

**CARACTERIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ACULTURACIÓN Y LAS  
RESPUESTAS AFECTIVAS DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA  
PARTICIPANTES DE UN INTERCAMBIO ESTUDIANTIL DE TRES MESES EN  
ALEMANIA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
ESPECIALISTA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**AUTORA: María Jimena Bernal Montero**

**ASESOR: Germán D. Hernández R.**

**(Enero 2018)**

**Universidad de la Sabana**

**Facultad de Psicología**

## TABLA DE CONTENIDOS

1. Planteamiento del problema de investigación	p. 1
2. Justificación	p. 5
3. Pregunta de investigación y objetivos	p. 7
3.1 Pregunta de investigación	p. 7
3.2 Objetivos generales	p. 7
3.3 Objetivos específicos	p. 8
4. Marco teórico	p. 8
5. Marco metodológico	p. 18
5.1 Método y Teoría Fundamentada	p. 18
5.2 Sujetos	p. 20
5.3 Procedimiento	p. 24
6. Hallazgos	p. 25
7. Conclusiones	p. 43
8. Sugerencias psicopedagógicas	p. 47
9. Referencias bibliográficas	p. 51
10. Anexos	p. 54

## 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El Colegio Andino - Deutsche Schule Bogotá es un colegio apoyado por la República Federal de Alemania y hace parte de una vasta red de colegios alemanes en el extranjero, en la que se cuentan aproximadamente 140 en todo el mundo. Se considera un colegio de carácter bicultural, en el que se gesta el encuentro cultural y lingüístico entre Alemania y Colombia (Colegio Andino - Deutsche Schule Bogotá, 2017).

En este contexto, a largo de su vida escolar los estudiantes del colegio entran en contacto directo con el idioma y la cultura alemana a través de profesores, profesoras, directivos e incluso compañeros y compañeras de curso nativos de ese país que residen en Colombia por diferentes períodos de tiempo. Existen a sí mismo varios momentos, tanto en la primaria como en el bachillerato, en los que los estudiantes del colegio tienen la posibilidad de realizar viajes pedagógicos a Alemania voluntarios, en los cuales pueden “convivir allí en una familia y asistir durante un tiempo al colegio. En Alemania tienen la oportunidad de ampliar su horizonte y así poder vivir y experimentar el país con todas sus facetas” (Colegio Andino - Deutsche Schule Bogotá, 2017).

Con estas prácticas de intercambio estudiantil, el Colegio Andino - Deutsche Schule Bogotá sigue tendencias mundiales de contacto intercultural, como sucede en otros países tales como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá y Francia (Ward, Bochner y Furnham, 2001).

Según Church (1982, como se citó en Hannigan, 2005) algunos de los desafíos y/o problemáticas que experimentan específicamente los estudiantes internacionales en estos tipos de estadías en el extranjero, son “dificultades lingüísticas, problemas económicos, ajustes requeridos para funcionar en el sistema educativo, añoranza/nostalgia de su hogar (“homesickness”,

traducción propia), adaptación a nuevas prácticas y normas sociales y en algunas ocasiones discriminación racial” (p. 63).

Furnham y Bochner (1986, como se citó en Ward et al, 2001) especifican que estos estudiantes exhiben típicamente cuatro (4) tipos de problemas, de los cuales únicamente dos (2) se relacionan con su condición de foráneos: por un lado, comparten algunas problemáticas con otros viajeros internacionales, que tienen que ver en su mayoría con dificultades lingüísticas y relativas a habilidades culturales nuevas; por otro lado, otras problemáticas se asocian a su rol de embajadores de su país de origen frente a sus compañeros de estudio anfitriones. De cualquier manera, y más allá de los dos tipos de problemáticas mencionadas, los estudiantes internacionales se enfrentan a retos similares a los de sus compañeros locales, por ejemplo en la adolescencia tardía o la adultez temprana pueden presentar conflictos de identidad en términos de desarrollo personal, también pueden tener presiones académicas y/o contar con estresores asociados a la transición de ingresar a un nuevo colegio o universidad.

En lo referente a la participación de jóvenes en intercambios culturales académicos, se ha observado (Vasbø, 2013) que ésta no solamente incrementa el conocimiento cultural de los adolescentes, sino que además aumenta la motivación frente al aprendizaje y mejora el autoconocimiento y el crecimiento personal, los cuales parecen ser transferibles a otros contextos. En su estudio de doctorado Vasbø (2013) presenta tres (3) conclusiones de su investigación. Primero, que encuentros culturales organizados para jóvenes (como es el caso específico de los intercambios estudiantiles) son contextos de aprendizaje efectivos para el desarrollo tanto de conocimiento social, comunicativo y cultural como de habilidades multiculturales para la convivencia en el mundo actual. Segundo, los profesores y demás actores sociales que trabajan con la juventud, deben ser facilitadores de la tematización y exploración de

las múltiples diferencias de la sociedad del momento, como por ejemplo las diferencias culturales. Tercero, en contextos de aprendizaje no-formal, los objetivos del aprendizaje intercultural están estrechamente relacionados con el crecimiento personal, aspecto que debería ser considerado como un campo de investigación todavía por evaluar y extender.

Dadas las implicaciones culturales de los intercambios estudiantiles, es necesario aproximarse a estas experiencias desde una comprensión de lo que es el contacto intercultural. De acuerdo con Ward et al (2001) tanto las diversas culturas del mundo como los individuos culturalmente diversos, han interactuado entre sí, desde los tiempos en que se ha empezado a registrar la historia. Los autores reconocen estas interacciones desde el filósofo y militar griego Jenofonte, pasando por Marco Polo, Cristóbal Colón, el capitán británico James Cook y el periodista greco irlandés Lafcadio Hearn, que se nacionalizó japonés dada la ascendencia de su madre. Este tipo de interacción o de *contacto intercultural* entre grupos ha tenido varios objetivos, entre los cuales se destacan el turismo, el intercambio económico o el aprendizaje (Benatuil y Laurito, 2010; Ward et al, 2001).

En la misma línea, Berry (2006) indica que el interés académico inicial en el tema de los contactos interculturales (o procesos de aculturación) se generó a partir del dominio europeo sobre colonias y grupos indígenas. Posteriormente, el interés se centró en las maneras en que inmigrantes (voluntarios e involuntarios) se transformaban, debido a su entrada y asentamiento en las sociedades o países de acogida. Más recientemente, el énfasis ha estado dirigido a la relación entre grupos culturales (y etnoculturales) diferentes y los intentos por convivir en sociedades pluriculturales (Berry, 2006). En este sentido, Walsh (2009) se interesa por la interculturalidad en el campo educativo latinoamericano, distinguiendo tres perspectivas distintas (interculturalidad relacional, funcional y crítica), como parte de la distinción “entre una

interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación” (p.2) social.

Debido en gran parte al proceso de globalización, se ha incrementado notablemente el movimiento poblacional alrededor del mundo (Benatuil y Laurito, 2010), lo que ha conllevado a que más personas de diferentes contextos socioculturales entren en un mayor número de contactos entre sí (Ward et al, 2001). Estas interacciones surgen, por ejemplo, en términos de vínculos económicos y políticos o desde la neocolonización de pueblos indígenas o también debido a las nuevas olas de migración, como sería el caso de refugiados y/o *sojourners*; los *sojourners* son viajeros que viven en países foráneos por cortos períodos de tiempo, dados sus compromisos laborales y/o programas educativos (Berry, 2006). Por tanto, la realidad cultural actual del mundo, especialmente para los jóvenes, resulta cada vez más desafiante (Vasbø, 2013).

Así, la literatura ha mostrado diferentes grupos que tradicionalmente han protagonizado estas relaciones entre culturas: turistas, trabajadores internacionales, migrantes económicos, estudiantes internacionales (Ward et al., 2001). También se ha evidenciado que el contacto intercultural, puede tener como resultado un gran número de reacciones para los implicados, las cuales pueden variar entre alegría o euforia y displacer o incluso estrés, debido a los desafíos que implica, tanto en el funcionamiento cotidiano o ajuste cultural, como en el ajuste psicológico (Vicario, 2013; Ward et al, 2001).

Adicionalmente, el contacto intercultural es considerado como un evento vital sumamente importante y potencialmente estresante (Ward et al, 1996, como se citó en Ward et al 2001), que se relaciona principalmente con el afecto, siendo la cognición y el comportamiento secundarios en el proceso pero aún importantes (Triandis, 2017, comunicación personal) ; por lo anterior,

resulta necesario tener en cuenta una diferenciación clara entre las posibles respuestas que grupos de personas o individuos particulares pueden presentar ante el contacto intercultural.

Ward et al (2001), presentan el ABC (por sus siglas en inglés) del contacto intercultural, es decir los componentes afectivos (A = Affect, en inglés), los componentes comportamentales (B = Behaviour) y los componentes cognitivos (C = Cognition). Desde su contexto teórico, que se retoma para este trabajo junto con el de J. C. Berry, la dimensión afectiva y sus diferentes expresiones respecto al contacto intercultural se tratan en términos del estrés, los estilos de afrontamiento y el ajuste psicológico (o adaptación); por su parte, la dimensión comportamental en torno al contacto intercultural se entiende a partir de las teorías del aprendizaje cultural y del desarrollo de competencias culturales y, finalmente, la dimensión cognitiva se explica a través de las teorías de identificación y cognición social.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

Este trabajo de investigación surge de la necesidad de comprender la experiencia de los estudiantes del Colegio Andino-Deutsche Schule durante su intercambio estudiantil a Alemania, especialmente en términos de sus respuestas afectivas, entendidas como postulan Ward et al (2001) y según se mencionó anteriormente; esto, debido a un interés psicopedagógico particular en el tema, pues una comprensión de tal índole aportaría a la mejora continua que el colegio buscar realizar en todos sus programas pedagógicos, incluido éste. En este sentido, en Colombia no parece haber un estudio con este propósito, aunque sí es común encontrar investigaciones de este fenómeno en países de Europa o Norte América (González-Alafita y Flóres-Meléndez, 2011; Hannigan, 2005; Vasbø, 2013). Por otra parte, este trabajo se presenta como un ejercicio

de aplicación de la perspectiva de la Psicología Educativa dentro del colegio en cuestión, pues ésta es un área que aún debe consolidarse en la institución.

De tal manera, para efectos de este trabajo investigativo, se analizan cualitativamente las narraciones de las vivencias de algunos estudiantes adolescentes participantes en el programa de intercambio estudiantil. El objetivo es caracterizar las estrategias aculturativas que emplearon durante el tiempo del intercambio y sus respuestas afectivas, en términos de su nivel de estrés y de su adaptación psicológica (Ward et al. 2001). Para lograr esto, se indaga inicialmente sobre las estrategias aculturativas de los estudiantes como grupo cultural de inmigrantes y de los alemanes como grupo cultural de acogida; luego, mediante la interacción de las estrategias aculturativas de estos dos grupos culturales, se determina el nivel de estrés de los estudiantes ante el contacto intercultural y su tipo de adaptación psicológica, por ende, y de acuerdo al contexto teórico en el que se fundamenta esta investigación, se describen sus respuestas afectivas (Ward et al, 2001).

Con este ejercicio investigativo se aspira contribuir al campo de la psicología educativa y al contexto específico del Colegio Andino-Deutsche Schule Bogotá. Así, en primera instancia, se debe reconocer a la psicología educativa como una disciplina en sí misma (no reductible a un campo de aplicación de la psicología general, pero sí como una disciplina puente entre ésta y la educación), que se desarrolla en torno al fenómeno educativo multidimensional, con un objeto de estudio propio, es decir los procesos de cambio (personal) que se dan como consecuencia de actividades educativas (Coll, 1999). En este sentido, analizar los procesos de cambio de los sujetos participantes, debido a la experiencia intercultural posibilitada por el intercambio estudiantil, en función de sus aprendizajes y socialización, además de contemplar las variables o



condiciones que intervienen en tales procesos, representa un aporte directo a la psicología educativa.

