

Yolanda De La Fuente Ignacio

**LOS RASGOS CULTURALES QUE DEBEN CONOCER LOS
ALUMNOS PORTUGUESES PARA TENER ÉXITO EN LAS
NEGOCIACIONES EMPRESARIALES CON LOS
HISPANOHABLANTES**



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Trabajo de Fin de Máster

Dirigido por Alicia Madrona Cao

**Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Español como Lengua
Extranjera. 8ª edición**

Tarragona

2021

Dedicado a mi hijo Tiago que desde el primer momento de su llegada ha sido el gran motor impulsor de este trabajo. A mi tutora Alicia Madrona Cao por su guía y sus sabios consejos y, a todos los que en la Universitat Rovira i Virgili, han hecho posible que conciliar la vida familiar con la vida en la universidad sea una realidad.

1. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	8
1.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	9
1.2.1 <i>Objetivo general</i>	9
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	10
1.3 HIPÓTESIS.....	10
2. MARCO TEÓRICO.....	10
2.1 HABLANTE INTERCULTURAL	10
2.2 COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL	15
2.3 DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL.....	18
2.4 LA CULTURA EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO FINES ESPECÍFICOS	26
2.5 MODELOS CULTURALES.....	30
2.5.1 <i>Modelo de Erin Meyer</i>	31
2.5.2 <i>Modelo cultural de Fons Trompenaars y Charles Hampden-Turner</i>	35
2.5.3 <i>Modelo cultural de Hofstede</i>	38
3. ANÁLISIS DE LOS DATOS	42
3.1 ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS CULTURAS DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS, ESPAÑA Y PORTUGAL EN FUNCIÓN DEL MODELO PRESENTADO POR HOFSTEDE	42
3.1.1 <i>Dimensión Distancia de poder</i>	43
3.1.2 <i>Dimensión Aversión a la incertidumbre</i>	44
3.1.3 <i>Dimensión relacionada con el Individualismo</i>	45
3.1.4 <i>Dimensión relacionada con la masculinidad</i>	46
3.1.5 <i>Dimensión relacionada con la Orientación a largo/corto plazo</i>	47
3.1.6 <i>Dimensión relacionada con la Indulgencia/Contención</i>	48
3.2 ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS CULTURAS DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS, ESPAÑA Y PORTUGAL EN FUNCIÓN DEL MODELO PRESENTADO POR MEYER	49
3.2.1 <i>Comparación entre España y Portugal</i>	49

3.2.2	<i>Comparación entre Argentina y Portugal</i>	50
3.2.3	<i>Comparación entre Portugal y Bolivia</i>	52
3.2.4	<i>Comparación entre Perú y Portugal</i>	53
3.2.5	<i>Comparación entre Chile y Portugal</i>	54
3.2.6	<i>Comparación entre Venezuela y Portugal</i>	55
3.2.7	<i>Comparación entre Colombia y Portugal</i>	56
3.2.8	<i>Comparación entre México y Portugal</i>	57
3.3	NEGOCIACIÓN INTERCULTURAL: ESTILOS DE NEGOCIACIÓN	57
3.4	ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS	63
4.	ACTIVIDADES PARA TRABAJAR EN EL AULA DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS ..	67
4.1	CUESTIONARIO SOBRE CULTURA DE NEGOCIOS	67
4.2	ESTUDIO DE CASOS	76
5.	CONCLUSIONES	88
6.	BIBLIOGRAFÍA	94

1. INTRODUCCIÓN

Mi trabajo de Fin de Máster (TFM) quiere dar respuesta a una necesidad personal planteada en el transcurso de mi trabajo como profesora de español como lengua extranjera en Portugal. A lo largo de estos dos últimos años de mi carrera, he tenido que impartir cursos de español para fines específicos, más concretamente en el área del español de los negocios, y ello ha significado para mí un gran desafío, no tanto por la temática lingüística tratada en el aula sino por la cultural.

El español y el portugués son dos lenguas románicas muy próximas, lo que lleva a los estudiantes portugueses a tener una falsa seguridad en sí mismos a la hora de aproximarse a su estudio. En su mayoría creen que con poco esfuerzo conseguirán alcanzar un nivel avanzado en muy poco tiempo. Por mi experiencia, cuando inician este camino no parten de cero, ya que hablar portugués les abre las puertas a las primeras etapas del aprendizaje. Pero una vez superada esa euforia inicial, se dan cuenta de que el camino es más duro de lo que se habían imaginado al principio.

En el español de los negocios la situación se caracteriza por un fenómeno relacionado con la cultura de ambas lenguas. Cuando un portugués intenta comunicarse con un español, lo hace siempre desde sus propios esquemas lingüísticos y su propia idiosincrasia cultural. Así, por ejemplo, cuando le escriben un correo electrónico a un colega de una filial española, la estructura del mismo parte de una lógica inconsciente para el alumno, y que se circunscribe a la necesidad de transcribir al español lo que quieren decir en su pensamiento portugués, de tal manera que el mensaje resultante, aunque totalmente comprensible para un hablante español, resulta extraño, es decir, no suena como lo escribiría un nativo.

Estas situaciones, que se me han presentado en el aula, me han hecho reflexionar sobre la necesidad de llevar actividades que les hagan ser conscientes de las diferencias culturales que se encuentran en el fondo de los discursos orales y escritos y que, en ocasiones, pueden generar malentendidos comunicativos.

Por todo ello, he centrado la investigación de mi TFM en la búsqueda y comprensión de los rasgos culturales que pueden ser de utilidad para los estudiantes de español en contextos específicos, y en cómo puedo llevarlos al aula a través de actividades que les hagan pensar y darse cuenta de la necesidad de conocer no solo la lengua sino la cultura

que hay en ella, y que tiene sus peculiaridades según en qué país hispanohablante se encuentren.

En el contexto del español para fines específicos y, en concreto, en el español de los negocios, las negociaciones internacionales tienen lugar de manera frecuente. En dichas negociaciones, los participantes tienen que acordar también la lengua vehicular que, si bien puede ser el inglés, también puede darse la coyuntura de que para asegurarnos el éxito necesitemos recurrir a la lengua de nuestros clientes si realmente queremos alcanzar nuestros objetivos comerciales. No podemos olvidar, tal y como muestran los datos obtenidos de la Secretaría de Estado de Comercio del Ministerio de Industria, Comercio y Turismo de España, que las relaciones bilaterales entre Portugal y España son muy fructíferas, principalmente del lado luso, dado que desde 2014 y hasta la fecha actual, España ha ocupado el segundo o tercer puesto entre los mercados a los que los portugueses dirigen su inversión. Ello los lleva a querer dominar la lengua meta, no siendo suficiente con conocerla solo a nivel lingüístico. Además, parece obvio que el interés por lo español no se queda aquí, dado que en el año 2006 se constituyó en Portugal el Instituto para la Promoción de América Latina y el Caribe, una institución con un marcado objetivo económico hacia el mercado latinoamericano y, junto a ello, este año el gobierno luso, que preside el Consejo de Europa, está centrando sus intereses en cerrar el acuerdo entre la Unión Europea (UE) y el Mercosur (Mercado Común del Sur) para fomentar el flujo comercial entre los países que participan de ambas organizaciones.

Durante las negociaciones, nuestros alumnos de español pueden no siempre sentirse al ciento por ciento seguros de sí mismos, dado que el dominio lingüístico de una lengua no implica que las dos partes estén comprendiendo del mismo modo el mensaje emitido. Para lo que en una cultura es normal para la otra puede suponer no solo algo anecdótico o simpático, sino también un motivo para que las negociaciones no lleguen a buen puerto. Por ello, considero que es muy necesario conocer la cultura de procedencia de nuestros alumnos para ponerla en relación con la cultura de los negocios y, que ellos mismos se den cuenta de las semejanzas y las diferencias. En definitiva, contrastar ambas culturas para que puedan darse cuenta de lo que les une y les separa.

Ya el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), elaborado por el Consejo de Europa y presentado en el año 2001, se alejaba de la idea de que los aprendices de una lengua deberían aspirar a convertirse en hablantes nativos, como había venido

siendo la tradición hasta ese momento, y abogaba por un aprendiz que se transformase en un agente social y, por ende, en un hablante intercultural. De este modo, sería capaz de poner en relación su cultura y la cultura de la lengua meta; desarrollaría estrategias que le permitiesen establecer lazos comerciales con clientes/colegas de otras culturas; resolvería con éxito situaciones donde se pudieran dar malentendidos interculturales; y, por último, se desharía de los estereotipos. Como indica el documento:

“... la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del <<dominio>> de una o dos -o incluso tres lenguas- cada una considerada de forma aislada, con el <<hablante nativo ideal>> como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas... a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe” (Consejo de Europa, 2001, p. 5).

El Instituto Cervantes coge el testigo del MCER y en el año 2006 publica su Plan Curricular (PCIC), donde ya se marca la importancia de la cultura a través de tres de sus doce inventarios: referentes culturales; saberes y comportamientos socioculturales; y habilidades y actitudes interculturales. Al igual que el MCER, considera que el aprendiz debe convertirse en un hablante intercultural, de ahí la importancia de los inventarios señalados, y que debemos llevar a nuestras aulas, incluidas las de español en contextos específicos. Para el PCIC, el aprendizaje del alumno dirigido a convertirse en un hablante intercultural pasa por tres fases: de aproximación, de profundización y de consolidación. En la primera fase necesita, entre otros aspectos, el de “tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que puede tener la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas” (Instituto Cervantes, 2006, p. 83). en la segunda fase deberá “aceptar la diversidad cultural y acercarse a las culturas de los países hispanos desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural” (Instituto Cervantes, 2006, p. 83). En la última fase, el alumno aprovechará “la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento de la propia competencia intercultural” (Instituto Cervantes, 2006, p. 83)

Como resultado, al trabajar con nuestros alumnos en clase, debemos centrarnos no solo en ayudarles a desarrollar una competencia comunicativa a secas, sino que además tiene que ser intercultural, ya que no podemos separar lengua y cultura, ambas van de la mano y así deben presentarse en nuestras aulas: “Dada la imposibilidad de separar una lengua

de una cultura, parece obvio que no sería justificable enseñar una lengua sin enseñar una cultura. Son como dos caras de una misma moneda” (Castele, 2008, p.857).

1.1 Pregunta de investigación

El problema que me planteo, por tanto, en este TFM es el siguiente: ¿Qué rasgos culturales deben conocer los alumnos portugueses para asegurarles el éxito en las negociaciones empresariales con los hispanohablantes?

Cuando me planteé este problema y me puse a buscar bibliografía sobre trabajos que siguieran la misma línea, no pude encontrar ninguno directamente relacionado con el tema que yo quería realizar. El más cercano que encontré fue un estudio publicado en el año 2016 en la revista *MonTI*. En ella, Fernández Souto, Rúas Araújo y Prada Iglesias explicaban los resultados de su investigación sobre el uso del gallego en Portugal para conseguir llevar con éxito las negociaciones comerciales. Sus investigaciones corroboraron su hipótesis de partida que, si bien afirmaba que utilizar el portugués como lengua vehicular en las negociaciones sería una ventaja para el empresario gallego, dadas las semejanzas entre ambas lenguas, este a su vez necesitaba conocer la cultura empresarial para poder llevar con éxito dichas negociaciones. Entre los conocimientos culturales destacaban en su estudio los del “uso del protocolo y ceremonial, el valor de la gastronomía o el sentido del tiempo, entre otros” (Fernández Souto, Rúas Araújo, y Prada Iglesias, 2016, p. 46).

Otro trabajo que sigue esta línea es, por ejemplo, la memoria de máster de Jose María Cuenca Montesino, profesor de la Université Paris Lumières, publicada en 2001 y centrada en el estudio de los aspectos interculturales que deben ser considerados en las negociaciones franco-españolas. Este estudio ha sido muy relevante para mi trabajo, principalmente a nivel bibliográfico, ya que me ha ayudado a encontrar referencias relacionadas con la descripción del negociador español, las cuales empleé junto con otras fuentes.

También el trabajo publicado en el año 2019 en la revista *E-Aesla* por Raquel Mateo González recoge un proyecto investigador cuya finalidad era la de identificar y describir aquellos aspectos culturales que influían en las relaciones comunicativas entre negociadores españoles y alemanes. Este trabajo es muy interesante ya que partió de

encuestas realizadas, por un lado, a alemanes nativos que llevaban una media de 8 años trabajando en empresas con sede en España, y por el otro, a trabajadores españoles que habían trabajado una media de cuatro años en empresas situadas en Alemania. En este trabajo he podido constatar que, aunque vivimos en un mundo de negocios globalizado, donde las personas viajan constantemente, trabajan temporadas fuera de su país de origen y, en principio, se encuentran más abiertas a aceptar otros puntos de vista culturales, en realidad nos queda un camino por andar en ese sentido, dado que nos siguen sorprendiendo y “molestando” algunos de los rasgos culturales que muestran nuestros homólogos ubicados en otros países. Ello pone de manifiesto lo importante que es hacer partícipes a los estudiantes de dichos contrastes, para que puedan relacionarse sin distorsiones comunicativas interculturales cuando así lo necesiten.

A la pregunta principal de mi investigación, que coincide con el objetivo general, le siguen unas preguntas secundarias:

1. ¿De qué cultura partimos en las clases de español con fines específicos dentro del área de los negocios?
2. ¿Qué características culturales propias podemos encontrar en la cultura portuguesa y en la de los países hispanohablantes para poder obtener las diferencias?
3. ¿Qué modelo de negociación utilizan en Portugal, en España y en el resto de los países hispanohablantes?
4. ¿Qué materiales didácticos se pueden llevar al aula para poder sacar a la luz los rasgos culturales diferenciadores?

1.2 Objetivos de investigación

1.2.1 Objetivo general

- Demostrar que existen diferencias culturales entre los negociadores portugueses y los hispanohablantes, y que conocerlas resulta fundamental para llevar a cabo una negociación empresarial con éxito.

1.2.2 Objetivos específicos

- Establecer la cultura de la que partimos en clase de español con fines específicos, dentro del área de los negocios.
- Conocer y comparar las características propias de la cultura portuguesa y de los países hispanohablantes para obtener los rasgos diferenciadores.
- Describir y comparar el modelo de negociación portugués, el de España, y el de los países hispanohablantes.
- Elaborar materiales didácticos para trabajar la intercultural en el español de los negocios para los estudiantes portugueses.

1.3 Hipótesis

La hipótesis manejada en este trabajo es descriptiva ya que el trabajo pretende establecer la posible asociación entre mi variable independiente (el conocimiento de los rasgos culturales) y mi variable dependiente (tener éxito en las negociaciones internacionales).

La hipótesis de la que parte mi trabajo es: *Conocer los rasgos culturales de la lengua meta incide a la hora de tener éxito en las negociaciones internacionales.*

Parto de la idea de que es importante trabajar conscientemente en el aula dichos rasgos diferenciadores para que nuestros alumnos tengan éxito en sus relaciones comerciales con los hispanohablantes.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Hablante Intercultural

Como ya hemos apuntado al inicio de esta investigación, hay dos documentos que nos sirven de punto de partida y que establecen los cimientos de nuestra enseñanza en el aula. Estoy hablando del MCER y del PCIC. En ambos documentos se apunta la idea del aprendizaje de lenguas como alguien cuya finalidad, será la de convertirse en un hablante intercultural. ¿Pero cómo se refleja en estos documentos? A continuación, realizaré una

breve reseña de ambos con la finalidad de mostrar lo importante que es trabajar la cultura en la clase de español en contextos específicos (aunque no exclusivamente).

El MCER es un documento que puede ser consultado en la web del Instituto Cervantes¹. En su capítulo quinto recoge las competencias que deben ser alcanzadas por todos los aprendientes de una lengua, en este caso el español, y las divide a su vez en competencias generales y en comunicativas de la lengua.

Dentro de las generales, que están basadas en la propuesta de Byram y Zárata (1994, citados por Alexopoulou y Lugo Mirón, 2012), se destaca la necesidad de dominar tres saberes para poder convertirnos en hablantes interculturales. Estos saberes son:

1. Saber (conocimiento declarativo); es un conocimiento tanto de carácter implícito como explícito al que el aprendiz se ve expuesto durante todo su proceso de aprendizaje tanto a nivel lingüístico como cultural, y gracias al mismo va desarrollando la consciencia intercultural. Esta consciencia está recogida explícitamente en el apartado 5.1.1.3 del Marco, que a su vez recoge una guía que puede ser seguida por el profesor para fomentar su desarrollo en el aula. En concreto habla de la necesidad de conocer el punto de partida de nuestros alumnos, es decir, qué conocimiento sociocultural tiene cuando llega al aula y qué conocimiento va a necesitar para poder superar con éxito su proceso de aprendizaje. Por otro lado, qué experiencias y conocimientos, tanto los relacionados con su comunidad como los relacionados con la comunidad vinculada a la lengua meta, deberá aprender para poder comunicarse eficazmente en dicha lengua meta. Y, por último, a qué nivel de consciencia será necesario que llegue el alumno, a la hora de poner en relación su cultura con la de la lengua meta, y poder así desarrollar una consciencia intercultural adecuada para favorecer su interacción comunicativa.
2. Saber hacer (destrezas y habilidades); dentro de las mismas, en el apartado 5.1.2.2, el Marco recoge las relacionadas con la intercultural. La idea es que el aprendiz de lenguas ponga en relación su propia cultura con la de la lengua que está

¹ Se puede consultar en la siguiente página web:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

estudiando, de tal manera que sea capaz de desarrollar una sensibilidad cultural, además de identificar y utilizar todo tipo de estrategias que le permitan comunicarse eficientemente con personas de otras culturas. Se trata de convertirse en un “intermediario cultural” entre su cultura de origen y la de la lengua meta, de tal modo que podrá superar los posibles malentendidos interculturales, así como las situaciones conflictivas que se deriven de los mismos. Se trata, en definitiva, de superar los estereotipos que pueda llevar al aula relacionados con su creencia sobre la cultura de la lengua que está aprendiendo.

3. Saber ser (competencia existencial); en este apartado el Marco habla de desarrollar la “personalidad intercultural”, es decir, capacitar al estudiante de los recursos necesarios para que pueda enriquecerse de la cultura de la lengua meta a la hora de desarrollar actitudes, por ejemplo, mientras construye una “voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales”, o también la “voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural”. En definitiva, ser capaz de relativizar su propio punto de vista al contrastarlo con el de las otras culturas.

En el Marco se recoge un cuarto saber, el saber aprender que, aunque no fue contemplado por Byram y Zárate, de manera indirecta también influye en el ámbito intercultural, ya que nuestros alumnos deben desarrollar “destrezas heurísticas”, las cuales les permitirán descubrir, inferir, analizar todo lo relacionado con la lengua que están aprendiendo y con las personas que la utilizan.

Otro punto importante que recoge el Marco es la necesidad de alcanzar un nivel B1 o nivel umbral para poder desenvolverse en entornos profesionales, como los que aquí nos ocupan.

Como apuntan Iglesias Casal y Ramos Méndez (2021), en el Companion Volume, presentado en línea por el Consejo de Europa en 2018, y que supone una actualización del Marco, se recoge el concepto de competencia mediadora, la cual debe ser alcanzada por los estudiantes con el fin de fomentar el conocimiento intercultural. Se desarrolla, a su vez, a través de una mediación interlingüística que se interpreta como una ruta de ida y vuelta, desde la posición del interlocutor-aprendiente de una lengua y la del receptor-conocedor-usuario de la lengua meta. En definitiva, se trata de una actividad social en la que al menos dos personas se ven envueltas, y que deben transmitir un mensaje que parte

de un sistema lingüístico (el del aprendiz) y que llega hasta otro sistema lingüístico (el del usuario de la lengua meta) distinto.

Ambas autoras nos ofrecen los siguientes ejemplos: “resumir al jefe alemán lo que dice el correo de la sucursal española o comunicarle la intención de la llamada del director ejecutivo japonés” entre otros. Estos ejemplos reflejan muy claramente en qué situaciones, nuestros alumnos de español en contextos específicos van a tener que emplear la lengua y con qué finalidad necesitan conocer el sistema, no solo lingüístico pero también intercultural, para poder tener éxito en su misión comunicativa.

También apuntan a que dicha mediación será puesta en práctica en el aula en base a dos ideas:

1. El papel del profesor como mediador entre las diferentes culturas de aprendizaje que se den en el aula.
2. El profesor visto como un profesional entre cuyos roles destaca el de ayudar a sus estudiantes, en virtud de los recursos, actividades y situaciones que se presenten en el aula, a desarrollar en su mayor plenitud posible la destreza de la mediación lingüística.

Junto con el Marco y su actualización a través del Companion Volume, otro documento que debemos considerar, y que ya apuntábamos en la introducción, es el PCIC, el cual se nutre del propio Marco para desarrollar el currículum de los aprendices de la lengua española.

Dentro de los *objetivos generales*, define al alumno como agente social y hablante intercultural. Del primero dice que “ha de conocer los elementos que constituyen el sistema de la lengua y ser capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social”; y del segundo que ha de “ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes” (Instituto Cervantes, 2006).

Por lo tanto, y continuando dentro de los *objetivos generales*, como agente social será capaz de, entre otras funciones,: a) llevar a cabo transacciones; b) participar en interacciones sociales; y c) desenvolverse con textos orales y escritos; y como hablante intercultural: a) debe tomar conciencia de la diversidad cultural; b) controlar sus actitudes

y factores afectivos; c) familiarizarse con los referentes culturales; d) identificar normas y convenciones sociales; e) participar en situaciones interculturales; y f) tomar el papel de intermediario cultural (Instituto Cervantes, 2006).

Para ello dedica tres inventarios íntegramente al desarrollo del componente o dimensión cultural. El primero que encontramos bajo el título de “Referentes culturales” englobaría todo el conocimiento relacionado con los datos culturales, tales como, “las características geográficas, políticas, económicas, etc., de los países hispanos”. Es, por tanto, el conocimiento de los referentes culturales del mundo hispanohablante lo que les permitirá a los estudiantes conocer y comprender cómo se constituyó la identidad, tanto a nivel histórico como cultural, de la comunidad cuya lengua están aprendiendo.

A continuación encontramos bajo el título de “Saberes y comportamientos socioculturales”, un inventario que nos sirve de guía para comprender cuál es “el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc.”; aunque dejan patente que solo se refieren a datos que podemos encontrar en España y no en el resto de los países hispanohablantes, dada la complejidad del mismo, lo que deberá ser tenido en cuenta por los docentes cuando se nutran de este inventario.

Por último, bajo el título de “Habilidades y actitudes interculturales”, y relacionado directamente con el desarrollo de la competencia intercultural, la cual le permitirá:

“observar e interpretar, desde diferentes perspectivas, las claves culturales y socioculturales de las comunidades a las que accede, al margen de filtros o estereotipos; desenvolverse con éxito en nuevos entornos sociales y culturales, aún sin el fondo común que comparten los miembros de las comunidades con las que interactúa; actuar como intermediario entre los miembros de diferentes culturas, tendiendo puentes que permitan superar los eventuales malentendidos, atenuando las emociones y reacciones características del contacto intercultural y neutralizando, cuando sea posible, situaciones de posible conflicto.” (Instituto Cervantes, 2006).

En conclusión, si queremos que los alumnos se conviertan en hablantes interculturales (ya hemos dicho que el objetivo final no es el ser hablantes nativos), tal y como nos muestran tanto el MCER, como el Companion Volume y el PCIC, es necesario que trabajemos en clase actividades que potencien el desarrollo y dominio de cuatro saberes: saber, saber hacer, saber ser, y saber aprender. Con ellos, los alumnos conseguirán, por

un lado, desenvolverse como agentes sociales y, por el otro, como hablantes interculturales, esta última dimensión favorecida por la competencia mediadora de la que ya nos habla el Companion Volume.

2.2 Competencia Comunicativa Intercultural

Estos dos documentos que acabamos de ver se han nutrido de autores como Byram. Este autor, junto con Nichols y Stevens, escribió en la introducción de su libro, *Developing Intercultural Competence in Practice* (2001), lo que entendía por Competencia Comunicativa Intercultural (ICC – Intercultural Communicative Competence), la cual ya había sido desarrollada unos años antes (1994) y publicada por el Consejo de Europa. También unos años antes, Byram y Fleming (1998), señalaban con respecto a la cultura y el aprendizaje de las lenguas, que los alumnos al aprender una lengua nueva se enfrentan no solo a reglas lingüísticas sino también a las prácticas que rigen la sociedad que comparte la lengua meta. En concreto establecían que:

“It suggests that language learning should lead to insight and increased understanding of the society and culture of speakers of other languages, but also of learners’ own society and culture and the relationship between the two, a cognitive learning process.” (1998, p. 6)

La ICC parte de la premisa de que en las aulas también es necesario tratar el componente cultural (y no solo el lingüístico como era la norma en esos momentos). Constata que la dimensión cultural ha dado paso a la intercultural, y en dicho cambio dimensional, el papel del profesor es decisivo, ya que debe facilitar la interacción de los estudiantes con aquellos aspectos de la sociedad y cultura relacionados con la lengua objeto de aprendizaje, de tal manera que los estudiantes puedan relativizar el conocimiento que poseen sobre los valores de su propia cultura, sus creencias y comportamientos. Junto a todo esto, el profesor debe además motivarlos para que investiguen por sí mismos sobre los miembros de la comunidad de la lengua meta, ya sea dentro de su propio entorno o en los contactos que se producen a nivel internacional debido a la globalización.

Para él, es muy importante abandonar la idea de querer que nuestros estudiantes se conviertan en hablantes nativos, ya que sería solo útil desde la perspectiva lingüística y/o gramatical de la lengua. Se trata de ayudarles a que se conviertan en hablantes

interculturales, y por lo tanto competentes comunicativamente para interactuar con otros hablantes en la lengua objeto de estudio, adaptando las perspectivas y las percepciones sobre el mundo de los otros, para poder mediar entre los diferentes puntos de vista y/o perspectivas (las propias del hablante y las de la lengua meta), siendo conscientes de su evaluación sobre lo diferente.

Como componentes de la ICC destacan: el conocimiento, las habilidades y actitudes, todo ello complementado con los valores que cada uno tiene como miembro de diferentes grupos sociales y de la propia sociedad dada.

