			-3,415	12,896	,005	-,63203	,18505	-1,03214	-,23193

Tamaños de efecto de muestras independientes

		Standardizer ^a	Estimación de puntos	Intervalo de confianza al 95%	
				Inferior	Superior
D1	d de Cohen	,30974	1,300	,236	2,331
	corrección de Hedges	,32527	1,238	,224	2,220
	delta de Glass	,42896	,939	-,171	1,990
D2	d de Cohen	,49403	,177	-,776	1,123
	corrección de Hedges	,51881	,168	-,739	1,070
	delta de Glass	,52071	,167	-,791	1,113
D3	d de Cohen	,39940	-,167	-1,114	,785
	corrección de Hedges	,41943	-,159	-1,061	,747
	delta de Glass	,29409	-,227	-1,174	,738
D4	d de Cohen	,27734	,890	-,119	1,873
	corrección de Hedges	,29124	,847	-,113	1,784
	delta de Glass	,18898	1,306	,082	2,464
D5	d de Cohen	,38547	-1,232	-2,254	-,178
	corrección de Hedges	,40480	-1,173	-2,146	-,170
	delta de Glass	,37279	-1,274	-2,422	-,061
D6	d de Cohen	,38247	-1,653	-2,738	-,529
	corrección de Hedges	,40165	-1,574	-2,608	-,504
	delta de Glass	,38318	-1,649	-2,931	-,302

a. El denominador utilizado en la estimación de tamaños del efecto.

La d de Cohen utiliza la desviación estándar combinada.

La corrección de Hedges utiliza la desviación estándar combinada, más un factor de corrección.

El delta de Glass utiliza la desviación estándar de muestra del grupo de control.

Tabla 98: Resultados prueba t entre G2 y G3

Estadísticas de grupo

	Primer grupo funcional	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
D1	Docente	27	2,2428	,42816	,08240
	Docente idiomas	7	1,8095	,42896	,16213
D2	Docente	27	2,1905	,29650	,05706
	Docente idiomas	7	2,0816	,52071	,19681
D3	Docente	27	2,0000	,28845	,05551
	Docente idiomas	7	2,0408	,29409	,11116
D4	Docente	27	2,4593	,24061	,04630
	Docente idiomas	7	2,0714	,18898	,07143
D5	Docente	27	1,5397	,48580	,09349
	Docente idiomas	7	2,0204	,37279	,14090
D6	Docente	27	1,7037	,43445	,08361
	Docente idiomas	7	2,2381	,38318	,14483

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de desv. estándar		Inferior	Superior
D1	Se asumen varianzas iguales	,001	,974	2,385	32	,023	,43327	,18166		,06324	,80331
	No se asumen varianzas iguales			2,382	9,356	,040	,43327	,18187		,02423	,84232
D2	Se asumen varianzas iguales	3,612	,066	,734	32	,468	,10884	,14831		-,19325	,41094
	No se asumen varianzas iguales			,531	7,040	,612	,10884	,20491		-,37515	,59284
D3	Se asumen varianzas iguales	,053	,819	-,332	32	,742	-,04082	,12279		-,29094	,20931
	No se asumen varianzas iguales			-,329	9,233	,750	-,04082	,12425		-,32080	,23917
D4	Se asumen varianzas iguales	,428	,518	3,945	32	,000	,38783	,09832		,18756	,58810
	No se asumen varianzas iguales			4,556	11,629	,001	,38783	,08512		,20170	,57396
D5	Se asumen varianzas iguales	,089	,767	-2,429	32	,021	-,48073	,19795		-,88393	-,07752
	No se asumen varianzas iguales			-2,843	11,914	,015	-,48073	,16910		-,84945	-,11200
D6	Se asumen varianzas iguales	,488	,490	-2,962	32	,006	-,53439	,18039		-,90183	-,16695
	No se asumen varianzas iguales			-3,196	10,399	,009	-,53439	,16723		-,90507	-,16371

Tamaños de efecto de muestras independientes

		Standardizer ^a	Estimación de puntos	Intervalo de confianza al 95%	
				Inferior	Superior
D1	d de Cohen	,42831	1,012	,137	1,872
	corrección de Hedges	,43869	,988	,134	1,827
	delta de Glass	,42896	1,010	-,019	1,984
D2	d de Cohen	,34967	,311	-,526	1,144
	corrección de Hedges	,35814	,304	-,513	1,117
	delta de Glass	,52071	,209	-,639	1,040
D3	d de Cohen	,28952	-,141	-,972	,692
	corrección de Hedges	,29653	-,138	-,949	,676
	delta de Glass	,29409	-,139	-,968	,702
D4	d de Cohen	,23180	1,673	,736	2,589
	corrección de Hedges	,23742	1,634	,719	2,527
	delta de Glass	,18898	2,052	,622	3,431
D5	d de Cohen	,46670	-1,030	-1,891	-,154
	corrección de Hedges	,47801	-1,006	-1,846	-,151
	delta de Glass	,37279	-1,290	-2,355	-,166
D6	d de Cohen	,42531	-1,256	-2,134	-,362
	corrección de Hedges	,43561	-1,227	-2,083	-,353
	delta de Glass	,38318	-1,395	-2,499	-,232

a. El denominador utilizado en la estimación de tamaños del efecto.

La d de Cohen utiliza la desviación estándar combinada.

La corrección de Hedges utiliza la desviación estándar combinada, más un factor de corrección.

El delta de Glass utiliza la desviación estándar de muestra del grupo de control.

Fuente: IBM SPSS v 27, a partir de datos del cuestionario Multi Focus™

Anexo XIII: Histogramas y curva normal dimensiones Di G1 Dirección

Figura 92: Histograma D1 real G1 Dirección

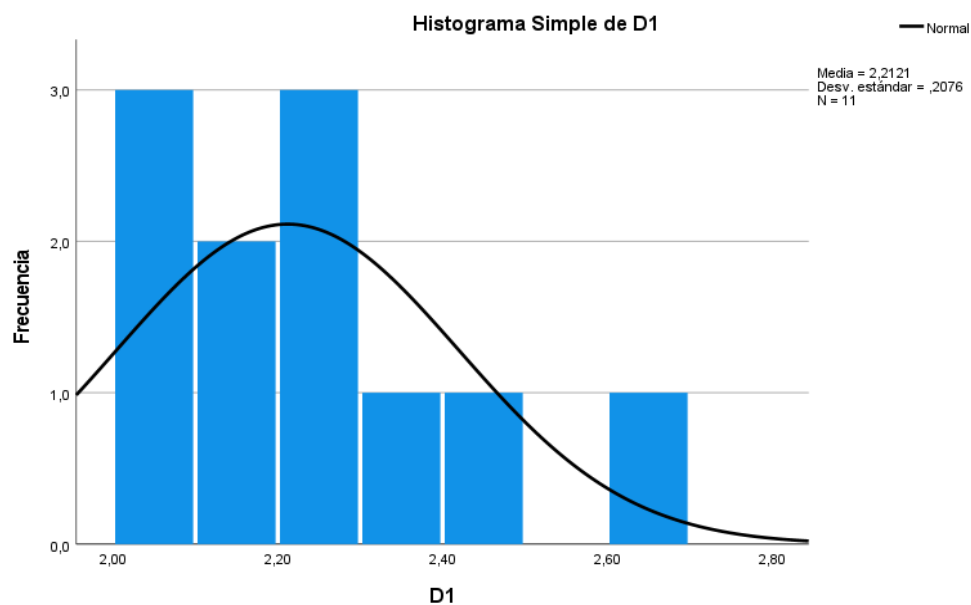
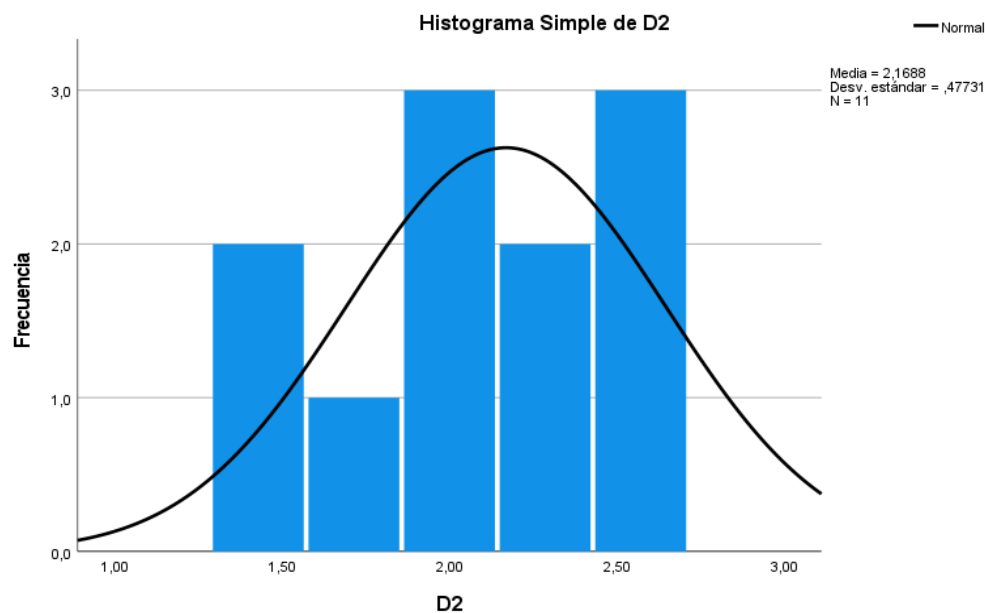


Figura 93: Histograma D2 real G1 Dirección



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Figura 94: Histograma D3 real G1 Dirección