En segunda instancia, dentro del contexto particular del colegio en el que se realiza la investigación y partir de los análisis de este trabajo, se pretende contribuir al desarrollo de planes de apoyo para el programa de intercambio estudiantil desde el área de Orientación Escolar (o Psicología Educativa) del colegio, de manera que los futuros estudiantes a realizar el intercambio y sus familias puedan recibir una mejor consejería escolar ante el viaje a Alemania, el cual implica un hito en su vida personal y en su trayectoria escolar dentro del Colegio Andino-Deutsche Schule Bogotá.

### **3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS**

#### **3.1 Preguntas de Investigación**

¿Qué estrategias aculturativas emplean los estudiantes del Colegio Andino-Deutsche Schule Bogotá y los grupos sociales que los acogen durante el contacto intercultural de 3 meses en Alemania, dentro de una experiencia de intercambio estudiantil?

¿Qué caracteriza las respuestas afectivas, en términos del nivel de estrés y la adaptación psicológica, de los estudiantes del Colegio Andino-Deutsche Schule Bogotá frente al contacto intercultural de 3 meses en Alemania, dentro de una experiencia de intercambio estudiantil?

#### **3.2 Objetivo general**

Caracterizar las estrategias aculturativas y las respuestas afectivas, en términos del nivel de estrés y la adaptación psicológica, de cinco (5) estudiantes del Colegio Andino - Deutsche Schule Bogotá frente al contacto intercultural durante un viaje de intercambio estudiantil por 3 meses en Alemania.

### 3.3. Objetivos específicos

- 1) Describir las estrategias aculturativas de los grupos de referencia de los estudiantes del colegio, en situación culturalmente dominante [alemanes], en términos de <“melting-pot” o mezcla/unión>, <segregación>, <multiculturalismo> y <exclusión>.
- 2) Describir las estrategias de aculturación de los estudiantes del colegio, en situación culturalmente no-dominante [colombianos], en términos de <asimilación>, <separación>, <integración> y <marginalización>.
- 3) Caracterizar las respuestas afectivas de los estudiantes del colegio ante el contacto intercultural, en términos de su nivel de estrés y su adaptación psicológica, a partir de la interacción de las estrategias aculturativas de los grupos culturalmente dominantes y no-dominantes, en términos de <cambios comportamentales> demandados por el contexto anfitrión, <estrés aculturativo> y <psicopatología por aculturación>.

## 4. MARCO TEÓRICO

A continuación, se exponen los conceptos básicos de la *psicología transcultural*, como marco general de referencia para el análisis del *contacto intercultural*, la *aculturación* subsecuente al contacto sostenido y las *estrategias aculturativas* que designan ciertas actitudes o preferencias hacia tal contacto por parte de los individuos o grupos participantes en la interacción intercultural (Berry, 1997 y 2006; Berry, Poortings, Segall y Dasen, 2002). Posteriormente, se hará mención a la *adaptación (sociocultural y psicológica)* (Ward et al, 2001 como se citó en Berry, 2006) como resultado esperable del proceso aculturativo, si bien ésta pueda variar en grados y valencias. Como punto de interés para este trabajo se ahonda en la adaptación psicológica, relacionada con las respuestas afectivas ante el contacto intercultural, evaluadas desde el paradigma del estrés; de tal manera, se presentan diferentes abordajes para conceptualizar las dificultades psicológicas:

aquellas relacionadas con demandas contextuales respecto *cambios comportamentales* necesarios para funcionar en el nuevo entorno, el *estrés aculturativo* (en oposición al *choque cultural*) y las manifestaciones de *psicopatología* clínica por aculturación (Berry, 1997 y 2006; Berry et al, 2002).

Para empezar, la psicología transcultural es el “estudio científico de las variaciones en el comportamiento humano. Así, considera las maneras en que este comportamiento es influenciado por el contexto cultural” (p. 1, Berry et al, 2002), con base en un principio que señala que las personas se comportan de acuerdo con las influencias y expectativas de su grupo cultural de referencia (Berry, 1997). La influencia que ejerce el contexto sociocultural en el comportamiento humano se explica a través de diferentes factores y puede tener efectos tanto en el desarrollo del comportamiento como en su despliegue o repertorio (Berry, 1997).

Desde este abordaje la *cultura* se entiende como la manera específica y compartida en que vive un grupo de personas (Berry et al, 2002). La cultura también puede conceptualizarse, según Berry (2006), como un gran macrosistema que permea ecológicamente todos los otros sistemas de interacción humana, lo que se relaciona directamente con las posturas de desarrollo humano desde Bronfenbrenner y su teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1979). Más específicamente, la cultura puede definirse siguiendo a Triandis (1995, como se citó en Berry, 2006) como un sistema de significado altamente complejo, que se encuentra en cambio constante y que es “aprendido, compartido, transmitido y modificado de una generación a otra” (p.31, traducción propia). Dentro de tal sistema de significado se incluyen normas, creencias y valores que prescriben los comportamientos esperados para un grupo humano particular (Chun, Moos y Cronkite, 2006).

Como se mencionó anteriormente, el contacto entre culturas (o individuos de diferentes culturas) ha tenido lugar desde el inicio de la historia registrada y es de particular interés para este estudio. El contacto entre diferentes culturas se ha denominado *contacto intercultural* (Ward et al, 2001); este término designa entonces el encuentro (o contacto) entre individuos y grupos que difieren en trasfondo étnico, cultural o lingüístico. Se puede clasificar en dos categorías principalmente: 1) el contacto entre sociedades o culturas diversas, como sería el caso de contacto entre países o naciones y 2) el contacto entre individuos culturalmente diversos dentro de una misma sociedad, como sería el caso de grupos étnicos o indígenas diversos dentro de un mismo país o nación. Cabe anotar que, desde esta perspectiva (Ward et al 2001), el contacto intercultural se considera como un evento vital sumamente importante e inherentemente estresante, por lo que resulta necesario tener en cuenta una diferenciación clara entre las posibles respuestas que grupos de personas o individuos particulares pueden presentar ante el contacto intercultural.

Ante estos contactos interculturales, puede haber respuestas de tipo comportamental, afectivo y cognitivo; estas respuestas pueden conllevar, a su vez, resultados más amplios de carácter psicológico o sociocultural, si el contacto es lo suficientemente prolongado como para que dé lugar a un proceso de aculturación (Ward et al, 2001).

La *aculturación*, definida por Berry (1989, como se citó en Benatuil y Laurito, 2010), es un proceso dinámico que ocurre cuando dos grupos culturales autónomos están en contacto constante, donde uno y otro buscan provocar un cambio hacia una o hacia ambas culturas, ocurre a nivel grupal e individual. El proceso siempre está acompañado de reacciones psicológicas y emocionales. (p.122)

Para otros autores, como Cuéllar, Harris y Jasso (1980, como se citó en Benatuil y Laurito, 2010) la aculturación es un fenómeno multidimensional, compuesto por “valores, ideologías, creencias, actitudes, características cognitivas y conductuales, lenguaje, y costumbres culturales” (p.123). De manera resumida, se entiende entonces que la aculturación es el conjunto de procesos a través de los cuales interactúan individuos y/o grupos que se identifican de manera mutua como culturalmente diferentes (Berry, 1997).

En las primeras tendencias investigativas sobre el proceso de aculturación (como se citó en Berry, 2006), éste se entendía desde una perspectiva de “asimilación” de la cultura a la que los individuos ingresan (cultura anfitriona que es nueva para ellos y dominante en la sociedad de ingreso), reflejando así un mecanismo unidireccional y unilateral, en el que el énfasis residía en los grupos/individuos foráneos inmigrantes que debían “adquirir” la cultura anfitriona, interiorizándola por completo. Sin embargo, hacia los años ochenta esta visión se transformó, dando lugar a posturas más complejas y multidimensionales y se empezó a hablar de “estrategias de aculturación”, las cuales incluyen actitudes y comportamientos, es decir preferencias y acciones, tanto por parte de los grupos/individuos foráneos como de los grupos/individuos anfitriones. Se pasó así de una explicación unilateral y unidireccional a una bilateral, bidireccional y sistémica (Berry, 2006).

Desde este cambio paradigmático, se empieza a usar el término de *grupos/individuos no-dominantes culturalmente* para aquellos grupos/individuos que ingresan a una sociedad o cultura diferente a la suya nativa y se designa por oposición el término de *grupos/individuos dominantes culturalmente* para los que residen en la sociedad o cultura de acogida (Berry, 2006).

Según Berry (2017, comunicación personal) la aculturación puede tener resultados de diferente tipo: psicológico, sociocultural e intercultural, cada uno de los cuales se comprende

desde un marco teórico específico. Las respuestas psicológicas, son esencialmente de orden afectivo, se relacionan con el bienestar personal, incluida la salud mental y se examinan desde el paradigma del estrés y el afrontamiento. Los resultados socioculturales conciernen a las competencias o habilidades personales y culturales para aplicar en la cotidianidad en una cultura foránea; estas competencias son de carácter cognitivo y se estudian desde el marco teórico del aprendizaje social. Por último, los resultados interculturales son de índole tanto afectivo como cognitivo y comportamental, se relacionan con prejuicios / estereotipos / discriminación y se abarcan desde el marco de la psicología social. Además, todos estos posibles resultados “están relacionados de manera consistente con cuatro estrategias” de aculturación (Berry, 2017, comunicación personal), que se explican a continuación.

Las *estrategias de aculturación*, según Berry (1997 y como se citó en Berry, 2006), se presentan cuando los grupos/individuos dentro de un contacto intercultural se ven enfrentados a las demandas de dichos encuentros y/o deben resolver ciertos conflictos suscitados por estos encuentros. Así, los grupos/individuos en situación de aculturación (tanto dominantes como no-dominantes) pueden presentar diversas preferencias hacia el contacto y desplegar entonces acciones subsecuentes (Benatuil y Laurito, 2010).

Como se ve en la figura 2, las diferentes posibles estrategias de aculturación estudiadas por Berry dependen del grado de intención de a) mantener la cultura e identidad de origen y b) buscar contacto y relación con otros grupos culturales; estas estrategias se denominan de diferentes maneras de acuerdo con el grupo cultural al que se refieran (Benatuil y Laurito, 2010; Berry, 1997, 2006). Desde la perspectiva del grupo no-dominante culturalmente, las cuatro estrategias de aculturación se explican de la siguiente manera:

“ASIMILACIÓN: se pierde el contacto con la cultura de origen y se interioriza la cultura de acogida o anfitriona

SEPARACIÓN: se mantiene apego a la cultura de origen y se rechaza la cultura anfitriona

INTEGRACIÓN: se mantiene cultura de origen y se incluye la cultura anfitriona

MARGINALIZACIÓN: rechazo de la cultura de origen y rechazo de la cultura huésped

[nueva]” (p. 122, Benatuil y Laurito, 2010)



*Figura 2.* Cuatro estrategias de aculturación, desde dos aspectos, en grupos etnoculturales y sociedad en general (Berry, 2006, traducción propia)

Ahora bien, desde la perspectiva del grupo dominante culturalmente, las cuatro estrategias de aculturación son las siguientes:

“MELTING-POT o MEZCLA/UNIÓN: estrategias de abandono de la cultura de pertenencia

SEGREGACIÓN: se rechaza la cultura nueva

MULTICULTURALISMO: se logra una identidad bicultural

EXCLUSIÓN: rechazo de la cultura de origen y rechazo de la cultura huésped [nueva]”

(p.122, Benatuil y Laurito, 2010)

Vale aclarar que este esquema (figura 2) funciona como una matriz de interacción, es decir que los cuadrantes se superponen y de esta forma a cada estrategia del grupo cultural no-dominante corresponde una estrategia del grupo cultural dominante. Es claro entonces que para entender el fenómeno se deben tener en cuenta tanto los grupos nuevos (no-dominantes) como los grupos anfitriones (dominantes); divergencias e inconsistencias entre las actitudes de unos y otros pueden conllevar dificultades en los procesos de aculturación (Berry, 2006). Para el caso de la integración, por ejemplo, se requiere una acomodación mutua de grupos/individuos dominantes y no-dominantes, en la que ambos grupos acepten las diferencias y respeten el derecho a la diversidad cultural. De este modo, los grupos/individuos no-dominantes deberían estar en capacidad de adoptar los valores básicos de la cultura dominante, mientras los grupos/individuos en situación cultural dominante deben poder adaptar las instituciones nacionales a las nuevas demandas de una sociedad plural (Berry, 2006).