El origen de la ICC se encuentra en las actitudes interculturales o saber ser, entendidas como curiosidad y apertura, buena disposición con respecto a los valores de las otras culturas, es decir, relativizar nuestros propios valores, creencias y comportamientos, de tal manera que no asumamos que son los únicos posibles y naturalmente correctos, y ser capaces de ver que nuestros valores además son vistos desde la perspectiva de alguien que está fuera de nuestra cultura y, por lo tanto, pueden llegar a ser diferentes a los nuestros.

Otro factor importante es la idea de conocimiento, entendido como lo que sabemos sobre cómo funcionan las identidades y los grupos sociales, tanto los propios del individuo como los de los demás. Este conocimiento está formado, en primer lugar, por el propio de los procesos sociales y, en segundo lugar, por el propio de las ilustraciones relacionadas con los procesos y productos sociales, incluyendo la percepción de cómo nos ven los otros, y de cómo los vemos nosotros.

Para conseguir llegar a ser hablantes interculturales, es importante desarrollar habilidades interpretativas, comparativas, y relacionales (saber comprender), de tal manera que el aprendiz sea capaz de interpretar un documento o evento sobre otra cultura, explicarlo y relacionarlo con documentos y/o eventos de la suya propia.

Por otra parte, también son importantes las habilidades que nos permiten descubrir e interactuar (saber aprender/saber hacer) para conseguir adquirir un nuevo conocimiento sobre una cultura y sus prácticas, de modo que seamos capaces de operar haciendo uso de este, y teniendo en cuenta las restricciones de la comunicación y de la interacción en tiempo real.

Por último, otra habilidad que necesita ser desarrollada, es la relacionada con la conciencia crítica cultural (saber involucrarse), definida como la capacidad que tenemos para evaluar críticamente, y sobre la base de criterios explícitos, perspectivas, prácticas y productos, tanto de la propia cultura como de la de los otros.

Este concepto de competencia intercultural también ha sido definido por el Centro Virtual Cervantes, el cual entiende que se trata de

“la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad”.

Señalan que investigaciones recientes han identificado tres etapas por las que pasan los aprendices de una lengua, mientras desarrollan dicha competencia:

1. Nivel monocultural: aquí el aprendiz se sitúa fuera de la cultura meta y la observa partiendo de los límites que rigen su propia cultura.
2. Nivel intercultural: el aprendiz se sitúa a medio camino entre la cultura meta y su propia cultura. Ocupa una posición intermedia, lo que le permite, entre otras cosas, comparar ambas.
3. Nivel transcultural: el aprendiz se convierte en mediador entre ambas culturas.

Martínez Lagares también nos habla de la importancia de desarrollar la competencia comunicativa intercultural en las clases de español como lengua extranjera:

“Un buen nivel de competencia intercultural es necesario para el buen funcionamiento de personas que provienen de distintas culturas, tanto como la competencia propiamente lingüística. Incluso no es atrevido decir que es más importante que el propio conocimiento de la lengua extranjera, ya que personas que hablan una misma lengua pueden encontrarse con problemas de comunicación intercultural.” (2015, pp. 21-22)

A modo de recapitulación, como profesores de español en contextos específicos no podemos obviar la importancia que el elemento cultural tendrá en las aulas, dado que los alumnos no serán hablantes competentes a nivel comunicativo si solo dominan el aspecto lingüístico de la lengua. Nuestra finalidad es la de ayudarles a entender y aceptar los elementos culturales que guían las lenguas y que, en ocasiones, pueden generar sorpresa, rechazo o incomprensión en nuestros alumnos dado que los pondrán en contraste con la suya propia, sin ser conscientes de ello. El hacerles conscientes de esa comparativa entre

su cultura y la de la lengua meta es un paso clave para alcanzar la competencia comunicativa intercultural, esencial si quieren desenvolverse en entornos multilingües.

2.3 Desarrollo de la competencia intercultural

Una vez vista la importancia de dotar a nuestros alumnos de una competencia comunicativa intercultural, la pregunta que muchos nos podemos hacer es cómo consigo desarrollarla en mis alumnos, sobre todo en mis cursos orientados al español dentro del marco de los negocios.

Calvi habla de interculturalidad como de “una actitud que consiste en tomar conciencia de la variedad sin pretender homogeneizar las diferencias” (2003, pp.107).

Siguiendo su línea de pensamiento, el consejo que nos da a los docentes es el de permitir que nuestros alumnos puedan desarrollar la capacidad de observación, en concreto de las peculiaridades culturales, de tal modo que tomen conciencia de las semejanzas y divergencias, y puedan conducirse con éxito a la hora de llevar a cabo negocios en entornos hispanohablantes.

Esta capacidad de observación puede fomentarse por medio de diferentes actividades como, por ejemplo:

- Llevar al aula dinámicas que hagan partícipe al alumno de su propia cultura y de la de la lengua meta, para que pueda reflexionar sobre conceptos que están implícitos en ambas culturas.
- Trabajar con situaciones vivenciadas por nuestros alumnos en situaciones de comunicación intercultural (en la medida en que se pueda, se trabajará con situaciones reales vividas por el alumno), para permitir que reflexionen sobre los posibles malentendidos vividos.
- Observar aquellos fenómenos propios de la cultura de la lengua meta que sean más representativos y relevantes, a través de artículos de prensa, noticias, del cine, etc.
- Comparar los datos analizados por nuestros alumnos con las ideas previas que tenían sobre la cultura de la lengua meta (en algunos casos estereotipos) para

poder analizar la distancia entre lo previamente percibido y la realidad final de la cultura que aprenden.

Calvi (2003) nos aconseja trabajar la interculturalidad a través del uso de materiales auténticos. Para ello, es muy importante considerar el género de los mismos, es decir, su tipología, de tal modo que necesitaremos saber los textos específicos del contexto en el que se moverán nuestros alumnos como podrían ser, por ejemplo, las hojas de reclamaciones, o rellenar una instancia. Estos materiales servirán, con la guía del profesor, para que el alumno pueda analizar las especificidades tanto lingüísticas como culturales.

Relacionado con esto último, nos hace reflexionar sobre el tipo de lengua que encontramos en el área de la economía. En concreto, pone el foco en las metáforas que suelen emplearse con frecuencia en dicho sector como, por ejemplo, expresiones tales como “paraíso fiscal” o “agujero presupuestario”. Este lenguaje económico, rico en metáforas, podrá presentar un desafío para nuestros alumnos, los cuáles deberán interpretar su significado y analizarlo desde su propia conciencia cultural.

Aguirre Beltrán (2000) apuntaba que entre las habilidades y técnicas que nuestros alumnos de español de los negocios debían aprender para tener éxito en las comunicaciones relacionadas con el mismo, las siguientes eran imprescindibles:

- Comprender y redactar textos técnicos y profesionales.
- Realizar presentaciones orales, por ejemplo, sobre productos o proyectos empresariales.
- Juegos de rol en los que le alumno protagonice reuniones de negocios, conversaciones telefónicas o actos institucionales.

Junto con estas habilidades y técnicas, nuestros alumnos necesitan conocer la cultura organizativa empresarial, es decir, los conocimientos compartidos entre los miembros de una organización y, que se relacionan, con la identidad y las formas de pensar y actuar de dichos miembros.

Al mismo tiempo, deberemos presentarle actividades dirigidas al desarrollo del conocimiento lingüístico, el cual les permitirá participar en los discursos con los hablantes de la lengua meta y, conocer a nivel pragmático, cómo funciona esta, dado que las convenciones pragmáticas son las que regulan dicho discurso.

Por último, apunta al uso del humor para trabajar la pragmática y el reconocimiento de los rasgos culturales y, por ende, el descubrimiento de los estereotipos que nuestros alumnos traen al aula.

Por su parte, Alexopoulou y Lago Mirón (2012) nos ofrecen una serie de ideas para llevar al aula y conseguir fomentar la conciencia intercultural:

- Que el alumno tome conciencia de la alteridad de la cultura meta. Para ello debemos llevar al aula muestras de lengua auténticas, o al menos lo más auténticas posibles, y hacer un uso adecuado en base al contexto y/o entorno social.
- Que el alumno sea capaz de identificarse con la alteridad cultural y comprender al otro (o al menos tolerarlo). El alumno debe de ser capaz de entender que los malentendidos forman parte de los encuentros interculturales y, por lo tanto, no siempre son evitables; aunque al mismo tiempo deberemos fomentar el trabajo de actitudes positivas ante la diversidad cultural, la superación de prejuicios, y, ante todo saber potenciar el debate dentro del aula, para identificar las generalizaciones superficiales y estereotipadas a las que puedan concluir nuestros alumnos. Un elemento clave será el focalizar la atención de nuestros alumnos en los elementos no-verbales que forman parte de la comunicación, y que nos dan mucha información sobre cómo se relaciona con nosotros nuestro interlocutor.
- Que el alumno pueda analizar y comprender la cultura de origen. En primer lugar, necesitaremos que sea consciente de la suya propia para, a continuación, trabajar sobre lo que saben de la cultura de la lengua meta (conocimientos basados en sus propias experiencias y vivencias, por ejemplo). Lo importante es que consigamos una reflexión crítica, partiendo de la cultura nativa y llegando a la de la lengua meta, de tal modo que seamos capaces de sacar a la luz posibles malentendidos culturales.
- Que el alumno analice y aprecie tanto las similitudes como las diferencias entre ambas culturas (la nativa y la de la lengua meta). Podemos llevar al aula textos (ya sean originales o contruidos por nosotros) que ejemplifiquen los contrastes sociolingüísticos entre las dos sociedades (la del alumno y la de la lengua que aprende). Centrar el foco en los contrastes permitirá a nuestros alumnos tomar conciencia sobre los posibles estereotipos que traían antes del aprendizaje, y les facilitará la identificación y comprensión de los valores y las normas que, de manera implícita, se encuentran en la cultura objeto de estudio.

Por otra parte, no quiero dejar pasar la oportunidad de reflexionar al hilo de las palabras de Springer (2010) en relación con el papel que, como docentes de español en contextos específicos, tenemos hacia nuestros alumnos:

“...los profesores de lengua tenemos una responsabilidad especial en la preparación de nuestros alumnos o clientes para los encuentros con otras culturas. La gran mayoría de las personas que aprenden una lengua extranjera no están preparadas para comunicar con éxito con personas de otras culturas y sociedades por muy buenas que sean sus notas en los exámenes de gramática” (p.140).

En cierto modo, me siento muy identificada con esta visión, ya que como docentes nos centramos muchas veces tanto en la lengua en sí misma, que pasamos por alto el contexto en el que será usada por nuestros alumnos, lo que les dejará, en según qué ocasiones, con pocas herramientas para poder salir airosos de un encuentro de negocios.

Otra autora que nos apunta en la misma dirección es Mellado Prado (2002), la cual afirma que

“el alumno que asiste a un curso de este tipo ..., se encuentra con la necesidad de aprender, además de una lengua, un modo de hacer y operar que no coincide necesariamente con el suyo, sino que responde a unas coordenadas de una cultura distinta que generalmente le es ajena. A la negociación del significado necesaria en todo proceso de comunicación se le añade aquí la negociación comercial en la que, además de mediar palabras, median intereses económicos” (p.140).

Por todo ello, el saber llevar al aula aquellas actividades para desarrollar la competencia intercultural, resultará en el futuro éxito de nuestros alumnos como hablantes interculturales de la lengua meta.

Por otra parte, Springer (2010) también nos habla de los prejuicios y de la percepción que sobre los mismos tenemos, desde una perspectiva antropológica. Para ello destaca que una de las causas de las dificultades en la comunicación intercultural, son los estereotipos que, a su vez, se encuentran representados a través de los chistes, los cuales sirven para destacar los rasgos más exagerados que representan a una sociedad, desde el punto de vista de otra, de tal modo que un chiste puede ser entendido como la imagen que una sociedad tiene sobre los miembros de otra y de sí misma. Es cómo una sociedad se ve a sí misma y cómo ve a las demás, y se transmite a lo largo de los años y/o décadas. Para el autor estos estereotipos reflejados en los chistes cumplen con una función necesaria

para la sociedad, consistente en reducir la complejidad del mundo en el que vivimos. Por este motivo, deben ser trabajados en clase a través de su tematización.

Desde la perspectiva comunicativa, Springer (2010) nos aconseja trabajar en el aula los siguientes aspectos:

- Que nuestros alumnos entiendan por qué, los miembros de la cultura meta, piensan, sienten y actúan de la manera en como lo hacen.
- Que nuestros alumnos sepan reaccionar ante otras perspectivas de ver y entender el mundo.
- Que nuestros alumnos sepan comunicarse adecuadamente, tanto a nivel verbal como no-verbal.

Entre los ejemplos que el autor nos sugiere para llevar al aula, destaco los siguientes: normas de comportamiento y etiqueta, las costumbres gastronómicas y sus implicaciones en los negocios, los gestos y el lenguaje corporal, la separación (o no) entre el mundo laboral y el personal (lo que explica que unas sociedades sean más afectivas frente a otras más neutrales, y las implicaciones que ello tiene y que más adelante veremos), los actos de habla (que reflejan los códigos culturales dentro de una sociedad), la comunicación más o menos explícita o implícita (por ejemplo, cómo hacer una crítica y/o mostrar desacuerdo ante una propuesta comercial), y la idea de cómo las distintas sociedades perciben el tiempo y el espacio.

Otra autora, Sánchez-López (2019) nos presenta la unidad cultural constructiva (UCC) para trabajar la competencia intercultural en el aula de español en contextos específicos. Estas unidades han sido diseñadas a través de los principios del constructivismo y son aplicadas en niveles avanzados. Un ejemplo de estas, lo encontramos en Mójica-Díaz y Sánchez-López (2016, citado en Sánchez-López, 2019), las cuales han diseñado doce UCC completas siendo su objetivo principal el que los alumnos puedan comprender a las sociedades hispanohablantes. Estas unidades están orientadas en torno a un tópico, sobre el que los alumnos trabajarán todo un elenco de actividades tendentes a fomentar su pensamiento crítico. Al final de cada unidad, los alumnos llevan a cabo un proyecto final donde ponen en práctica los conocimientos adquiridos y hacen uso del material trabajado a lo largo de esta.

Otro modo de trabajar la interculturalidad en la clase de español orientada al mundo de los negocios, es la presentada por Van Hooft y Korzilius (2000) en el I Congreso

Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE). Se trata de un juego de simulación de negociación intercultural llevado a cabo por la Escuela de Negocios de Arnhem. En esta escuela se reúnen estudiantes procedentes de universidades francesas, alemanas, españolas, rusas, americanas e inglesas. El objetivo principal es el de desarrollar la competencia intercultural y para ello se ponen de manifiesto, en dichas simulaciones, las semejanzas y diferencias culturales, que en un principio están basadas en los estereotipos y generalizaciones que los propios estudiantes tienen de las otras culturas. Se trata de trabajar desde un enfoque contrastivo e interactivo. En la tarea final los alumnos han de presentar un informe, tras el visionado de los diferentes vídeos donde se grabaron las simulaciones, que recoja su reflexión personal sobre cómo fue su participación y la del resto de los miembros de su equipo, a partir de un cuestionario, que recoge preguntas relacionadas con la imagen que uno tiene sobre sí mismo y sobre los otros, así como, sobre el desarrollo de la negociación y el uso de la lengua meta.

Por su parte, Jiménez Ramírez (2019), nos sugiere seguir cuatro pasos para diseñar las actividades:

1. Para que nuestros alumnos puedan comprender la cultura de la lengua meta, primero necesitan conocer lo que las diferencia. Para descubrir estas diferencias es posible utilizar un método deductivo, seleccionando materiales culturales que sean de interés para nuestros alumnos; o bien utilizando un método inductivo en base a cuestiones abiertas realizadas por el docente.
2. A continuación, nuestros alumnos necesitan tomar distancia con respecto a su propia identidad cultural. Lo entenderíamos como un alejamiento a nivel psicológico lo que le permitirá ver la cultura meta desde una perspectiva más objetiva. Para conseguir esta separación cultural, en clase podemos trabajar, o bien con la observación detallada, lo que permite que nuestros alumnos experimenten ser el otro, es decir, el sujeto observado; o también podemos trabajar en base a la observación participante, en la que el alumno formará parte del grupo cultural meta, es decir, ya no es un mero observador, como en la anterior técnica, sino que participa compartiendo los acontecimientos, los símbolos, los ritos y los comportamientos de los miembros de dicha cultura. Este tipo de técnica está indicada para niveles avanzados (a partir de un B1), ya que exige por parte del alumno una competencia comunicativa mínima para poder desenvolverse dentro

del entorno cultural. Junto con ello, es necesario que el alumno sea capaz de mostrar cierta empatía o competencia intercultural.

3. En este punto, el alumno ya está preparado para comparar su cultura con la de la lengua meta, gracias a la distancia psicológica que ha sabido poner con respecto a la primera, lo que le permite observar como extraños sus propios valores culturales. Es muy útil en esta etapa presentar materiales donde las diferencias entre ambas culturas se encuentren claramente resaltadas como, por ejemplo, a través de los estereotipos, testimonios de incidentes críticos entre ambas culturas, cuestionarios, o casos que se basan en las clasificaciones culturales como las de Hofstede o Trompemaars, entre otros autores. Lo importante es que el aprendiz comience a ver como “extraño” lo que antes le parecía “natural”.
4. Para finalizar, en esta etapa los alumnos serán capaces de analizar y evaluar los hechos previamente observados para obtener sus propias conclusiones. El interés último es que nuestros alumnos sean capaces de entender lo que se ha producido en las escenas observadas, consiguiendo delimitar los posibles problemas que puedan surgir en el futuro entre ambas culturas.

Como puntos esenciales en la implementación de actividades relacionadas con el trabajo de contenidos culturales, Soler-Espiauba (2009) recoge los siguientes:

- Los profesores también tienen que, desde un punto de vista psicológico, ser capaces de separarse de su propia cultura, de tal manera que les posibilite el observar, tanto desde dentro como desde fuera, aquellas situaciones que puedan provocar un choque cultural en los alumnos. Así nos indica que no todos los errores cometidos por los aprendices de una lengua tendrán las mismas repercusiones. Si hablamos de un error gramatical como, por ejemplo, un mal uso del imperativo o de una preposición, puede ser visto con indulgencia por parte de los hablantes nativos. En cambio, un tuteo en una situación inadecuada puede ser percibido como un gesto de mala educación y, ofrecer una imagen negativa a dichos hablantes nativos.
- Las actividades presentadas en el aula deben estar dirigidas a ayudar al alumno en el proceso de descodificación del mensaje, esto es, debe permitirle integrarse plenamente en la sociedad de la lengua meta. Para ello, habrá que trabajar situaciones donde se muestre no solo cómo se pregunta la hora, sino también qué costumbres sociales se dan y que están relacionadas con el concepto del tiempo

como, por ejemplo, a partir de qué horas se puede o no hacer llamadas telefónicas, o el tema de la puntualidad.

- Otro punto clave está relacionado con conseguir que nuestros alumnos sean hablantes interculturales competentes. Por ejemplo, podemos trabajar expresiones del tipo “quédese la vuelta” si lo que queremos es dejarle una propina a la persona, o algo tan clásico en España como “¿por qué te has molestado?” cuando alguien nos trae un detalle al invitarle a comer o a cenar en nuestra casa. Son pautas culturales que a veces pasan de alto en las aulas, ya que nos centramos mucho más en trabajar las estructuras para que consigan hablar correctamente (a nivel lingüístico), y nos olvidamos de que la corrección gramatical no es suficiente para hacer competentes a nuestros alumnos.
- Como profesores, debemos visibilizar en el aula todo lo que existe implícitamente en la cultura de la lengua meta. No se trata de que el alumno imite los comportamientos culturales de la lengua meta, sino de que los comprenda. Los hablantes nativos normalmente tenemos tan interiorizados dichos comportamientos, que son totalmente normales para nosotros, por lo que olvidamos que nuestros alumnos puedan no comprenderlos o tan siquiera percibirlos.
- Trabajar los estereotipos en la clase, pero desde la reflexión, es decir, desde la perspectiva de que hay dos realidades culturales en el aula, la del alumno y la de la lengua meta y, por lo tanto, las actividades que presentemos deben conducirles al análisis reflexivo de ambas, lo cual les permitirá descubrir tanto las semejanzas como las diferencias, y entenderlas.
- Uso del enfoque intercultural para analizar la cultura de la lengua meta. Ello conlleva llevar a la práctica el análisis de los comportamientos culturales, siempre desde el enfoque intercultural, lo que implica que el profesor también deberá documentarse, investigando sobre los mismos en otras regiones geográficas y contextos sociales.
- Hacer uso de materiales que les capaciten para desarrollar las cuatro competencias necesarias para la comunicación eficaz, esto es, la gramatical, la discursiva, la sociolingüística y la estratégica. Todas estas destrezas se trabajarán en base a contextos reales del uso de la lengua, e incluyendo todas las variedades posibles.

En definitiva, una idea común en todos estos autores es la importancia no solo conocer el concepto de competencia intercultural, sino de cómo llevarlo al aula para que los alumnos puedan desarrollarla. Ideas que me parecen muy útiles para las aulas de español de los negocios, como son el trabajar con actividades que potencien la capacidad observadora de nuestros alumnos, el llevar al aula muestras de lengua auténticas, el enseñar la cultura organizativa empresarial, el uso del humor para tematizar los estereotipos, el fomentar actitudes positivas ante la diversidad cultural, o el presentar juegos de simulación de negociaciones interculturales. Todas estas actividades nos ayudarán a fomentar el análisis contrastivo que los alumnos deben realizar entre su cultura y la de la lengua meta.

2.4 La cultura en el aula de español como fines específicos

Ya hemos hablado de la importancia de que nuestros alumnos se conviertan en competentes hablantes interculturales y, de cómo trabajar dicha competencia en el aula. Ahora bien, para que puedan ser competentes primero necesitamos saber qué es lo que entendemos por cultura y cuál es la cultura que debemos llevar al aula del español como fines específicos y, más concretamente a la del área de los negocios.

Muchos son los estudios que se han realizado en este ámbito y desde puntos de vista muy diversos. En este apartado llevaré a cabo un recorrido cronológico, necesariamente parcial, a través de la selección de estudios que nos ayudarán a entender las clasificaciones que en base a esta se han hecho de las diferentes sociedades, para el cometido que nos ocupa la presentada por Hofstede en los años 70 del pasado siglo.

Trompenaars y Hampden-Turner (2021)² comentan en su obra, que existe la presunción de que la internacionalización creará, o al menos conducirá a una cultura global común. La gente, por ejemplo, señalan a McDonald's o Coca-Cola como ejemplos de sabores, de mercados y, por tanto, las culturas llegan a ser similares en todas partes del mundo. Estos autores consideran que lo importante no es lo que son o dónde se encuentran físicamente,

² La obra consultada para este trabajo es del 2021 (cuarta edición) pero la primera edición es de 1997.

sino lo que significan para las personas en cada cultura. Afirman, que la esencia de la cultura no es lo que es visible en la superficie sino los modos compartidos en que la gente comprende e interpreta el mundo. Consideran, que la cultura es como una cebolla y, por lo tanto, viene en capas, y para poder entenderla hay que pelarla, tal y como lo haríamos con la cebolla.

En la capa superficial, encontramos los productos de la cultura, como pueden ser los altísimos rascacielos de Manhattan, pilares del poder privado, con calles públicas congestionadas entre ellos. Estos son expresiones de valores y normas más profundos en una sociedad que no es directamente visible, por ejemplo, valores como la movilidad ascendente, cuánto más mejor, el estatus, o el éxito material. Este grupo de valores y normas se encuentra en las capas más profundas de la cebolla y son más difíciles de identificar. En el centro de la cebolla nos encontramos con aquello que no se cuestiona, es decir, lo que asumimos y aceptamos como cierto.

Otro de los autores clásicos es Triandis (2000), el cual nos habla de cultura entendida como un sistema de significado compartido, que puede ser encontrado entre aquellos que hablan un dialecto específico, durante un periodo histórico específico, y dentro de una región geográfica definida. La cultura tiene una función: permitir la mejor adaptación de sus miembros a una ecología particular, incluyendo el conocimiento que la gente necesita tener para funcionar eficazmente en su entorno social.

A su vez, nos habla del concepto de síndrome cultural, entendido como un modelo compartido de creencias, actitudes, autodefiniciones, normas, roles, y valores que se organizan alrededor de un tema.

Junto al síndrome, existe lo que él entiende por diferencias culturales: que serían diferentes modelos de ejemplos de información encontrados en el ambiente u entorno. De este modo, en las sociedades colectivistas (entendidas como culturas tradicionales) los individuos que la conforman suelen ser un ejemplo de la propia colectividad, dan prioridad a los objetivos del grupo, usan las normas vinculadas al grupo para definir su comportamiento antes que sus actitudes personales, y creen en las relaciones sociales como parte de una comunidad.

Para Triandis, la cultura es relevante para comprender el conflicto en al menos dos campos: cómo comienza y cómo se desarrolla el mismo. Los problemas relacionados con una comunicación pobre son las principales causas del primero, y los problemas

relacionados con cómo las personas de diferentes culturas tratan a los grupos que están fuera, son relevantes para comprender el segundo campo. Así, por ejemplo, una fuente de malentendidos se produce entre culturas que consideran la comunicación como algo asociativo, y las que la consideran como algo que puede ser abstraible. En occidente encontramos las segundas, es decir, uno abstrae los elementos más importantes del argumento y los organiza para la presentación. En cambio, en una presentación asociativa se puede incluir cualquier cosa que esté vagamente relacionada con el tema a tratar, lo que puede frustrar a los occidentales.

Pocos años después, Miquel y Sans (2004) nos hablaban de tres tipos de cultura: 1) la Cultura con mayúsculas; 2) la cultura (a secas); 3) la Kultura con K. La primera es la que universalmente todos tenemos en la cabeza, es decir, la que se ve representada a través del arte, el cine, la literatura, la gastronomía y la música, entre otros, y que representan a un país. Así, por ejemplo, al preguntar por España muchas personas relacionan su Cultura con la paella, los toros, o el flamenco. Pero esta, según las autoras, no es la cultura que hará competentes a nuestros alumnos. Es en la segunda cultura donde ya encontramos todo lo que comparten los hablantes nativos de una sociedad, y que los hace competentes a nivel comunicativo. Son aquellos aspectos compartidos y que se dan por sobreentendido. Y es esta segunda cultura la que supone el eje central de la cultura de una sociedad, de tal modo que, si nuestros alumnos logran percibirla, comprenderla y aceptarla, podrán ser hablantes interculturales competentes, teniendo en cuenta que tanto la Cultura con mayúsculas como la Kultura con K, se nutren y a la vez la nutren, ya que no se trata de áreas separadas y aisladas entre sí. La Kultura con K hace referencia al conocimiento sobre cómo debemos interactuar en según qué lugares nos encontremos (por ejemplo, hablan de Vallekas, de Marbella o de una plaza de toros como puede ser las Ventas).