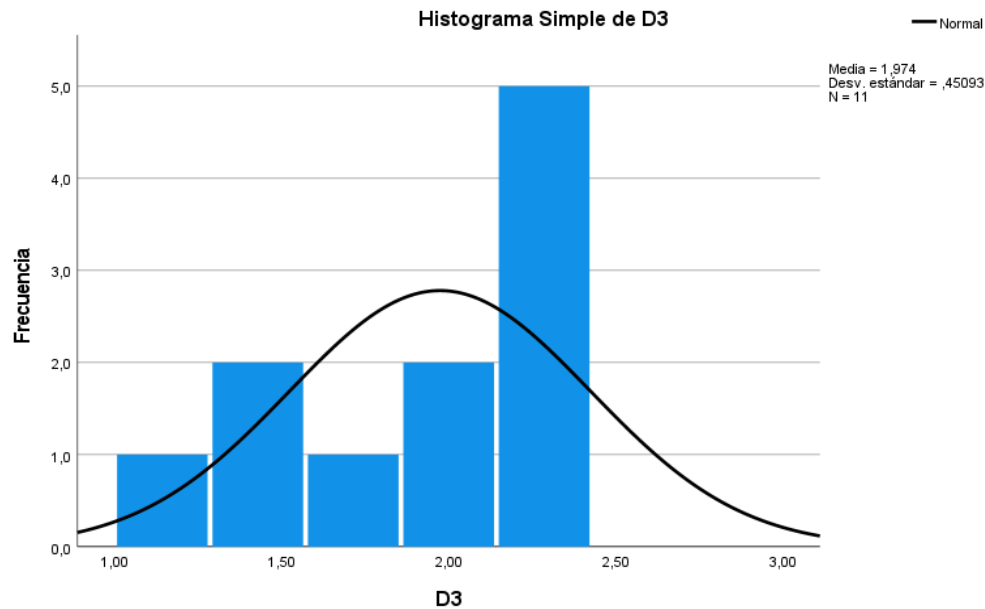
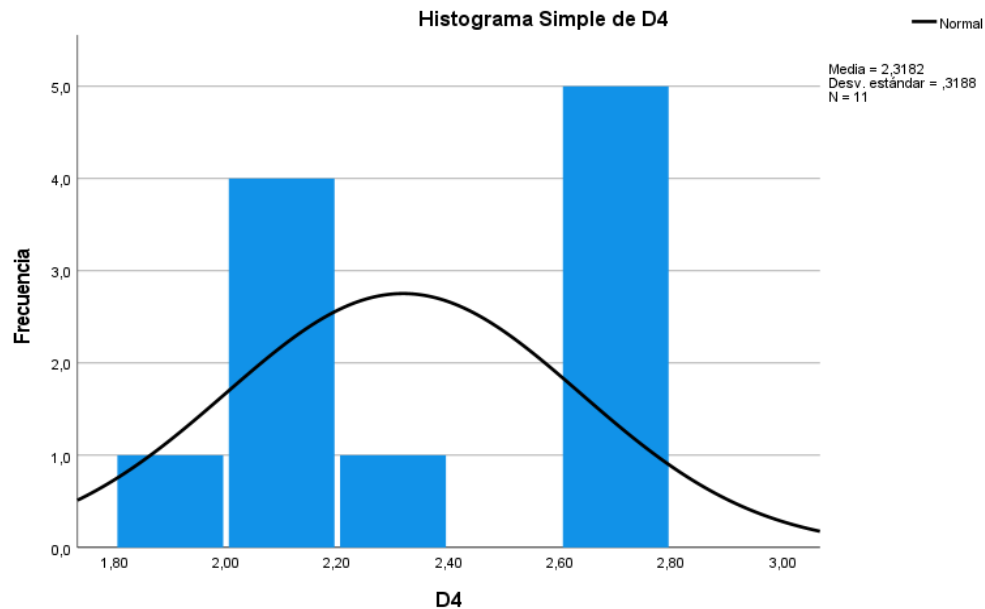


Figura 95: Histograma D4 real G1 Dirección



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Figura 96: Histograma D5 real G1 Dirección

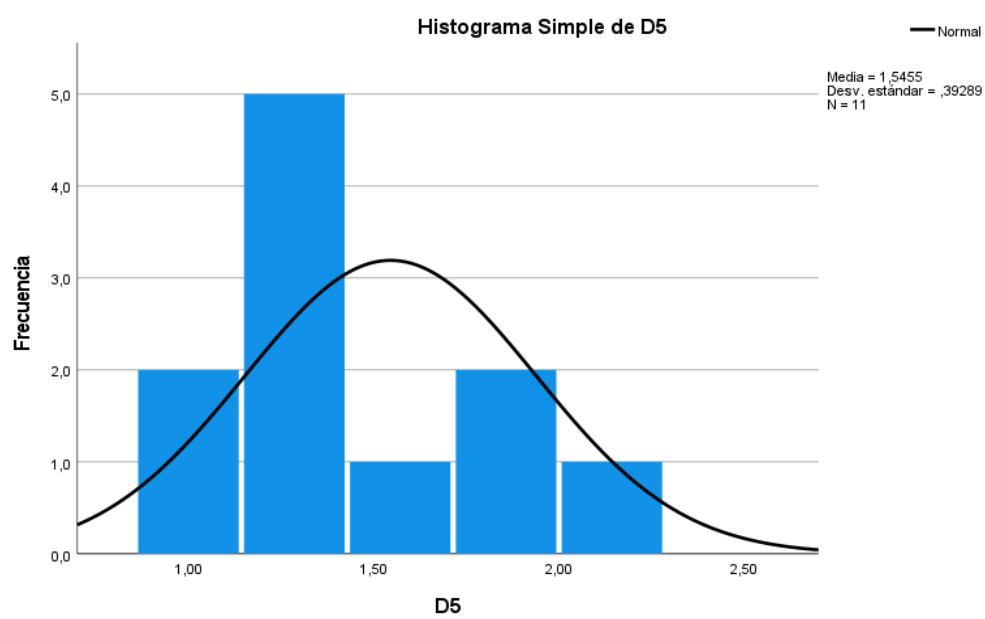
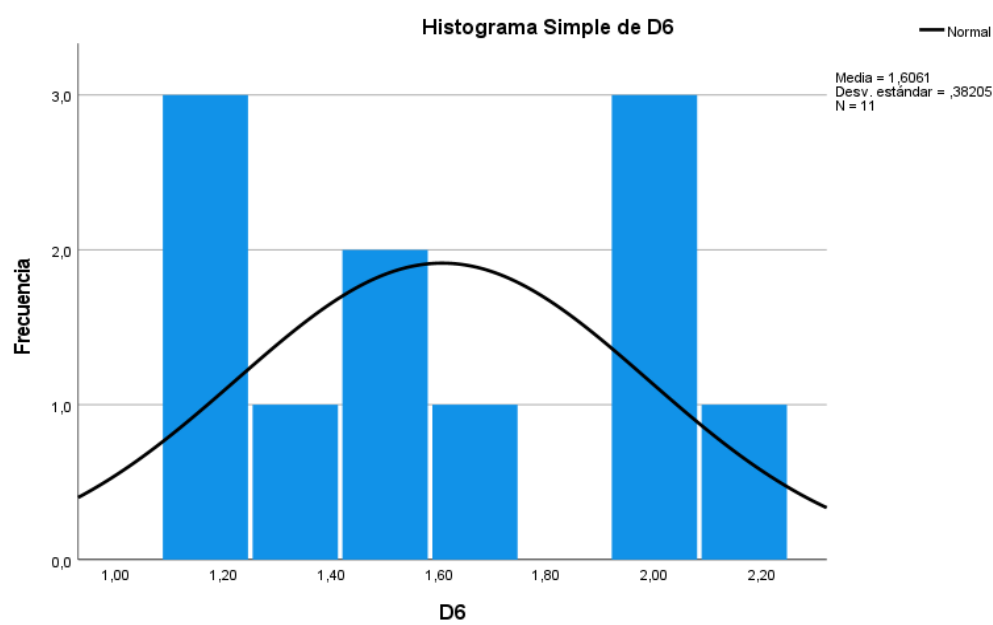


Figura 97: Histograma D6 real G1 Dirección



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Anexo XIV: Histogramas y curva normal dimensiones Di G2 Docente

Figura 98: Histograma D1 real G2 Docente

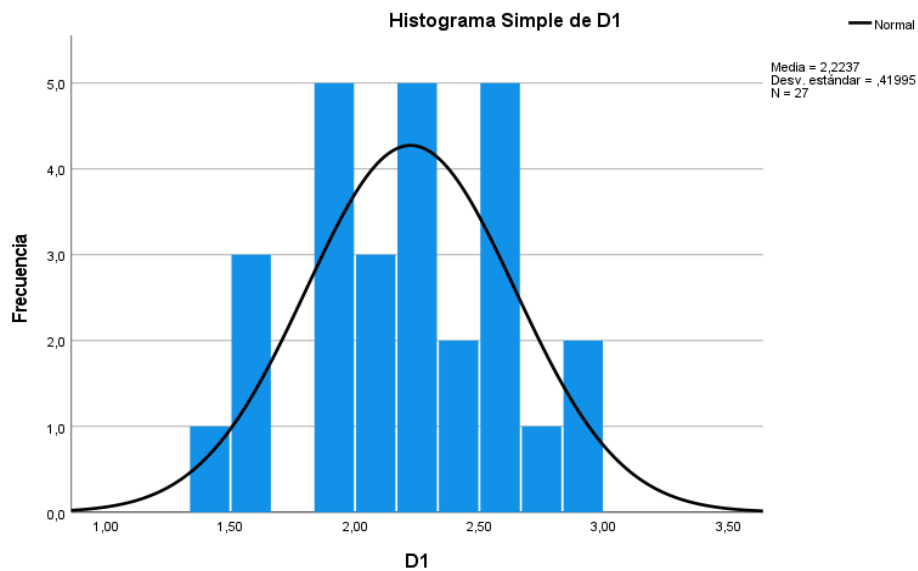
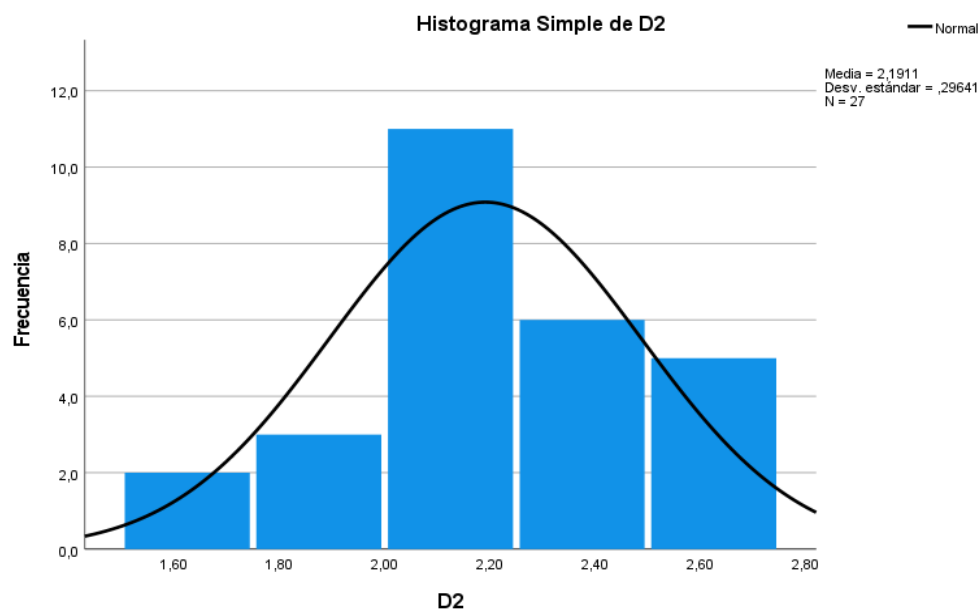