En este punto, es importante hacer notar que dentro del marco conceptual presentado hasta el momento la *adaptación* es un resultado funcional del proceso de aculturación, deseable a largo plazo; ésta indica “los cambios relativamente estables que ocurren en un individuo o grupo en respuesta a demandas externas” (p. 295, Berry, 2006, traducción propia). Se pueden observar dos tipos de adaptación, la *adaptación psicológica* y la *adaptación sociocultural* (Ward y cols, como se citó en Berry, 2006), de acuerdo con el marco teórico desde el cual se analice: respectivamente, el marco del estrés y afrontamiento como es el caso de este trabajo investigativo o el marco del aprendizaje cultural de competencias/habilidades (Ward et al, 2001).

Por un lado, en el plano individual, la *adaptación psicológica* implica esencialmente bienestar físico y psicológico, como podría ser el bienestar subjetivo y la autoestima (Schmitz, 1992, como se citó Berry, 2006). Por otro lado, y siguiendo en el plano individual, la *adaptación*



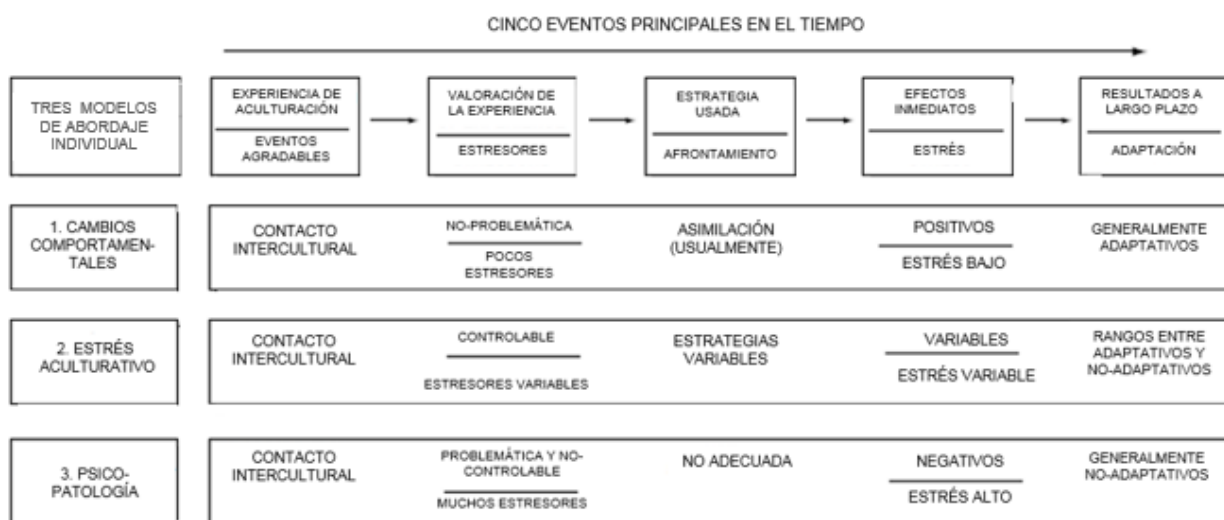
*sociocultural* dentro de un proceso de aculturación se refiere al grado en que un individuo en proceso de aculturación es capaz de manejar aspectos de la cotidianidad, como puede ser el lenguaje, la vestimenta, la alimentación, de acuerdo con el nuevo contexto cultural en el que se encuentra (Berry, 2006).

La adaptación psicológica y la adaptación sociocultural dentro un proceso de aculturación son entonces conceptualmente diferentes, pero en la práctica se encuentran relacionados, aun cuando tengan diferentes predictores o evolución en el tiempo. De acuerdo con estudios de Ward y cols (1990, 1993, 1996, como se citó en Berry, 2006), su correlación estadística se encuentra entre +0,4 y +0,5; estos investigadores establecieron que “los problemas psicológicos [en cuanto a la adaptación psicológica] decrecen rápidamente posterior al contacto [intercultural], continuando así (pero de manera variable) en el tiempo; la adaptación sociocultural típicamente mejora linealmente con el tiempo” (p. 295, Berry, 2006, traducción propia).

Ahora bien, dentro del modelo de abordaje individual de los procesos de aculturación, y teniendo en cuenta especialmente las respuestas afectivas y la adaptación psicológica dado el marco del estrés y afrontamiento (Ward et al, 2001), se pueden encontrar tres diferentes modelos de conceptualización y de investigación, según el grado de malestar psicológico experimentado por el sujeto que está en contacto intercultural (Berry, 1997, 2006 y Ward et al., 2001): 1- el abordaje conceptual de cambios comportamentales básicos 2- el abordaje conceptual del estrés aculturativo, denominado en otros marcos “choque cultural” y 3- el abordaje conceptual de la psicopatología por aculturación (ver figura 3).

Los tres modelos de abordaje individual explican la dinámica de la adaptación psicológica (en un proceso de aculturación) a partir de la consideración de cinco características básicas de la experiencia de aculturación: la experiencia misma, la apreciación/valoración de la experiencia y

sus estresores asociados, las estrategias de afrontamiento ante dichos estresores, los efectos inmediatos (tipo y nivel de estrés) y los resultados a largo plazo (o adaptación) (Berry, 1997). Se debe considerar que en este contexto teórico la adaptación psicológica está conformada en una de sus dimensiones por respuestas afectivas, que se comprenden desde el marco del estrés y el afrontamiento (Ward et al, 2001 y Triandis, 2017 comunicación personal), presentes ambos en este modelo explicativo.



*Figura 3.* Tres abordajes para conceptualizar las dificultades psicológicas durante la aculturación (Berry, 2006, traducción propia)

El primer modelo de abordaje individual implica un conflicto cultural con un nivel leve de malestar psicológico; aquí es necesario que el sujeto desarrolle un nuevo repertorio comportamental apropiado para el nuevo contexto cultural. Teóricamente, algunos autores hablan de “aprendizaje cultural” (Brislin, Landis y Brandt, como se citó en Berry, 1997), otros hablan de “adquisición de habilidades sociales” (Furnham y Bochner, como se citó en Berry, 1997) y Berry habla de “cambios comportamentales”. En el segundo modelo de abordaje individual se encuentra el estrés aculturativo y en él se plantea un nivel de conflicto cultural mayor, con

dificultades psicológicas moderadas, pues los cambios necesarios en el repertorio comportamental requieren mayor esfuerzo por parte del individuo, no pueden realizarse tan fácilmente como en el enfoque anterior y pueden conllevar expresiones psicósomáticas (Berry, 2006). Finalmente, el tercer modelo de abordaje individual presenta dificultades psicológicas severas en el proceso de aculturación, por lo que trata de psicopatologías relacionadas con experiencias de contacto intercultural. Éste sería el caso de ansiedad y de depresión clínica, en tanto los cambios demandados para el sujeto por parte del nuevo contexto cultural exceden sus capacidades de afrontamiento, bien sea por la velocidad necesaria o por la magnitud de las modificaciones esperadas (Berry, 1997).

Para este trabajo, el segundo modelo de abordaje individual (estrés aculturativo) es de sumo interés, considerando que como ya se mencionó anteriormente la experiencia de contacto intercultural resulta vital para los individuos participantes en él y se considera estresante. No obstante, tanto los cambios comportamentales como la psicopatología asociada a consecuencias del proceso de aculturación se relacionan con la dimensión afectiva del contacto intercultural, ya que hacen parte de su análisis desde el paradigma del estrés y el afrontamiento (Ward et al, 2001). El *estrés aculturativo*, como constructo ha sido estudiado de manera significativa por Berry quien explica que éste

se produce cuando las personas experimentan problemas derivados del proceso de aculturación, consiste en una reacción fisiológica y emocional a un nuevo entorno que es desconocido en cuanto a los valores, las costumbres y las expectativas (Berry, 2005; Williams Y Berry, 1991). Frecuentemente, surge por la presión ya sea por sostener aspectos de la cultura de origen o por adoptar los de la nueva cultura (Rodríguez, Mayers, Bingham et al., 2002). También puede desencadenarse por incongruencias en los valores

y las prácticas culturales, las dificultades lingüísticas y la discriminación (Gil, Vega y Dimas, 1994). (p. 124, Benatuil y Laurito, 2010).

Es importante precisar que este concepto se prefiere por sobre el concepto de “choque cultural” (Berry, 1997, 2006 y Ward, 2001). Dos razones principales explican esta preferencia: primero, la noción de “choque” implica únicamente connotaciones negativas, mientras que el concepto de “estrés” conlleva valencias tanto positivas <eustress>, como negativas <dis-stress>. En este sentido se encuentra más adecuado el uso del término estrés, ya que el proceso de aculturación presenta posibilidades “positivas” y “negativas” en su experiencia, como serían los casos respectivamente de nuevas oportunidades de relación / trabajo / estudio y una eventual discriminación. Así mismo, el estrés se encuentra en varios marcos de referencia psicológicos, lo que no sucede con el “choque” (Berry, 2006). Segundo, los fenómenos que interesan en el paradigma intercultural involucran necesariamente dos culturas como mínimo, siendo ambas activas en el proceso de contacto. Con el uso del término “choque cultural” se privilegia una mirada unidireccional del proceso y con énfasis en la cultura dominante en tanto los individuos/grupos no-dominantes son receptores del choque y debe adicionalmente asumir enteramente la cultura dominante; sin embargo, como se ha repetido en varias ocasiones el proceso es bidireccional y bilateral (Núñez, 2009; Gordon, 1964, como se citó en González-Alafita, 2011 y Berry, 2006).

## **5. MARCO METODOLÓGICO**

### **5.1 MÉTODO Y TEORÍA FUNDAMENTADA**

Como marco de este estudio se toma la *investigación cualitativa*, en la cual “se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado” (p. 51, Parra, 2005), particularmente desde la perspectiva fenomenológica que se

centra en “experiencias vividas, comportamiento, sentimientos [...] entre otros” (Morse, 2003, como citado en Barbera e Inciarte, 2012).

En este sentido resulta oportuno señalar que a diferencia de la investigación hermenéutica que también se encuentra en el ámbito de la investigación cualitativa, las investigaciones de corte fenomenológico se orientan más a la comprensión de la experiencia desde la perspectiva de la vivencia de los sujetos. Según Sandín (2003, como citado en Barbera e Inciarte, 2012), la primera (fenomenología) pone el énfasis en la descripción de la experiencia subjetiva y de la valoración individual de la misma (desde la tradición filosófica de E. Husserl), mientras que la segunda (hermenéutica) enfatiza la interpretación de tal experiencia (desde la transformación propuesta por M. Heidegger y H.G. Gadamer).