Fernández-Conde Rodríguez (2005), profesor de español durante varios años en la India, escribió un libro dirigido a futuros docentes para entender cómo trabajar la cultura en las clases de español de los negocios. Él toma la idea de Poyatos sobre los culturemas, en concreto la definición que este publicó en 1994:

“... el culturema, definida como: cualquier porción significativa de actividad o no actividad cultural percibida a través de signos sensibles e inteligibles con valor simbólico y susceptible de ser dividida en unidades menores o amalgama en otras mayores” (citado en Fernández-Conde Rodríguez, 2005, pp.15).

Estos culturemas pueden ser más o menos complejos, por lo que se hace necesario analizarlos en varios niveles:

1. Culturemas básicos; es lo que vemos cuando entramos en contacto con una cultura, es decir, las primeras impresiones que nos hacemos al interactuar con los hablantes de esta.
2. Culturemas primarios; son patrones y temas culturales que vamos descubriendo según nos vamos implicando más en el conocimiento de la cultura meta. Nos permiten discernir lo que es propio dado el medioambiente y lo que es propio del comportamiento de dicha cultura.
3. Culturemas secundarios; suponen un paso más profundo con respecto a los anteriores, ya que nos permiten discernir entre aspectos externos como son los propios de la playa, el jardín, el público o el estadio, y los internos, como son la casa, el colegio, o la oficina.
4. Culturemas terciarios; se centra más en el área de lo percibido a nivel sensorial, así tenemos los culturemas urbanos exteriores ambientales olfativos (por ejemplo, el olor de las calles de una determinada ciudad), los culturemas urbanos exteriores acústicos (por ejemplo, el ruido de las calles de dicha ciudad), los culturemas rurales exteriores ambientales visuales (por ejemplo, las casas rurales de un determinado pueblo), y los culturemas urbanos interiores ambientales cinestésicos (por ejemplo, la forma en que hombres y mujeres se ceden el paso al entrar o salir de un establecimiento si este está muy lleno).
5. Culturemas derivados; suponen una división en profundidad de los terciarios. Así, por ejemplo, podemos estudiar la kinésica o la cronémica.

Springer (2010), por su parte, habla de cultura y lo relaciona con el símil del iceberg para entenderla. Considera que, para poder explicarla, debemos partir desde lo más visible hasta lo menos visible, como en el iceberg. Lo primero que vemos (la punta) son los atributos visibles tales como monumentos, la moda, la arquitectura, la literatura, los símbolos de la cultura, etc. A continuación, el comportamiento social propio de la cultura, pero lo que es visible, por ejemplo, el mayor o menor grado de formalismo y/o amistad. Después, los papeles que los diferentes individuos juegan en la sociedad. Por ejemplo, el papel de la mujer y de la gente mayor; o también los valores compartidos entorno a la democracia, la libertad, el medioambiente, o cómo se valora el trabajo (tendencias más individualistas o colectivistas que veremos más adelante). Por último, y en la zona menos

visible, conceptos como el tiempo y el espacio, la relación entre el hombre y la naturaleza, lo que se entiende por felicidad o cómo se distribuyen las riquezas y el poder dentro de los miembros que la componen.

En resumen, todos estos autores nos arrojan luz sobre un hecho muy significativo, y es que no nos podemos quedar en la superficie de la cultura, cuando la trabajemos en el aula de español en contextos específicos, ya que la cultura forma parte de la forma en cómo interactúan las personas de una determinada sociedad, y que en algunas ocasiones puede entrar en conflicto con los comportamientos que rigen en otras.

Por todo ello, a continuación, veremos las diferentes clasificaciones que autores de diversos ámbitos han hecho de las sociedades en función de qué valores rigen los comportamientos de sus ciudadanos.

2.5 Modelos culturales

Visto que la cultura no es algo tan fácil de definir ni de consensuar, aunque sí podemos entrever que es algo que no está en la superficie de una sociedad, sino que tenemos que adentrarnos en ella, en sus capas más profundas para, desde ahí, llevarla al aula permitiendo que los alumnos la observen, la comprendan, la comparen con la suya propia, la acepten pero sin la necesidad de que la adquieran o la cambien por la suya, a continuación pasaré a mostrar los diferentes modelos de sociedad que pueden tenerse en cuenta en función de esa cultura que se encuentra en las capas más profundas de la cebolla, como comentaban Trompenaars y Hampden-Turner, o en el fondo del océano si pensamos en un iceberg como nos sugería Springer, y que necesitamos mostrar a los alumnos en las clases de español como fines específicos dentro del área de los negocios.

2.5.1 Modelo de Erin Meyer³

La autora nos propone ocho diferentes dimensiones culturales que nos permitirán comprender mejor, cómo impactan las diferencias culturales en las relaciones laborales.

- La primera dimensión que describe es el de la **comunicación**. Dentro del mismo, las culturas pueden ser de bajo o de alto contexto. Las primeras se caracterizan por una comunicación precisa, simple y clara. Lo que se dice es lo que se quiere decir, no hay dobles intenciones. Los mensajes pueden repetirse si la comprensión no ha quedado clara, y aprecian las clarificaciones. Las segundas entienden la comunicación como un todo sofisticado, donde la comunicación no-verbal también juega su papel. Los mensajes no son siempre expresados en su totalidad, sino que hay una parte implícita que los miembros de dicha comunidad aceptan, y con la que juegan. Hay que saber leer entre líneas.

En su obra nos aporta varios ejemplos, tanto de culturas de bajo contexto como de alto contexto, pero la más interesante de todas, desde mi punto de vista, es la que caracteriza a Japón. Meyer explica el concepto japonés “kuuki yomenai” (2014, p.45), que significa que las personas desde pequeñas aprenden a comunicarse entre líneas y a escuchar entre líneas cuando otros hablan. Son capaces de comunicar mensajes sin decirlos directamente. Por ello, crearon esta palabra para designar a aquellas personas que no son capaces de “read the air” (Meyer, 2014, p.45). Para los japoneses, si no somos capaces de leer el aire no somos unos buenos oyentes.

- La siguiente dimensión es la de la **persuasión**, de tal modo que hay culturas donde los principios son lo primero y otras donde la puesta en práctica lo es. Las primeras se caracterizan por ser culturas en las que sus individuos han aprendido a desarrollar una teoría o un concepto complejo antes de presentar los hechos. Por su parte, las segundas parten de los hechos, de las declaraciones u opiniones, para añadir más adelante conceptos que puedan validar los mismos. Por tanto, en las

³ Tomado de su obra *The Culture Map* (2014).

primeras los individuos comienzan con un mensaje o informe que han desarrollado en base a un argumento teórico antes de llegar a conclusiones. En cambio, las segundas prefieren comenzar el discurso con un resumen en forma de puntos, lo que les permite una aproximación más práctica y concreta al tema objeto de debate. Por ello evitan discursos teóricos o filosóficos propios de las primeras. En palabras de la autora:

“Without the ability to persuade others to support your ideas, you won’t be able to attract the support you need to turn those ideas into realities. And though most people are unaware of it, the ways you seek to persuade others and the kinds of arguments you find persuasive are deeply rooted in your culture’s philosophical, religious, and educational assumptions and attitudes.” (Meyer, 2014, pp. 112-113)

- A continuación, está la dimensión relacionada con la **confianza**. Encontramos culturas que basan la misma en tareas y culturas que lo hacen en la propia relación. Para las primeras, la confianza se refleja en las actividades comerciales, de tal modo, que si eres una persona de la que me puedo fiar, si disfruto trabajando contigo, voy a confiar en ti. Este tipo de relaciones no son estables ya que varían en función de las actividades y/o tareas que debamos llevar a cabo. Las segundas, basadas en las relaciones, se construyen alrededor de cenas, compartiendo cafés o asistiendo juntos a un bar para tomar unas bebidas. Son relaciones que tardan más tiempo en fraguarse pero que, por ende, también duran más tiempo. Se trata, en definitiva, del tiempo personal compartido juntos, el cual hace que se vaya construyendo una unión entre las personas, ya que no solo conoces al individuo sino también a otras personas cercanas al mismo que también confían en él, y si esas personas confían, al final tú también terminarás confiando.

Relacionado con la confianza y cómo construirla, los chinos tienen la palabra “guanxi” (Meyer, 2014, p. 204), que significa que para que los negocios terminen bien para ambas partes, hay que invertir tiempo, energía y esfuerzo en construir una relación personal con los potenciales clientes. Importante es no centrarse en el negocio desde el principio, sino que hay que aprovechar los primeros instantes para conocerse mejor, por ejemplo, disfrutando de comidas de negocios, compartiendo bebidas después de las reuniones, etc.; en definitiva, haciendo amigos.

- Otra dimensión es la **evaluación**. En base a la misma se pueden encontrar dos tipos de culturas: las basadas en la retroalimentación directa negativa, y las basadas en la retroalimentación indirecta negativa. Las primeras aceptan los comentarios negativos sin necesidad de suavizarlos o alternarlos con comentarios positivos. De este modo, se puede criticar a un individuo frente a un grupo sin mayores consecuencias personales. En el segundo tipo de culturas, a la hora de criticar hay que hacerlo desde la diplomacia. De este modo, se utilizan los comentarios positivos para suavizar los negativos. Se hace uso de descriptores tales como “inapropiado” o “no profesional” para criticar la actuación de los individuos y, en la mayoría de las ocasiones, se hace en privado.

Un interesante hecho que nos muestra la autora está relacionado con la relación entre esta dimensión y la de la comunicación. Meyer dice que algunas culturas de bajo contexto y, por lo tanto, caracterizadas por la claridad en su exposición se muestran reacias a la retroalimentación negativa directa, prefiriendo modos más sutiles de decir que algo no está funcionando. Frente a estas, otras culturas de alto contexto, acostumbradas a interpretar no solo lo que se dice sino lo que viene implícito en el mensaje, prefieren un modo más directo a la hora de expresar lo que está saliendo mal (Meyer, 2014, p.79).

- A continuación, encontramos la dimensión relacionada con el **desacuerdo**. Un grupo son confrontacionales frente a los otros que evitan el enfrentamiento. Los primeros consideran que la falta de acuerdo y el debate originado de ello es positivo para el equipo o la organización. Los enfrentamientos abiertos son considerados como apropiados y no tienen un impacto negativo en las relaciones. El segundo tipo de culturas, lo consideran, por el contrario, negativo, dado que tanto los enfrentamientos abiertos como la falta de acuerdo tendrán un impacto negativo en el equipo y en la organización.

En sociedades donde rige el confucionismo, se rigen por una máxima, la de mantener la armonía, y para ello cada miembro dentro del grupo debe cumplir su papel y reforzar el de los demás. Estas culturas no están, por tanto, acostumbradas a criticar abiertamente en público lo dicho por otro miembro del grupo. Ello implica que si hacemos negocios debemos considerar ser muy cuidadosos con el modo de expresar nuestro desacuerdo (Meyer, 2014, pp. 242-243).

- La siguiente dimensión está relacionada con **la forma de tomar decisiones**. Aquí encontramos, por un lado, culturas que toman las decisiones basadas en el consenso, frente a las que vienen regidas por la jerarquía, de tal modo que las decisiones se toman siempre de arriba abajo. En las primeras se busca la toma de decisiones basada en el acuerdo unánime de todas las partes, frente a las segundas que lo basan en la jerarquía y el poder de los que están en las posiciones superiores, y que son los que toman las decisiones que acatarán los individuos situados en las posiciones inferiores.

Meyer da algunos consejos a aquellas personas que, viniendo de culturas donde las decisiones se adoptan desde arriba, tienen que trabajar con culturas donde el consenso es el protagonista. Por ejemplo, esperar que el proceso de toma de decisiones llevará más tiempo del esperado, y mostrarse paciente y comprometido durante todo el tiempo que duren las negociaciones (Meyer, 2014, p. 196).

- Otra dimensión es la relacionada con el **liderazgo**. En unas culturas existe una relación igualitaria, de tal modo, que la distancia entre el jefe y los subordinados es baja, y la comunicación no se rige por las jerarquías. Frente a estas culturas, encontramos las jerarquizadas, donde sí existe una gran distancia entre el jefe y los subordinados, donde el estatus es importante y, donde la comunicación debe seguir estrictamente el orden jerárquico.

Así pues, en las culturas igualitarias no existen inconvenientes en mostrar desacuerdo con el jefe de manera abierta, frente a la jerárquicas donde se debe apoyar siempre al jefe en público. O, por otro lado, en las igualitarias es más frecuente que los subalternos adopten decisiones sin la necesidad de contar con el beneplácito del jefe y, en cambio, en las jerárquicas, el consentimiento del jefe previo a la toma de decisiones es crucial (Meyer, 2014, p. 164).

- La última dimensión está relacionada con la **organización del tiempo**. Existen culturas que son lineales y, por consiguiente, dividen sus proyectos en pasos que deben ser seguidos consecutivamente, siendo lo más importante la fecha de entrega y, por ello, se hace necesario cumplir estrictamente los plazos. Frente a estas culturas, existen otras que son más flexibles en relación con el tiempo, de tal modo, que al iniciar un proyecto no es necesario seguir secuencialmente todas las etapas establecidas, sino que estas pueden ser alteradas, y se acepta que haya interrupciones. El foco, para estas culturas, se encuentra en la adaptabilidad, y la flexibilidad.

Esta última dimensión está directamente vinculada con la relacionada con la de la confianza, de tal modo que las culturas que basan la misma en las relaciones personales y no tanto en los hechos, son culturas donde la percepción del tiempo es más flexible, dado que construir relaciones de confianza es la base de los negocios exitosos, y para construirlas el tiempo no puede ser un obstáculo (Meyer, 2014, pp. 275-276).

2.5.2 Modelo cultural de Fons Trompenaars y Charles Hampden-Turner⁴

Para estos autores existen siete dimensiones del modelo cultural:

- La primera distingue entre **culturas universalistas y culturas particularistas**. En las primeras se da mucha importancia a las reglas y normas y, para ser efectivos, las instrucciones deben ser claras y todo debe regirse a través de un procedimiento regulado. Para la toma de decisiones se sigue un proceso lógico, de tal modo que primero se toman las decisiones a nivel individual y después se trasladan al grupo. Frente a este tipo de culturas, las segundas son flexibles durante la toma de decisiones, siempre respetando a los demás. Las reglas no son tan importantes como en las primeras culturas. Ejemplos de culturas universalistas pueden ser encontrados en Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Alemania y Australia. De la otra parte, culturas particularistas pueden ser encontradas en la mayoría de los países latinoamericanos y China (Trompenaars y Hampden-Turner, 2013, p. 145).
- La siguiente dimensión distingue entre **culturas individualistas frente a colectivistas**. Las primeras se caracterizan por potenciar la libertad de los individuos que las conforman, y fomentar los logros a nivel individual. El trabajo se valora a nivel individual y, para ello se permite que las personas puedan tener iniciativas propias, que sean creativas y que aprendan de sus errores. Frente a estas culturas, las colectivistas potencian al grupo, por lo que los resultados son los del grupo y no el de las personas a nivel individual. Es importante no destacar la labor

⁴ Tomado de Cabeza, Corella y Jiménez (2013).

de ningún individuo frente al grupo, ya que puede llegar a avergonzarlo y a separarlo del mismo. Las decisiones se toman en equipo y se debate sin permitir los favoritismos. Entre las culturas individualistas encontramos a Estados Unidos, Canadá y Australia, frente a las colectivistas de la mayor parte de los países latinoamericanos, africanos y Japón (Trompenaars y Hampden-Turner, 2013, p. 146).

- Otra dimensión se relaciona con el **grado de implicación de sus individuos**. Por un lado, están las culturas de enfoque específico, las cuales marcan una separación muy clara entre la esfera personal y la laboral. Frente a este tipo de culturas, encontramos las de enfoque difuso, donde lo personal y lo laboral se encuentra solapado. En las primeras, las negociaciones son muy directas y se centran siempre en los objetivos que lleva cada parte. En las segundas, las negociaciones se basan en las relaciones, por lo que se invierte tiempo fuera de las mismas para lograr crear lazos de confianza. Es importante establecer buenas relaciones desde el principio, por lo que antes de comenzar las negociaciones se tenderá a conocer mejor a clientes y a futuros socios. En estas culturas la vida personal y la laboral se entremezclan durante las negociaciones por lo que, junto con aspectos propios del negocio, las partes también tratarán otros temas más personales como la familia o las aficiones. Ejemplos de culturas específicas son Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Alemania y Holanda. Ejemplos de culturas difusas son Argentina, España, India y China (Trompenaars y Hampden-Turner, 2013, p. 147).
- En la siguiente dimensión, el foco está en **cómo se expresan las emociones**. Así encontramos culturas neutrales frente a culturas emocionales. Las primeras, se caracterizan por no mostrar los sentimientos y tenerlos siempre bajo control, de tal modo que durante las negociaciones prevalece la razón a la emoción. Frente a estas culturas, las más emotivas permiten que los sentimientos afloren durante las negociaciones. Se caracterizan por ser abiertas, espontáneas, y por hacer un uso continuado del lenguaje no-verbal para apoyar los mensajes. Entre las primeras encontramos a Reino Unido, Suecia, Holanda y Alemania. Frente a estas, ejemplos de las segundas pueden encontrarse en Polonia, los países latinoamericanos y los algunos países mediterráneos (Trompenaars y Hampden-Turner, 2013, p. 147).

- A continuación, encontramos la dimensión relacionada con el **estatus**, de tal modo que encontramos culturas de estatus adscrito y culturas de estatus adquirido. En las primeras, la posición social viene dada por la edad, el sexo, la educación, la inteligencia, la familia, o incluso la manera de hablar. Es habitual utilizar tratamientos distintivos al hablar con determinados miembros de dicha sociedad como, por ejemplo, señor, profesor, doctor, director, entre otros. Las culturas cuyo estatus es adquirido, están conformadas por individuos que consiguen el prestigio social en base a los méritos propios. Estados Unidos, Canadá y los países escandinavos son ejemplos de culturas de estatus adquirido, frente a Francia, Italia, Japón, y Arabia Saudí en donde el estatus es adscrito (Trompenaars y Hampden-Turner, 2013, p. 148).
- En base a la gestión del tiempo encontramos la siguiente dimensión, la cual distingue entre **culturas secuenciales** y **culturas sincrónicas**. Las primeras, tienden a seguir siempre un orden o secuencia a la hora de implementar un proyecto, de tal modo que durante las negociaciones se espera que se sigan unos pasos preestablecidos y se es muy rígido a la hora de alterar los mismos, o los plazos de entrega. Frente a estas culturas, se encuentran las sincrónicas, las cuales entienden que el tiempo es abundante y tiene un carácter cíclico. Los individuos que forman parte de estas culturas pueden hacer varias cosas a la vez, y tienden a ser muy flexibles en relación con los plazos y a la ejecución del proyecto. La agenda puede ser cambiada y la puntualidad no es un gran problema. Entre los países con culturas secuenciales encontramos a Estados Unidos, Reino Unido y los países nórdicos. En el otro extremo, China, México o Rusia son claros ejemplos de países sincrónicos (Trompenaars y Hampden-Turner, 2013, p. 148).
- La última dimensión está relacionada con **la gestión del entorno o el también llamado locus de control**. Esta dimensión nos da dos tipos de sociedades: las de gestión interna y las de gestión externa. Las primeras, necesitan controlar el entorno para conseguir sus objetivos. Este control también se ejerce dentro de los equipos de trabajo y de la propia organización. Cuando negocian, necesitan definir los objetivos, y tomar el control. Las segundas, buscan el apoyo del entorno y la naturaleza para conseguir sus objetivos. Por lo tanto, evitan el conflicto, se centran en el trabajo de los otros y necesitan ser guiados durante su trabajo. Países que se caracterizan por una fuerte gestión interna son, entre otros, Israel, Estados Unidos

y Reino Unido. Entre los que se caracterizan por la gestión externa destacan Rusia y Arabia Saudí (Trompenaars y Hampden-Turner, 2013, p. 149).

2.5.3 Modelo cultural de Hofstede⁵

Este modelo cultural inicialmente estuvo constituido por cuatro dimensiones que, en sucesivos estudios, fueron ampliadas a las seis actuales. Las dimensiones dependen del nivel del conjunto, y la cultura es entendida como un programa colectivo de la mente que distingue a los miembros de un grupo frente a los miembros de los otros grupos. Es, por tanto, entendida como un fenómeno colectivo, aunque conectado a diferentes colectividades.

- La primera dimensión se centra en **la distancia de poder**, lo que nos da dos tipos de culturas: culturas con una distancia corta y culturas con una distancia larga. Para las de distancia corta, el uso del poder debe estar legitimado y bajo el criterio de lo bueno y lo malo. Los padres tratan a sus hijos de igual manera, y las personas mayores no son respetadas ni temidas. La educación se centra en el estudiante. La jerarquía significa desigualdad de roles, establecidos por conveniencia. Los subordinados esperan ser consultados. Los gobiernos son plurales, están basados en el voto mayoritario y se dan cambios pacíficos. La corrupción es poco común, siendo los escándalos un motivo para terminar con la carrera política del individuo. La distribución de las ganancias en la sociedad es bastante equitativo. Y, por último, las religiones refuerzan la igualdad de los creyentes. En las sociedades donde la distancia es larga, el poder es un factor básico de la sociedad desde la perspectiva del bien o el mal, de lo bueno y lo malo. Los padres enseñan a los hijos obediencia, y las personas mayores son respetadas y temidas. La educación se centra en el profesor. La jerarquía implica desigualdad existencial. Los subordinados esperan que les sea dicho lo que tienen que hacer. Los gobiernos son autocráticos, están basados en la cooptación, y los cambios suelen implicar revueltas. La corrupción es frecuente, y los escándalos normalmente se esconden.

⁵ Tomado de su artículo *Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in context* (2010)

La distribución de las ganancias en la sociedad es bastante desigual. Y, por último, las religiones están jerarquizadas a nivel sacerdotal.

En su estudio se refleja que la distancia con respecto a quien ostenta el poder y a quienes lo acatan tiende a ser mayor en los países del este de Europa, Latinoamérica, o la mayoría de los países en Asia y África (Hofstede, 2011, p. 10).

- La siguiente dimensión se encuentra relacionada con **la mayor o menor tolerancia frente a la ambigüedad**. De este modo, existen culturas que se caracterizan por mostrar aversión frente a la incertidumbre, y cuyos miembros no están preparados para aceptar situaciones no-estructuradas, por lo que en estas culturas se intentará evitar aquellas circunstancias que generen incertidumbre, y se minimizarán las posibilidades de que tales hechos sucedan a través de o por medio de estrictos códigos de comportamiento, leyes y normas, desaprobación de opiniones que se desvían de la norma, y la creencia en la verdad absoluta, es decir, en que hay una única verdad y los ciudadanos de dicha cultura son los que la conocen. Frente a estas culturas, están las que muestran una débil evitación ante la incertidumbre y, por lo tanto, se sienten cómodos ante situaciones no-estructuradas. Estas culturas consideran que la incertidumbre es inherente a la vida y, por ende, aceptada, tomando cada día de una vez y tal y como viene dado. Son culturas de bajo estrés, que muestran autocontrol, y baja ansiedad. Muestran altas puntuaciones en bienestar y salud subjetiva. Son tolerantes con las personas y sus ideas, aunque se desvíen de la norma, ya que lo que es diferente les es curioso. Se sienten cómodos ante la ambigüedad y el caos. Los ciudadanos de estas culturas no son amigos de las reglas, ya sean escritas o no. A nivel político, los ciudadanos se sienten y son vistos como competentes frente a las autoridades. El relativismo y el empirismo rigen los ámbitos religiosos, filosóficos y científicos.

En esta dimensión, los países que anteriormente mostraban una mayor distancia con respecto al poder también tienen una mayor tendencia a evitar la ambigüedad. Estamos hablando de países de Europa del Este y Latinoamérica entre otros, junto con Japón (Hofstede, 2011, p.11).

- Otra dimensión es la que se relaciona con el **grado de integración de las personas en grupos**. De esta manera, tenemos culturas individualistas frente a culturas colectivistas. Las individualistas se caracterizan por mantener lazos poco rígidos entre sus miembros, ya que todo el mundo cuida de sí mismo y de su

familia. Las colectivistas están formadas por individuos que desde el nacimiento se encuentran integrados en grupos cohesivos y fuertes, a menudo en forma de extensas familias (con tíos y abuelos) que los protegen a cambio de lealtad incuestionable y en oposición a otros grupos. En las primeras domina la conciencia del “yo” frente a las segundas donde encontramos la conciencia del “nosotros”. Las individualistas permiten que los ciudadanos hablen con franqueza y puedan tener una opinión personal, por lo que cada persona implica un voto. En las colectivistas, los ciudadanos lo son con respecto a un grupo, por lo que la transgresión de las normas que rigen el mismo se considera una deshonra. Curiosamente, cuánto más desarrollados están los países, mayor es su grado de individualismo, y a la inversa, cuánto menos desarrollados, mayor es el peso de la colectividad (Hofstede, 2011, p. 12).