Figura 99: Histograma D2 real G2 Docente



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Figura 100: Histograma D3 real G2 Docente

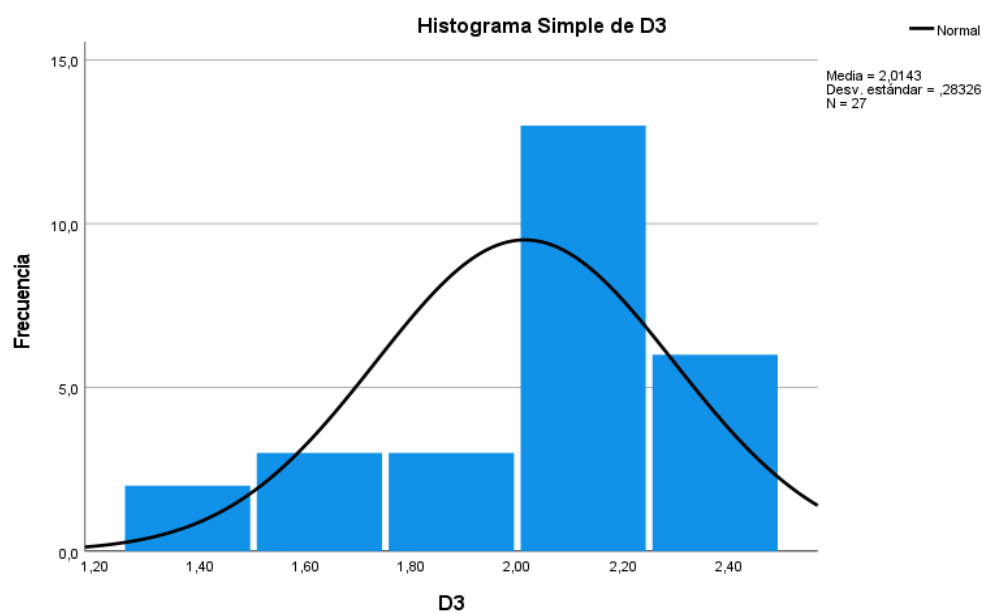
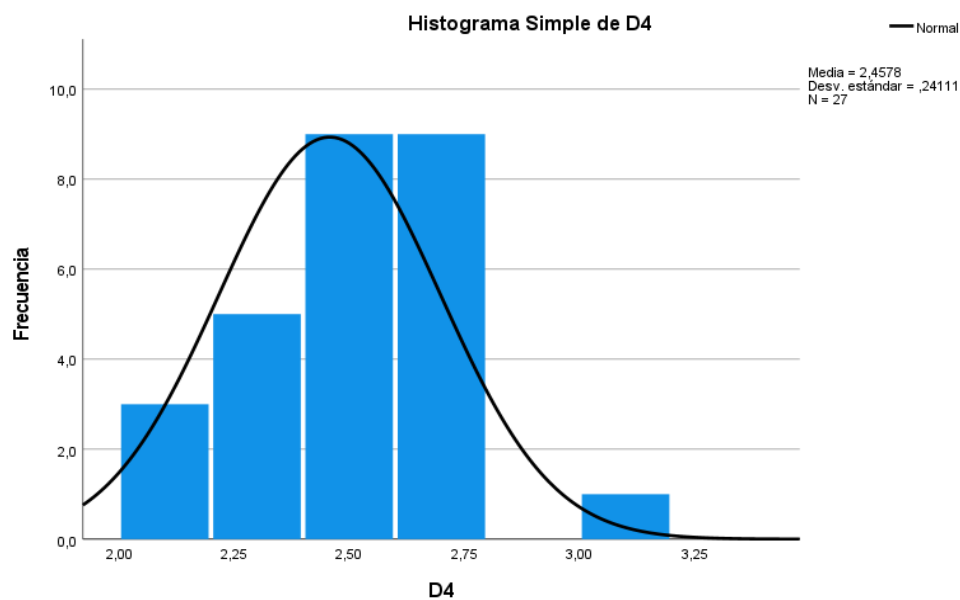


Figura 101: Histograma D4 real G2 Docente



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Figura 102: Histograma D5 real G2 Docente

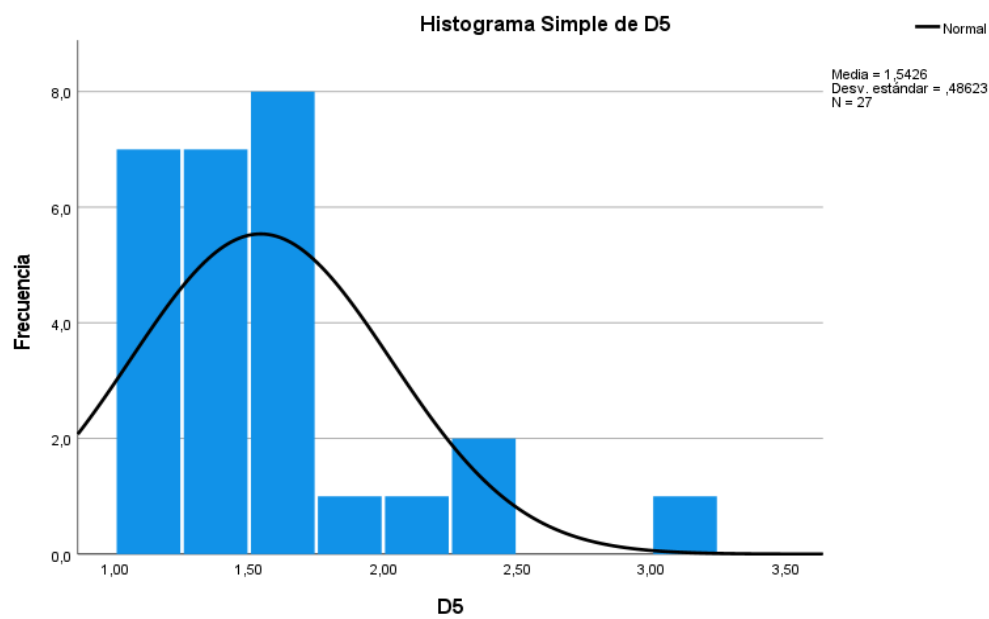
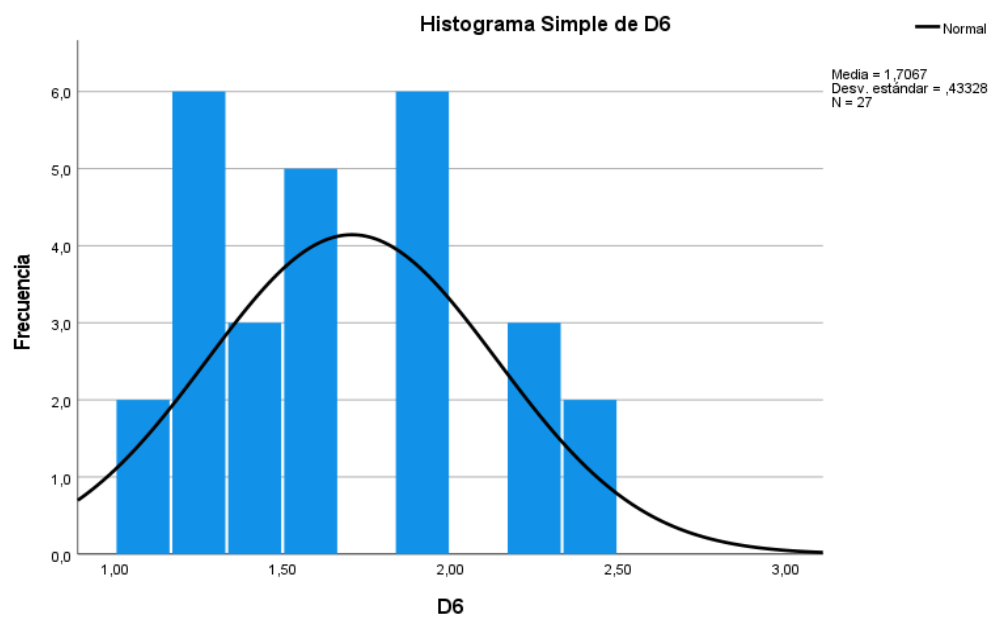


Figura 103: Histograma D6 real G2 Docente



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Figura 104: Histograma D1 real G3 Docente idiomas