Esta perspectiva epistemológica de la fenomenología se concreta metodológicamente en este ejercicio investigativo en el método de la *Teoría Fundamentada* (Corbin y Strauss, 1990 y 1994), que tiene como objetivo el desarrollo de teoría basada en la recolección y análisis sistemáticos de datos cualitativos; se descubren conceptos y relaciones entre conceptos a partir de datos brutos, para finalmente organizarlos en esquemas explicativos teóricos no cuantitativos (Corbin y Strauss, 2002, como citados en Barbera e Inciarte, 2012).

Siendo una metodología cualitativa, busca examinar el mundo social, o como en este caso un fenómeno social particular, desde una lógica inductiva, cuyo proceso va desde los datos cualitativos particulares hacia planteamientos generales del fenómeno en cuestión (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006). Para este fin se deben recolectar y analizar datos cualitativos, entendidos por Patton (1980, 1990, como se citó en Hernández et al, 2006) como “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (p.8).

Por un lado, la *recolección de los datos* cualitativos se llevó a cabo para el presente estudio a través de la realización de *entrevistas semiestructuradas*. Por otro lado, el *análisis de datos* siguió las directrices metodológicas sugeridas por Corbin y Strauss (1990), como autores de la teoría fundamentada. Las técnicas angulares en el análisis de los datos son la *codificación* y la *comparación constante*. La *codificación* es un proceso analítico de interpretación de datos, en el que los datos son conceptualizados como unidades de análisis, partiendo de incidentes o eventos referidos por los sujetos, para poder eventualmente generar categorías explicativas, en interacción mutua y con diferentes condiciones o determinantes. Por su parte, el método de *comparación constante* designa el proceso analítico de comparar durante todo el análisis de datos, los incidentes, eventos, conceptos y categorías entre sí, identificando similitudes y diferencias (Corbin y Strauss, 1990). Existen tres (3) fases de codificación diferentes que se entretejen una sobre otra; éstas son la *codificación abierta*, la *codificación axial* y la *codificación selectiva*. El objetivo de la *codificación abierta* es un primer acercamiento analítico a los datos, segmentándolos en categorías amplias. Luego de la primera codificación se da paso a la *codificación axial*, en la que los códigos y subcódigos iniciales se reorganizan en nuevas categorías conceptuales y subcategorías, considerando las variaciones entre situaciones y sujetos. Por último, en la *codificación selectiva* se organizan las categorías en un esquema de interacción, en el que es posible identificar patrones y condiciones dando lugar eventualmente, y como se enunciará más adelante, a una teoría descriptiva específica del fenómeno (Corbin y Strauss, 1990).

## 5.2 SUJETOS

Los sujetos participantes de este ejercicio investigativo fueron *cinco (5) sujetos adolescentes*, dos (2) mujeres y tres (3) hombres, con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años de edad.

Éstos son estudiantes de 9no y 10mo grado del Colegio Andino-Deutsche Schule Bogotá, que se estuvieron en Alemania realizando un intercambio estudiantil de 3 meses, entre abril y julio del año 2017. A continuación, se presenta una breve caracterización de cada uno.

SUJETO 1: es una estudiante de 15 años de edad, que cursó 10mo grado durante el año escolar 2016-2017. En Bogotá, es la hermana menor de una familia constituida por padre, madre y dos hijas. En el Colegio Andino-Deutsche Schule Bogotá, es reconocida como una estudiante aplicada, con un alto interés en las relaciones sociales de amistad y el deporte (fútbol). En su estadía en Alemania, durante su intercambio estudiantil perteneció a una familia que vive en el estado federado de Nordrhein-Westfalen, siendo la hija del medio, con una hermana unos meses mayor que ella y un hermano casi dos (2) años menor. Fue al mismo colegio que su hermana y practicaba fútbol en un club de la ciudad con su hermano. Su padre anfitrión es arquitecto y su madre anfitriona es madre de familia, además es italiana y mantiene contacto permanente con su familia extensa en Italia. Esta estudiante refiere que su experiencia en la familia anfitriona fue muy enriquecedora y, si bien fue difícil adaptarse al colegio en un comienzo, con el paso del tiempo pudo adaptarse a la nueva rutina e incluso establecer un par de buenas amistades.

SUJETO 2: es un estudiante de 16 años y cursó 10mo grado durante el año escolar 2016-2017. Su familia, con la que vive en Bogotá, está compuesta por sus padres, él y dos hermanas menores. En el Colegio Andino-Deutsche Schule Bogotá, este sujeto cuenta con una red amplia de amistades que se extiende a otros colegios europeos de la ciudad. Pasó su intercambio estudiantil en el estado federado de Nordrhein-Westfalen con una familia altamente religiosa, conviviendo con su padre anfitrión (profesor), su madre anfitriona (enfermera) y dos hermanos, uno mayor (17 años) y uno menor (11 años), quienes estudian en su mismo colegio. Este sujeto considera que su familia anfitriona fue muy diferente a lo que está acostumbrado, en términos de

hábitos alimenticios, creencias y práctica de la religión y uso del tiempo libre; por tanto, para él la convivencia con su familia fue algo problemática. Por otro lado, este sujeto relata que no fue posible para él (por lo menos hasta finales del segundo mes del programa de intercambio, momento de la entrevista) construir relaciones de amistad con sus pares.

SUJETO 3: esta estudiante de 10mo grado del Colegio Andino-Deutsche Schule (durante el año escolar 2016-2017), vive en Bogotá con sus padres. Tiene dos hermanos mayores, pero tienen sus propios hijos y viven con sus respectivas familias; de hecho, uno de ellos vive en Europa. Esta estudiante, llegó a una familia de padres jóvenes (ambos menores de 40 años), con dos hijas de cinco (5) y siete (7) años, que son sus hermanas anfitrionas. Vivió con ellos en el estado federado de Mecklenburg-Vorpommern, en un pueblo que ella describe como bastante pequeño, en el que por ejemplo se cuentan solamente 10 casas. El colegio al que asistió por el tiempo del intercambio quedaba a dos pueblos de distancia y ella debía ir al colegio en bicicleta desde su casa. Pudo construir un grupo de amigas, entre ellas una brasileña.

SUJETO 4: es el mayor de los cinco (5) sujetos. Este estudiante tiene 18 años y cursó 10mo grado durante el año escolar 2016-2017, ya que repitió un año voluntariamente en la primaria inicial y perdió otro en el bachillerato a causa de la materia de Alemán. En Colombia, es el mayor de dos hermanos, su hermana (dos años menor que él) también estudia en el Colegio Andino-Deutsche Schule e, igual que él, participó este año en el intercambio de 3 meses en Alemania. Este sujeto, llegó a un pueblo muy al norte del país, en el estado federado de Brandenburg, pueblo que según él está alejado de todo; su colegio quedaba a dos pueblos de distancia y fue asignado a un grado 9no, en el que sus compañeros eran entre tres (3) y cuatro (4) años menores que él. Para este sujeto, el colegio representó una gran carga emocional y no pudo entablar relaciones de amistad con sus compañeros. En casa de su familia anfitriona compartió



tiempo diariamente con sus padres anfitriones, cuyas edades oscilaban entre 50 y 60 años, por lo que este sujeto no convivió con su hermano anfitrión (de aproximadamente 30 ó 35 años), pero compartió tiempo frecuentemente con él, pues éste vive cerca de sus padres y realizaron juntos varias actividades.

SUJETO 5: este estudiante, con 14 años de edad, es el menor de los cinco (5) sujetos del estudio y cursó 9no grado durante el año escolar 2016-2017. En Bogotá, vive con sus padres y con su hermano mellizo, quien también estudia en el colegio, pero no participó este año en el intercambio. Es un estudiante con un desempeño académico excelente, que se interesa mucho en la música (toca un instrumento a modo de concertista con cierta regularidad). En los 3 meses del intercambio, vivió en una ciudad muy cultural y artística ubicada en el estado federado de Schleswig-Holstein, al norte de Alemania. Su padre anfitrión es arquitecto y su mamá anfitriona ergoterapeuta (profesional de una disciplina parecida a la Terapia Ocupacional); tiene 3 hermanos anfitriones, la menor de 12 años, el mayor de 15 años y otra estudiante de intercambio de la China, quien tiene aproximadamente 23 años y asiste a una de las universidades de la ciudad. Este sujeto comenta que su experiencia en el colegio ha sido muy agradable, pues además de tener buenos compañeros y compañeras de curso (algunos de los cuales son también sus amigos), ha conocido un modelo pedagógico diferente al que vive en el Colegio Andino-Deutsche Schule Bogotá, pues en Alemania su colegio era de carácter inclusivo con 3 estudiante de inclusión en su curso (característica de todos los cursos y niveles de ese colegio). Gracias a su interés musical, asistió a clases personalizadas en un conservatorio de música y tocó en dos orquestas de la ciudad, con lo que adicionalmente logró establecer varias relaciones de amistad alrededor de ese interés común.

### 5.3 PROCEDIMIENTO

El procedimiento llevado a cabo, como se enunció al presentar las generalidades de la Teoría Fundamentada, constó de dos grandes etapas: la *recolección de datos* y el *análisis de datos*, ésta última se subdividió en las etapas específicas de la metodología escogida.

En cuanto a la *recolección de datos*, en esta fase se realizaron las entrevistas semiestructuradas con cada uno de los cinco (5) sujetos mencionados, vía software de comunicación en audio y video por internet (como Skype o Messenger de Facebook), y con previa autorización expresa tanto suya como de sus padres, mediante la firma de un consentimiento informado. Antes de llevar a cabo las entrevistas se hizo una entrevista piloto con el ánimo de ajustar el proceder y las preguntas guía. Cabe anotar igualmente que, en aras de lograr la saturación teórica, propuesta por Corbin y Strauss (Corbin y Strauss, 1990), se realizaron en total doce (12) entrevistas, es decir siete (7) adicionales a las cinco (5) de los sujetos presentados finalmente en este ejercicio. En el desarrollo de las entrevistas, la investigadora buscaba indagar aspectos generales y abiertos de la experiencia (Hernández et al, 2006) de contacto intercultural de cada sujeto, a partir de aspectos y situaciones propios de su cotidianidad en Alemania, rastreando diferentes tipos de respuesta (como comportamientos, emociones, pensamientos/cogniciones, valoraciones) en los diversos ámbitos de interacción social (como familia, colegio, amigos, tiempo libre, ejercicio de ciudadanía, otros) (ver ANEXO 1).

Para el *análisis de datos*, las entrevistas de los sujetos participantes debieron ser transcritas antes de dar lugar al proceso de codificación en sus diferentes etapas. En esta investigación, durante la codificación abierta, se hizo uso del software Nvivo 11 (software de análisis de información cualitativa) para organizar los primeros códigos emergentes. Los primeros códigos y

subcódigos incluyen todas las áreas de interacción de los sujetos (como por ejemplo la familia y el colegio) y contemplan además referencias tanto de los individuos culturalmente dominantes (alemanes) como de los individuos culturalmente no-dominantes (colombianos) (ver ANEXOS 2.1 y 2.2). Posterior a la codificación abierta, se dio lugar a la codificación axial, en la que teniendo en cuenta el marco teórico, se buscó responder cuáles categorías de los individuos/grupos dominantes y de los individuos/grupos no-dominantes se relacionaban con las estrategias de aculturación propuestas por Berry (1997, 2002, 2006) (ver ANEXO 3). Finalmente, se procedió a la codificación selectiva, como etapa final del análisis de datos, dando lugar a una teoría descriptiva en cuanto a las respuestas afectivas al contacto intercultural, asociado al intercambio estudiantil, de los estudiantes entrevistados.