- En la siguiente dimensión, el foco está en el **género**, de tal modo que existen culturas masculinas frente a culturas femeninas. Las primeras, muestran una gran diferenciación a nivel social y emocional en el papel de la mujer y del hombre. Los hombres deben ser hombres, frente a las mujeres, de las que se espera asertividad y ambición. El trabajo está por encima de la familia. Se siente admiración ante el fuerte. Los padres se encargan de los hechos y las madres de los sentimientos. Las chicas lloran, los chicos no. Los chicos luchan, pero no las chicas. Los padres deciden el tamaño de la familia. No hay muchas mujeres ocupando cargos políticos. Y, por último, la religión se centra en la existencia de uno o varios dioses. Frente a estas culturas, las femeninas, muestran una mínima diferenciación en el papel emocional y social entre sexos. Los hombres y las mujeres deben ser modestos y bondadosos. Existe un balance entre la familia y el trabajo. Tanto padres como madres se encargan de los hechos y sentimientos. Los chicos y chicas pueden llorar, pero no pelearse. Las madres deciden el número de hijos que quieren tener. Encontramos muchas mujeres ocupando cargos políticos. Y, por último, la religión se centra en los sentimientos de los demás, en el prójimo. Países altamente masculinos son, por ejemplo, Japón, Italia o México, frente a los países nórdicos donde se aprecia más claramente la cultura femenina. En el centro y sur de Europa, la tendencia general es a mostrar una cultura masculina más atenuada (Hofstede, 2011, p. 13)
- A continuación, encontramos la dimensión relacionada con la **orientación a corto o a largo plazo**. Las culturas con orientación a corto plazo fomentan valores tales

como las obligaciones sociales recíprocas, el respeto por la tradición, protegerse a uno mismo, y la formalidad y estabilidad personal. Las culturas con orientación en el largo plazo muestran otros valores como son la perseverancia, la frugalidad, el orden de las relaciones en función del estatus, y el sentido de deshonra. En el corto plazo, las tradiciones son sagradas, las personas deben sentirse orgullosas de su propio país, y se debe servir a los otros. Son culturas pertenecientes a países con un desarrollo lento. Las de largo plazo, en cambio, consideran que las tradiciones y las personas se adaptan a los cambios de las circunstancias, se intenta aprender de otros países, y los países que la representan suelen mostrar un desarrollo económico bastante próspero.

Ejemplos de culturas cuya orientación se rige por el corto plazo serían las de Estados Unidos, Australia, Latinoamérica, y los países musulmanes; frente a los países del este asiático y los del este y centro Europa como ejemplos de países orientados al largo plazo (Hofstede, 2011, p. 15).

- La última dimensión se centra en la **gratificación de los deseos humanos**. Existen dos tipos de culturas: las indulgentes frente a las constreñidas. En las indulgentes, un alto porcentaje de personas se declaran felices, los individuos perciben que controlan sus vidas, el ocio es muy importante, y el mantenimiento del orden no es un objetivo prioritario. Las culturas constreñidas se caracterizan por la percepción de impotencia por parte de sus miembros, de tal modo que sienten que no pueden cambiar lo que les ocurre. También lo hacen por la poca importancia que se le da al ocio, y por el alto número de policías controlando el país.

El continente americano es un claro ejemplo de cultura indulgente frente a países del Europa del este, y culturas musulmanas donde predomina frenar los impulsos personales frente al grupo (Hofstede, 2011, p. 16).

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

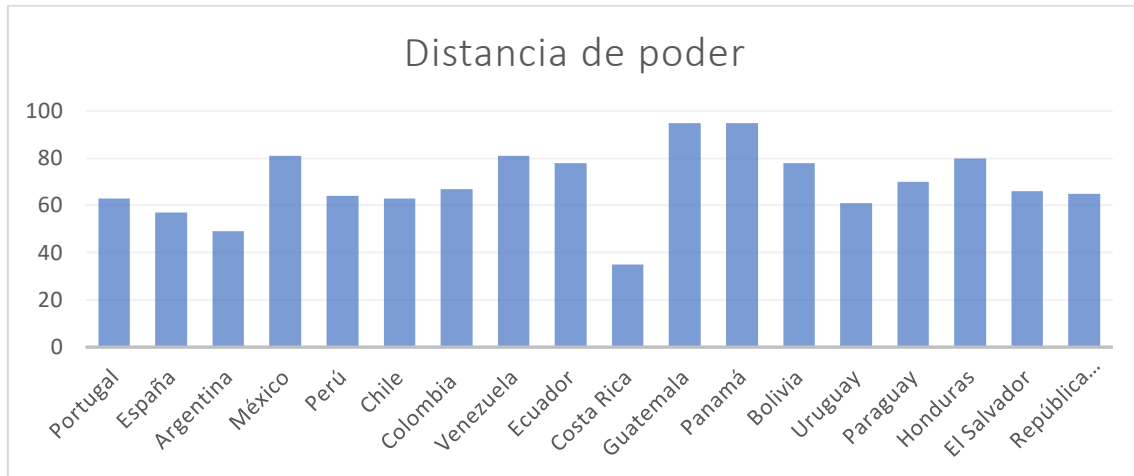
3.1 Estudio comparativo de las culturas de los países latinoamericanos, España y Portugal en función del modelo presentado por Hofstede⁶

Teniendo en cuenta las seis dimensiones investigadas por Hofstede, a continuación analizaré los datos obtenidos en cada una de ellas, para determinar el mayor o menor grado de similitud entre Portugal, España y una serie de países representativos de la comunidad latinoamericana.

Las cifras, que presento en los siguientes gráficos, han sido obtenidas directamente de su página web y, tal y como se explica en la misma, están basadas en su publicación *Cultures and Organizations: Software of the Mind* presentada en 2010, en la que se recogen los datos de 73 países conteniendo reproducciones y extensiones de su trabajo original iniciado en 1967 en diferentes sedes de la empresa IBM.

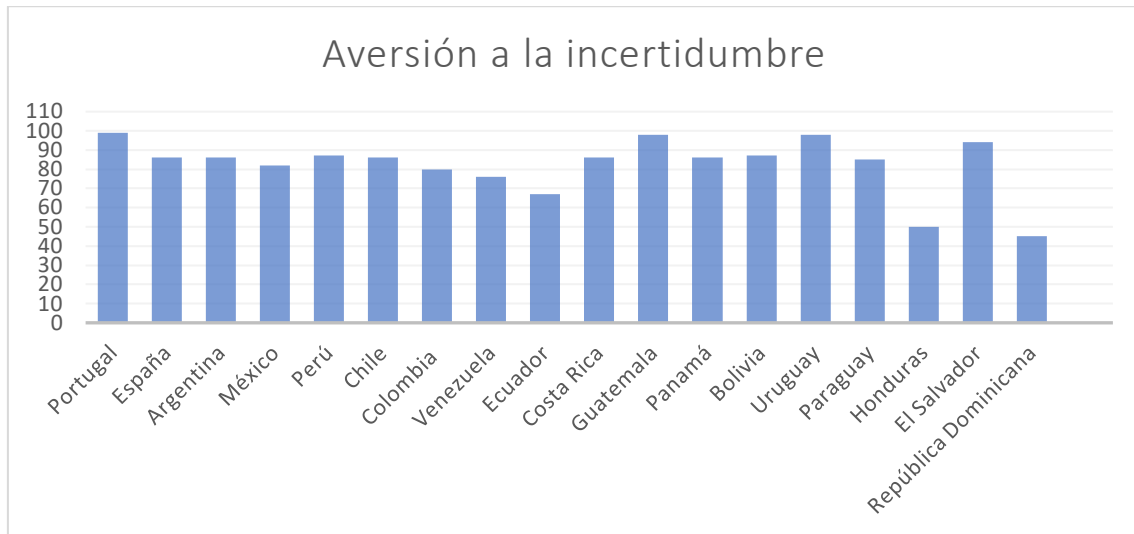
⁶ Los datos analizados han sido tomados de la página web de Hofstede que puede ser consultada en el siguiente enlace: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/>.

3.1.1 Dimensión Distancia de poder



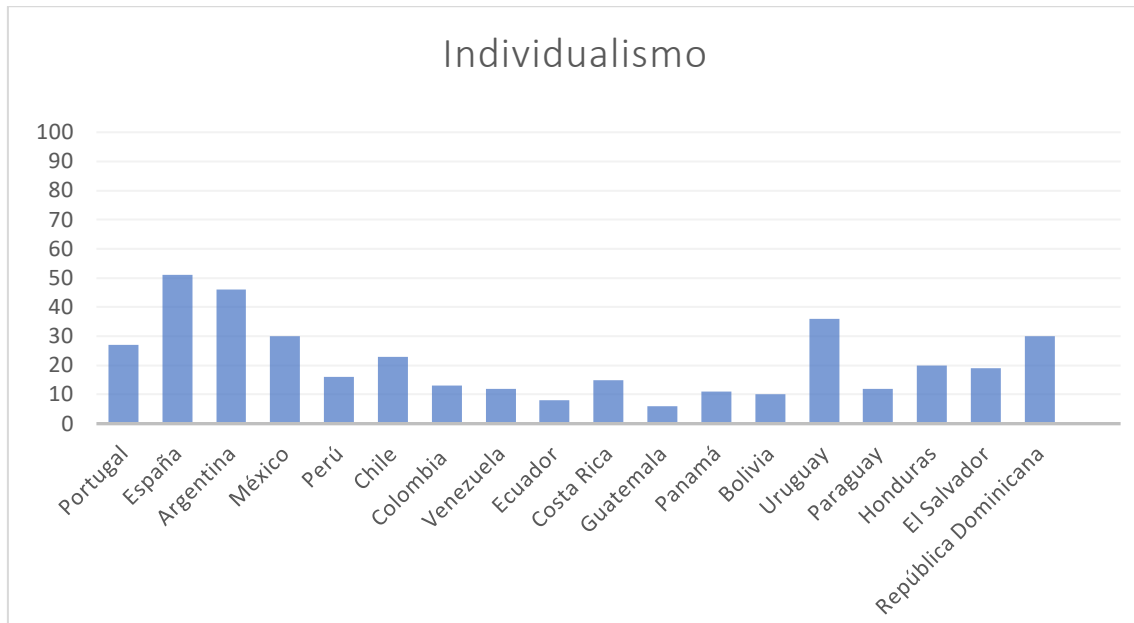
En este gráfico se recogen los datos presentados por Hofstede en su página web, y relacionados con la primera dimensión. Según el autor, cuánto más cerca se sitúe un país del valor 100, más se muestran las desigualdades ante el ejercicio del poder, es decir, menos personas tienen acceso al mismo lo que hace que este se concentre en unas pocas manos, mientras que el resto de los individuos lo interpreta como una situación propia de su estilo de vida, es decir, no lo juzgan ni tampoco lo cuestionan. Si nos fijamos en el gráfico, México, Venezuela, Ecuador, Guatemala, Panamá, y Honduras se encuentran en los valores más próximos al 100, por lo que sus sociedades se caracterizan por aceptar las desigualdades relacionadas con la distribución del poder como algo natural, frente a Costa Rica donde los derechos humanos son una prioridad que puede verse reflejada en su historia reciente (por ejemplo, uno de sus presidentes, Oscar Arias, recibió el premio Nobel de la Paz en 1987 por sus esfuerzos en poner fin a la guerra civil en Centroamérica), y por tanto, el reparto de poder y la distancia de los ciudadanos ante este es mucho más equitativa. Con respecto a Portugal y al resto de países, se mantienen en posiciones por encima de 50, lo que las hace más propensas a marcar una mayor distancia entre quien tiene el poder y quien lo acata, aunque más moderadamente que los países que vimos con puntuaciones más cercanas al 100.

3.1.2 Dimensión Aversión a la incertidumbre



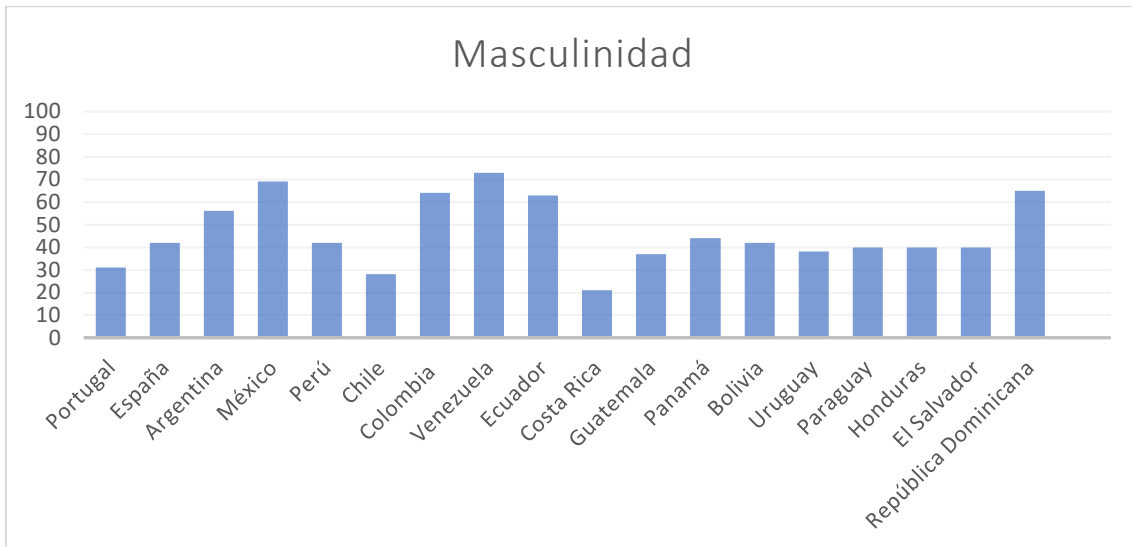
Aquí podemos ver que la mayoría de los países muestran valores muy próximos al 100, lo que significa que sus ciudadanos intentan evitar las situaciones imprevistas y es muy importante que todo se encuentre sometido a reglas (aunque estas no necesariamente funcionan siempre). En el caso de Portugal, cuya puntuación es de 99 en esta escala, esta aversión por la incertidumbre está claramente latente. Sus ciudadanos consideran que el tiempo es muy valioso, por lo que necesitan estar continuamente ocupados y trabajar duramente. Siguen la norma de la precisión y de la puntualidad. En cuanto a la innovación muestran ciertos recelos, ya que la seguridad es el principal motor de la motivación de sus ciudadanos. En el otro extremo, Honduras y República Dominicana muestran las puntuaciones más bajas, lo que indica que son dos culturas bastante pragmáticas, que consideran tanto a generalistas como a expertos como individuos necesarios en la sociedad. En general, a las personas no les importa asumir riesgos, por lo que las nuevas ideas son ampliamente aceptadas por los colegas, así como la voluntad de experimentar con cosas nuevas ya sea en el área tecnológica, de negocios o en la gastronomía.

3.1.3 Dimensión relacionada con el Individualismo



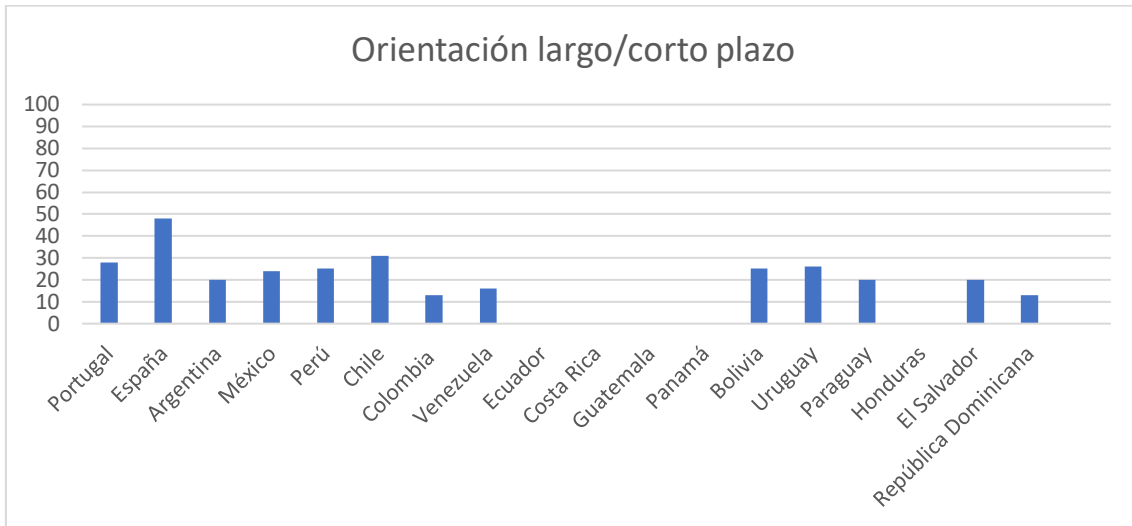
Relacionada con esta dimensión podemos observar que en la mayoría de los casos estamos ante culturas bastante colectivistas, aunque debemos destacar a España y Argentina como los países que más se sitúan en una posición intermedia lo que da lugar a una cultura mixta. En el caso de España, puede ser visto como un país individualista por aquellos países que tienen un mayor sentimiento colectivista como, por ejemplo, Guatemala o Portugal, pero también como un país colectivista por aquellos países cuyos valores más se acercasen al 100. Argentina, por otro lado, es un ejemplo claro de la influencia de las migraciones que tuvieron lugar principalmente tras la Segunda Guerra Mundial, lo que la convierte en un país latinoamericano más atípico a la norma. Como España, se encuentra en una posición intermedia, en la que es vista como individualista por parte de algunos de sus vecinos, pero al mismo tiempo, también comparte ideas propias de las culturas colectivistas como, por ejemplo, la opinión familiar a la hora de la toma de decisiones. A nivel individualista, destaca la separación entre la vida privada y la laboral.

3.1.4 Dimensión relacionada con la masculinidad



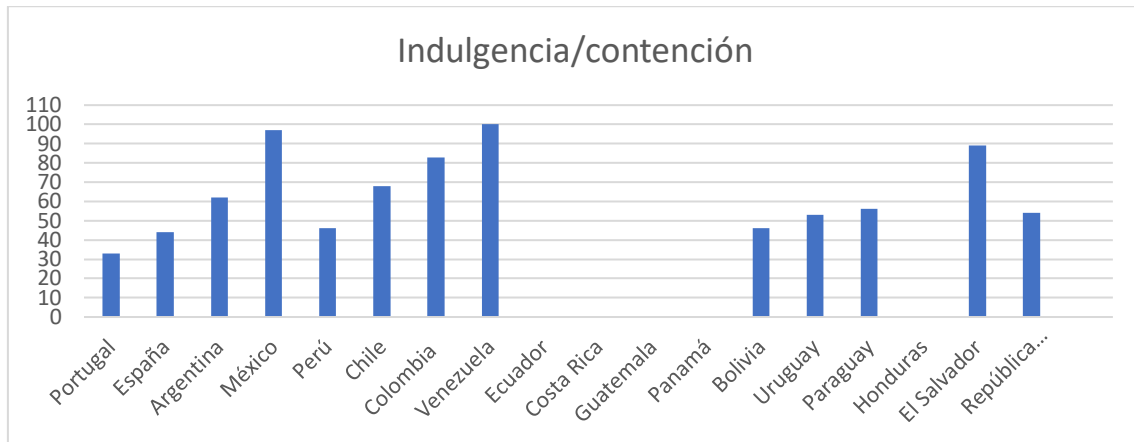
Podemos observar que, a grandes rasgos, los países se sitúan en posiciones más próximas a la feminidad que a la masculinidad, lo que implica que son culturas en las que se cuidan los unos a los otros y la calidad de vida es la muestra del éxito. Por ejemplo, Portugal, Chile, y Costa Rica son los países cuyos valores más se acercan al polo de la feminidad. Frente a ellos, México, Colombia, Venezuela, Ecuador, y República Dominicana se muestran más próximos a los valores donde la masculinidad es predominante. Estas sociedades, por tanto, se caracterizan por una mayor competitividad entre sus miembros, donde el éxito se mide en base a lo que se gana, definido por el ganador, lo que implica un sistema de valores que comienza en la escuela y continúa a lo largo de la vida del individuo, a través de las diferentes organizaciones sociales.

3.1.5 Dimensión relacionada con la Orientación a largo/corto plazo



En este gráfico, hay varios países de los que no tenemos datos, por lo que aparecen sin barras. Es el caso de Ecuador, Costa Rica, Guatemala, Panamá, y Honduras. Con respecto al resto, la mayoría muestran valores muy bajos lo que indica que son sociedades normativas en donde se mantienen las tradiciones arraigadas y, se ven con recelo los posibles cambios en su estructura social. Son, por tanto, culturas en las que lo importante son los logros a corto plazo y con poco interés por ahorrar de cara al futuro. En definitiva, culturas donde los ciudadanos viven el momento y donde las preocupaciones por el futuro son escasas.

3.1.6 Dimensión relacionada con la Indulgencia/Contención

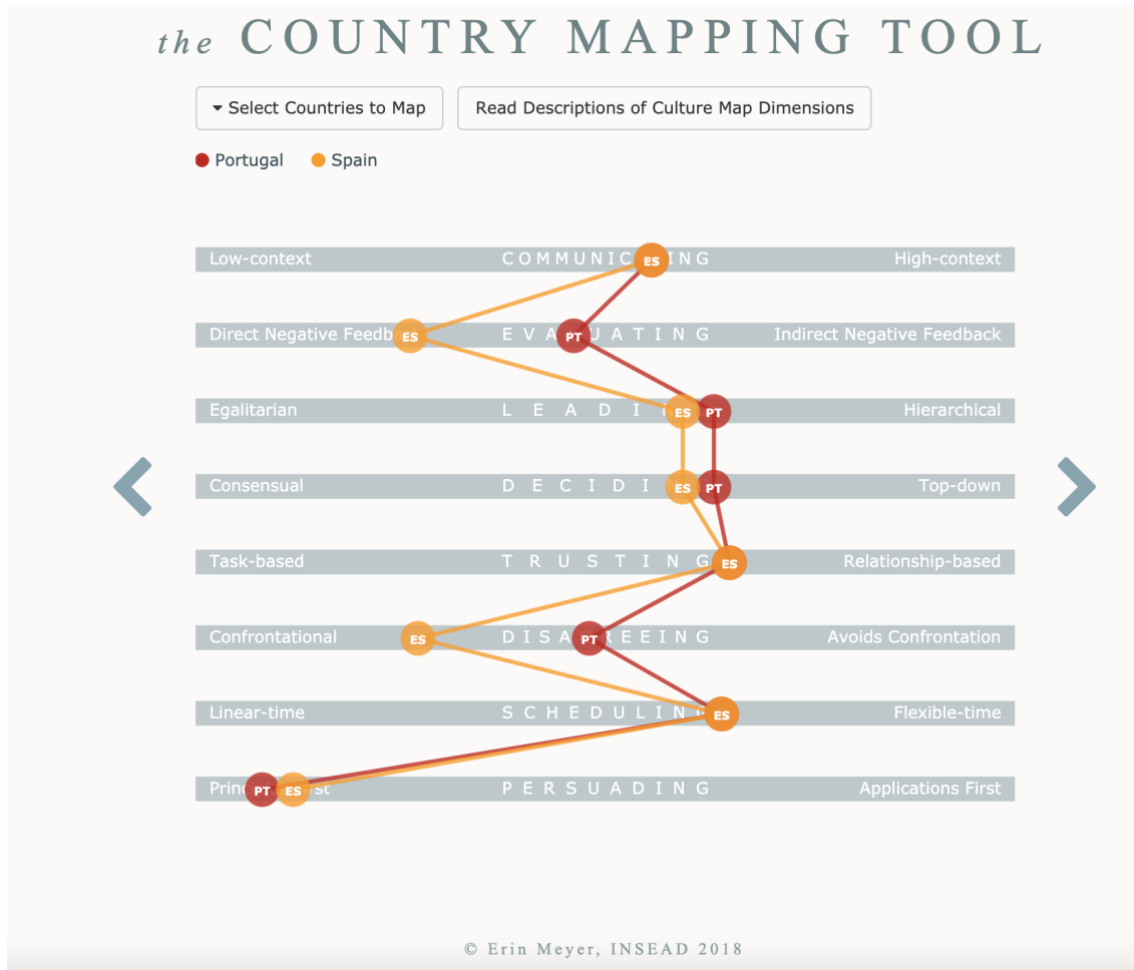


Desafortunadamente, y como ya pasó en el anterior gráfico, no tenemos datos de varios países (los que aparecen sin barras). Con respecto al resto de los países que vemos en el mismo, hay una clara tendencia, por parte de alguno de ellos a obtener puntuaciones muy altas, lo que implica que son culturas muy indulgentes. Es el caso de México, Venezuela o El Salvador. En estos países, los ciudadanos suelen mostrar una tendencia hacia la positividad y el optimismo. El ocio es una parte muy importante en sus vidas, y suelen mostrar una gran voluntad a la hora de llevar a cabo sus impulsos y deseos con respecto al disfrute de la vida. Frente a estos países, Portugal y España se presentan como los países donde los sentimientos y emociones más se controlan. Ambas se muestran como culturas pesimistas y con tendencia al cinismo. En ellas, el ocio no es una parte importante de la vida de los ciudadanos, los cuales sienten la necesidad de controlar sus emociones para evitar que sean gratificadas, dado que las normas sociales son las que controlan las acciones de dichos ciudadanos, lo que les lleva a pensar que cualquier acto en el que se gratifiquen a sí mismos (fuera de las reglas sociales) es algo erróneo.