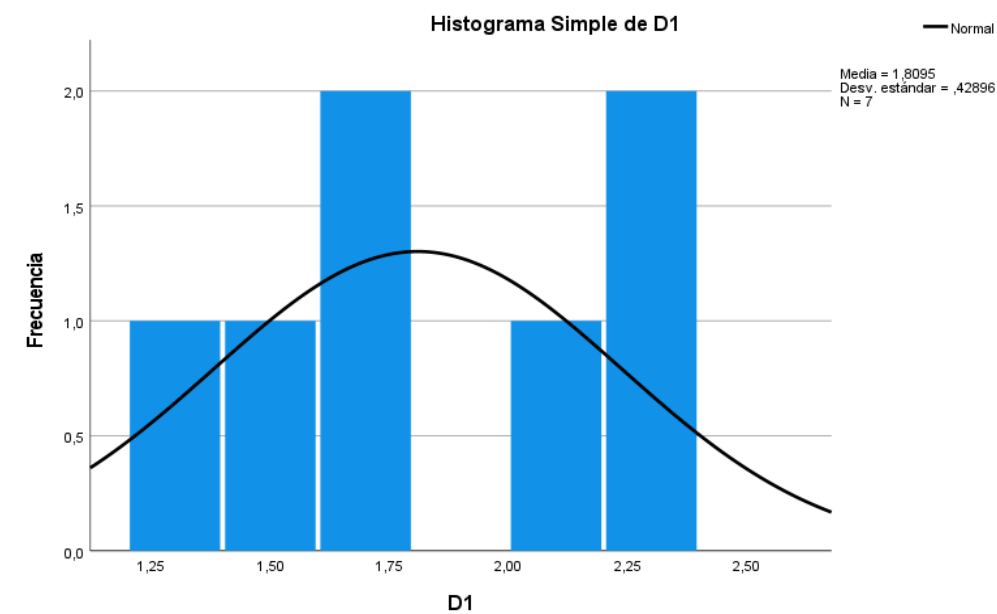
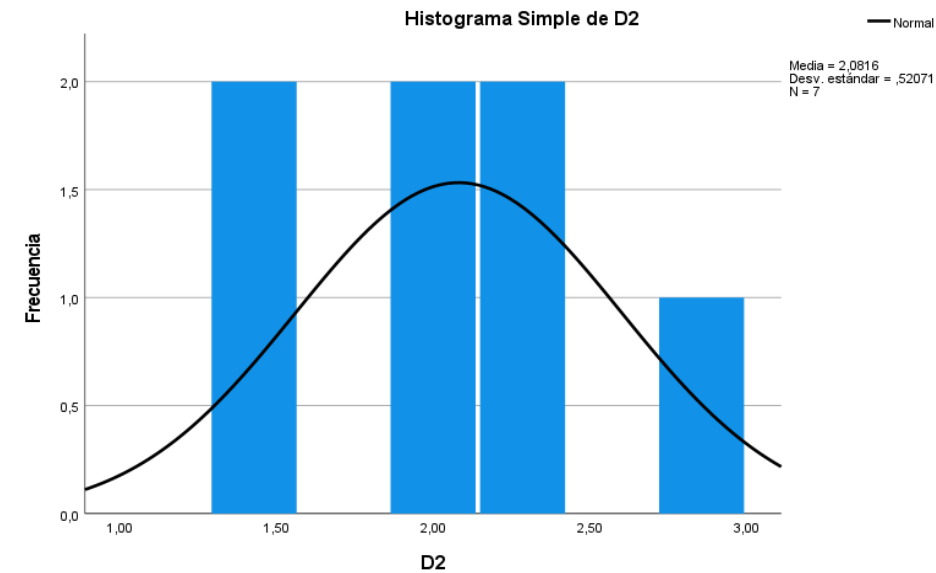


Figura 105: Histograma D2 real G3 Docente idiomas



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Figura 106: Histograma D3 real G3 Docente idiomas

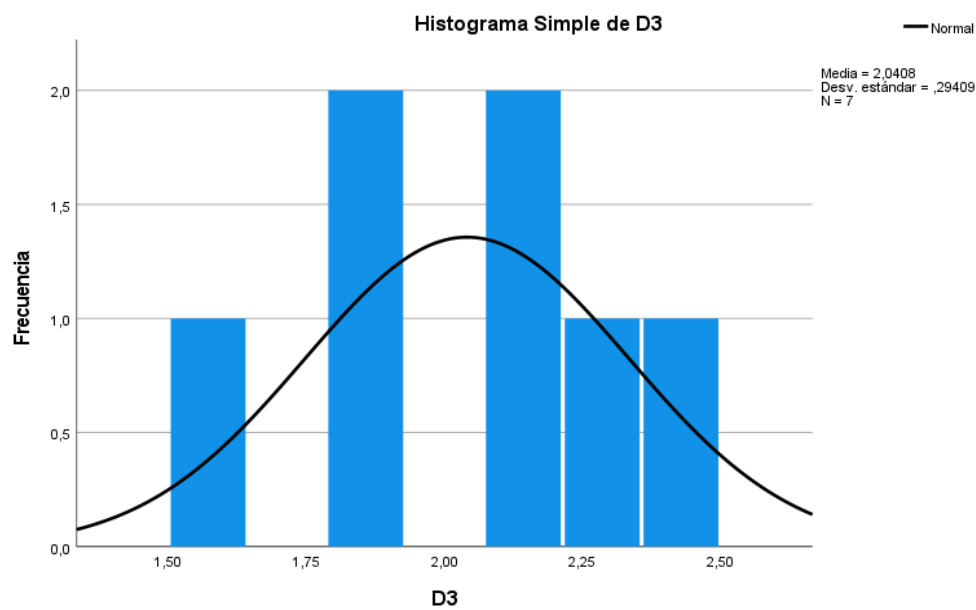
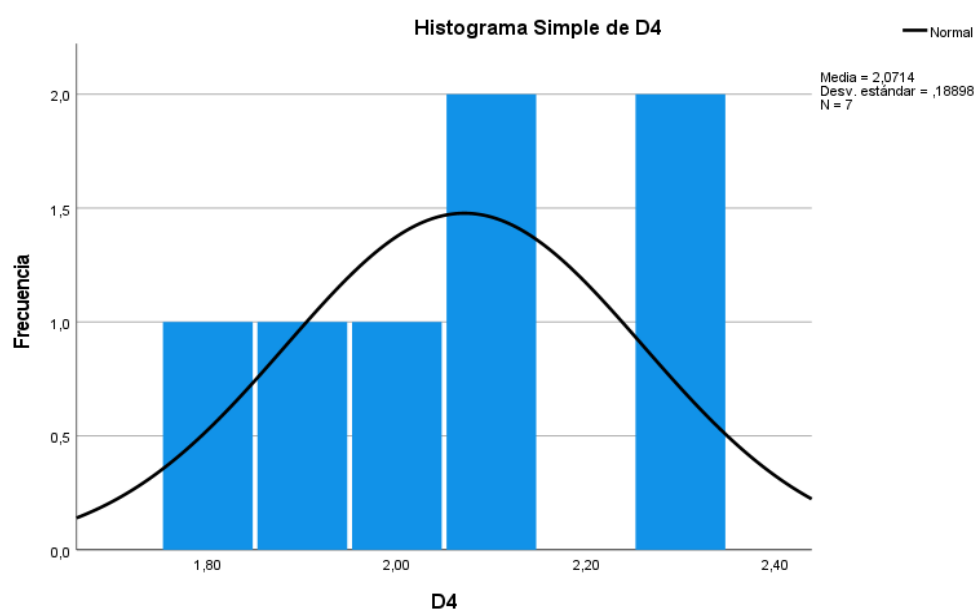


Figura 107: Histograma D4 real G3 Docente idiomas



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Figura 108: Histograma D5 real G3 Docente idiomas

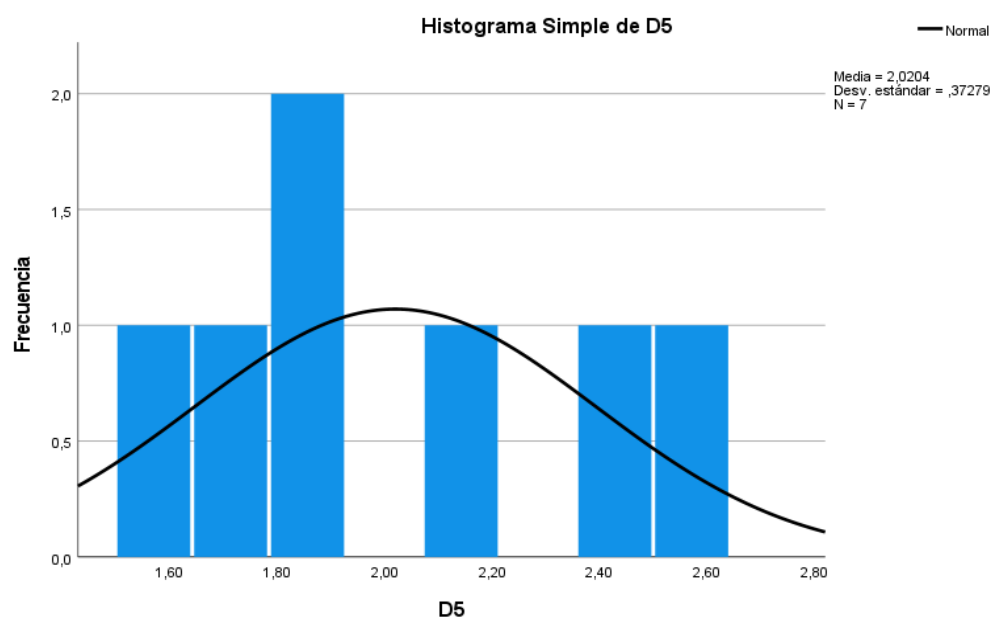
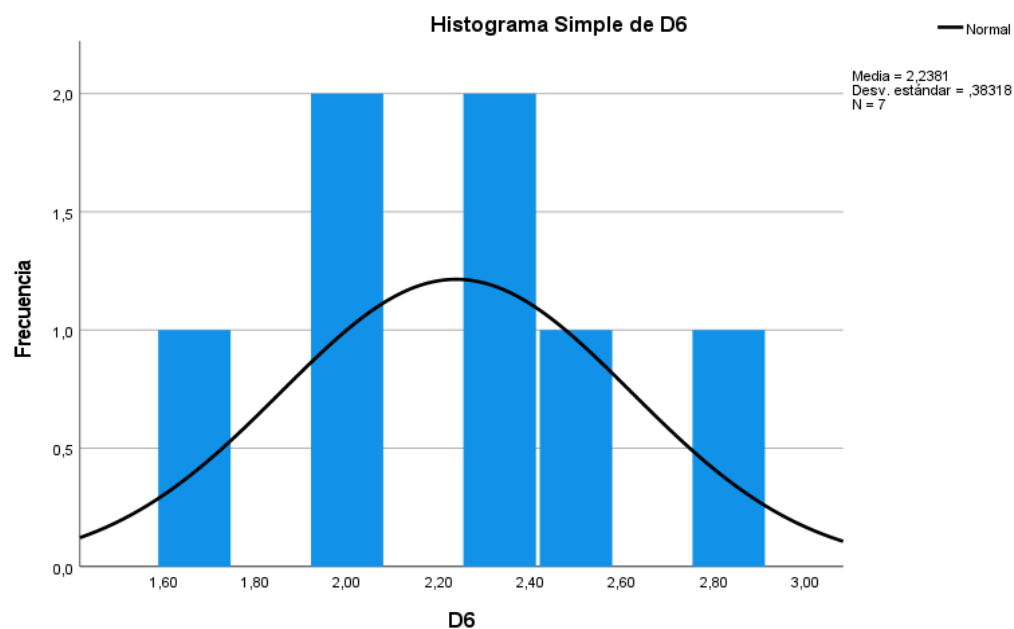