## **6. HALLAZGOS**

En necesario iniciar haciendo explícito que los hallazgos aquí presentados responden a las interpretaciones y valoraciones de los cinco (5) estudiantes entrevistados, quienes para este estudio representan el grupo de individuos no-dominantes culturalmente en Alemania (colombianos); no se tuvo acceso directo a los sujetos alemanes, ni a sus propios reportes de la experiencia.

Así mismo, dado el enfoque cualitativo elegido, estos hallazgos han sido permeados también por la interpretación de la investigadora, aspecto que debe ser reconocido aun cuando la intención metodológica de la teoría fundamentada base de este proyecto implique la adhesión permanente a los datos.

Con estas claridades, se exponen a continuación los hallazgos en tres apartados principales: las estrategias de aculturación utilizadas por el grupo dominante, las estrategias de aculturación utilizadas por el grupo no-dominante y los efectos afectivos (en términos del nivel de estrés y

adaptación) de la interacción de las estrategias de ambos grupos en la experiencia de los estudiantes; todas éstas durante su contacto intercultural del intercambio estudiantil de tres (3) meses en Alemania.

### 6.1 ESTRATEGIAS ACULTURATIVAS DEL GRUPO DOMINANTE: ¿CÓMO SE RECIBE A UN ESTUDIANTE DE INTERCAMBIO COLOMBIANO EN EL SENO DE UNA FAMILIA ALEMANA?

De acuerdo con las narraciones de los sujetos de esta investigación, son dos las estrategias aculturativas manifestadas por sus grupos anfitriones de referencia (familia y colegio): las estrategias de *segregación* y la estrategia de *multiculturalismo* (tabla 1); no se evidencian datos para las otras dos estrategias, es decir para “melting-pot o mezcla/unión” ni para “exclusión”.

Tabla 1. *Estrategias de aculturación del Grupo Dominante*

GRUPO DOMINANTE				
ESTRATEGIAS DE ACULTURACIÓN	1. “MELTING-POT”	2. SEGREGACIÓN	3. MULTI CULTURALISMO	4. EXCLUSIÓN
RESUMEN → CATEGORIA [# referencias]	no hay datos para esta estrategia	2.1 mantenimiento de hábitos alimenticios propios de cultura anfitriona, sin consideración de estudiante extranjero/a [15 referencias]	3.1 realización de actividades con estudiante extranjero/a [35 referencias]	no hay datos para esta estrategia
		2.2 aparente desinterés en establecimiento/desarrollo de vínculo con estudiante extranjero/a [9 referencias]	3.2 cercanía emocional y/o física [21 referencias]	
		2.3 trato rudo con estudiante extranjero/a [8 referencias]	3.3 interés en establecimiento/desarrollo de vínculo con estudiante extranjero/a [19 referencias]	
		2.4 déficit en realización de actividades con estudiante extranjero/a [2 referencias]	3.4 presentación de estudiante extranjero/a en diferentes contextos de interacción social [10 referencias]	

Siguiendo las premisas de Berry (1997, 2006 y Berry et al, 2002), la *segregación* es aquel conjunto de estrategias dentro de un proceso de aculturación en el que los individuos culturalmente dominantes “rechazan” las expresiones culturales de los individuos inmigrantes. El caso más significativo, por lo menos en términos de reiteración para los estudiantes colombianos, tiene que ver con *el mantenimiento de hábitos alimenticios propios de la cultura anfitriona, sin*

*consideración del estudiante extranjero/a*, sobre todo en la familia como ámbito de interacción. El sujeto 1 comenta que su familia anfitriona “no almuerza los fines de semana”, una apreciación similar tiene el sujeto 3, quien afirma que “al principio como que no almorzaban, entonces yo era como ¡nooo!” y añade “al primer mes no había almuerzo, no sé por qué, pero ahora sí, yo no dije nada, pero nunca ha sido el almuerzo como con pollito y eso, no [...] para ellos era al principio: desayuno, comían bien, almuerzo era como un yogurt y un pan y la comida sí era como algo, como pasta o algo así, a veces es Grillen [asado en casa], pero la comida bien es como a las 6[pm]”. Otra característica de la estrategia aculturativa de segregación de parte del grupo dominante sería el *aparente desinterés en el establecimiento o desarrollo de vínculos afectivos con los estudiantes extranjeros/as*. Para los sujetos entrevistados esta disposición frente al contacto intercultural, parece <cerrada> en los relatos de los estudiantes y según ellos advierten “los alemanes son muy cerrados al principio” (sujeto 3) o de acuerdo al sujeto 1 “no es que sean groseros, sino que les da igual, o sea si tú les hablas, chévere y si no les hablas pueden seguir con su vida y ellos van a ser queridos cuando tú les hablas, pero eso no significa que van a ser tus amigos ya”. Para algunos de los estudiantes, otra característica de esta estrategia aculturativa casi igual de llamativa es el *trato rudo* de los diversos individuos anfitriones. El sujeto 2 comenta que sus compañeros de colegio al inicio de su estadía “me miraban con cara de culo, como ‘¡a ver, oiga! ¿qué le pasa?’” y prosigue “acá digamos voy y le hablo alguien y como que se acaba el tema conversación de una, o sea les pregunto cualquier cosa y me dicen ‘sí’ o ‘no’ y ya y no me contestan nada más [...] son súper secos, a uno le contestaban a veces con tres piedras en la mano”; para el sujeto 3, este aspecto fue obvio por parte de sus compañeros del colegio cuando en el curso mientras hablaba frente al grupo en clase “se me rieron y yo no me di cuenta por lo que estaba súper trabada tratando de hablarles”. Por último, y por lo menos en el

caso del sujeto 2, el *déficit en la realización de actividades con él como estudiante extranjero* sería representativo de esta estrategia de aculturación, tanto por parte de su familia anfitriona como por parte de sus pares en el colegio; él menciona “no me invitan”.

El otro grupo de estrategias usado primordialmente por el grupo dominante es el *multiculturalismo*, que a juicio de Berry (1997, 2002, 2006) denomina aquellas actitudes o disposiciones relacionadas con el logro de una identidad bicultural, en la que se incluyen rasgos de la cultura anfitriona y de la cultura huésped o inmigrante. Para los estudiantes de esta investigación, el ejemplo más importante de esta estrategia sería la *realización de actividades con el estudiante extranjero/a*. Así, son múltiples las referencias al respecto que se encuentran en los relatos de los estudiantes:

- “mi mamá, siempre que nota que estoy como en mi cuarto sola, va y me busca y me dice ‘¿quieres ir a caminar conmigo?’” (sujeto 1)
- “pues eso es chévere, como que él [un amigo del colegio] me invita a planes, o sea me intenta integrar” (sujeto 1)
- “me han llevado a viajes, a la arena [playa]” (sujeto 3)
- “tomamos café, comemos helado usualmente y después como que hacemos lo que cada uno quiera y después a la comida nos vemos otra vez” (sujeto 4)
- “la familia por ejemplo tiene un jardín y hacemos cosas ahí” (sujeto 5)
- “a veces vamos también a la ciudad, o jugamos algún juego de mesa y cosas así” (sujeto 5)
- “con el [hermano] menor a veces vamos a jugar al colegio o jugamos aquí en la casa, hacemos bastantes cosas juntos [...] por ejemplo jugar videojuegos” (sujeto 5)

La *cercanía emocional y/o física con el estudiante extranjero/a* parece jugar un rol importante en este grupo de estrategias, ya que también es frecuentemente referida. La sujeto 1 cuenta que fue recibida por su familia anfitriona en su respectiva estación de tren de la siguiente manera “ahí encontré a mi familia y súper lindos, me tenían un cartel diciendo como ‘Willkommen!’ [¡Bienvenida!] y todos me abrazaron”; ella cuenta que con el correr de los días en su hogar anfitrión “me empezaron a poner apodos, mi mamá me dice ‘Mause, meine kleine Mause’ [“ratón, mi pequeño ratón”] y cosas así” y cuenta también “mi mamá me abraza todo el día, siempre es como a cogerme el pelo, a abrazarme”. Vale recordar que la madre anfitriona de este sujeto es de origen italiano, rasgo que podría eventualmente estar relacionado con este punto. Por su parte, la sujeto 3 recuerda que cuando tuvo un pequeño accidente pues se cayó de su bicicleta yendo al colegio “la tía [anfitriona] me hizo la curación, me dijo ‘bueno duérmete’ y me dijo que para el almuerzo me iba a hacer pancakes y vino y me hizo pancakes, así súper tierna”. Sobre sus padres anfitriones el sujeto 4 afirma “se burlan de mí, pues molestando, o sea nosotros nos molestamos mucho [risas]”, mientras que el sujeto 5 comenta que en su caso sus padres anfitriones “siempre me cuentan un poco de su trabajo”. En relación con esta característica de la estrategia aculturativa en cuestión se encuentra el particular *interés en el establecimiento o desarrollo de vínculos afectivos con el estudiante extranjero/a*. Para la sujeto 1 dicho interés se nota en que sus familiares anfitriones constantemente indagan sobre su bienestar; ella anota “me preguntan de todo... siempre están pendientes, “¿está bien la comida? ¿tu cuarto? ¿está bien ‘x’?” todo”; refiere así mismo lo siguiente “están muy interesados también en mi vida, entonces siempre me preguntan sobre Colombia, mi mamá es súper interesada en Bogotá, o sea ya cuadraron para ir a Colombia”. El sujeto 4 considera que sus padres anfitriones son muy “comprensivos” y para él una muestra de ser tenido en cuenta cariñosamente se evidencia en la

siguiente consideración especial respecto a la comida “ellos no le echan sal a nada, pero por mí tienen el salero ahí y me hacen el plato aparte antes de cocinarlo para que yo le eche la sal que quiera y después sí cocinarlo”. Finalmente, los sujetos consideraron que su *presentación como estudiantes extranjeros/as en diferentes contextos de interacción social*, por parte del grupo/individuos dominantes/s de referencia, es otra particularidad de esta estrategia de aculturación. En el caso de la sujeto 1, ella refiere que el día que llegó a su familia anfitriona sus padres anfitriones durante un partido de fútbol de su hermano menor, “me presentaron a los entrenadores, porque yo entreno con él, entonces súper” y explica que “al siguiente día [de haber llegado a la casa anfitriona] me llevaron a un brunch con toda la familia del papá”. El sujeto 5 pone de manifiesto este comportamiento de la siguiente manera “siempre me integran mucho, cuando van a donde amigos suyos en otra ciudad o a donde su familia siempre voy con ellos, entonces siempre me integran mucho”.

## **6.2 ESTRATEGIAS ACULTURATIVAS DEL GRUPO NO-DOMINANTE: ¿CÓMO SE VIVE EN ALEMANIA SIENDO UN ESTUDIANTE EXTRANJERO EN UNA CIUDAD DESCONOCIDA, EN UNA FAMILIA AJENA Y EN UN COLEGIO NUEVO?**

Los estudiantes entrevistados en esta investigación, como individuos del grupo no-dominante (representantes de la cultura colombiana), usaron al parecer todas las estrategias de aculturación, aunque resaltaron las estrategias de *separación* e *integración* por sobre las de *asimilación* y *marginalización*; esto se observa en la tabla 2 (página siguiente).

En lo referente a la separación, que en términos de los supuestos de Berry implica el apego a la cultura de origen y el rechazo de la cultura anfitriona, los estudiantes refieren en algunos casos cierto *desinterés en el establecimiento o desarrollo de vínculos afectivos con sus grupos anfitriones de referencia*.