3.2 Estudio comparativo de las culturas de los países latinoamericanos, España y Portugal en función del modelo presentado por Meyer⁷

3.2.1 Comparación entre España y Portugal

Figura 1



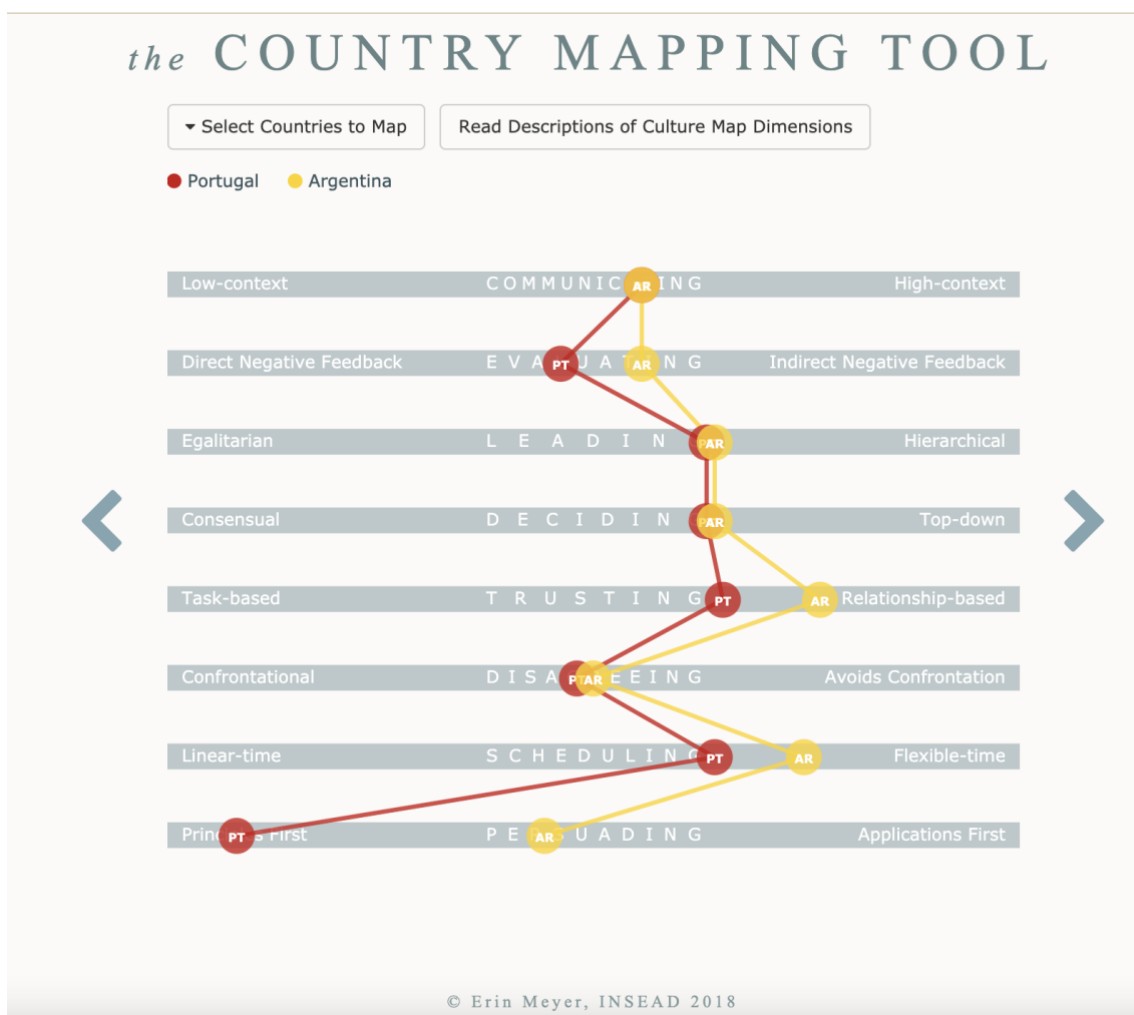
Nota. Los datos han sido obtenidos de la página web de Erin Meyer (ver nota a pie de página).

⁷ Los datos analizados han sido tomados de la página web de Erin Meyer que puede ser consultada en el siguiente enlace: <https://erinmeyer.com/tools/culture-map-premium/>.

De este gráfico, las dimensiones en las que estos dos países más se diferencian son la relacionada con el modo de recibir retroalimentación, y el modo de expresar desacuerdo. Con respecto a la primera, España se sitúa en un valor más próximo a las culturas en las que las críticas negativas son expresadas de forma más directa, franca, y honesta. Ello implica que estas críticas no serán suavizadas para no molestar o dañar a la otra parte. Portugal, por su parte, muestra un valor central lo que la hace una cultura mixta, ni con tendencia a suavizar continuamente la crítica, pero tampoco a tratarla de una manera directa y franca. Con relación al modo de expresar desacuerdo, Portugal se vuelve a situar en una posición más intermedia frente a España que se sitúa más cerca de la confrontación.

3.2.2 Comparación entre Argentina y Portugal

Figura 2



Nota. Los datos han sido obtenidos de la página web de Erin Meyer.

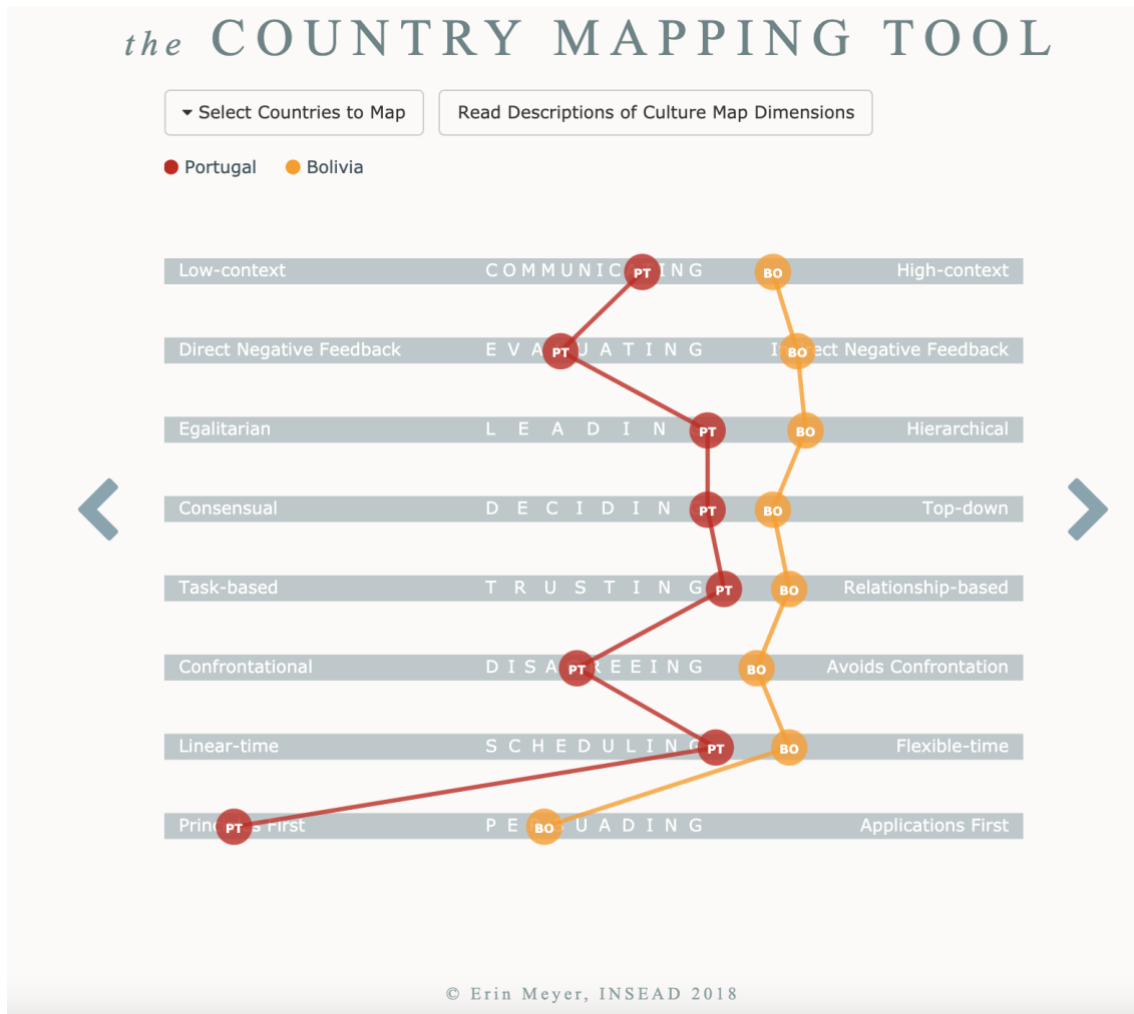
La dimensión en la que se aprecia una gran diferencia es la relacionada con la manera de razonar nuestras ideas, de cómo organizamos nuestro discurso para convencer a nuestros clientes sobre las ventajas de nuestro producto o servicio. Los portugueses basan su argumentación en teorías y/o principios, es decir, usan el sistema deductivo, que derivará en una conclusión práctica basada en dicho principio original. Los argentinos, en cambio, se sitúan en una posición intermedia, lo que muestra una tendencia a ser más inductivos que sus homólogos portugueses, y a centrarse más en los hechos y menos en las teorías.

Otras dimensiones donde se podrían encontrar algunas dificultades de comprensión son, por un lado, la relacionada con el tipo de relación que se establece entre las partes, es decir, si se basa en el propio negocio y en cómo las partes muestran sus habilidades para llevarlo a cabo (confianza cognitiva), o por el otro, en la confianza generada a través de la construcción de lazos afectivos (confianza afectiva). La primera se puede comprender a través de la siguiente idea: si trabajamos juntos, tú haces bien tu trabajo, y demuestras a través de tu trabajo que eres una persona en la que se puede confiar, entonces confiaré en ti. En el segundo caso la idea sería: si nos lo pasamos bien juntos, nos relajamos, y nos vemos a un nivel personal, lo que genera que sienta afecto o empatía por ti, sintiendo que ambos sentimos lo mismo, entonces confiaré en ti. Los argentinos están más próximos a la segunda idea, lo que les hace que se guíen más por el corazón que por la cabeza. Frente a ello, los portugueses están en una posición más intermedia lo que favorece que también tengan en cuenta la cabeza y no solo el corazón a la hora de confiar en sus homólogos durante las negociaciones.

La otra dimensión hace referencia a la apreciación del tiempo, siendo Portugal más neutra, lo que hará que la muestra de flexibilidad que caracteriza a los argentinos no sea siempre bien comprendida o aceptada por los primeros.

3.2.3 Comparación entre Portugal y Bolivia

Figura 3



Nota. Los datos han sido obtenidos de la página web de Erin Meyer.

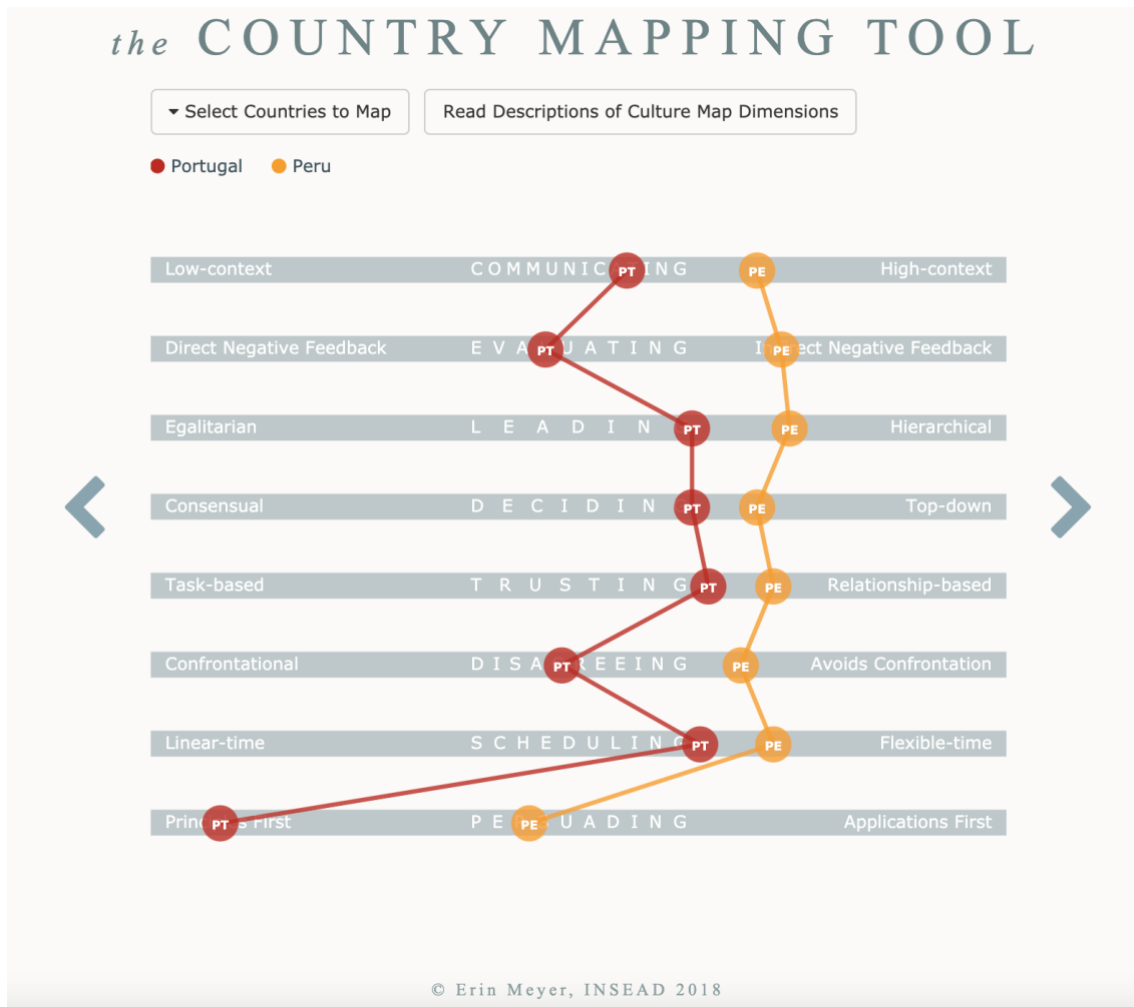
Al igual que con Argentina, los bolivianos se muestran más próximos a los hechos que a las teorías, a la hora de desarrollar sus argumentaciones. Otras dimensiones donde encontraremos posibles dificultades entre ambas partes serían, por un lado, la manera de mostrar la crítica, siendo más sutil y diplomática en el caso boliviano. Por otro lado, y relacionado con la anterior, está la muestra de desacuerdo. En el caso de Bolivia mucho menos confrontacional que en el caso de Portugal.

Por último, quiero destacar que, si bien las posiciones no se encuentran muy alejadas en la dimensión relacionada con la manera de expresar el mensaje, es decir, si se hace de manera directa o sutilmente, haciendo uso del lenguaje no-verbal, y siendo necesario el leer entre líneas, en el caso de Bolivia, su posición más alejada del centro y próxima al

extremo derecho, la hace mostrar un diálogo basado mucho más en lo que no está escrito o lo que no se dice literalmente que en el caso portugués.

3.2.4 Comparación entre Perú y Portugal

Figura 4

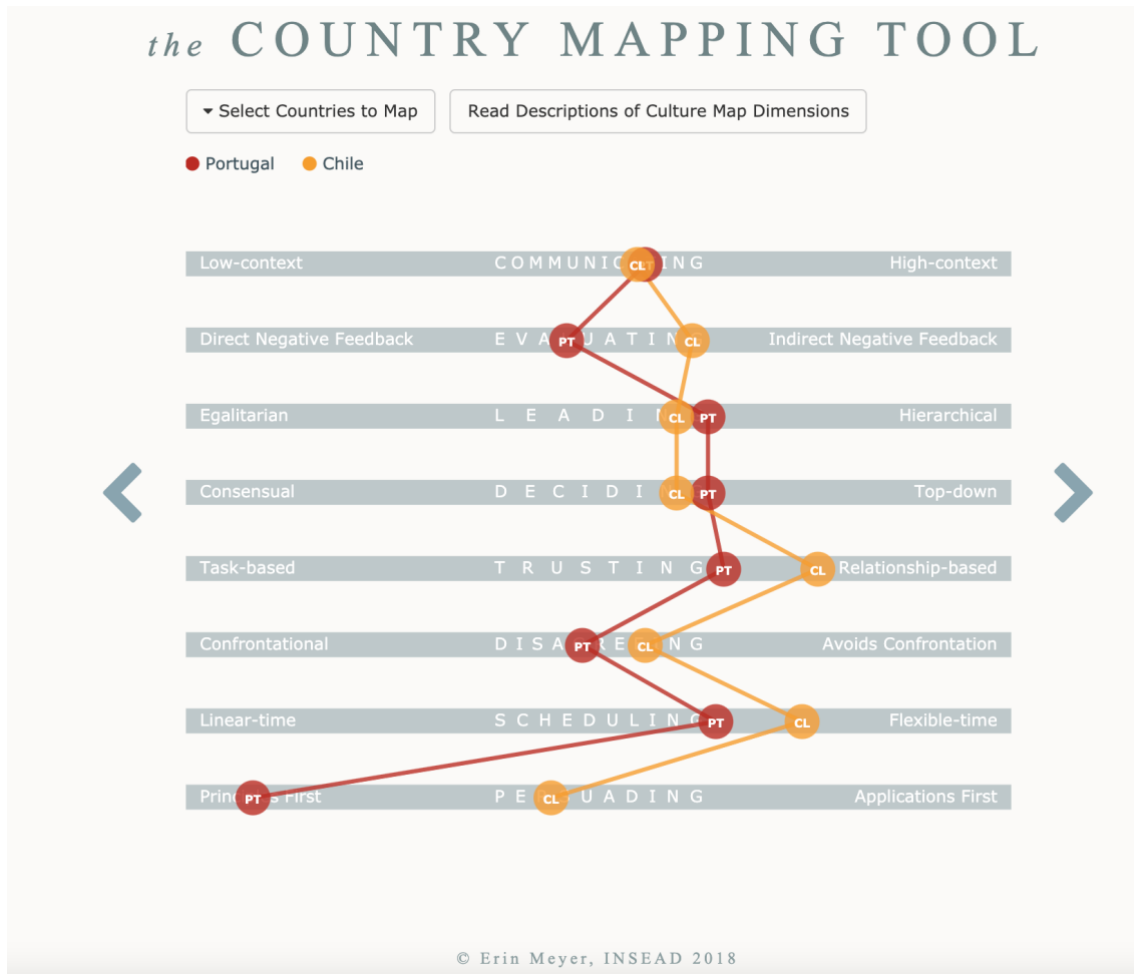


Nota. Los datos han sido obtenidos de la página web de Erin Meyer.

Portugal y Perú siguen una pauta similar a la que hemos visto entre Portugal y Bolivia. Donde mayores discrepancias se pueden encontrar es en el tipo de discurso argumentativo, basado en teorías y principios para llegar a los hechos en el caso portugués, y más tendente al discurso inductivo en el peruano.

3.2.5 Comparación entre Chile y Portugal

Figura 5

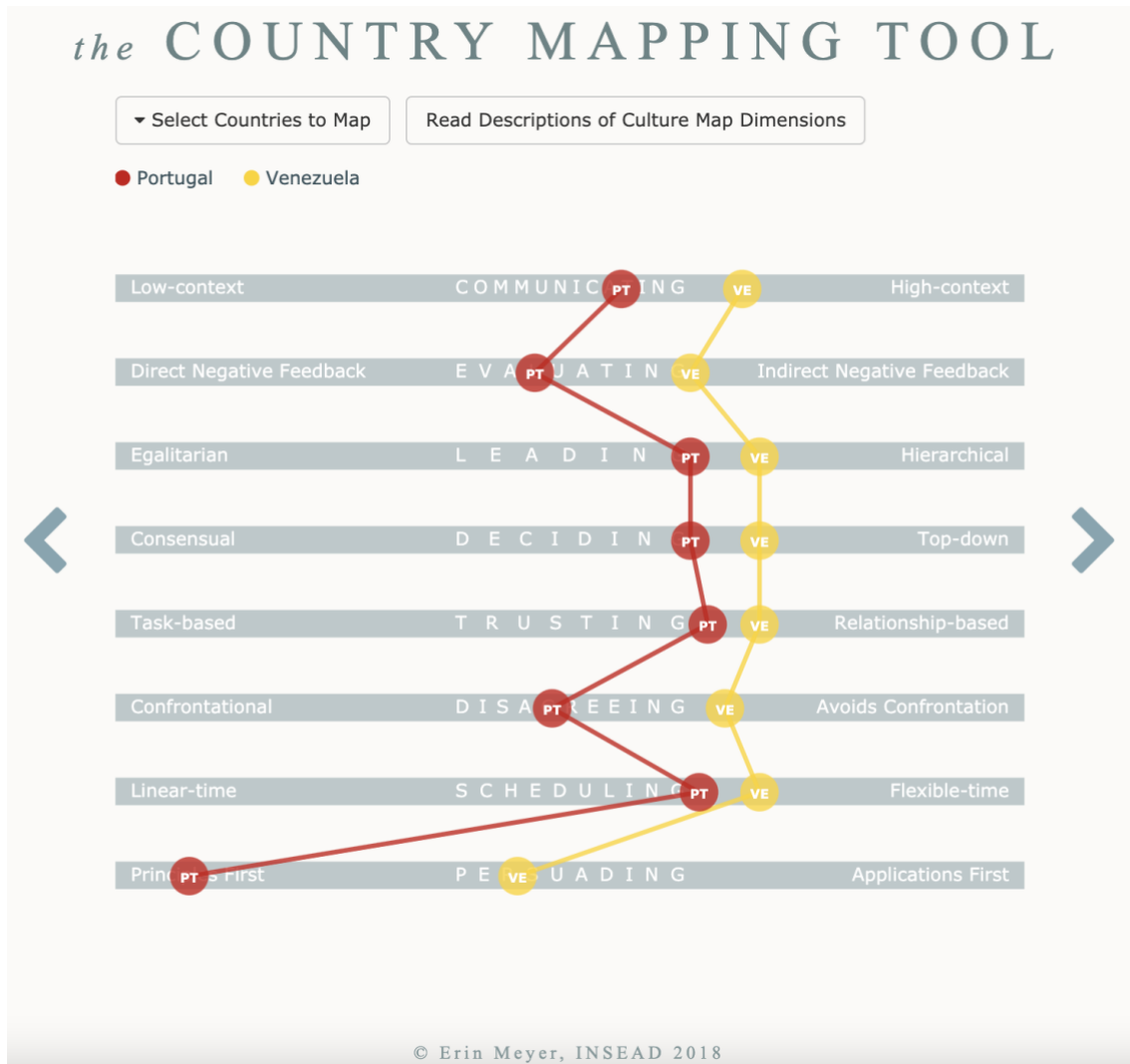


Nota. Los datos han sido obtenidos de la página web de Erin Meyer.

De nuevo vemos en el argumento del discurso las principales dificultades, situándose Chile en posiciones más intermedias y alejadas del argumento deductivo.

3.2.6 Comparación entre Venezuela y Portugal

Figura 6

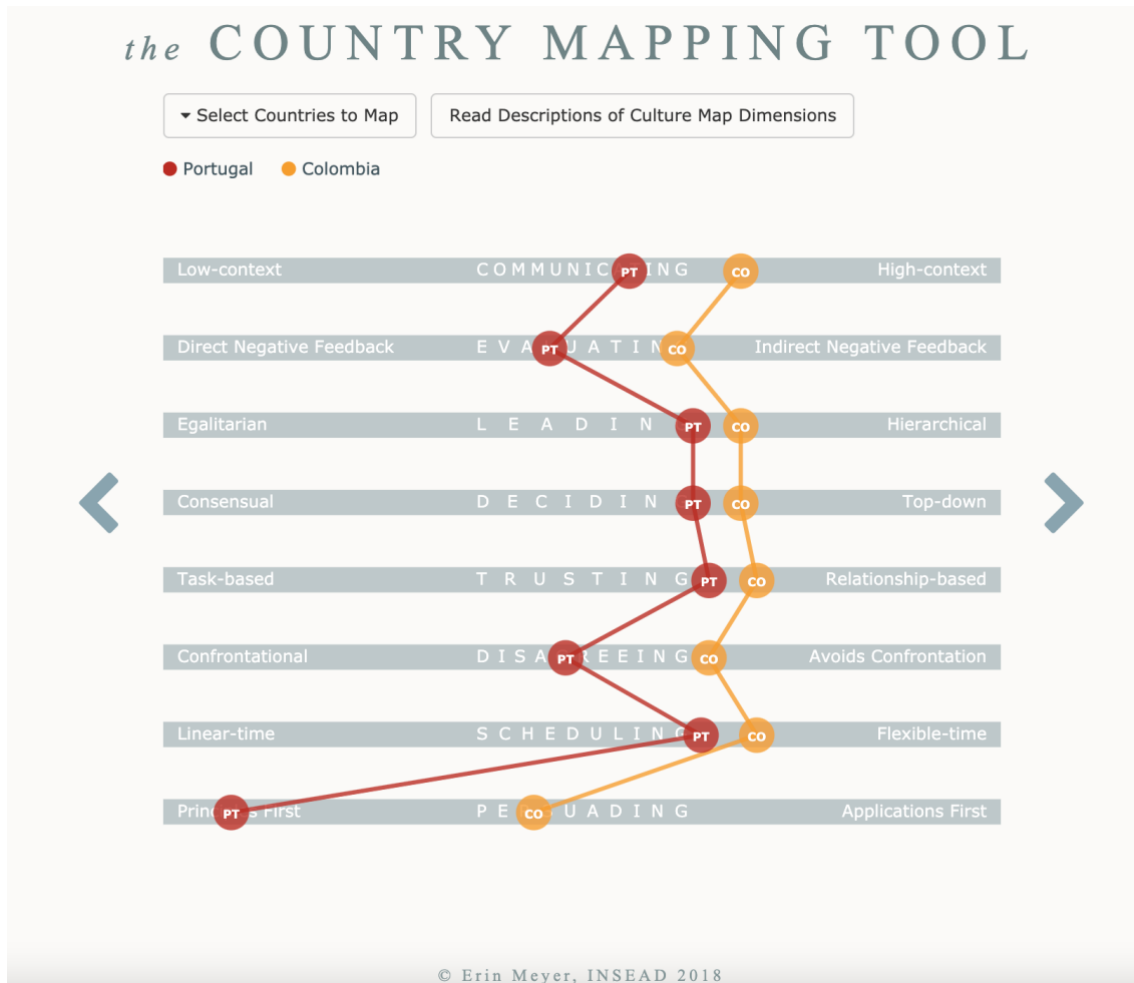


Nota. Los datos han sido obtenidos de la página web de Erin Meyer.

Otro claro ejemplo que sigue la tendencia entre Portugal y los países situados en el continente americano. Más inductivos, con una mayor tendencia a evitar desacuerdos de manera abierta, más sutiles a la hora de expresar las críticas, y con un mayor grado de comunicación indirecta, que debe ser comprendido a través de una lectura entre líneas.