Figura 109: Histograma D6 real G3 Docente idiomas



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Anexo XVI: Diagramas de caja para dimensiones Di G1 Dirección

Figura 110: Diagrama de caja D1 real G1 Dirección

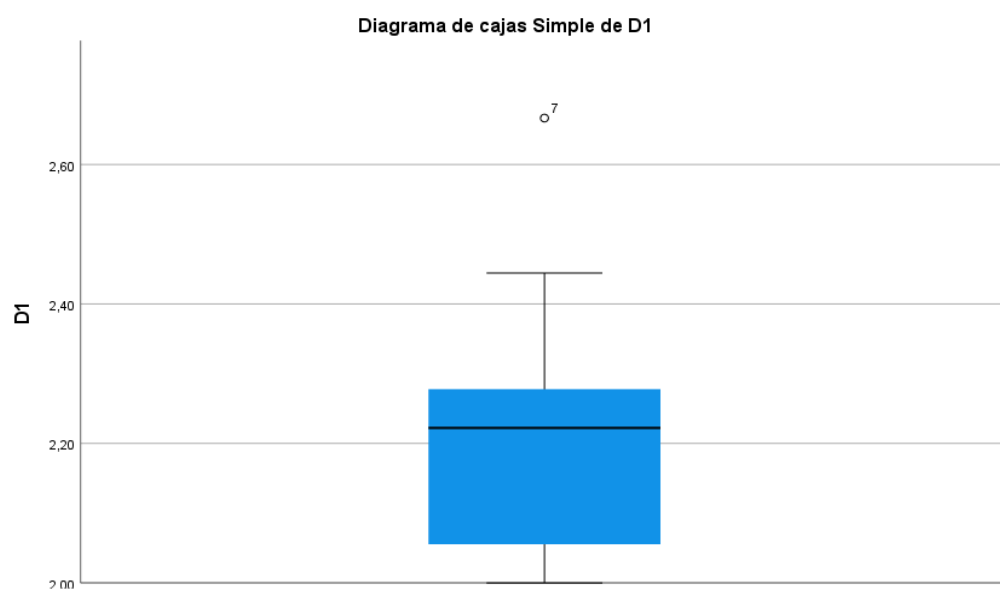
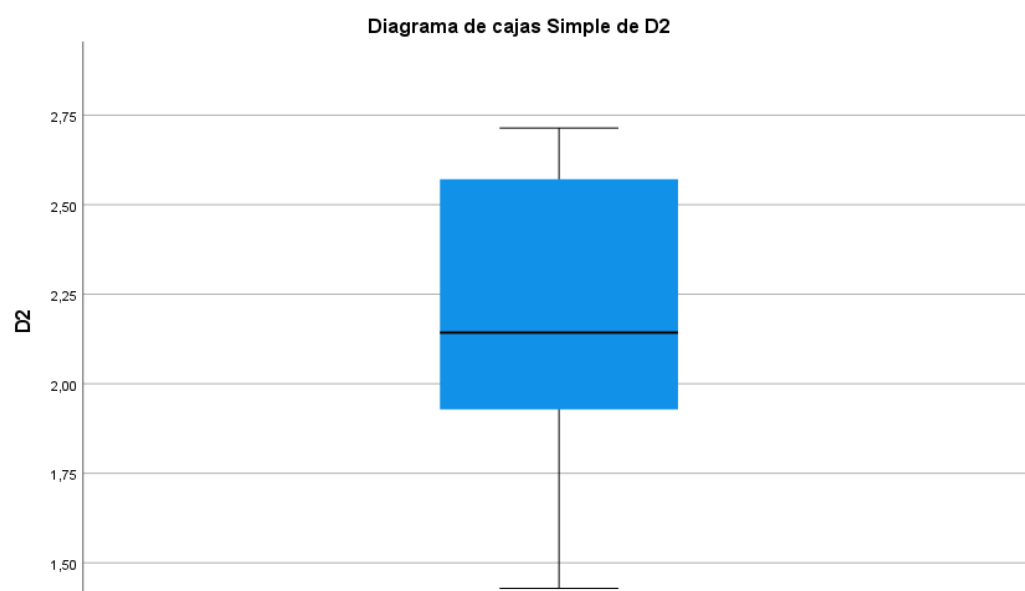


Figura 111: Diagrama de caja D2 real G1 Dirección



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Figura 112: Diagrama de caja D3 real G1 Dirección

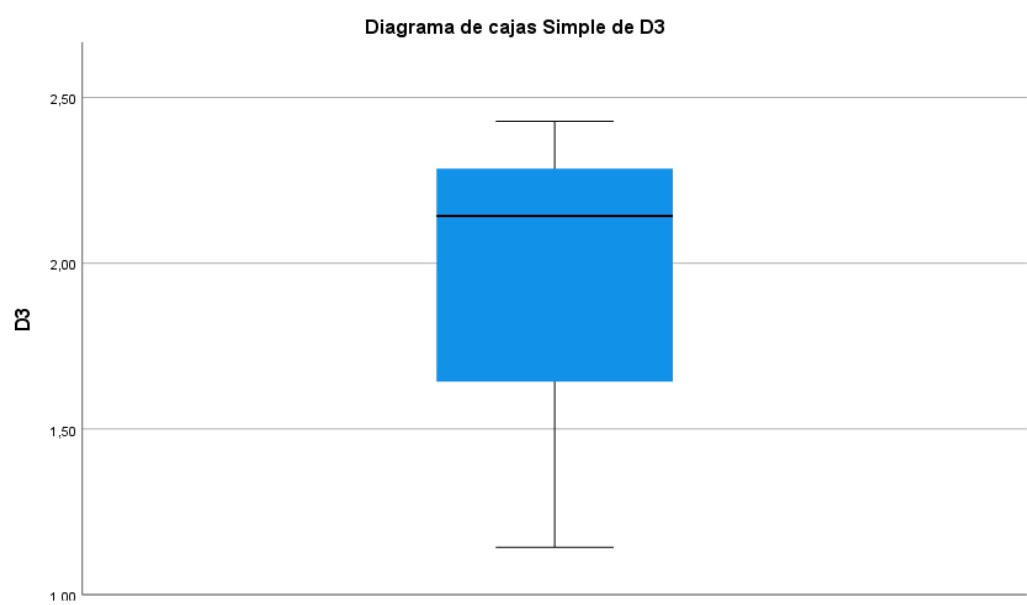
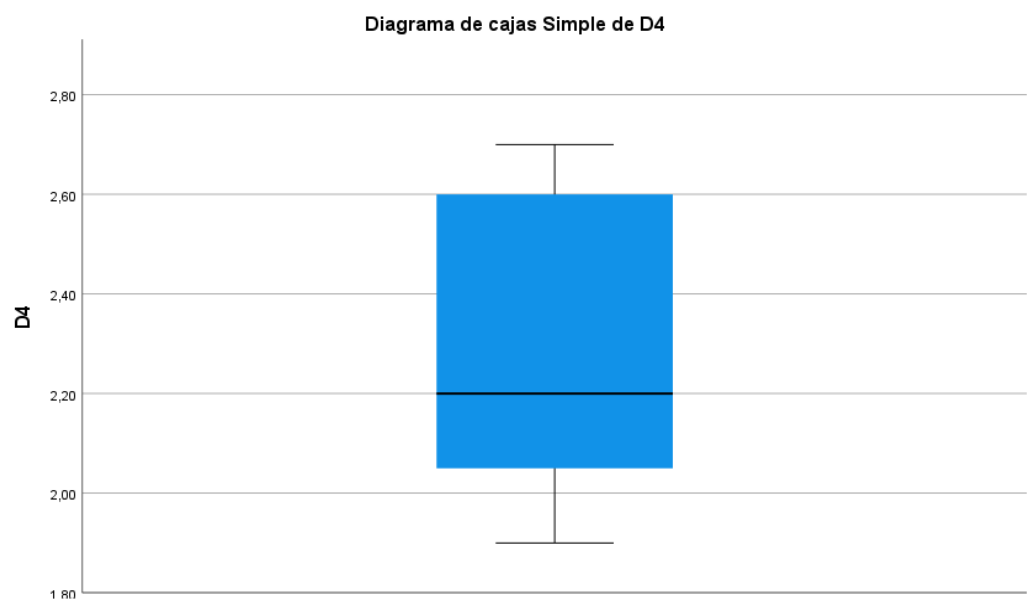


Figura 113: Diagrama de caja D4 real G1 Dirección



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Figura 114: Diagrama de caja D5 real G1 Dirección