Tabla 2. Estrategias de aculturación del Grupo No-Dominante

GRUPO NO-DOMINANTE				
ESTRATEGIAS DE ACULTURACIÓN	A. ASIMILACION	B. SEPARACION	C. INTEGRACION	D. MARGINALIZACION
RESUMEN → CATEGORIA RENOMBRADA [# referencias]	A.1 aceptación y/o disfrute de tiempo en solitario [todos sujetos, excepto 1]	B.1 desinterés en establecimiento/desarrollo de vínculo con grupos anfitriones de referencia [20 referencias]	C.1 realización de actividades con grupo anfitrión de referencia [48 referencias]	D.4 experiencia de "pérdida de identidad" [13 referencias]
	A.2 uso de habilidades plurilingüísticas (sujetos 3 y 4)	B.2 malestar respecto al colegio [20 referencias]	C.2 cercanía emocional y/o física [15 referencias]	
		B.3 inhabilidad de expresarse en idioma de cultura anfitriona [8 referencias]	C.3 utilización personal (independiente/autónoma) del transporte público [3 ó 4 referencias]	
		B.4 incapacidad de/negativa a adoptar hábitos alimenticios propios de los grupos anfitriones de referencia [7 referencias]		
		B.5 incapacidad de/negativa a adoptar hábitos de higiene personal propios de los grupos anfitriones de referencia [3 referencias]		

El sujeto 2 refiere “conozco mucha gente, como ‘¿qué más? ¿cómo está?’”, pero nada más ... o sea no tengo un grupo [...] acá no tengo vida social” y explica la situación diciendo “no tengo nada en común, ¿sí me entiendes? somos muy diferentes, o sea todos los que he conocido, con ninguno es como que yo diga ‘¡uy sí! el man puede ser mi amigo’”, además continúa respecto a su familia anfitriona, “yo me la paso todo el día en mi cuarto, pero porque no tengo nada más que hacer [...] no compartimos mucho”. El sujeto 4, dada su situación particular en el colegio, comenta “yo puedo seguir acá los 3 meses, 6 meses, 1 año sin amigos”. De otro lado, los cinco sujetos relatan *malestar con el colegio*, como mínimo durante el primer mes, pero en un par de casos a lo largo de toda la estadía en Alemania. La sujeto 1 manifiesta “yo decía ‘¡Dios no puedo más!’ y sólo me metía en la cabeza ‘bueno, otro día más y ya fin de semana’” y dice también “yo sobrevivía en el colegio”. El sujeto 2 se expresa sobre sus compañeros de colegio diciendo “me daba hartera estar con ellos, me daba hartera y pues en este momento también me da mucha hartera”. En un sentido parecido, el sujeto 4 opina “por eso no me gusta un poco el intercambio,

el colegio es como la parte mala del intercambio” y complementa “lo que me tiene como triste es que siento que estoy perdiendo el tiempo en el colegio, o sea que me daría igual quedarme en mi casa mirando Netflix, o sea que sería lo mismo de enriquecedor para mí”. Así mismo, el idioma surge como una característica de esta actitud o estrategia aculturativa en la medida en que algunos estudiantes notan algún grado de *inhabilidad de expresarse en el idioma de la cultura anfitriona*. Los sujetos 1, 3 y 5 mencionan respectivamente “es más difícil para ‘nosotros’, por lo que te decía, o sea el alemán, uno nunca se puede terminar de expresar”, “lo más duro yo creo que ha sido [...] a veces el idioma, ¡juepucha, pega durísimo!” y “a veces es muy difícil [...] como no tengo alemán como idioma materno también es muy difícil eso”. Por último, y en una menor medida, ciertos estudiantes mencionaron una *incapacidad de (o negativa ante) adoptar hábitos de higiene personal propios de los grupos anfitriones de referencia*, en especial de su familia. En el caso de la sujeto 1, esto se evidenció en forma de una duda al momento de interactuar por primera vez con su familia mientras conocía la casa, ella afirma “yo dije como ‘juepucha, ¿será que les pregunto en el baño lo de si me puedo bañar?’”; la sujeto 3 por su parte relata “en ese momento en la mesa dije ‘bueno, les tengo que poner el tema’, pero se me hizo súper grosero decir ‘¿ustedes se bañan?’” y explica “todos los días me baño por la mañana, porque yo veo que hay mucha gente que se baña por la noche acá, mucha, pero yo no puedo, entonces me baño por la mañana”.

En cuanto al otro conjunto de estrategias aculturativas que prevalece en el grupo no-dominante, la *integración*, ésta se entiende como la tendencia a mantener la cultura de origen e incluir la cultura anfitriona, y cuenta con tres atributos en esta investigación. En primer lugar, la *realización de actividades con los grupos anfitriones de referencia* es particularmente la más señalada por los sujetos. Esta inclinación hacia el contacto se ve reflejada desde la disposición de

los estudiantes extranjeros a compartir tiempos, espacios y costumbres con su familia anfitriona, pasando por la participación activa dentro de las diversas rutinas escolares, hasta la manera de interactuar con sus pares en ámbitos de tiempo libre. La sujeto 3 narra que a sus hermanas anfitrionas menores “les encanta que yo les pinte” y el sujeto 4 afirma “en verdad yo bajo [al primer piso de la casa] porque tengo ganas de hablar con ellos y de estar con ellos [padres anfitriones]”. Tanto la sujeto 1 como el 2 afirman que participan activamente en las clases de inglés del colegio y el sujeto 5 describe su interacción con sus pares y amigos diciendo “en las pausas ya iba hablando con más personas y ya iba conociendo a todo el mundo” y “cuando tocábamos [en la orquesta] simplemente era más fácil después socializar porque ya hacíamos algo juntos”. En segundo lugar, la *cercanía emocional y/o física con individuos de su entorno* también aparece como estrategia de integración. Algunos ejemplos son: “les cuento cosas, les cuento quién me habla, quién no me habla [...] en serio les tengo mucho amor” (sujeto 1), “hacemos chistes [...] nosotros nos molestamos mucho , mi Gastmutter [mamá anfitriona] no sabe decir ‘guacamole’ y yo a cada rato le digo como ‘di guacamole’ y no puede” (sujeto 4) y “para mí nunca ha sido fácil integrarme rápido, tampoco fue muy rápido, pero siento que me llevo bien con el curso” (sujeto 5). En tercer lugar, y como último atributo de esta estrategia aculturativa, se encuentra en el caso concreto de un sujeto la *utilización personal (independiente/autónoma) del transporte público*. Así, la sujeto 1 relata “amo coger el tren, coger el metro [...] como que al principio me costó mucho, tuve mis buenas perdidas, pero después como que uno necesita eso para afrontar todo y ya, después se vuelve un duro”. Adicionalmente los sujetos 2 y 4, aunque no lo explicitan como la sujeto 1, reportan que han viajado solos a visitar a sus amigos/as de Colombia, haciendo uso del sistema de trenes.

La estrategia de *asimilación* aparece con menor frecuencia en las narraciones de los estudiantes; ésta hace referencia al abandono de la cultura de origen. Se incluyen dos características: la *aceptación y/o disfrute de tiempo en solitario* y *el uso de habilidades plurilingüísticas*. Para los sujetos resultó sorprendente el haberse divertido pasando tiempos solos; el sujeto 2 comenta “la he pasado bien sólo, ¿sabes? eso también me parece muy raro” y la sujeto 3 añade por su parte “acá me siento como muy libre, o sea yo en esa bicicleta digamos que hoy quiero llegar tarde, entonces ya me quedo en la ciudad, me voy, monto bicicleta por ahí, voy al gimnasio yo sola, todo así sola”. En cuanto al uso de habilidades lingüísticas, sólo los sujetos 3 y 4 manifiestan algo al respecto. Para la sujeto 3 el uso del inglés además del alemán representa un medio para comunicarse con sus amigas (“la brasilera y yo y hablamos como en alemán o inglés, igual así hablo con mis amigas también a veces”), mientras que para el sujeto 5 representa un medio para comunicarse en general ante desconocidos, por ejemplo si requiere información en la ciudad (“hablo en alemán y si no hablo en inglés y si no ahí miro cómo hago con señas”).

Finalmente, la estrategia de *marginalización*, entendida como el rechazo tanto de la cultura de origen como de la cultura anfitriona, se presenta ocasionalmente en los sujetos como una *experiencia de pérdida de identidad*, por lo menos los rasgos de identidad y comportamientos típicos de que ellos reconocen en sí mismos. La sujeto 1 es clara cuando afirma

“llegar a un ambiente en donde no eres nadie, no puedes hablar como te gustaría que hablaras, como que ese golpe da muy duro; la diferencia de una vida en Bogotá y cómo la gente es Bogotá y llegar a Alemania y ser ‘la que nunca habla’, ‘la que no aporta nada’, eso es muy duro ¿sí?”

El sujeto 2 comenta “yo en Colombia como siempre tenía un amigo en todas partes, ¿si me entiendes? o sea, alguien con quien hablar, pues a mí no me importa quién fuera o qué, pero

podía comunicarme perfectamente con cualquier persona”. En este sentido, tanto la sujeto 1 como la 3 reportan que en las primeras semanas en el colegio tuvieron la sensación de estar “pegadas” como <chicle> a sus compañeras de curso. Afirman “esto de sentirse como que alguien siempre tiene que estar mirando hacia atrás a ver si tu vienes caminando, de que llegues a clase o de que no te pierdas y cosas así, entonces me sentía muy chicle” (sujeto 1) y “yo me sentía como un chicle horrible [...] a mí eso no me gusta, que la gente sea chicle ¡y yo lo estaba siendo y para mí fue horrible!” (sujeto 3).

### **6.3 CARACTERIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS AFECTIVAS DE LOS PARTICIPANTES DEL INTERCAMBIO ESTUDIANTIL DE TRES MESES EN ALEMANIA, EN TÉRMINOS DE SU NIVEL DE ESTRÉS Y ADAPTACIÓN PSICOLÓGICA: ¿INFLUYEN LAS ESTRATEGIAS ACULTURATIVAS EN EL IMPACTO QUE TIENE EN LOS ESTUDIANTES LA EXPERIENCIA DEL CONTACTO INTERCULTURAL?**

Para lograr la comprensión de las respuestas afectivas de los estudiantes, en función del contexto teórico propuesto por los autores que fundamentan este ejercicio investigativo y siguiendo la metodología de la teoría fundamentada, este apartado presenta el modelo explicativo que relaciona las estrategias aculturativas de ambos grupos culturales en el contacto intercultural propiciado por el intercambio (presentadas en los apartados 6.1 y 6.2) con el nivel de estrés de los estudiantes y con su adaptación psicológica general. Este análisis corresponde entonces al desarrollo de la teoría subyacente, entendiendo que para Corbin y Strauss (1994), una teoría se refiere al planteamiento de relaciones plausibles entre conceptos y conjuntos de conceptos, que dan cuenta de las experiencias narradas por los propios sujetos.

Como se observa en la figura 3, el resultado del último tramo del análisis de los datos durante la codificación selectiva, contempla la interacción entre a) las estrategias aculturativas (que fungen como las formas de afrontamiento frente al contacto intercultural) y b) la valoración que los estudiantes hacen de la experiencia (considerando eventos agradables y estresores), para así c) dar cuenta de sus respuestas afectivas o efectos, en función del nivel de estrés y adaptación psicológica que experimentan, siguiendo los supuestos tanto de Ward et al (2001) como de Berry (1997, 2006 y Berry et al, 2002).