3.2.7 Comparación entre Colombia y Portugal

Figura 7

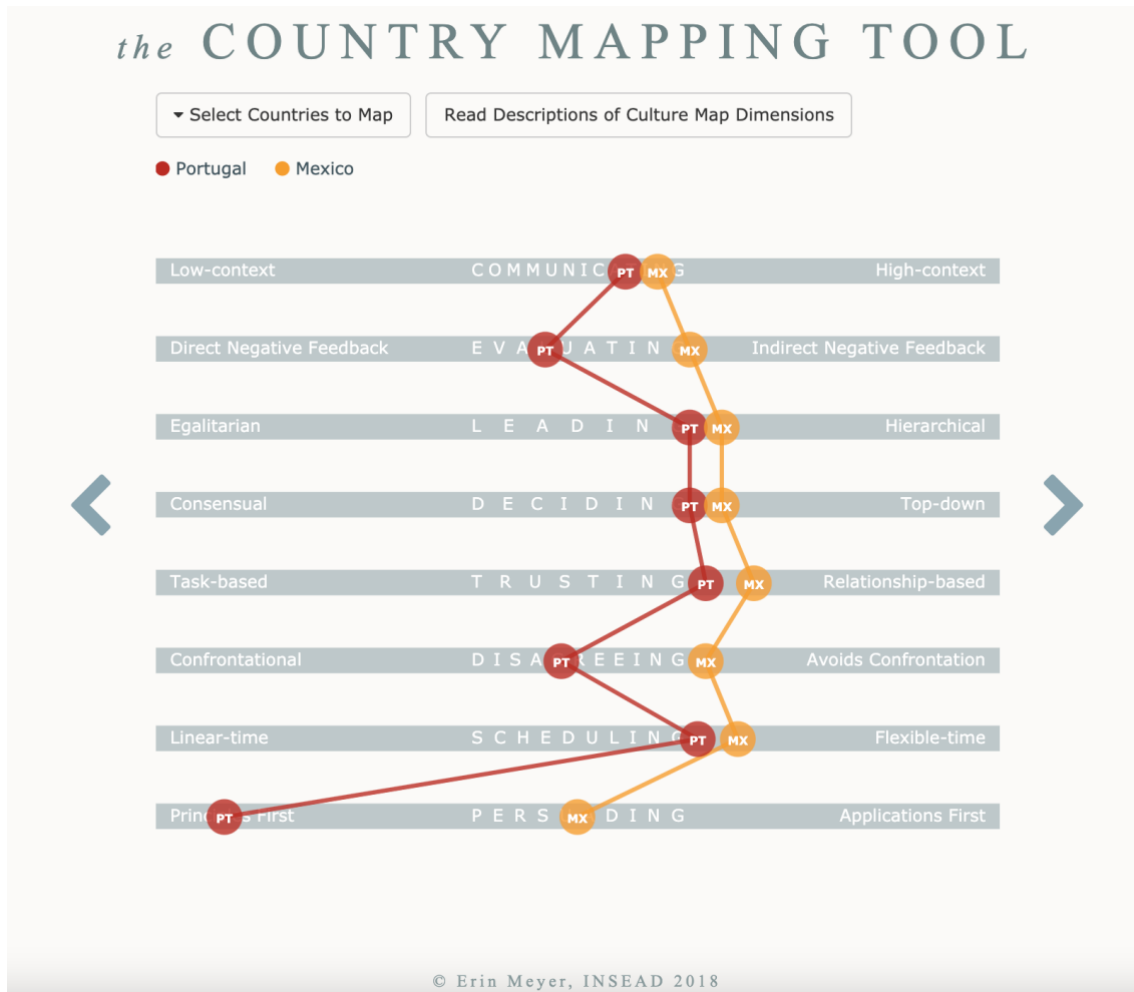


Nota. Los datos han sido obtenidos de la página web de Erin Meyer.

De nuevo apreciamos una gran distancia a la hora de argumentar, siguiendo un estilo menos deductivo en el caso de Colombia. El tipo de lenguaje más sutil y basado en lo que no se dice más que en lo que sí, sigue caracterizando a Colombia, como ya hemos visto con otros países hispanohablantes del continente americano, junto con la tendencia a disfrazar la crítica para evitar el molestar a la otra parte, o las confrontaciones a la hora de mostrar desacuerdos, siendo claros ejemplos de la tendencia de estos países latinoamericanos frente a Portugal.

3.2.8 Comparación entre México y Portugal

Figura 8



Nota. Los datos han sido obtenidos de la página web de Erin Meyer.

Estos dos países se muestran más próximos, en comparación con los ya vistos, aunque sigue la tendencia a mostrar un pensamiento más inductivo que deductivo en las argumentaciones, a suavizar las críticas, y a evitar las confrontaciones ante los desacuerdos, en el caso de México.

3.3 Negociación intercultural: estilos de negociación

Toda negociación va vinculada al concepto de comunicación, es decir, cuánto mejor sea la relación comunicativa entre las partes más beneficioso será el acuerdo alcanzado por

estas en las mesas negociadoras. Por ello, si hablamos de negociación intercultural, primeramente, deberemos establecer qué entendemos por comunicación intercultural. El Instituto Cervantes, a través de su Centro Virtual, nos ofrece la siguiente definición:

“Se define como comunicación intercultural aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes. Los interlocutores que participan en encuentros interculturales han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes; su competencia intercultural les permite satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando esas diferencias.”

Por otro lado, Sánchez-López (2019) nos habla de comunicación e intercultural como conceptos que van unidos dentro del español para fines específicos y, en concreto, del español para las profesiones, dado que el modo en que se puede favorecer el intercambio comunicativo es a través del conocimiento del contexto cultural en el que se produce. La idea, siguiendo a la autora es que “el alumno debe aprender el español de especialidad y al mismo tiempo convertirse en un profesional intercultural” (2019, p.526). Es por tanto necesario que los profesores seamos la guía que les ayude a desarrollar dicha comunicación intercultural, y con ella que sean capaces de “establecer y mantener relaciones interpersonales y profesionales con personas de otras culturas en español” (2019, p. 526).

En consecuencia, y vistas las diferentes dimensiones culturales que caracterizan a Portugal, España y el resto de los países hispanohablantes según Hofstede y Meyer, el siguiente paso es centrarnos en los estilos de negociación que caracterizan a cada uno de los participantes. Para ello, voy a analizar los estilos basándome en los trabajos de Enrique Ogliastri, y Lothar Katz respectivamente.

Enrique Ogliastri (2000) comenzó a finales de la década de los 80 del siglo pasado un estudio basado en más de 1500 entrevistas personales abiertas, con la intención de obtener un mapa del estilo negociador de los principales países latinoamericanos. La investigación comenzó con las negociaciones entre japoneses y colombianos, en la que se buscaba obtener un patrón del modelo negociador colombiano (según la experiencia nipona), y se fue ampliando a otros países como Venezuela, Ecuador, México, Brasil, Argentina, y Chile, entre otros. Los países con los que mantenían negociaciones también se fue ampliando, lo que le llevó a realizar entrevistas con negociadores de Estados Unidos, Francia, El Medio Oriente, Alemania, y China, para conocer sus impresiones a la hora de negociar con dichos países hispanohablantes.

El objetivo de esta investigación era la de identificar las características descriptivas que nos permitan analizar y comprender el estilo negociador que rige en dichos países. De los resultados obtenidos se desprenden las siguientes conclusiones:

- La intuición es un rasgo predominante a la hora de negociar. Los latinos prefieren negociar con aquellas personas y/o empresas con las que sienten que hay una cercanía personal, es decir, con los que se puedan crear lazos de amistad, que permitan cimentar las negociaciones.
- No les asusta el riesgo, por lo que se piensa de ellos que son incumplidores. Tienen la tendencia a comprometerse a hacer cosas que desde un inicio saben que les será muy difícil de cumplir. Por otro lado, su priorización del corto plazo frente al largo plazo, les genera la falsa idea de no necesitar dar explicaciones sobre el incumplimiento de aquello que habían prometido y, sobre lo que se habían comprometido a hacer. Prometer algo es entendido como una declaración de intenciones. En general, al ser sociedades en las que el futuro no ha sido controlado o reglamentado a nivel gubernamental, la consideración compartida es la de que cualquier cosa puede pasar y, la imprevisión provoca que algo falle y, en conclusión, es normal arriesgarse a ser incumplidor.
- El protocolo no es un valor que tenga gran estima para los negociadores latinos. La preferencia es por la adopción de un estilo más informal, que a su vez facilita el acercamiento, fomentando la construcción de relaciones personales entre las partes.
- Prefieren las negociaciones informales frente a las formales, es decir, prefieren hacer las negociaciones por fuera de la mesa, por ejemplo, en ocasiones sociales.

- La tendencia a la improvisación les genera la pérdida de oportunidades, debido a que no están preparados para los imprevistos y tampoco para hacer pre-negociaciones.
- Pensamiento abstracto y deductivo es el característico durante las negociaciones, el cual va unido a razones personales de índole individual a la hora de introducir el tema-objeto de negocio, y los posibles problemas o escollos derivados del mismo. Es, en definitiva, la tendencia a expresarse de un modo generalista y deductivo.
- El tiempo es concebido como el “ahora” y no el futuro. Esto los lleva a negociar con el pensamiento puesto en el corto y no en el largo plazo. Su concepción es policrónica (lo que les permite hacer varias tareas a la vez), lo que favorece que se de más importancia a las relaciones personales y, no tanto al tiempo. Son rápidos a la hora de captar los detalles principales de una negociación sin necesidad de leer todo el documento.
- Los negocios y el placer van de la mano.
- La impaciencia puede ser un rasgo diferenciador, principalmente cuando sienten que las negociaciones no se suceden al ritmo esperado. Esta impaciencia se deja sentir en el otro, ya sea a través del lenguaje verbal como no-verbal, desde el principio.
- Su percepción flexible con respecto al tiempo, los lleva a ser incumplidores en las citas, ya que el pensamiento dominante es el de dejar para mañana lo que no pueda hacerse hoy.
- Acuerdo basado en la palabra más que por escrito y, viene dado por las costumbres que se aprecian a nivel político y empresarial en estos países. Ogliastri considera que puede venir dado por la debilidad del propio estado y de su sistema legal.

En cuanto a los estilos negociadores de los portugueses, Katz publicó en 2006 su obra *Negotiating International Business: the Negotiator's Reference Guide to 50 Countries Around the World*, la cual está basada en la propia experiencia del autor, primero como profesor e investigador de la universidad de Texas, y segundo como orientador en las negociaciones internacionales en países tan dispares como China, India, Japón, Estados Unidos y el continente europeo.

En cuanto a los rasgos característicos de los negociadores tanto españoles como portugueses, el autor destaca los siguientes rasgos compartidos:

- Es importante conseguir fortalecer los lazos entre las partes antes de cerrar un acuerdo. Por ello, la confianza es muy importante y dedicarle tiempo para construirla es algo primordial. Para ello, prefieren hacer negocios con las personas que ya conocen antes que con aquellas que no, por lo que, si queremos iniciar negociaciones con ellos, necesitaremos de mucho tiempo para poder construir una relación de confianza que nos permita ganarnos un hueco en sus mesas negociadoras. En conclusión, si queremos hacer negocios en Portugal y/o España, necesitaremos tiempo y compromiso para crear lazos de confianza que afiancen las relaciones, lo que facilitará las negociaciones. Los lazos se crean entre las personas, pero no necesariamente, entre las compañías que representan a dichas personas. Las redes de trabajo personales son las que abren las puertas y resuelven los problemas en las negociaciones.
- Se muestran orgullosos de su trabajo por lo que las críticas abiertas, o en un ambiente de uno a uno, pueden tener consecuencias devastadoras en las negociaciones futuras. Es muy importante mostrar una contención diplomática y el tacto no debe ser subestimado. Es importante no mostrarse enfadado, evitar los conflictos abiertamente, y mostrarse en todo momento educado y cortés. Debemos tener en cuenta, que el grado de respeto se mide en función del estatus, el rango y la edad que tenga la persona con la que negociemos. Así, por ejemplo, debemos ser muy respetuosos con las personas de mayor edad.
- Durante las conversaciones, se debe evitar hablar en voz muy alta o mostrar un comportamiento bullicioso. Si estamos en un restaurante por negocios, el ambiente general será de calma y tranquilidad, y las conversaciones tendrán lugar en un tono bajo y sosegado, por lo que deberemos mantener el mismo. Hay que evitar estar muy próximo, siendo la distancia ideal de dos o tres pies con respecto al otro.
- La comunicación es indirecta. Los negociadores tienen la tendencia a decir lo que creen que los otros quieren escuchar, que no siempre ha de coincidir con lo que piensan. Es importante saber leer entre líneas o interpretar el lenguaje no-verbal. Por todo ello, necesitamos evitar ser excesivamente directos durante las conversaciones.
- Las negociaciones deben programarse con al menos una o dos semanas de antelación, y se debe facilitar toda la información relacionada con las personas

que asistirán, como sus posiciones y responsabilidades en la empresa. Se espera que las negociaciones sean protagonizadas por aquellas personas con poder decisivo dentro de la empresa, dado que así ocurrirá del lado portugués, por lo que se confía en que ambos lados de la mesa estarán nivelados desde el punto de vista del estatus y el rango.

- La agenda negociadora, que será presentada previamente a la reunión, es una formalidad que no puede obviarse, aunque puede ser alterada durante las negociaciones, ya que no se exige que la misma sea seguida de manera estricta. En cuanto a la puntualidad, a pesar de que las reuniones tienden a comenzarse con unos diez o quince minutos de retraso, es esperada por parte de los negociadores, por lo que se debe avisar si se va a llegar con retraso.
- Las negociaciones se inician con pequeñas conversaciones que se pueden extender en el tiempo. Es importante dejar que los anfitriones marquen el ritmo de estas. Por otro lado, hay que evitar las preguntas demasiado personales. El objetivo de los primeros encuentros es el de construir lazos de confianza y respeto entre las partes.
- Conciben la negociación como un proceso de resolución de problemas. El estilo negociador es primariamente cooperativo, y las personas muestran una actitud positiva hacia el compromiso si con ello las negociaciones avanzan según lo esperado.
- Representan ambos países una cultura que aborda las negociaciones desde la perspectiva de ganar-ganar, es decir, se espera que ambas partes consigan un beneficio.
- Las negociaciones llevan tiempo, tienden a ser lentas y prolongadas. No les gustan las prisas y tampoco la gente que quiere cerrar rápidamente una negociación. Las fechas que marcan los plazos durante la negociación no son seguidas con rigurosidad. En su mayoría son policrónicos, por lo que la realización de varias tareas al mismo tiempo suele ser la tónica general en las negociaciones, lo que influye también en la forma de aproximarse a los diferentes pasos a lo largo de esta, ya que no suelen seguir un orden secuencial.
- Su estilo negociador no es ni confrontacional ni de competición abierta. En ocasiones, se percibe como un estilo en el que se intentan evitar los cambios y el tomar riesgos.

- La estructura negociadora está bastante jerarquizada, y las personas encargadas de tomar las decisiones en muy raras ocasiones delegan esta facultad en sus subordinados.
- La tendencia general es a la de considerar el contrato final firmado como un puro formalismo, ya que lo verdaderamente importante es el compromiso al que ambas partes llegan y no tanto a lo que queda reflejado en el papel.

3.4 Análisis de los datos obtenidos

Partiendo de las seis dimensiones estudiadas por Hofstede, y de las ocho presentadas por Meyer, en la clase de español de los negocios con alumnos portugueses, deberíamos tener en cuenta y trabajar los siguientes rasgos para que nuestros alumnos no solo sean capaces de comunicarse efectivamente en la lengua meta sino, además, conseguir en la práctica llevar a cabo negociaciones exitosas.

Con respecto a la dimensión *Distancia de poder*, el alumno portugués deberá ser consciente de que en Costa Rica las relaciones sociales son menos jerárquicas que en su propio país, lo que implicará que las negociaciones no se lleven a cabo exclusivamente con personas que ocupan posiciones más elevadas, sino que cualquier persona dentro de la empresa podrá ser competente a la hora de negociar los términos del contrato. En contraposición, México, Venezuela, Ecuador, Guatemala, Panamá, y Honduras son países altamente jerarquizados, lo que implicará que la negociación deberá seguir estrictamente el protocolo jerárquico marcado por los países latinoamericanos. Curiosamente, las dos dimensiones presentadas por Meyer, la relacionada con el liderazgo y la toma de decisiones, no muestran unas grandes diferencias entre Portugal y los ocho países hispanohablantes que ofrece la muestra. En este caso, creo interesante trabajar con nuestros alumnos portugueses, supuestos en los que se aprecien desavenencias provocadas por las relaciones basadas en situaciones más o menos jerarquizadas. De este modo, podremos confirmar si, como muestra Hofstede, hay países con mucha mayor jerarquía que la propia de Portugal, o bien como muestra Meyer estas diferencias son más sutiles.

La siguiente dimensión, *Aversión a la incertidumbre*, es una dimensión en la que Portugal llega a alcanzar casi los 100 puntos, lo que la hace un país muy reactivo a los cambios, y a

tomar riesgos. El resto de los países latinoamericanos y España, a excepción de La República Dominicana y Honduras, también obtuvieron unas puntuaciones muy altas, lo que les hace también propensos a evitar situaciones arriesgadas y salirse de la norma. Si nuestros alumnos necesitan negociar con Honduras o La República Dominicana, deberemos hacerles conscientes de que sus ciudadanos son más pragmáticos y motivados por su propia voluntad de progreso, por lo que no sentirán tantos recelos ante las situaciones novedosas y por salirse de la norma durante las negociaciones.

Otra de las dimensiones es el *Individualismo*, en la que encontramos muchas puntuaciones próximas al 0, incluyendo la portuguesa, lo que indica que son sociedades más orientadas a la colectividad que a la individualidad. Como datos destacables, España y Argentina muestran unas puntuaciones más próximas al individualismo que al colectivismo, lo que probablemente influirá en las negociaciones al no mostrar una clara tendencia a beneficiar al grupo frente al individuo. Este dato deberá ser presentado en nuestras clases para alertar a nuestros alumnos de las posibles diferencias en las perspectivas negociadoras. A este nivel, la dimensión presentada por Meyer en relación con la manera de mostrar la argumentación también nos sirve para entender si, no solo se beneficia al grupo frente al individuo, pero también si se sigue una argumentación deductiva (claro ejemplo portugués) o más inductiva (como muestran la mayoría de los países latinoamericanos de la muestra). Ambas dimensiones pueden ser analizadas a través de cuestionarios, en los que nuestros alumnos deban posicionarse con respecto a su idea sobre potenciar al grupo frente al individuo, y sobre el tipo de discurso argumentativo. Una vez obtenido los resultados se pueden contrastar con los gráficos presentados por Hofstede y Meyer, y debatir sobre las diferencias y los datos más significativos.

En lo que respecta a la dimensión *Masculinidad versus Femenidad*, hay que destacar que la puntuación portuguesa es muy baja, por lo que es una sociedad que se rige por roles más propios del género femenino que del masculino, frente a países como México, Colombia, Venezuela, Ecuador y República Dominicana donde las puntuaciones son bastante elevadas y por lo tanto con un marcado rol masculino en la cultura de los negocios. Trabajar estas diferencias culturales en base a un papel más femenino o masculino, será la manera más efectiva de hacer conscientes a nuestros alumnos, de la manera en la que se espera se comporten durante dichas reuniones de negocios. Junto con esta dimensión, también podríamos presentar a nuestros alumnos las relacionadas con

cómo se muestran los desacuerdos (confrontación o evitarlos), se construye la confianza (basada en tareas o en las relaciones) y, en definitiva, se comunica con la otra parte (bajo-contexto frente a alto-contexto) presentadas por Meyer, ya que están muy relacionadas con sociedades más masculinas o femeninas. Ello llevaría a nuestros alumnos a plantearse que, en las negociaciones con países hispanohablantes, el ser más o menos confrontacional, mostrar una crítica más directa o sutil, o ser más directo, claro y preciso a la hora de presentar nuestras propuestas, también forman parte del discurso que deben saber manejar para poder conseguir buenos resultados en las negociaciones con ellos.

En la siguiente dimensión presentada por Hofstede y, relacionada con la *Orientación a largo/corto plazo*, no se perciben grandes variaciones, ya que en su mayoría son culturas que muestran un gran arraigo con respecto a las tradiciones y la consecución de objetivos a corto plazo. Esta dimensión se podría trabajar junto con la relacionada con el tiempo, más lineal o flexible, presentada por Meyer y donde tampoco apreciamos grandes diferencias entre los países. Considero que sería interesante estudiar si en las generaciones más jóvenes se sigue mostrando una tendencia tan clara hacia el corto plazo y hacia la flexibilidad a la hora de conducirse durante el proceso negociador, y por ello podrían llevarse al aula situaciones donde los alumnos tuvieran que elegir entre los beneficios a corto o largo plazo, junto con el interés por cumplir los plazos o manejar varias situaciones a la vez, para considerar su relación ante las posibles negociaciones con países hispanohablantes.

La última de las dimensiones, *Indulgencia/Contención*, muestra disparidad de valores. Frente a Portugal, la cual muestra un valor bajo, y con ello una tendencia a no dejarse llevar por las emociones, encontramos países como México, Colombia, Venezuela o el Salvador, donde las puntuaciones se sitúan muy próximas al valor 100, lo que hace que sean culturas más positivas y con una mayor tendencia a disfrutar de los sentimientos y del espacio de ocio. Ello tendrá repercusiones en las negociaciones, porque mientras portugueses o españoles tendrán una tendencia clara a no dejarse influir por los sentimientos y a refrenarse frente al contrario, mexicanos o venezolanos, entre otros, serán más proclives a dejarse llevar por actitudes que les hagan expresar más abiertamente sus emociones, lo que puede provocar un choque cultural si nuestros alumnos no han trabajado previamente en el aula este perfil negociador propio de culturas más indulgentes. Esta dimensión nos vuelve a llevar a la relacionada con la manera de construir relaciones, si basadas en el trabajo (pensar con la cabeza) o en los lazos afectivos

(pensar con el corazón). En general, la tendencia es a ser más afectivos en el caso de los países hispanohablantes, a excepción de España, frente a Portugal, por lo que el estudio de cómo las emociones son mostradas durante las negociaciones podría arrojar resultados muy interesantes en nuestras clases.

En lo que respecta a los estilos negociadores, Portugal y España no muestran grandes diferencias de estilo. Donde podemos encontrar un mayor problema para nuestro alumnado portugués es en los países latinoamericanos, por lo que trabajar con estudios de casos donde se potencien los rasgos diferenciadores, puede mostrarles a nuestros alumnos dónde podrán encontrar mayores dificultades. Por ejemplo, trabajar sobre la improvisación, la mezcla de los negocios con el placer, el incumplimiento asociado al riesgo o la impaciencia al no conseguir que las negociaciones se produzcan al ritmo deseado por ellos, sería necesario para que nuestros alumnos comprendieran lo que encontrarán durante dichas negociaciones.

Como vemos, no se trata solo de hablar bien una lengua, con corrección gramatical y léxica, sino de conocer la cultura que va implícita en la misma y que establece, en el mundo de los negocios, el protocolo que se espera sigan ambas partes. Como dice Gesteland (2012, pp.22) existen dos reglas básicas que todo negociador debe seguir si quiere tener éxito en cualquier tipo de negocios:

1. En negociaciones internacionales, se espera del visitante que entienda la cultura local del anfitrión.
2. En negociaciones internacionales, se espera que el vendedor se adapte al comprador.

La primera regla no implica que durante la negociación debamos mimetizarnos con la cultura del lugar, copiando su modo de comportamiento. Se trata de ser nosotros mismos a la par de ser conscientes de las sensibilidades locales y haciendo honor a las costumbres, hábitos y tradiciones. La segunda parece obvia al pensar en la idea de que el cliente es el rey.

No se trata de que nuestros alumnos además de hablar español se comporten como lo haría un nativo hispanohablante. Se trata de que sean ellos mismos, mientras hacen uso del español como lengua vehicular durante el curso de los negocios, pero sin perder de vista la cultura y los estilos negociadores que no siempre son visibles desde la superficie

y, que a veces, pueden verse malinterpretados por las propias creencias en forma de estereotipos, que deben ser expuestas en el aula, para conocimiento de nuestros alumnos.

Por otro lado, Meyer nos aconseja, que al interactuar con alguien que procede de otra cultura, observemos y escuchemos más a nuestro interlocutor, y hablemos menos. “Listen before you speak and learn before you act” (2014, pp.39). Estos consejos se pueden trasladar a nuestra aula de idiomas, ya que no es solo un espacio para que nuestros alumnos aprendan una lengua, sino también un espacio para que aprendan a interactuar con personas que proceden de diferentes culturas, las cuales influyen en su modo de pensar y proceder.

4. ACTIVIDADES PARA TRABAJAR EN EL AULA DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS

4.1 Cuestionario sobre cultura de negocios

Cuestionario basado en situaciones presentadas en el libro de Trompenaars y Hampden-Turner (2021).

Ficha para el alumno:

Contesta al siguiente cuestionario en base a tu experiencia persona y/o profesional: rodea con un círculo la respuesta con la que estés de acuerdo.