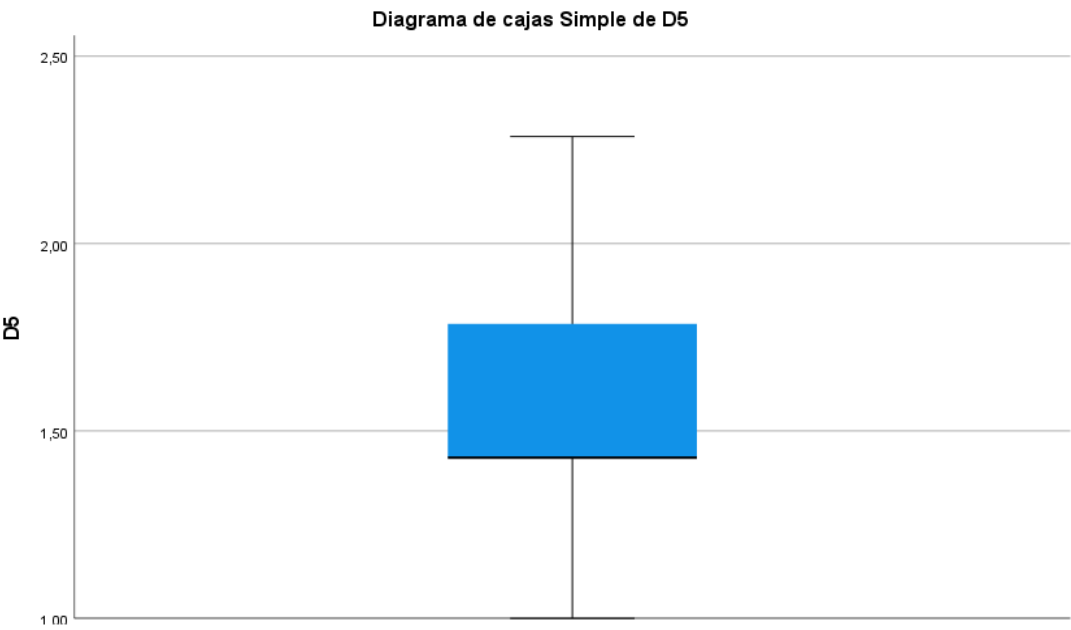
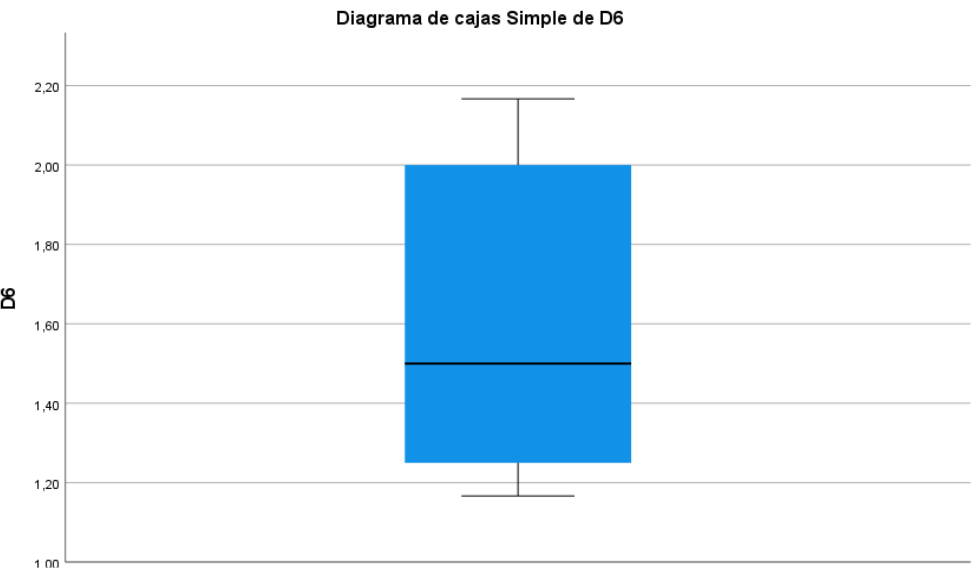


Figura 115: Diagrama de caja D6 real G1 Dirección



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Anexo XVII: Diagramas de caja para dimensiones Di G2 Docente

Figura 116: Diagrama de caja D1 real G2 Docente

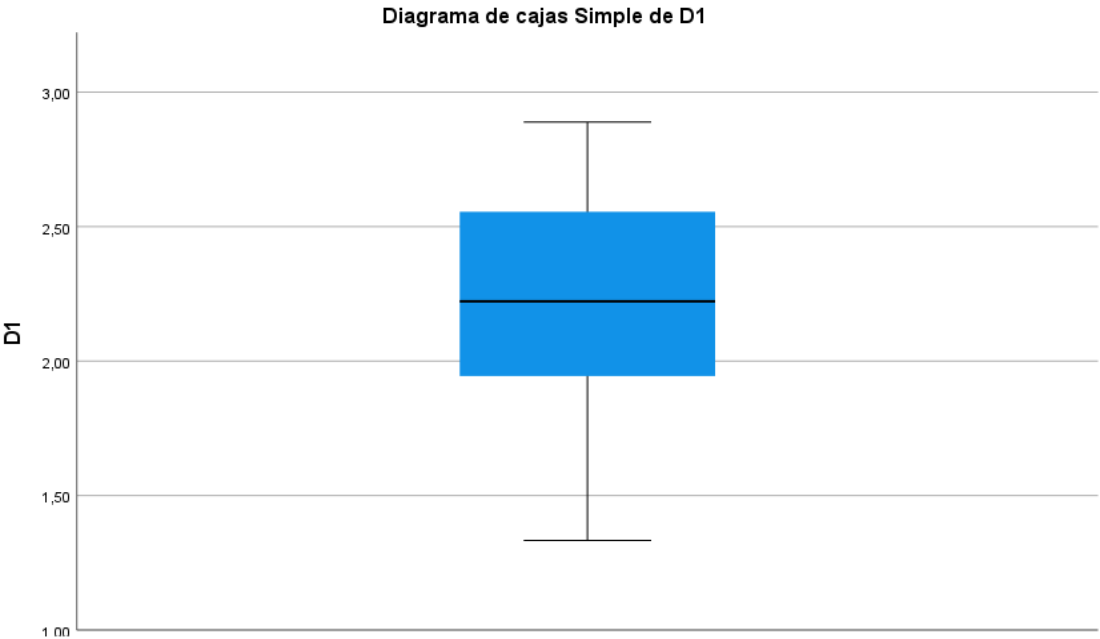
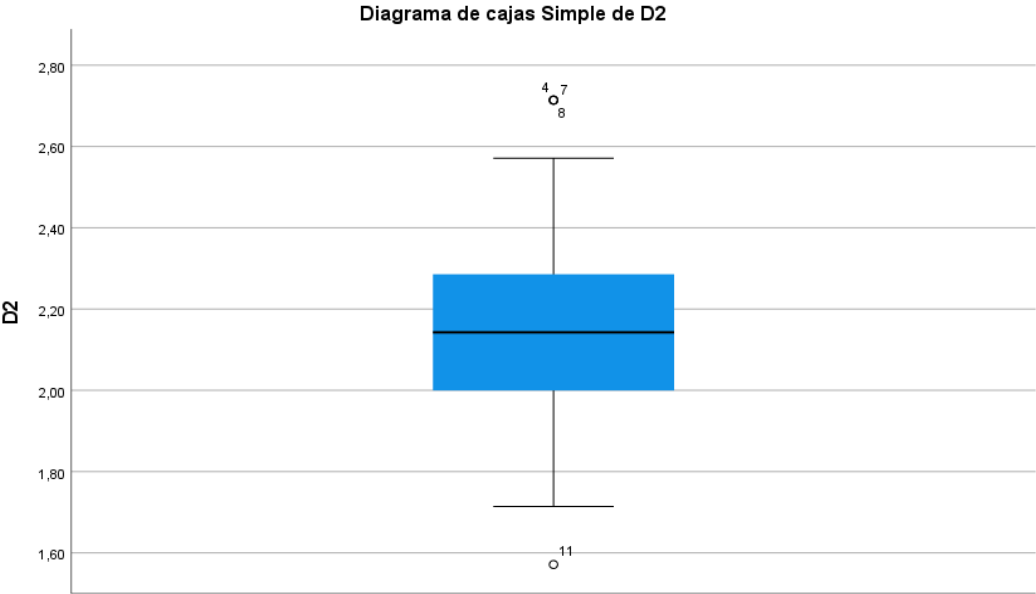


Figura 117: Diagrama de caja D2 real G2 Docente



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Figura 118: Diagrama de caja D3 real G2 Docente