		RESPUESTA AFECTIVA*			
		ESTRÉS BAJO / ADAPTACIÓN POSITIVA	ESTRÉS MEDIO O FLUCTUANTE / ADAPTACIÓN FLUCTUANTE		ESTRÉS ALTO / ADAPTACIÓN NEGATIVA
VALORACIÓN DE EXPERIENCIA**	+	✓	✓	✓	×
	-	×	✓	✓	✓
AFRONTAMIENTO***	GRUPO DOMINANTE	Multiculturalismo	Melting-pot	Segregación	Exclusión
	GRUPO NO DOMINANTE	Integración	Asimilación	Separación	Marginalización
SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN		Sujeto 5	Sujeto 1 Sujeto 3	Sujeto 2 Sujeto 4	×

\* Nivel de estrés / Tipo de Adaptación  
 \*\* Eventos agradables (+) / Estresores (-)  
 \*\*\* Estrategias aculturativas  
 ✓ Presencia  
 × Ausencia

*Figura 3.* Modelo explicativo de las Respuestas Afectivas de los estudiantes colombianos durante su viaje de intercambio estudiantil a Alemania

En primera instancia, es necesario aclarar que la categoría “respuesta afectiva” de este modelo explicativo, en la que se incluyen el nivel de estrés y el tipo de adaptación psicológica, se corresponde con el modelo trídico de Berry respecto a las dificultades psicológicas en individuos que viven situaciones de contacto cultural de Berry. De tal manera, se presentan tres niveles de estrés: 1- bajo 2- fluctuante o medio y 3- alto; estos niveles tienen un correlato directo con el modelo de Berry de la siguiente manera: el nivel bajo de estrés se corresponde con los <cambios comportamentales> que propone Berry, el nivel medio o fluctuante se corresponde con

el <estrés aculturativo> y el nivel alto se corresponde con la <psicopatología por aculturación>. Vale anotar que en el modelo explicativo que emerge de este trabajo se parte del supuesto que el contacto intercultural es “inherentemente estresante” (p. 19, Ward et al, 2001) y lo que se busca es determinar en qué grado.

Como primer planteamiento, es posible observar que todos los sujetos presentan cierto nivel de adaptación, con diferentes niveles de estrés asociados y ninguno presenta desadaptación con un alto nivel alto de estrés asociado.

De los cinco estudiantes participantes, uno presenta una adaptación psicológica muy adecuada y sostenida en el tiempo, con bajo nivel de estrés y una valoración netamente positiva de la experiencia, ya que identifica múltiples eventos agradables y no identifica estresor alguno (sujeto 5). Así mismo, en el caso de este sujeto, la interacción de sus estrategias aculturativas (como individuo culturalmente no dominante) converge con las estrategias aculturativas que él dice observar en sus grupos de referencia; de su parte, se despliega la *integración* y de parte de su familia anfitriona, compañeros de colegio y amigos se despliega el *multiculturalismo*. Este estudiante refiere una muy buena relación con todos los miembros de su familia anfitriona, participa activamente en las actividades de su colegio y de sus grupos musicales y recíprocamente es integrado en ellas por parte de sus compañeros y amigos.

Los cuatro sujetos restantes muestran niveles de estrés medios o fluctuantes y por tanto su adaptación psicológica también fluctúa. Dentro de éstos 4 sujetos con estrés medio, es posible notar un matiz diferencial en torno a las estrategias aculturativas que describen su afrontamiento y las de sus grupos de referencia de acogida: los sujetos 1 y 3 se acercan más a la adaptación psicológica positiva y constante que los sujetos 2 y 4.

Lo anterior sucede porque si bien los cuatro sujetos (1, 2, 3 y 4) despliegan estrategias de afrontamiento tanto “positivas” (*asimilación e integración*) como “negativas” (*separación*), en el caso de los sujetos 1 y 3 las estrategias aculturativas que los estudiantes reconocen en sus grupos de referencia alemanes son “positivas” (*multiculturalismo*), mientras que en el caso de los sujetos 2 y 4 las estrategias aculturativas del grupo dominante son “negativas” (*segregación*).

Consecuentemente las muestras de *multiculturalismo* por parte de los grupos dominantes y las expresiones de *asimilación* por parte de los sujetos 1 y 3, exponen una convergencia en las preferencias de ambos grupos ante el contacto intercultural, preferencias caracterizadas por un grado de apertura frente a la diferencia y la singularidad del “otro”, representante de una cultura ajena a la propia; mientras que la *segregación* de los grupo dominantes, frente a la estrategia de *separación* de los sujetos 2 y 4 muestran que ambos grupos se inclinan hacia el rechazo de la cultura foránea.

Adicionalmente, los sujetos 1 y 3 identifican eventos agradables además de estresores en todas sus áreas de funcionamiento (hogar, colegio, amigos), pero los sujetos 2 y 4 no identifican eventos agradables en todas sus áreas de funcionamiento: por ejemplo, el sujeto 4 sólo los identifica en la relación con sus padres anfitriones y el sujeto 2 no identifica ningún evento agradable a lo largo de todo su intercambio.

Este entramado de relaciones se demuestra a partir de las vivencias de los sujetos de esta investigación. Primero, en lo referente a las sujetos 1 y 3:

- la sujeto 1 es recibida con múltiples expresiones de cariño por parte de su madre anfitriona, pero de la misma manera exhibe cercanía emocional y física con ella y sus demás familiares anfitriones [eventos agradables]; esta sujeto vivió dificultades en el



establecimiento de relaciones de amistad en el colegio, debido a la “actitud cerrada” de sus compañeros, a excepción de su amiga italiana [estresores]

- en la experiencia de la sujeto 3, su apertura frente a nuevas amistades es correspondida por sus compañeras del colegio, tanto alemanas como extranjeras (ella nombra a una brasilera y a una argentina) [eventos agradables]; no obstante, le fue difícil entablar relación con sus compañeros hombres, pues éstos se burlaban constantemente de ella [estresores].

Es necesario enfatizar que, en las descripciones de sus experiencias, cuando las sujetos 1 y 3 declaran malestar moderado, lo hacen bien en referencia a la nostalgia por sus familiares, sus amigos y su ciudad (como es de esperar en el distanciamiento propio de un intercambio estudiantil). De igual modo, se debe considerar que, aunque estas dos estudiantes en algunos momentos de su estadía valoraron las acciones de los individuos anfitriones como estrategias propias de la *segregación* y de igual manera mostraron ellas mismas estrategias de *separación*, estos comportamientos se presentaron en su mayoría durante los primeros días (o semanas) de contacto intercultural y por tanto podrían concebirse como estrategias transitorias, no permanentes. Algo similar sucede con sus expresiones de *marginalización*, que no encajan en este modelo; la evidencia sugiere que la “experiencia de pérdida de identidad”, surge como resultado de la carencia de relaciones sociales (cercanas y satisfactorias) a las que como adolescentes están orientados y que faltan en el inicio del intercambio, ya que tales relaciones deben construirse totalmente con nuevas personas en ese nuevo contexto.

Segundo, para las sujetos 2 y 4 la situación es algo diferente. Aunque se observa la convergencia de estrategias entre ellos, como grupo no-dominante y el grupo dominante, en este caso las preferencias de ambos grupos culturales se inclinan hacia el rechazo de la cultura

foránea. Prevalecen entonces signos de *segregación* (grupo dominante) y de *separación* (grupo no-dominante) simultáneamente. Las muestras de segregación se observan por parte de personas del colegio en los relatos de ambos sujetos, sin embargo en el caso del sujeto 2 se incluyen los miembros de la familia anfitriona también. Por lo anterior, estos dos sujetos son muchísimo más reiterativos en mencionar su malestar e insatisfacción con la experiencia, ya que la socialización se les ha dificultado en mayor medida (si bien el sujeto 4 reafirma constantemente sentirse muy a gusto con su familia anfitriona y circunscribe su molestia al colegio y a la ausencia de pares). En este sentido, la experiencia de los sujetos 2 y 4 se acerca más a la no-adaptación, ya que refieren un malestar psicológico mayor. Al remitirse a la especificidad de los datos, se evidencia que:

- el sujeto 2, al momento de la realización de la entrevista (terminando el segundo de tres meses), no emitía acercamiento alguno hacia sus familiares anfitriones o sus compañeros de colegio, pues manifestaba sentirse frustrado por no haber logrado conectarse con ellos en oportunidades anteriores; estos individuos, paralelamente, tampoco parecían buscar el contacto, por lo menos según la interpretación de este sujeto, para quien su familia era demasiado distinta y sus compañeros excesivamente pocos o secos.
- el sujeto 4, contrario al sujeto 2 quien decía no sentir respaldo emocional ni en su familia anfitriona ni en el colegio, sí reporta cercanía con sus padres anfitriones, pero considera que no está integrado adecuadamente en el colegio y que no tiene relaciones de amistad con ningún compañero/a, porque no siente interés en relacionarse con personas tan menores; en su caso, sus compañeros tampoco intentar consolidar vínculos con él.
- en ambos casos la añoranza por Colombia, sus familias y sus amigos (o pareja sentimental como sucede con el sujeto 4) es en efecto más alta que para los sujetos 1, 3.

De otro lado, el modelo explicativo de las respuestas afectivas que se presenta aquí permite integrar los hallazgos en torno a los aprendizajes personales de cada uno de los estudiantes participantes en el intercambio estudiantil, ya que estas respuestas se relacionan con el bienestar y la satisfacción personal (Ward et al, 2001). En concordancia con las conclusiones de Vasbø (2013), en cuanto a los intercambios académicos como contextos facilitadores de diversos tipos de aprendizaje social y crecimiento personal, los sujetos de este estudio mencionan diversos momentos de reflexión durante su estadía en Alemania, que relacionan con desarrollo o satisfacción personal (que se relaciona con las respuestas afectivas del contacto intercultural, siguiendo a Ward et al, 2001). Sus relaciones con los individuos anfitriones y la interacción de sus propias estrategias de aculturación con las del grupo dominante, les permitieron darse cuenta de sus procesos de desarrollo. Como respuesta a los cambios comportamentales que les demandó su nuevo contexto o debido al estrés aculturativo que surgió del contacto con la otra cultura, los sujetos describen momentos de *introspección* muy recurrentes. Ésta aparece como un común denominador en los cinco (5) sujetos, debido a la cantidad de tiempo libre que tienen en Alemania comparativamente con el que tienen en Bogotá. Mencionan cosas como “podía pensar un montón de cosas, me he dado cuenta de un montón de cosas” (sujeto 2) o “tengo mucho tiempo para pensar, entonces he pensado mucho, sobre muchas cosas que tengo que mejorar” (sujeto 1). Aunque los contenidos de la introspección son específicos de cada sujeto, podrían presentarse algunas generalidades como, por ejemplo:

- el reconocimientos de aspectos positivos de Colombia, de sus familias, de sus relaciones de amistad, del Colegio Andino-Deutsche Schule ; la sujeto 1 concluye esto al decir “me di cuenta de lo importante que es mi familia, de lo mucho que quiero Colombia y cosas así”, por su parte el sujeto 4 comenta “lo que en verdad ya me hace decir como “¡uy,

quiero irme a Bogotá!”, es sí las personas, o sea yo a [novia] la extraño muchísimo, a [hermana] la extraño muchísimo [...] a mis amigos los extraño muchísimo”

- el agradecimiento por su condición socioeconómica favorecida en su país de origen; el sujeto 2 lo resume de la siguiente manera “mi situación en Colombia: como que soy muy privilegiado en verdad”
- las oportunidades de aprendizaje cultural que implica el contacto intercultural con Alemania; para el sujeto 5 el darse cuenta de esto sucedió en el colegio de inclusión al que asistió, comenta “no sabía antes que hay cosas que se deben hacer diferentes y otras que no y está muy bien aprender de eso mirando cómo los demás lo hacen y luego hacerlo yo también un poco”)
- la autoobservación en términos de los propios comportamientos frente a terceros y sus actitudes ante las dificultades (“he aprendido a ser muchísimo más paciente y como controlar mi rabia y cuando estoy brava y eso, mucho, también mis nervios y angustia sobre todo ... [el intercambio] se trata mucho de uno mismo”, como afirma la sujeto 1)

En suma, los sujetos expresan también mayores niveles de *autonomía, confianza y seguridad en sí mismos/as*, tanto en el caso del sujeto 5 (sin malestar psicológico), como en el caso de los sujetos 1, 2, 3 y 4 (con malestar psicológico medio y adaptación psicológica fluctuante).