Cuestionario sobre cultura en los negocios	
<p>Situación 1: ¿Qué clase de empresa es normal desde tu punto de vista?</p> <ul style="list-style-type: none">• Empresa A: se caracteriza por ser un sistema que está diseñado para llevar a cabo funciones y tareas de un modo eficiente. Los empleados reciben la ayuda de máquinas y	Empresa A

<p>otro equipamiento para poder realizar su trabajo. Reciben un salario en función de las tareas que desarrollen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empresa B: se caracteriza por ser una organización formada por un grupo de personas que trabajan juntas. Estas personas se relacionan entre sí y también con personas relacionadas con la empresa. El funcionamiento de la empresa depende, principalmente, de las relaciones entre sus trabajadores. 	<p>Empresa B</p>
<p><u>Situación 2: ¿Qué tipo de trabajo te gustaría tener en una empresa?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Empresa A: Todo el mundo trabaja en grupo/conjuntamente por lo que el mérito repercute directamente en el grupo y no en el individuo. • Empresa B: Las personas trabajan individualmente por lo que consiguen beneficios en función de su trabajo individual. 	<p>Empresa A</p> <p>Empresa B</p>
<p><u>Situación 3: Imagínate que algo sucede en el trabajo que te hace sentir incómodo. ¿Hablarías de ello abiertamente con tus compañeros y/o superiores?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí, no puedo trabajar si me encuentro incómodo o a disgusto en mi entorno laboral. • No, considero que es mejor no decir nada e intentar continuar con mi trabajo. 	<p>Sí</p> <p>No</p>
<p><u>Situación 4: Tu jefe te pide ayuda para pintar la casa durante el fin de semana y no sabes qué hacer. Le pides consejo a un amigo/amiga.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Opción A: Tu amigo/amiga te dice que no le ayudaría. Es tu jefe, pero pintar su casa no forma parte de tus obligaciones laborales. 	<p>Opción A</p> <p>Opción B</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Opción B: Tu amigo/amiga te dice que, a pesar de no ser tu obligación, es mejor que le ayudes a pintar la casa porque, al fin y al cabo, es tu jefe. 	
<p><u>Situación 5: Determina para cada afirmación en qué grado estás o no de acuerdo (1= totalmente de acuerdo, 5= totalmente en desacuerdo)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Opción A: Lo más importante en la vida es pensar y actuar según el modo que mejor nos conviene, aunque no consigamos todo lo que nos propongamos. • Opción B: El respeto hacia una persona depende de sus antecedentes familiares o laborales. 	<p>Opción A ____</p> <p>Opción B ____</p>
<p><u>Situación 6: debes elegir a la persona/personas con las que trabajar. ¿Cuáles serían las características que más destacarías? (Puedes elegir 2 opciones de las cuatro, indicando cuál es la primera y cuál la segunda).</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Opción A: Una(s) persona(s) que te acepte tal y como eres, que se preocupe por tus problemas personales y tu bienestar. • Opción B: Una(s) persona(s) que haga su trabajo, se preocupe por sus asuntos, y te permita hacer lo mismo. • Opción C: Una(s) persona(s) que intente mejorar su trabajo, con objetivos específicos e ideas sobre la vida. • Opción D: Una(s) persona(s) que sea amigable, divertida, a la que le guste hablar y socializar. 	<p>Opción A ____</p> <p>Opción B ____</p> <p>Opción C ____</p> <p>Opción D ____</p>
<p><u>Situación 7: Dibujamos el tiempo. Piensa en el pasado, en el presente y en el futuro como si tuvieran forma de círculos. Dibuja tres círculos que representen estos 3 momentos (pasado, presente, futuro) de modo que representen para ti la relación que tienen entre ellos (puedes usar diferentes tamaños, distancias, etc.) Etiqueta cada círculo.</u></p>	<p>Ejemplo: Tres círculos concéntricos que representan de izquierda a derecha el</p>

	<p>pasado, el presente y el futuro.</p> 
<p><u>Situación 8: Considera, desde tu punto de vista, qué peso tiene en tu vida el pasado, el presente y el futuro. Indica tus horizontes temporales relativos para el pasado, presente y el futuro dándole un número (para cada número tienes un tiempo específico):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • 7 = años • 6 = meses • 5 = semanas • 4 = días • 3 = horas • 2 = minutos • 1 = segundos 	<p>Mi pasado comenzó hace _____ y terminó hace _____.</p> <p>Mi presente comenzó hace _____ y terminó hace _____.</p> <p>Mi futuro comenzó hace _____ y terminó hace _____.</p>
<p><u>Situación 9: en caso de poder elegir, ¿en qué tipo de situación te sentirías más cómodo?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Opción A: Trabajar en un proyecto a la vez. • Opción B: Trabajar en varios proyectos a la vez. 	<p>Opción A</p> <p>Opción B</p>

Situación 10: De los siguientes pares de opciones, elige el que más se ajuste a tu forma de ver el mundo (las dos primera frases forman una opción sobre la que elegir, y las dos últimas otra opción).	
<u>Primer par de opciones:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Opción A: Merece la pena controlar las fuerzas de la naturaleza, como el tiempo. • Opción B: La naturaleza debería tener su rumbo y nosotros aceptarlo del modo en que se presenta, haciendo lo que mejor podamos en cada caso. 	<u>Primer par de opciones:</u> Opción A Opción B
<u>Segundo par de opciones:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Opción A: Lo que me ocurre depende enteramente de mi forma de proceder. • Opción B: A veces siento que no tengo el control total de lo que ocurre en mi vida. 	<u>Segundo par de opciones:</u> Opción A Opción B

Ficha para el profesor:

<p><u>Situación 1: ¿Qué clase de empresa es normal desde tu punto de vista?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Empresa A: se caracteriza por ser un sistema que está diseñado para llevar a cabo funciones y tareas de un modo eficiente. Los empleados reciben la ayuda de máquinas y otro equipamiento para poder realizar su trabajo. Reciben un salario en función de las tareas que desarrollen. • Empresa B: se caracteriza por ser una organización formada por un grupo de personas que trabajan juntas. Estas personas se relacionan entre sí y también con personas relacionadas con la empresa. El funcionamiento de
--

la empresa depende, principalmente, de las relaciones entre sus trabajadores.

En esta situación podemos evaluar en qué medida nuestros alumnos ven a la empresa como sistema, y por lo tanto presentan una percepción más individualista, frente a los que lo ven como un grupo, es decir, una colectividad

Situación 2: ¿Qué tipo de trabajo te gustaría tener en una empresa?

- Empresa A: Todo el mundo trabaja en grupo/conjuntamente por lo que el mérito repercute directamente en el grupo y no en el individuo.
- Empresa B: Las personas trabajan individualmente por lo que consiguen beneficios en función de su trabajo individual.

En esta situación, volvemos a ver colectivismo (empresa A) frente a individualismo (empresa B); sería interesante ver en qué empresa quieren situarse nuestros alumnos y si posiciones intermedias pueden coexistir, por ejemplo, trabajar en grupo pero también recibir recompensas a nivel individual.

Situación 3: Imagínate que algo sucede en el trabajo que te hace sentir incómodo.

¿Hablarías de ello abiertamente con tus compañeros y/o superiores?

- Sí. (Lo que nos llevaría a culturas más indulgentes donde los sentimientos forman parte de la vida diaria y se entremezclan con el trabajo).
- No. (Culturas donde los sentimientos no se muestran, es decir, se contienen y se mantienen para el plano personal)

Situación 4: Tu jefe te pide ayuda para pintar la casa durante el fin de semana y no sabes qué hacer. Le pides consejo a un amigo/amiga.

- Tu amigo/amiga te dice que no le ayudaría. Es tu jefe, pero pintar su casa no forma parte de tus obligaciones laborales.
- Tu amigo/amiga te dice que, a pesar de no ser tu obligación, es mejor que le ayudes a pintar la casa porque, al fin y al cabo, es tu jefe.

Estas dos situaciones está relacionadas con las culturas y cómo perciben la distancia con respecto al poder. En el primer caso, hablamos de culturas más igualitarias y en el segundo más jerarquizadas. Trompenaars y Hampden-Turner hablan de culturas difusas frente a específicas. Las primeras no mezclan los planos de la vida laboral y personal, frente a las segundas donde los límites no quedan tan claros.

Situación 5: Determina para cada afirmación en qué grado estás o no de acuerdo (1= totalmente de acuerdo, 5= totalmente en desacuerdo)

- Lo más importante en la vida es pensar y actuar según el modo que mejor nos conviene, aunque no consigamos todo lo que nos propongamos.
- El respeto hacia una persona depende de sus antecedentes familiares o laborales.

Estas dos situaciones nos darán una idea de hasta qué punto el estatus de una persona se mide, por lo que es, consigue y por lo que hace, o por la familia de la que procede, o de la especialidad laboral que desarrolla.

Situación 6: debes elegir a la persona/personas con las que trabajar. ¿Cuáles serían las características que más destacarías? (Puedes elegir 2 opciones de las cuatro, indicando cuál es la primera y cuál la segunda).

- Una(s) persona(s) que te acepte tal y como eres, que se preocupe por tus problemas personales y tu bienestar.
- Una(s) persona(s) que haga su trabajo, se preocupe por sus asuntos, y te permita hacer lo mismo.
- Una(s) persona(s) que intente mejorar su trabajo, con objetivos específicos e ideas sobre la vida.
- Una(s) persona(s) que sea amigable, divertida, a la que le guste hablar y socializar.

En el primer caso, encontramos la unión de una cultura que muestra sus sentimientos y es difusa. En el segundo, la unión de una cultura específica y que

no mezcla los sentimientos con su vida laboral. En el tercero, una cultura difusa y que controla sus sentimientos. La cuarta, una cultura específica y que muestra sus sentimientos. Trabajaremos con nuestros alumnos en base al par que cada uno de ellos halla elegido, haciéndoles partícipes del significado de los mismos e invitándoles a que se cuestionen si eran o no conscientes de dichas posturas.

Situación 7: Dibujamos el tiempo. Piensa en el pasado, en el presente y en el futuro como si tuvieran forma de círculos. Dibuja tres círculos que representen estos 3 momentos (pasado, presente, futuro) de modo que representen para tila relación que tienen entre ellos (puedes usar diferentes tamaños, distancias, etc.) Etiqueta cada círculo.

Al introducir esta situación, también deberemos aprovechar para hablar sobre las diferentes interpretaciones que sobre el tiempo se pueden dar a nivel cultural (por ejemplo, culturas orientadas a la consecución de objetivos a corto o largo plazo, culturas secuenciales o flexibles, y culturas sincrónicas o policrónicas). De esta manera podremos determinar cuál es la relación que nuestros alumnos muestran frente al tiempo, y su relación entre el pasado, el presente y el futuro. Por ejemplo, hay culturas que centran su interés en el pasado y menos en el futuro, y otras más orientadas al “ahora” que representa el presente.

Situación 8: Considera, desde tu punto de vista, qué peso tiene en tu vida el pasado, el presente y el futuro. Indica tus horizontes temporales relativos para el pasado, presente y el futuro dándole un número:

- 7 = años
- 6 = meses
- 5 = semanas
- 4 = días
- 3 = horas
- 2 = minutos
- 1 = segundos
- Mi pasado comenzó hace _____ y terminó hace _____.

- Mi presente comenzó hace _____ y terminó hace _____.
- Mi futuro comenzó hace _____ y terminó hace _____.

Con esta situación continuamos con la orientación al corto o largo plazo. Será muy interesante comprobar los resultados con los datos en el libro de Trompenaars y Hampden-Turner donde se aprecian grandes diferencias entre algunos países hispanohablantes y Portugal (Trompenaars y Hampden-Turner, 2021, capítulo 9).

Situación 9: en caso de poder elegir, ¿en qué tipo de situación te sentirías más cómodo?

- Trabajar en un proyecto a la vez.
- Trabajar en varios proyectos a la vez.

Con esta situación, podremos observar si nuestros alumnos muestran una preferencia por una cultura policrónica, donde hacer varias cosas a la vez es algo normal, o más bien sincrónica, donde es mejor una cosa de cada vez. En teoría, tanto los portugueses como los hispanohablantes tienen una mayor tendencia por la realización de varias tareas al mismo tiempo, pero considero que podría ser muy interesante ver hasta qué extremo nuestros alumnos portugueses se sienten más cómodos, por ejemplo, a la hora de negociar y tomar en consideración diferentes áreas del proyecto al mismo tiempo o de modo secuencial.

Situación 10: De los siguientes pares de opciones, elige el que más se ajuste a tu forma de ver el mundo (las dos primera frases forman una opción sobre la que elegir, y las dos últimas otra opción).

- Merece la pena controlar las fuerzas de la naturaleza, como el tiempo.
- La naturaleza debería tener su rumbo y nosotros aceptarlo del modo en que se presenta, haciendo lo que mejor podamos en cada caso.
- Lo que me ocurre depende enteramente de mi forma de proceder.
- A veces siento que no tengo el control total de lo que ocurre en mi vida.

En esta situación podemos observar cómo nuestros alumnos se enfrentan ante la incertidumbre, y si consideran que podrán modificar aquellas situaciones que se presenten más difíciles, o si es mejor no tomar riesgos y aceptar las cosas tal y como vienen dadas. También nos indica, por otro lado, hasta qué punto nuestros alumnos consideran que el control depende del individuo o de fuerzas externas.

4.2 Estudio de casos

Estudio de un caso: persuadir a las oficinas situadas en Colombia para que modifiquen el método de prevención de riesgos laborales.⁸

Ficha para el alumno:

La empresa portuguesa Galp tiene una filial en Colombia. En la empresa portuguesa han decidido cambiar el procedimiento que regula la prevención de riesgos, ya que no precisa de tanto tiempo de supervisión. Como el nuevo proceso de prevención de riesgos está funcionando muy bien en Portugal y en España, han decidido que sea implementado en Colombia. Después del intercambio de unos cuantos correos electrónicos y llamadas telefónicas, parece que los colombianos se resisten al cambio. Para los portugueses es muy importante que su filial siga la misma política a nivel de prevención de riesgos, por lo que insiste en explicarles a sus homólogos colombianos el porqué es tan importante que ellos también lo implementen. En el último correo, el representante de Recursos Humanos portugués escribe un extenso correo a su homólogo colombiano explicando claramente todos los puntos. La estructura del mismo es la siguiente:

⁸ Adaptado del libro de Erin Meyer (2014, pp. 127-128).

- Primer párrafo: introducción del tópico (prevención de riesgos laborales).
- Segundo párrafo: construcción del argumento, haciendo un llamamiento al sentido de la lógica de su homólogo, y desarrollando el principio general.
- Tercer párrafo: abordar los principales y obvios motivos para modificar el procedimiento a seguir en materia de prevención de riesgos laborales.
- Cuarto párrafo: principales conclusiones y petición para que la filial colombiana adopte dicho procedimiento.

A pesar del último detallado correo enviado desde Portugal, en Colombia siguen utilizando el antiguo procedimiento. En Portugal están muy sorprendidos ante la negativa de los colombianos a adoptar un nuevo procedimiento, que sin duda ahorrará costes y tiempo a la empresa.

Considerando esta situación:

- ¿Qué crees que se puede hacer desde las oficinas centrales portuguesas para convencer a su filial colombiana en la adopción del nuevo procedimiento?
- ¿Por qué crees que en Colombia aún no se han animado a introducir el nuevo procedimiento?

Redacta un correo electrónico intentando convencer a los colombianos de que el cambio es necesario. Ten en cuenta que la estructura propuesta no consiguió el resultado esperado por parte del representante de Recursos Humanos portugués. Decide con tus compañeros cuál sería la mejor manera de presentar la información. El profesor te dará algunos consejos.

Ficha para el profesor:

En este caso, lo que nos interesa es que nuestros estudiantes reflexionen sobre dos tipologías de culturas que se dan en el mundo de los negocios: a) las basadas en identificar el porqué y desarrollar el argumento en base al mismo, como es el caso de

Portugal; b) las basadas en identificar el cómo hacer algo y más orientadas a conocer los resultados y no tanto a las teorías que han llevado hasta los mismos, como es el caso de Colombia.

Para ayudar a nuestros alumnos, podemos invitarles a que imaginen cómo se desarrollan los argumentos en cada una de estas culturas, para pasar a continuación a realizar los cambios en el acercamiento portugués, de tal modo que se consigan los efectos deseados. Un ejemplo de posible solución: invitar a los miembros encargados de tomar las decisiones relacionadas con la prevención de riesgos en Colombia a visitar las instalaciones en Portugal, para poder mostrarles cómo funciona dicho procedimiento in situ. Enseñarles todos los detalles del funcionamiento, permitirles que se entrevisten con el personal que lo implementó, así como, con aquellos que lo utilizan todos los días (los trabajadores de la planta petrolera en Portugal), y enseñarles los informes relacionados con la situación desde que funciona el nuevo procedimiento, con la intención de que tengan una visión del conjunto sobre el funcionamiento de este nuevo procedimiento. De vuelta en Colombia, los representantes informarán a sus superiores que, en esta ocasión, no tendrán inconvenientes en ponerlo en práctica.

Cuando procedemos de una cultura basada en encontrar el porqué de los hechos, y elaborar teorías que sustenten nuestros argumentos, debemos ser muy cuidadosos cuando intentamos persuadir de sus ventajas a culturas basadas en el cómo de las cosas, ya que lo que quieren es que se vaya directo al grano y no se pierda el tiempo en argumentaciones teóricas que se presuponen innecesarias. Para persuadirles, la clave es ir directamente a los resultados, los cuales les mostrarán el buen funcionamiento de aquello que queremos venderles.

Ficha para el alumno:

Trabajas en una empresa multinacional, rodeado de colegas de diferentes puntos del planeta. Acaban de nombraros a un nuevo jefe para la unidad de ventas a nivel nacional, de origen español, aunque con experiencia en el norte de Europa. Nunca antes, habíais tenido un jefe español y estáis muy expectantes. Durante una reunión de ventas, uno de tus compañeros, de origen portugués, le pregunta por su percepción sobre el registro de ventas que ha conseguido hasta la fecha, esperando una crítica muy positiva, ya que es uno de los mejores en el ranking de ventas. El jefe español sonríe, mira los números y esboza un escueto “no está mal, pero podría ser mejor. A partir de ahora, todos tenemos que remar en la misma dirección para conseguir los mejores resultados de todas las filiales”. Tu colega portugués se muestra serio y no vuelve a intervenir en toda la reunión. Cuando salís te comenta lo duro que ha sido con él y lo difícil que cree va a ser trabajar con el nuevo jefe. Los otros colegas, de Colombia, Bogotá y Perú, piensan lo mismo que el compañero portugués. Poco a poco se empieza a sentir un malestar general en el área de ventas.

Si tu fueras el director del equipo de ventas:

- ¿Cómo enfrentarías esta situación?

Con la guía del profesor vais a representar la reunión que ha tenido lugar para determinar cuáles son los aspectos que cambiaríais. Decidid dentro del grupo, qué papel representará cada uno de vosotros e inventad el diálogo teniendo en cuenta las pautas que os dará el profesor, junto con la situación planteada anteriormente.

⁹ Adaptado del libro de Erin Meyer (2014, pp. 82-83).

Ficha para el profesor:

En este estudio de caso, lo interesante es ver cómo las culturas influyen en el feedback, en concreto, tenemos dos perfiles marcados, por un lado las culturas que dan un feedback negativo directamente, sin sutilezas ni palabras que lo amortigüen, y por el otro lado, culturas que tienden a suavizar la crítica introduciendo siempre aspectos positivos para, a continuación, establecer algunos puntos que pueden ser mejorables. El caso del nuevo jefe se sitúa en el primer tipo, y el de los subordinados en el segundo. A veces, las situaciones no pueden cambiarse, es decir, el jefe va a seguir siendo tu jefe, y si quieres continuar en dicho trabajo vas a tener que aprender a aceptar los comentarios negativos que haga sobre tu trabajo, entendiéndolos como algo no-personal, es decir, juzga tu trabajo en ese momento, pero no a toda tu persona. En otras ocasiones, como la que proponemos en este caso, la situación puede cambiar si el director del departamento de ventas determina que el nuevo jefe va a conseguir el efecto contrario, es decir, desmotivar a su equipo y que las ventas bajen, por lo que deberá hacerle ver que sus subordinados necesitan un poco más de comentarios positivos antes de lanzar los aspectos a mejorar. No todo el mundo está preparado de la misma manera para recibir una crítica de forma abierta frente al resto de colegas. Como conclusión del caso, podemos proponerles que establezcan unas bases para manejar a un equipo internacional donde tenemos perfiles de ambas culturas, los que esperan que les indiquen qué no funciona de manera directa y los que necesitan de comentarios positivos previos antes de continuar con los negativos. Será interesante ver cómo dirigirían ellos el equipo, y qué estrategias seguirían para poder mantener la paz y la armonía en el mismo. Por ejemplo, se podría crear una lista de palabras que sirvieran para enfatizar la crítica directa como, por ejemplo, absolutamente, totalmente, o fuertemente, entre otras; junto con palabras que sirvieran para suavizarla como, por ejemplo, una clase de, un poco, quizás, o ligeramente, entre otras.

Estudio de un caso: cómo conseguir que un equipo multicultural exprese sus ideas de forma clara, abierta y cómoda sin molestar a los otros.¹⁰

Ficha para el alumno:

Si alguien en mi país (cultura) muestra claramente su desacuerdo con respecto a una idea que yo he presentado:

- ¿significa necesariamente que está en contra de mi persona o de mi idea?
- ¿Cómo me siento ante la crítica realizada en público y relacionada con mi trabajo?
- ¿Prefiero que mi jefe me comunique aquellos aspectos a mejorar en una reunión privada?

Ahora imaginaos que tenéis que gestionar un equipo multicultural y debes adoptar un modelo para retroalimentar a dicho grupo:

- ¿Cómo conseguiríamos mantener la paz dentro del mismo?

El profesor te guiará y ofrecerá dos modelos que caracterizan a las sociedades en función de cómo se expresan las críticas. Tendréis que debatirlos y crear un listado con palabras, o expresiones útiles a la hora de dar retroalimentación.

Ficha para el profesor:

¹⁰ Adaptado del libro de Erin Meyer (2014, pp. 255-263).

Si alguien en mi país (cultura) muestra claramente su desacuerdo con respecto a una idea que yo he presentado, ¿ello significa necesariamente que está en contra de mi persona o de mi idea? Empezamos el caso con esta pregunta, lo que nos dará una clara posición de nuestros estudiantes portugueses, los cuales se encuentran, según la tabla de Erin Meyer, en una posición intermedia entre la confrontación y evitarla. La idea es mostrar que existen dos tendencias, por un lado, aquellas culturas que muestran confrontación, ya que no consideran que la crítica vaya destinada directamente a la persona sino a su idea, como es el caso de España, y aquellas culturas que prefieren evitar la confrontación ya que consideran que puede dañar la relación establecida, además de considerar que la crítica puede ser interpretada como directamente hacia la persona. Este segundo caso es el propio de la mayoría de los países latinoamericanos. Mi propuesta, con este caso, es hacer reflexionar a los estudiantes portugueses sobre cómo esta confrontación puede dañar seriamente la relación dentro de un equipo multicultural, sobre todo, si mezclamos españoles y latinoamericanos en él.

¿Cómo conseguiríamos mantener la paz dentro del mismo?

Aquí presento algunas ideas extraídas del libro de Meyer que podrían ser debatidas en el aula:

- Si la persona que dirige la reunión tiene un cargo superior al del resto del grupo, es mejor que delegue en un subalterno si realmente quiere conseguir conocer la opinión franca de todos los miembros del grupo. En algunas culturas, mostrar desacuerdo frente a personas de mayor edad o rango, puede ser una muestra de falta de respeto.
- Evitar que la persona de mayor rango (ya sea por edad o por su posición en la empresa) dé su punto de vista al principio de la reunión. Mejor pedir por adelantado a los participantes que preparen un informe sobre sus ideas que quiere sean debatidas durante la reunión.
- Separar las ideas de las personas que las han mostrado = despersonalizar el desacuerdo. Pedir a los miembros del grupo que escriban sus ideas en notas, en la pizarra, etc., para luego a pasar a examinarlas sin tener en cuenta quién las escribió.
- Mantener reuniones informales con los miembros del grupo con los que queremos llegar a un acuerdo. Estas reuniones, que serán parciales (no todos los miembros implicados a la vez) servirán para dibujar el acuerdo final que

será sellado en la última reunión, en la que se darán cita todos los miembros que forman parte del equipo de toma de decisiones.

- Al expresar desacuerdo, utilizar palabras que los suavicen (aquí podemos recuperar la lista realizada por nuestros estudiantes en el caso anterior sobre cómo retroalimentar a un empleado), de modo que los participantes no se sientan violentos ante los desacuerdos mostrados a lo largo de las reuniones. Por ejemplo, hacer uso de expresiones como “no entiendo tu punto de vista, ¿puedes clarificármelo?” o “explícame con más detalle por qué piensas eso”; son mejores aliados que un simple “no estoy de acuerdo contigo” si queremos saber lo que piensa el otro.

Al final del caso, por un lado, habremos creado un listado de palabras y frases que pueden mitigar el efecto de las confrontaciones, y por el otro, habremos mostrado a nuestros alumnos que no deben tomarse como algo personal las críticas de culturas más confrontacionales, como la española, ya que la crítica no va hacia la persona sino hacia la idea.

Estudio de un caso: un proveedor americano que busca ampliar su mercado en México.¹¹

Ficha para el alumno:

Después de un largo día de negociaciones, los anfitriones mexicanos invitan al proveedor americano a cenar y tomar unas copas fuera. El proveedor americano acepta, considerando que los mexicanos han sido muy amables al ofrecerse a que conozca la gastronomía del lugar. La cena se alarga y después van a un bar para seguir festejando

¹¹ Adaptado del libro de Erin Meyer (2014, p.224).

y tomando copas. Los mexicanos se divierten mientras disfrutan de las bebidas. Para el proveedor americano está resultando una noche larga y muy difícil, sobre todo porque no es capaz de mantenerse concentrado por más tiempo. Al día siguiente, recibe una llamada de los gerentes de la empresa para la que trabaja, ya que quieren saber cómo van las negociaciones. El proveedor americano les dice que van bien pero que está resultando muy difícil la parte de las relaciones sociales fuera de la oficina. En concreto les dice: “Estos mexicanos son capaces de pasarse toda la noche bebiendo y riendo. Y yo concentrado todo el rato para no perder la compostura, ¡al final de la noche sentía que mi cabeza me iba a explotar! ¡Estoy exhausto!”

- ¿Por qué pensáis que la velada no ha sido tan placentera para el proveedor americano?
- Si tú fueras ese proveedor, ¿También te sentirías exhausto? Si la respuesta es “No”, ¿Cómo te sentirías?
- ¿Qué consejos se te ocurren para ayudar a este proveedor en las siguientes reuniones que mantendrá con sus clientes mexicanos? Discútelos con tus compañeros y cread una lista.

Por último, en pequeños grupos simularéis una reunión entre un proveedor portugués y potenciales clientes mexicanos. Seguid las indicaciones que os facilitará el profesor y decidid al final de las representaciones qué cosas podrían haberse discutido de diferente manera, o presentado desde un ángulo diferente.

Ficha para el profesor:

Una vez presentado el caso a nuestros alumnos, la primera pregunta que podemos trabajar es por qué creen ellos que para el proveedor americano no ha sido una velada tan placentera como sí lo parece para los anfitriones mexicanos. Recordarles en este punto, que hay culturas más orientadas a la tarea frente a otras que se basan en las relaciones y la confianza que surge de las mismas.

Después podemos pasar a descubrir sus sentimientos si ellos fueran el proveedor americano, por ejemplo, preguntando: ¿Cómo os sentirías vosotros si fuerais los

invitados por los mexicanos? Exhaustos por tener que estar concentrados todo el tiempo y evitar mostrar vuestros reales “yos” (como el cliente americano), o muy cómodos porque es lo que se espera de las reuniones fuera de la mesa de negociaciones es decir, disfrutar y mostrarse tal y como somos.