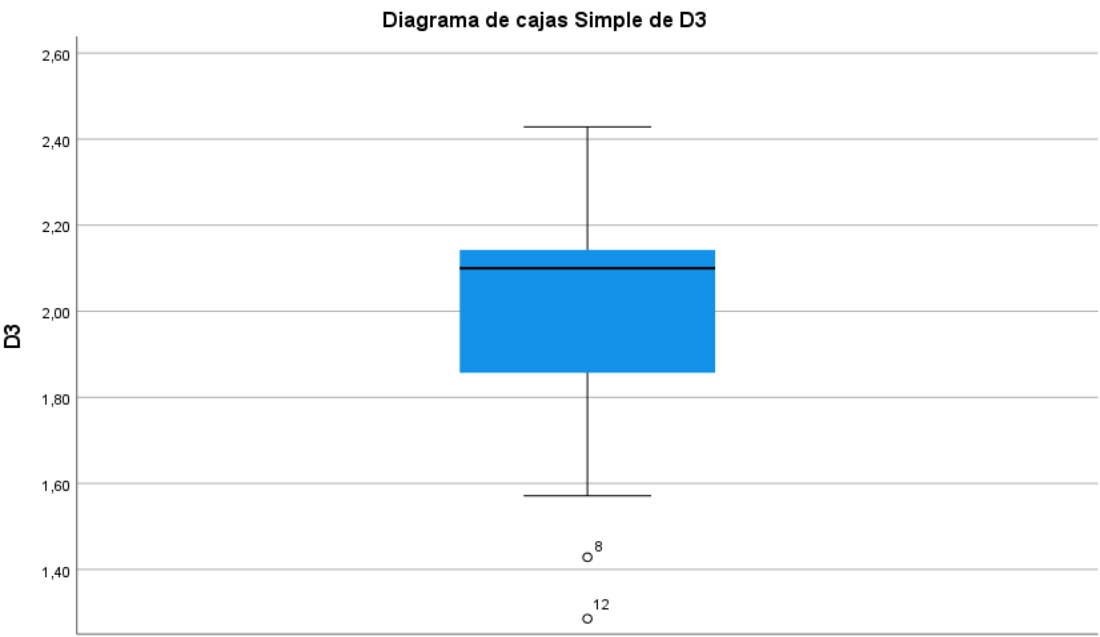
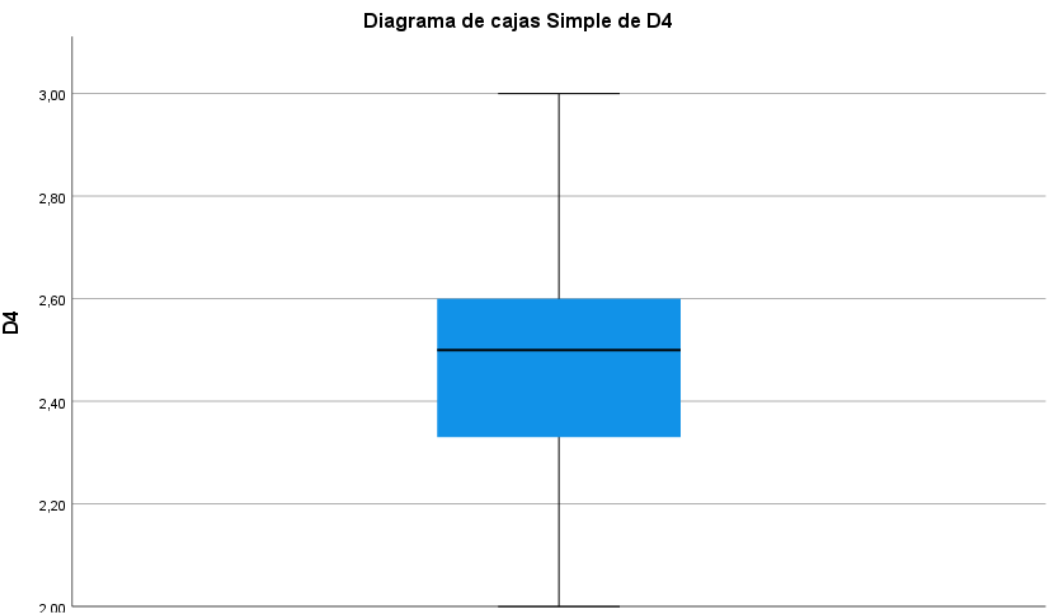


Figura 119: Diagrama de caja D4 real G2 Docente



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Figura 120: Diagrama de caja D5 real G2 Docente

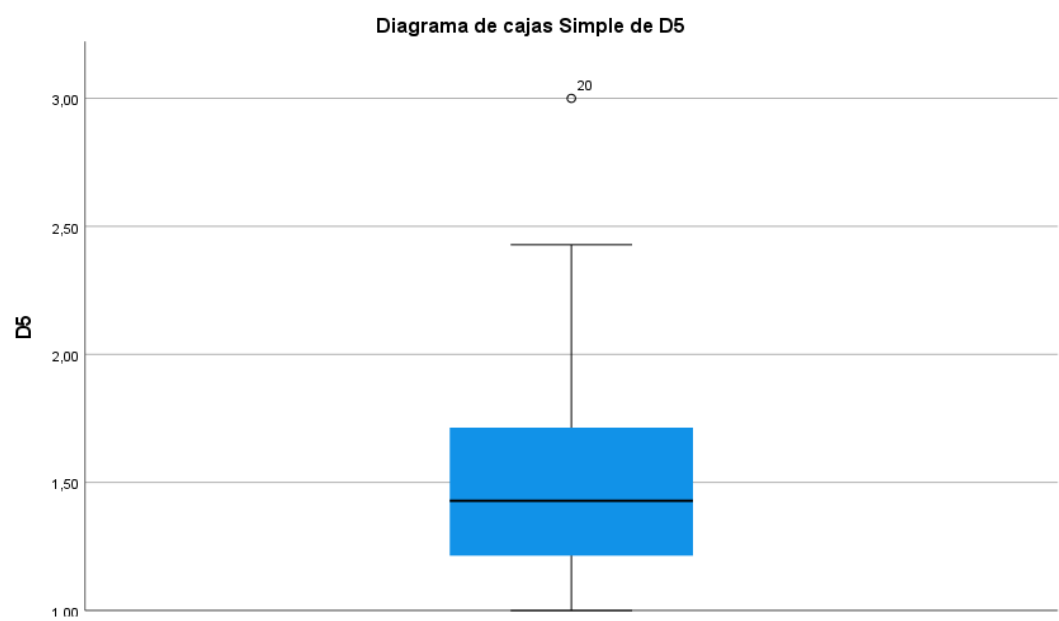
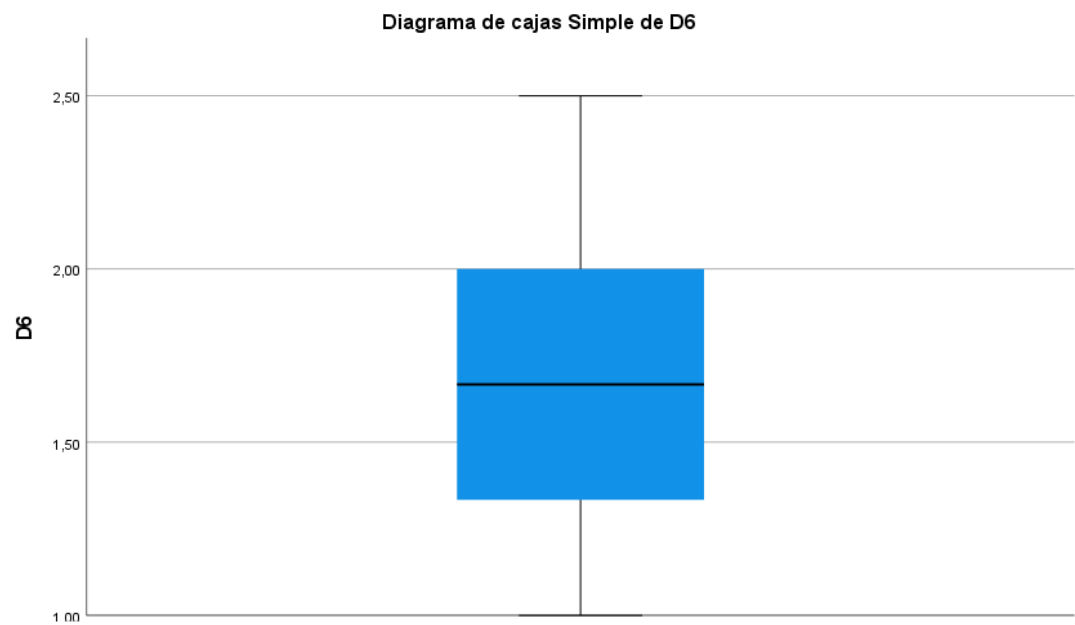


Figura 121: Diagrama de caja D6 real G2 Docente



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Anexo XVIII: Diagramas de caja para dimensiones Di G3 Docente idiomas

Figura 122: Diagrama de caja D1 real G3 Docente idiomas

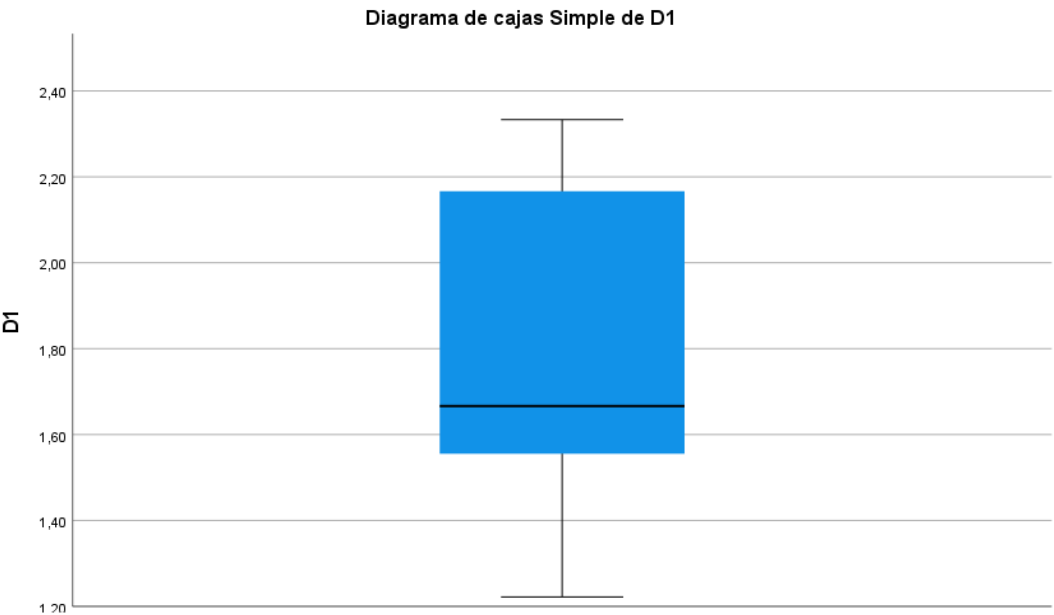
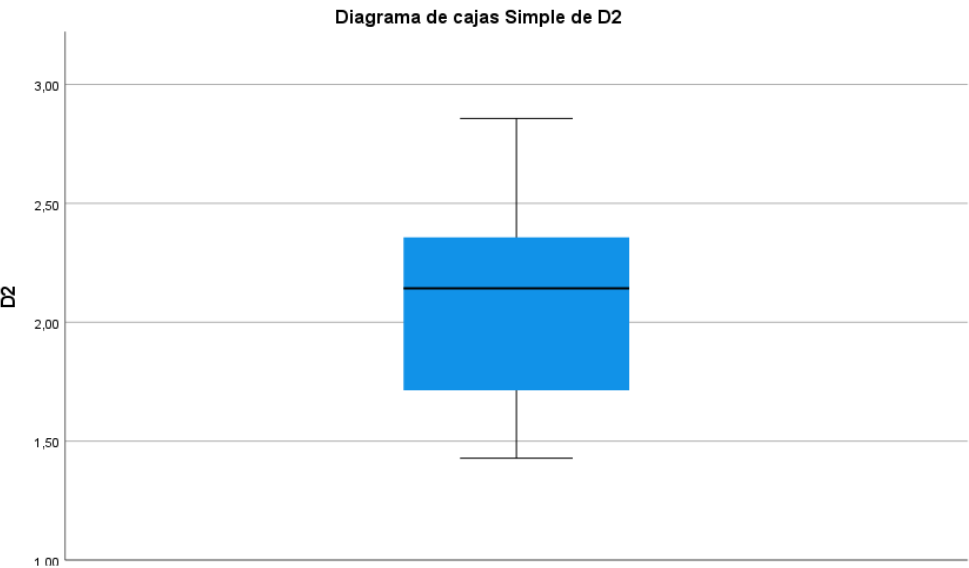