Por último, podemos trabajar con nuestros alumnos qué consejos le podemos dar al proveedor americano para que en la próxima ocasión no se sienta tan exhausto y pueda disfrutar del tiempo fuera de la oficina. Por ejemplo, algunas sugerencias tomadas de Meyer (2014, p.228):

1. Dedicar tiempo y esfuerzo en los eventos sociales, tales como comidas, cenas o bebidas en bares.
2. Durante el tiempo que duran las comidas, dedicar tiempo a conocer a tus potenciales clientes y/o colaboradores de manera personal, y no te centres tanto en discutir sobre negocios.
3. Largas comidas no deben ser malinterpretadas como una pérdida de tiempo. Utiliza el tiempo para desarrollar conexiones personales y, al menos, un poco de confianza, ya que puede resultar ser la clave de los negocios.

En este caso, lo que se mide es si las relaciones comerciales se asientan en las relaciones y en el grado de conocimiento que se tiene sobre la otra parte, o bien en la negociación en sí misma y en todos los detalles relacionados exclusivamente con ella. En el caso de los mexicanos, las relaciones que se fraguan fuera de la mesa de negociaciones son tan importantes como todo lo negociado durante las sesiones comerciales. Ellos necesitan conocer en profundidad al potencial cliente para poder confiar y llevar a buen término las negociaciones. Lo interesante es ver, hasta qué punto, nuestros alumnos portugueses son conscientes de esta preferencia por las negociaciones basadas en el establecimiento de lazos más personales (y no solo de tipo comercial), y si para ellos resulta tan natural compartir sus experiencias personales mientras se cena con el potencial cliente, ya que muchas veces el éxito de una negociación se encuentra en saber ejercer el papel que se espera en cada situación. Si queremos ganarnos al cliente mexicano tendremos que saber ganarnos su confianza abriéndonos a ellos. Como dice Meyer: “...in many cultures, the relationship is your contract. You can't have one without the other” (2014, pp. 226-227).

Estudio de un caso: estilo de comunicación en países de contexto alto o de cómo aprender a “leer el aire”.¹²

Ficha para el alumno:

Un ejecutivo portugués llamado João Silva, está trabajando en la sucursal que su empresa, E-Goi, tiene en Perú. Lleva unos meses al mando del departamento de Marketing. Este último mes, el trabajo se ha visto considerablemente incrementado y necesita pedirles a sus empleados que trabajen durante el fin de semana. Primeramente, les escribe un correo informándoles de la situación:

Estimados empleados:

Estos días estamos teniendo un flujo de trabajo que se ha incrementado de manera considerable en las últimas semanas. Por este motivo, os escribo solicitando vuestra ayuda para trabajar durante los fines de semana si así se establece.

Ruego vuestra máxima colaboración.

Atentamente.

João Silva.

Jefe del Departamento de Marketing, E-Goi.

João se encuentra con uno de sus empleados en la cafetería y comparten un rato de charla, mientras se toman un café. Entre ellos se sucede el siguiente diálogo:

J.: Parece que vamos a tener que trabajar durante los próximos fines de semana.

Empleado: Ya veo.

J.: ¿Puedes venir este fin de semana?

E.: Sí, eso creo.

J.: Sería de una gran ayuda para el equipo.

E.: Sí, el sábado es un día muy importante.

J.: ¿Por qué es tan importante?

E.: Es el cumpleaños de mi hija.

¹² Adaptado del libro de Erin Meyer (2014, pp.64-65).

J.: ¡Qué bien! Espero que lo disfrutes.

E.: Gracias por tu comprensión.

Llega el fin de semana, y João se reúne con todo su equipo, tal y como les había indicado en el correo, para decidir las nuevas líneas de actuación ante el considerable aumento en el volumen de trabajo. Todos sus empleados están en la reunión, a excepción del empleado con el que tuvo una conversación en la cafetería, unos días antes. João se extraña, ya que el empleado le dijo que iba a venir.

- ¿Qué ha fallado en la comunicación entre João y su empleado peruano?

En grupos elaboraréis una pauta de comunicación que pueda ayudar al João en sus próximas reuniones con los empleados de E-Goi.

Ficha para el profesor:

Después de presentarles el caso a nuestros alumnos, trabajaremos con ellos el concepto de bajo-contexto y alto-contexto como estilos de comunicación diferenciadores de las culturas. Hay que tener en cuenta que, aunque dos culturas, en este caso la portuguesa y la peruana, se sitúen en la zona de países de alto contexto, en el caso de Perú, dicha característica es aún más acentuada, por lo que los portugueses deberán aprender a “leer entre líneas” los mensajes de sus colegas peruanos si no quieren que sucedan malentendidos como el del ejemplo. Por tanto, cuánto más a la derecha se posiciona un país en el gráfico de Meyer, mayor será la necesidad de trabajar con nuestros alumnos las dificultades que no son siempre visibles en la comunicación. El que dos países provengan de culturas de alto-contexto no implica que no vayan a tener problemas comunicativos. El mensaje que una de las partes intenta transmitir puede ser malinterpretado por la otra parte debido, principalmente, a las diferencias culturales que implícitamente generan diferentes modos de comunicar sutilmente dicho mensaje. Este caso puede ser aprovechado para trabajar también cómo ser un comunicador ágil, de manera que se eviten los malentendidos. Podemos mostrar situaciones en las que las partes quieran expresar algo que no quede claro, por ejemplo, cómo decir “no” sin

necesariamente tener que decirlo. Es lo que en la cultura china se conoce con la expresión “leer el aire”. No solo lo que se verbaliza sino también aquellas claves, por ejemplo, del lenguaje no-verbal, de la proxemia, etc., que nos aportan información relevante para desentrañar el verdadero mensaje que el interlocutor nos está comunicando. Otro aspecto que puede ser trabajado en el aula, es el de hacer preguntas abiertas que faciliten la obtención de más información en caso de duda.

Pongamos un ejemplo:

João quiere que sus empleados trabajen durante el fin de semana. Algunos le contestan que “será difícil, pero harán todo lo posible para estar”. ¿Significa eso que vendrán todos? ¿Algunos? ¿Ninguno? Si João quiere la confirmación deberá seguir investigando para obtener una respuesta clara. Podría partir por averiguar qué tienen que hacer sus empleados durante el fin de semana, y si dichos planes pueden o no ser pospuestos para otro fin de semana, o si la situación personal no les permite alterar de ninguna manera lo que van a hacer durante el fin de semana, por lo que no van a poder estar en el trabajo.

Por último, los alumnos pueden elaborar una pauta de comunicación que pueda ser seguida por João y sus empleados. A continuación, presento un ejemplo:

Cuando finalicen las reuniones, y antes de abandonar la sala, una persona del equipo hará un resumen de los puntos tratados de manera oral. Cada persona del equipo presentará resumidamente los pasos que seguirá a continuación. Por último, otro miembro del equipo enviará un correo electrónico donde se recojan los puntos tratados a modo de resumen.

Los papeles para resumir el contenido de la reunión, tanto oral como por escrito, pueden ir rotándose a medida que se suceden las siguientes reuniones en el calendario.

5. CONCLUSIONES

Cuando comencé este trabajo, mi objetivo principal se centraba en conocer si el mayor o menor éxito en las negociaciones empresariales entre los portugueses y los

hispanohablantes pasaba por conocer los rasgos culturales que definen el comportamiento y actitudes de estos últimos a la hora de entablar relaciones comerciales. Esta idea queda claramente respondida si partimos de los conceptos de competencia comunicativa intercultural y de comunicación intercultural, vistos en este trabajo y que son la base de dos documentos básicos en la enseñanza de español. Me estoy refiriendo al MCER y al PCIC.

Ambos conceptos señalan que para que un hablante sea competente y pueda relacionarse con éxito, evitando malentendidos, y consiguiendo transmitir el mensaje que realmente quiere con otros hablantes en la lengua meta, no vale solo con que conozca las reglas gramaticales y el léxico adecuado, sino que debe ser capaz de comprender la cultura que subyace tanto en su lengua vehicular como en la meta.

En palabras de Oliveras Vilaseca:

“Cuando nos comunicamos con otra persona, partimos a menudo de la idea de que entiende e interpreta nuestras intenciones, lo que queremos decir. Si nuestro interlocutor procede de otro país u otra cultura, creemos que el hecho de compartir la lengua asegura la efectividad de la comunicación. A menudo, sin embargo, la comunicación se frustra principalmente porque ninguna de las partes comprende que cada una de ellas vive en un mundo de percepciones diferente. Esto es lo que sucede cuando personas de culturas distintas se encuentran y se relacionan.” (2000, p. 10)

Esta idea de Oliveras Vilaseca ya fue referida unos años antes por Trompenaars y Hampden-Turner (recordemos que su obra *Riding the Waves of Culture: understanding diversity in global business* fue publicada por primera vez en 1997). Ambos afirmaron entonces que la esencia de una cultura no es aquello fácilmente visible si la observamos en su superficie sino los modos compartidos en que la gente comprende e interpreta el mundo. Y esa es la clave, llegar a entenderlos para poder aceptarlos y adaptarnos si queremos tener éxito en el plano de la comunicación.

Por otro lado, Triandis (2000) consideraba que la cultura tiene una función: permitir que los individuos pudiéramos adaptarnos mejor al entorno, siendo esencial para ello conocer las normas que regulan las relaciones sociales dentro de una comunidad.

Ahora bien, ¿de qué cultura estamos hablando? En este punto he podido constatar que el concepto de cultura que se maneja en el mundo del español con fines específicos contiene una idea que comparten todos ellos, y que es que la cultura no se encuentra en la

superficie, como hablaba Springer con su idea del iceberg o Trompenaars y Hampden-Turner con su idea de la cebolla, sino que debemos profundizar para poder encontrar la respuesta, que no es otra que aquellos aspectos de la sociedad del país cuya lengua meta estemos aprendiendo, que influyen sin nosotros saberlo y, ni incluso, los propios hablantes nativos, en cómo interpretamos el mensaje que recibimos y en cómo es interpretado el que nosotros emitimos. Nuestro punto de vista depende de la sociedad en la que hayamos sido criados. Se parte, por tanto, de la idea de que lengua y cultura van de la mano y son indisolubles. No podemos entender la una sin la otra. Juzgamos desde lo que conocemos (nuestra perspectiva como individuos pertenecientes a una cultura), desde lo que sabemos, desde lo que nos es familiar y, en ese juzgar, las actitudes y los comportamientos de los otros pueden parecernos extrañas y, hasta incluso, sin sentido (el llamado choque cultural).

En este sentido, debemos partir no solo de la cultura de la lengua meta sino también de la cultura de los aprendices, en este caso de los estudiantes portugueses, y contrastarla con herramientas como las propuestas por Hofstede o Meyer, y que se han sido usadas en este trabajo para demostrar en qué dimensiones culturales los alumnos portugueses encontrarán dificultades comunicativas, tal y como he apuntado al realizar el análisis de los datos obtenidos de ambos autores. Es importante que los aprendices portugueses sean conscientes de su propia cultura y, de que todo lo observado, se pasa por el prisma de su cultura (de la que muchas veces no son conscientes), lo que hace que surjan malentendidos y se generen estereotipos que afectarán a las negociaciones comerciales. Necesitan ser conscientes de su propia cultura negociadora para comprender y aceptar la de los otros, llegando a adaptarse a dicha cultura meta para con ello conseguir los resultados económicos deseados, pero sin la necesidad de asumirla como propia. Como hemos visto, no tienen que adoptar la cultura meta, simplemente entenderla y aceptarla.

La cultura portuguesa, frente a la cultura de los países hispanohablantes, se caracteriza por ser una cultura en la que la distancia de poder les hace estar posicionados en un lugar intermedio, lo que la hace una sociedad ni muy igualitaria ni muy jerarquizada. Frente a esto, México, Venezuela, Ecuador, Guatemala, Panamá y Honduras son países fuertemente jerarquizados debido a los altos valores obtenidos en esta dimensión, lo que marcará notablemente el protocolo de actuación durante las negociaciones y deberá ser tenido en cuenta por los portugueses a la hora de entablar las relaciones comerciales con las personas al frente de las empresas en dichos países.

Otra dimensión destacable es la relacionada con el modo de presentar los argumentos. Los portugueses siguen un enfoque deductivo frente al inductivo que caracteriza a la mayoría de los países hispanohablantes. Se hará necesario trabajar este enfoque argumentativo para nutrir a los estudiantes portugueses de las herramientas necesarias para conferir a su argumento un carácter más inductivo que satisfaga las expectativas de los potenciales clientes.

Con relación a este último punto, debo indicar que el trabajo de investigación llevado a cabo por Ogliastri y publicado en el año 2000 arroja un dato contrario al que nos indican los gráficos de Meyer. Según las investigaciones del primero, el estilo negociador de los países latinoamericanos se caracteriza por seguir un pensamiento deductivo. En cambio, en los gráficos presentados por Meyer se aprecia que la mayoría de estos países se sitúan más próximos al pensamiento inductivo que al deductivo. Desafortunadamente, no he podido encontrar otros estudios que corroboren cuál de los dos autores está más cerca de la realidad, por lo que será un factor que deberá ser estudiado en futuros trabajos de investigación. Considerando que los datos mostrados por Ogliastri datan de hace más de veinte años, y siendo los de Meyer más recientes (su obra fue publicada en 2014), podríamos deducir que la tendencia negociadora ha ido evolucionando, pero considero necesario la realización de futuras investigaciones para demostrar cuál es la tendencia actual.

También quiero destacar la dimensión relacionada con el papel femenino o masculino de la sociedad y con el comunicativo. Portugal es un país con un rol eminentemente femenino y que evita las confrontaciones. Frente a ello, muchos de los países hispanohablantes muestran un rol masculino, donde el papel del hombre es más importante que el de la mujer, relegado al cuidado familiar y a la parte emocional. Trabajar estos rasgos en la clase de español de los negocios ayudará a nuestros alumnos a estar preparados para no sentirse incómodos ante la forma de actuar que caracteriza a estos últimos, a la par que dotarles de las habilidades negociadoras que les permitan responder acertadamente al marcado papel masculino. En este sentido, las simulaciones pueden jugar un papel destacado en las aulas de español de los negocios, dado que facilitaremos un entorno negociador donde aprenderán a responder a situaciones que, en principio y dadas sus diferencias culturales, podrían resultarles confusas o, incluso disonantes.

En relación con el modelo negociador, no se han encontrado grandes diferencias entre portugueses y españoles, pero sí con respecto a los países latinoamericanos. Entre los rasgos diferenciadores más destacados encontrados están el carácter más improvisado que rige dichas negociaciones en los países latinoamericanos, el mezclar negocios y placer para construir una relación de confianza que perdure en el tiempo, su carácter incumplidor e impaciente, o el concepto sobre el tiempo. Trabajar estas diferencias en el aula de español, a través de juegos de rol o simulaciones, o también a través de estudio de casos, como los propuestos en este trabajo, ayudará a los estudiantes portugueses a contar con las habilidades necesarias para entender a la otra parte, lo que quiere comunicar y el por qué lo hace de ese modo, así como a saber cuáles son los pasos a seguir para que el éxito, como hablante intercultural de la lengua meta, quede asegurado.

Por último, en este trabajo se han presentado un cuestionario y cinco estudios de casos que pretenden cubrir las necesidades que prevemos tendrán los estudiantes portugueses en sus incursiones negociadoras, en vista de los datos analizados. Son ejemplos que pueden ser llevados al aula o adaptados a las necesidades de cada grupo-meta, según consideremos dado que nadie mejor que el profesor para saber las necesidades específicas de su alumnado.

El trabajo con el cuestionario permitirá hacer conscientes a los estudiantes portugueses de su propia cultura y, de cómo esta, puede diferir de la de los países hispanohablantes. Este recurso propone un análisis contrastivo entre los datos aportados por los estudiantes y los recogidos en la obra de Trompenaars y Hampden-Turner (2021), con lo que se podrán visibilizar las diferencias culturales a nivel de los negocios entre los portugueses y los hispanohablantes, de tal modo que los estudiantes las tendrán en cuenta a la hora de participar en futuras transacciones comerciales tanto con España como con América Latina.

Los estudios de casos se centran en las dimensiones donde se ha detectado que tendrán más dificultades cuando participen en relaciones comerciales. Para ello, he considerado tanto los datos analizados en la página web oficial de Hofstede, como en la de Meyer. Los gráficos aportados para este trabajo pueden ser utilizados en las clases de español de los negocios con alumnos portugueses, como ayuda para entender dónde se posiciona culturalmente su país en comparación con España y Latinoamérica, junto con las situaciones ficticias basadas en la obra de Meyer, *The Culture Map*. Ambos recursos

ayudarán a nuestros estudiantes a ser conscientes de su propia cultura de los negocios, a entender cómo perciben e interpretan el mundo de las transacciones económicas en base a su cultura, así como a anticipar dónde se podrán encontrar con las principales dificultades cuando quieran acceder al mercado hispanohablante.

Por último, considero necesario recordar por qué es tan interesante para los portugueses no solo conocer la lengua meta sino la cultura negociadora que va implícita en la misma. Como se ha indicado en la introducción, y tras la consulta de los datos facilitados por el Ministerio de Industria, Comercio y Turismo español, Portugal mantiene unas relaciones comerciales muy fructíferas con España y, con respecto al mercado latinoamericano también ha quedado latente dado su interés por cerrar el acuerdo entre la UE y el Mercosur, junto con la creación en 2006 del Instituto para la Promoción de América Latina y el Caribe (IPDAL).

Estos datos me hacen pensar que el interés de los estudiantes portugueses por aprender español va a ir en aumento, en concreto si tenemos en cuenta el amplio mercado que se abrirá una vez culmine el acuerdo entre la UE y el Mercosur, lo que hará necesario que conozcan la lengua y la cultura meta para poder desenvolverse con éxito en las negociaciones internacionales que surgirán de esta alianza de países. En definitiva, los estudiantes portugueses necesitarán convertirse en hablantes interculturales capaces de desenvolverse haciendo uso de la lengua meta en contextos de negociación internacional.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, considero que la principal es el haber trabajado con datos secundarios, dada la imposibilidad de acceder, en tan corto espacio de tiempo, a una base de datos centrada en Portugal, España y América Latina. Estimo que podría ser objeto de futuras investigaciones o incluso el objeto de un trabajo de doctorado, dada la envergadura de los datos que deberían ser manejados.

Otra limitación, y que se concreta en uno de mis objetivos de investigación, ha sido la falta de información hallada con respecto al estilo negociador de todas las partes. No he sido capaz de encontrar investigaciones fiables, fuera de las de Ogliastri y Katz, que me permitieran conseguir una mayor cuantía de información que pudiera ser contrastada. Sería interesante poder trabajar a nivel multidisciplinar con universidades latinoamericanas centradas en el área de los negocios, para obtener información actual y de primera mano, sobre estos estilos negociadores; así como con universidades españolas y lusas, lo que nos facilitaría una base de datos lo suficientemente grande como para poder

llegar a conclusiones más fiables, que pudieran ser llevadas a las aulas de español de los negocios.

A modo de recapitulación, en este trabajo he conseguido demostrar la veracidad de mi hipótesis de partida, según la cual *conocer los rasgos culturales de la lengua meta incide a la hora de tener éxito en las negociaciones internacionales*. Los datos analizados, así como la bibliografía consultada apuntan todos en esta dirección, y que no es otra que conocer la lengua meta no es suficiente, ya que la perspectiva con la que interpretamos lo que ocurre a nuestro alrededor se fundamenta en nuestra cultura, de la que muchas veces no somos conscientes. Será, por tanto, labor del docente presentar ambas, las del alumno y la propia de la lengua meta, en base a análisis contrastivos, estudios de casos y simulaciones, con la finalidad de superar futuros estereotipos y malentendidos.

6. BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, B. (2000). “El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas”, en *Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam, 2000, pp. 34-43. Disponible en línea en el Centro Virtual Cervantes:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf.

Alexopoulou, A., y Lugo Mirón, S. (2012). La competencia intercultural en los manuales de EFE. *Les Cahiers du GERES*, (5), 5-17. Disponible en línea en: <https://www.geres-sup.com/revue/les-cahiers-du-geres-n-5/>.

Byram, M., y Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge University Press.

Byram, M., Nichols, A., y Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural competence in Practice*. Multilingual Matters.

Cabeza, D., Corella, P., & Jiménez Carlos. (2013). *Negociación intercultural*. Marge Books.
<https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=5045303>.

Centro Virtual Cervantes (1997-2021). Competencia intercultural. Instituto Cervantes. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm.

Centro Virtual Cervantes (1997-2021). Comunicación intercultural. Instituto Cervantes. Disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comintercult.htm.

CONSEJO DE EUROPA (2001): Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Ministerio de

Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes; Anaya. Disponible en línea en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

Cruz Moya, O., y De La Torre García, M. (2010). La cultura del alumno frente a la cultura meta en L2: ¿Qué puede hacer el profesor? *Monográficos MarcoELE*, (10), pp. 33-49. Disponible en línea en: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.cruz-delatorre.pdf.

Fernández-Conde Rodríguez, M. (2005). La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios. ARCO/LIBROS.

Fernández-Souto, A. B., Rúas Araújo, J., y Prada, A. (2016). Más allá de la proximidad cultural: vínculos entre el idioma gallego y el portugués en la negociación internacional. *Comunicación, Traducción e Interpretación / Communication, Translation and Interpreting. MonTI Special Issue*, (5), 45-71. <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2019.ne5.2> .

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. Online Readings in Psychology and Culture, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>.

Iglesias Casal, I., y Ramos Méndes, C. (2020). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2, *Journal of Spanish Language Teaching*, 7:2, 89-98, DOI: [10.1080/23247797.2020.1853368](https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368).

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva. Disponible en línea en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

Instituto para a Promoção da América Latina e Caraíbas. Disponible en línea en:
<https://www.ipdal.org>.

Jiménez-Ramírez, J. (2019). CULTURA E INTERCULTURALIDAD en VV.AA. (Ed.),
The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching (pp. 243-257).

Katz, L. (29 de mayo de 2021). Cross-Cultural Business. Training and Consulting.
Leadership Crossroads.
http://www.leadershipcrossroads.com/resources/books/negotiating_international_business/.

Martín Muñoz, A. (2018). El secreto de la comunicación eficaz en los negocios internacionales: la competencia intercultural. *Les Cahiers du GERES*, (10), 164-180.
Disponible en línea en: <https://www.geres-sup.com/revue/les-cahiers-du-geres-n-10/>.

Martínez Lagares, M. (2015). De la comunicación intercultural al aprendizaje intercultural en la clase de español. *Monográficos MarcoELE*, (21), pp. 13-22.
Disponible en línea en: https://marcoele.com/descargas/21/martinez-aprendizaje_intercultural.pdf.

Mateo González, R. (2019). Cómo hacer negocios en España y Alemania. La competencia intercultural como factor clave para la internacionalización de la empresa. *E-Aesla*, (5), pp. 179-188. Disponible en línea:
<https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/05/18.pdf>.

Mellado Prado, A. (2010). Monta tu propio negocio. Proyecto para la programación de tareas y la integración de destrezas en el aprendizaje del español económico-

empresarial. *Monográficos MarcoELE*, (10), pp. 137-146. Disponible en línea en: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.mellado.pdf.

Meyer, E. (2014). *The Culture Map*. Cambridge University Press.

Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto. Argentina. (1 de febrero de 2021). Re: *Mercosur-UE: Argentina y Portugal analizaron los pasos a seguir para la firma del acuerdo entre ambos bloques*. <https://www.cancilleria.gob.ar/es/actualidad/noticias/mercosur-ue-argentina-y-portugal-analizaron-los-pasos-seguir-para-la-firma-del>.

Miquel, L., y Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (0), marzo. Disponible en línea: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72261/00820083000373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ogliastri, Enrique (2000). El estilo negociador de los latinoamericanos. Una investigación cualitativa. *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, (25),43-58. Disponible en línea: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71602504>.

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Edinumen.

Paricio Tato, M. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Portal Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (21), pp. 215-226. Disponible en línea: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf.

Sánchez-López, L. (2019). ESPAÑOL PARA LAS PROFESIONES en VV.AA. (Ed.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 519-532).

Secretaría de Estado de Comercio. Ministerio de Industria, Comercio y Turismo. Portugal. Relaciones Bilaterales. Disponible en línea: <https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/el-pais/relaciones-bilaterales/index.html?idPais=PT#14>.

Soler-Espiauba, D. (2009). “LOS CONTENIDOS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL 2/L”, en *XI Jornadas de Estudios de Lingüística. Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*. Universidad de Alicante. Disponible en línea: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15288/1/ELUA_monografico_2009_09.pdf

Springer, B. F. W. (2010). Van un español, un inglés y un alemán en un barco ...”: Encuentros interculturales y su incorporación en clase. *Monográficos marcoELE*, (10), 139-151. Disponible en línea en: https://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2006.spinger.pdf.

Triandis, H. C. (2000). Culture and Conflict. *International Journal of Psychology*, 35(2), 145–152. <https://doi-org.sabidi.urv.cat/10.1080/002075900399448>.

Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (2021). *Riding the waves of culture: understanding diversity in global business* (Fourth, Ser. Business professional collection). McGraw Hill. <https://login.ezproxy.kpu.ca:2443/sso/skillport?context=154063>.

Van Hooft, A., y Korzilius, H. (2000). “La negociación intercultural: un punto de encuentro. La relación de uso de la lengua y los valores culturales” en *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam, 2001, pp. 44-56. Disponible en línea en el Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0007.pdf.

Vande Castele, A. (2008). “El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de español para fines específicos” en *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, Cáceres, 2009, pp. 855-864. Disponible en línea en el Centro virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0855.pdf.

Vittoria Calvi, M. (2003). “El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos”, en *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam, 2004, pp. 107-122. Disponible en línea en el Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf.

**Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras:
Español como Lengua Extranjera**

Fecha: 09/06/2021

Trabajo de Fin de Máster

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO

El alumno / La alumna Yolanda De La Fuente Ignacio con D. I.50196994T

Hace constar que es el autor /la autora del trabajo:

Los rasgos culturales que deben conocer los alumnos portugueses para tener éxito en las negociaciones empresariales con los hispanohablantes

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado en español o en otro idioma con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.

Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.

Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo.: _____