Figura 123: Diagrama de caja D2 real G3 Docente idiomas



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Figura 124: Diagrama de caja D3 real G3 Docente idiomas

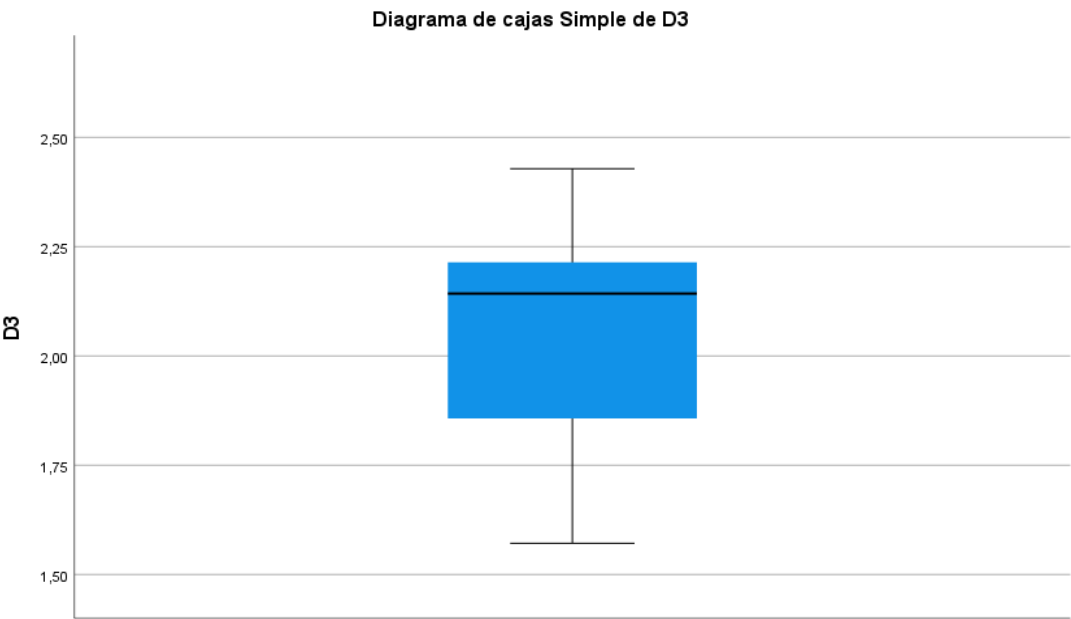
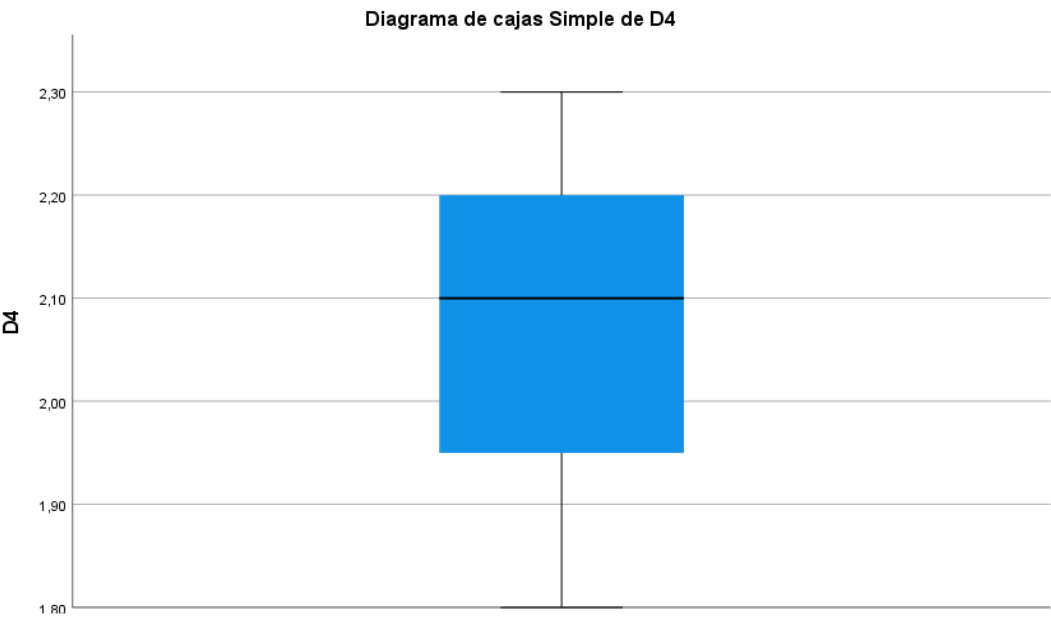


Figura 125: Diagrama de caja D4 real G3 Docente idiomas



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

Figura 126: Diagrama de caja D5 real G3 Docente idiomas

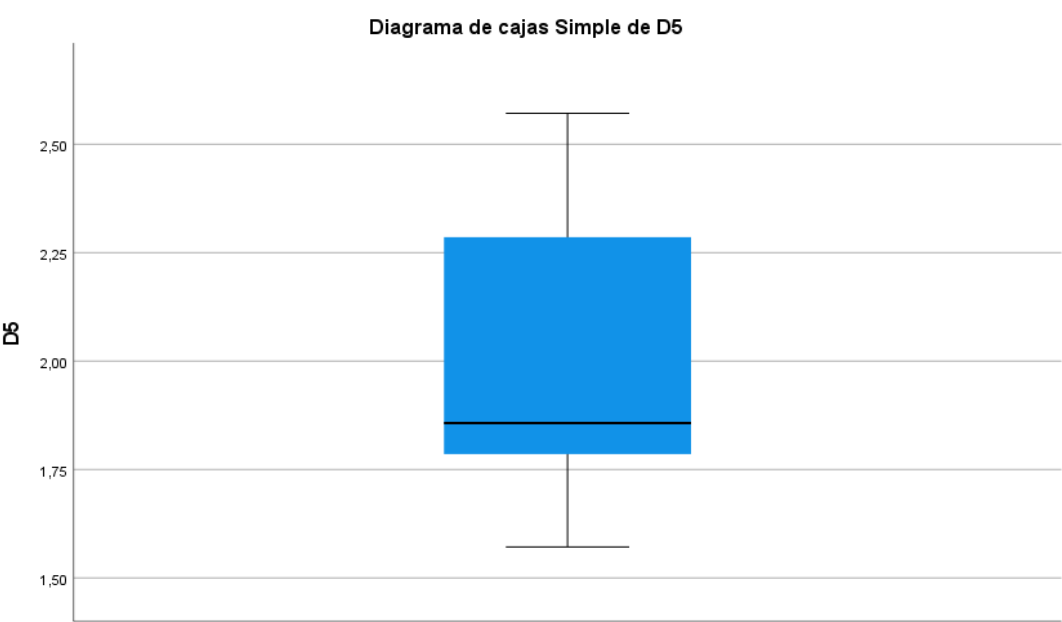
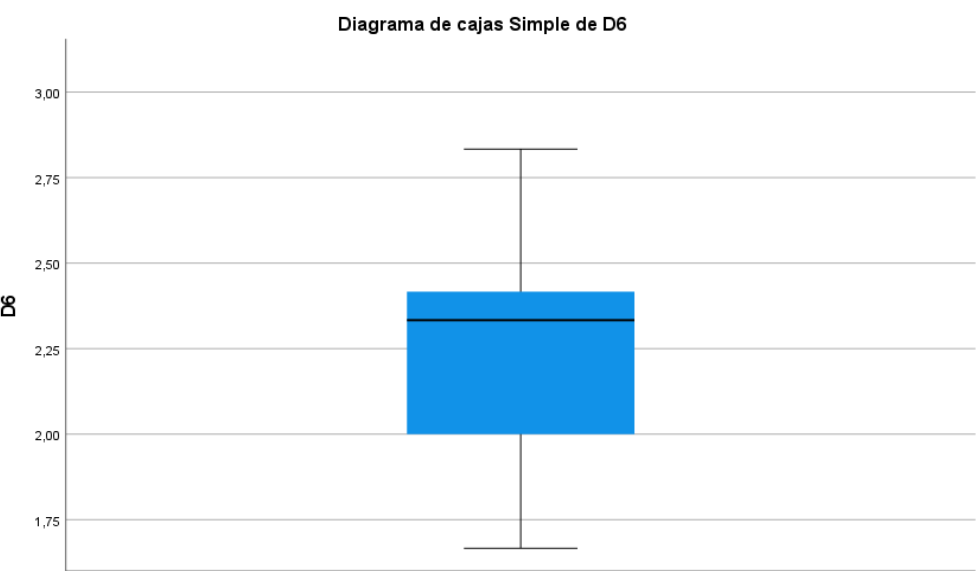


Figura 127: Diagrama de caja D6 real G3 Docente idiomas



Fuente: elaboración propia empleando IBM SPSS v 27

© Javier San Martín Sádaba 2021

Este documento está sometido a los derechos de propiedad intelectual (morales y patrimoniales) (copyright) y el autor asume el buen uso que del mismo hará el receptor del documento y que lo tratará con la debida confidencialidad no siendo remitido a terceros o empleado por sí o por terceros en otros documentos y/o investigaciones sin autorización expresa del autor.