Muestras de lo anterior son las siguientes apreciaciones “yo sí soy como muy capaz, ¡soy muy capaz!” (sujeto 3), “me siento más independiente, como que hago lo que yo quiero sólo” (sujeto 4), “me he dado cuenta que soy capaz de muchas cosas que pues yo no sabía” (sujeto 2) ó “[es] también tomar decisiones mucho más grandes” (sujeto 5).

## 7. CONCLUSIONES

A partir de las evidencias recolectadas, a través de la caracterización de la experiencia intercultural por parte de los estudiantes del Colegio Andino- Deutsche Schule Bogotá lograda con este ejercicio investigativo, se pone de manifiesto la complejidad de la construcción social de la realidad, o como lo es en este caso particular la del contacto intercultural y del fenómeno de la aculturación; lo anterior, en referencia a que los actores sociales son interdependientes dentro de la organización sistémica de la sociedad (Bronfenbrenner, 1979).

Esta interdependencia se hace evidente en el aporte de las estrategias aculturativas de los grupos culturalmente dominantes en los niveles de estrés de los estudiantes de intercambio y su adaptación psicológica, es decir en sus respuestas afectivas ante el contacto intercultural. Esto coincide con los supuestos de Berry (1997 y 2006; Berry et al, 2002).

La convergencia en las estrategias de aculturación (multiculturalismo/integración, “melting-pot”/asimilación, segregación/separación y exclusión/marginalización) - y/o la divergencia entre ellas, se conceptualizan como las “formas de afrontamiento ante el cambio aculturativo” (p. 287, Berry, 2006) por parte de los grupos involucrados en el contacto intercultural; estos tipos de afrontamiento, sumados a las valoraciones de los estudiantes como grupo inmigrante respecto a la experiencia intercultural (sobre los eventos agradables y los estresores), definen el su nivel de estrés y su subsecuente ajuste psicológico.

Las estrategias aculturativas desplegadas por los grupos/individuos dominantes, influyentes en el nivel de estrés y tipo de adaptación de los estudiantes, fueron la *segregación* y el *multiculturalismo*. La segregación se caracteriza, en las condiciones particulares de la experiencia de los sujetos participantes en este estudio, por el mantenimiento de hábitos alimenticios propios de la cultura anfitriona (sin consideración visible del estudiante

extranjero/a), el aparente desinterés en el establecimiento o desarrollo de vínculos afectivos con los estudiantes extranjeros/as y el déficit en la realización de actividades con ellos/as; dentro del multiculturalismo se incluyen realización de actividades con el estudiante extranjero/a, la cercanía emocional y/o física con el estudiante extranjero/a, el interés en el establecimiento o desarrollo de vínculos afectivos con el estudiante extranjero/a y la presentación de los estudiantes extranjeros/as en diferentes contextos de interacción social del entorno anfitrión.

Por su parte, las estrategias aculturativas de los grupos/individuos no-dominantes fueron las cuatro (4) posibles presentadas por Berry (1997 y 2006; Berry et al, 2002), pero fueron más reiteradas la *separación* y la *integración* que la *asimilación* y la *marginalización*. En las estrategias de separación aparecen el desinterés en el establecimiento o desarrollo de vínculos afectivos con sus grupos anfitriones de referencia (colegio y familia), el malestar con el colegio, la inhabilidad de expresarse en el idioma de la cultura anfitriona y la incapacidad de (o negativa ante) adoptar hábitos de higiene personal propios de los grupos anfitriones de referencia. La integración se caracteriza por la realización de actividades con los grupos anfitriones de referencia, la cercanía emocional y/o física con individuos del entorno anfitrión y la utilización personal (independiente/autónoma) del transporte público. En cuanto a la asimilación, ésta cuenta con la aceptación y/o disfrute de tiempo en solitario y el uso de habilidades plurilingüísticas, mientras que la marginalización se observó con la experiencia de pérdida de identidad.

La interacción de estas estrategias resulta determinante en la explicación de las respuestas afectivas de los estudiantes (en términos del nivel de estrés y del tipo o funcionalidad de su adaptación psicológica). Como se observó en las experiencias de los sujetos 1, 2, 3 y 4, todos ellos como individuos culturalmente no-dominantes emitieron estrategias aculturativas de afrontamiento positivas y negativas (integración o asimilación y separación, respectivamente);

así mismo todo ellos valoraron la experiencia de contacto intercultural en términos positivos y negativos (tanto eventos agradables como estresores). Sin embargo, en el caso de los sujetos 1 y 3 las estrategias aculturativas de sus grupos de referencia alemanes son de carácter positivo (multiculturalismo), convergiendo con las estrategias positivas de los estudiantes (asimilación e integración), lo que les permite tener una adaptación psicológica más estable y funcional, aunque sus niveles de estrés sean medios o fluctuantes y no bajos. En el caso de los sujetos 2 y 4, las estrategias aculturativas de sus grupos de referencia alemanes son de carácter negativo (segregación), convergiendo con las estrategias negativas de los estudiantes (separación) y acercando su experiencia de contacto intercultural a la desadaptación (en contraste a la adaptación) con mayores niveles de estrés.

En este sentido, el modelo explicativo que se propone en este trabajo se superpone con el modelo tríadico de Berry (1997 y 2006; Berry et al, 2002) respecto a las dificultades psicológicas en individuos que viven situaciones de contacto cultural e incorpora explícitamente las diferentes estrategias aculturativas, como posibilidades de afrontamiento. De hecho, según Berry (Berry, 2017, comunicación personal) las respuestas a los contactos interculturales se “relacionan consistentemente con las cuatro estrategias aculturativas: aquellas que buscan la integración (estando involucrado en ambas o varias culturas) usualmente tienen mejor adaptación; aquellas en marginalización tienen la peor [adaptación]; y aquellas en asimilación y separación están en el medio” (traducción propia).

Finalmente, ya que la adaptación o ajuste psicológico concierne también al bienestar, desarrollo y satisfacción personal (Berry, 2017, comunicación personal), y éste último se relaciona con los aprendizajes vitales, el modelo propuesto permite incluir los aprendizajes vitales de los estudiantes, descritos por ellos mismos como satisfactorios. Los sujetos rescatan el

valor experiencial de su estadía en Alemania, en función de las ganancias personales a futuro, en términos de su desarrollo personal, más allá de las posibles dificultades psicológicas que hayan podido vivir (o no) en una u otra medida. La explicación respecto al valor experiencial que el contacto intercultural supone para los estudiantes que participan en el programa de intercambio radica, a juicio de la autora de este trabajo, en que psicológicamente tal y como afirma el Triandis (profesor emérito de la Universidad de Illinois) “afecto, cognición y comportamiento están interrelacionados” (2017, comunicación personal, traducción propia), de manera que si bien las dificultades afectivas en términos del estrés juegan un papel fundamental en la experiencia intercultural, no son las únicas determinantes en el proceso. Vale la pena entonces seguir investigando el fenómeno del contacto intercultural en población adolescente en el ámbito educativo: a- continuando el marco teórico de Berry, quien como se ha visto en el desarrollo de este trabajo identifica tres diferentes tipos de subprocesos y resultados posibles (psicológicas/afectivas, socioculturales/cognitivas e interculturales) b- desde otros marcos teóricos, cuyos énfasis sea la educación intercultural o el aprendizaje cultural.

En definitiva, el intercambio a Alemania para los estudiantes del Colegio Andino-Deutsche Schule Bogotá representa un hito en su vida escolar y más aún en su vida personal.

*“es muy chévere el cambio que uno hace en el intercambio, pero pasar por eso es muy duro” (sujeto 1)*

*“la mejor manera de describir mi intercambio es como ‘ha sido de las peores experiencias de mi vida, pero la que más me va a servir’” (sujeto 2)*

*“¡uy! acá me siento como muy libre” (sujeto 3)*

*“el intercambio fue difícil por el colegio, pero a mí me gustó, o sea al fin y al cabo lo vale” (sujeto 4)*

*“me parece que el intercambio independiza mucho... también [es] un poco miedoso” (sujeto 5)*



## 8. SUGERENCIAS PSICOPEDAGÓGICAS

De acuerdo con los hallazgos de este estudio, se proponen algunas acciones para el Colegio Andino-Deutsche Schule Bogotá, a modo de complemento o aporte personal de la autora, reconociendo los límites de la investigación presentada y considerando las facilidades que la institución prestó para la ejecución de este ejercicio investigativo. Se debe recordar que el objetivo central de la investigación ha sido describir las respuestas afectivas de los estudiantes participantes en el programa de intercambio estudiantil en términos de sus niveles de estrés y adaptación psicológica general y no hacer una evaluación de las iniciativas de preparación cultural o aprendizaje cultural que ofrece el colegio a sus estudiantes previo a la experiencia de contacto intercultural.

Por lo tanto, es necesario resaltar que estas sugerencias no han sido contempladas en esta investigación en ninguno de sus apartados; es decir, no se plantearon como parte de los objetivos, no tienen un marco teórico específico y no tienen datos levantados para su efecto.

Así, las sugerencias que se presentan a continuación buscan propiciar en los estudiantes próximos a viajar una experiencia de contacto intercultural en la que se desplieguen estrategias afrontamiento (aculturativas) más adaptativas; para eso se requiere un acercamiento a la experiencia más reflexivo y consciente de su parte; así como más informado y menos idealizado por causa de las expectativas a priori que priman en algunos casos.

En primer lugar, *se sugiere continuar con las sesiones de “preparación” previas al viaje, con ciertas modificaciones.* Como contexto actual, resulta oportuno mencionar las generalidades de las sesiones de preparación para el viaje, efectuadas hasta el año escolar 2016-2017 y llevadas a cabo tanto con los estudiantes que viajan como con sus familias biológicas. El objetivo de las reuniones con padres de familia ha sido atender cuestiones logísticas (por ejemplo: términos de

la relación con la organización alemana a cargo y su pago, trámites de visas y seguros médicos, etc.). Con los estudiantes se realizan más actividades: por un lado, en reuniones grupales se transmite el reglamento del intercambio como programa académico del colegio que se acoge al manual de convivencia interno de la institución y que adicionalmente cuenta con normas específicas, así como se comunican los parámetros de comportamiento esperados de su parte durante la semana inicial del programa en dos ciudades alemanas (Hamburgo y Berlín al 2017); por otro lado, se ha procurado presentar aspectos culturales de la sociedad y de la vida cotidiana alemanas (por ejemplo: clima, prácticas de alimentación, transporte público y uso generalizado de bicicletas, convenciones sociales de comunicación, estereotipos en torno a los alemanes y a los extranjeros en Alemania, etc.). También se llevan a cabo encuentros entre los estudiantes a viajar con estudiantes mayores que ya han participado en el programa, espacios que parecen ser muy significativos para los más jóvenes y que se organizan desde el departamento de Orientación Escolar (o Psicología anteriormente), enfatizando en las expectativas grupales e individuales en torno al viaje. El panorama anterior, según el marco conceptual de este estudio, contempla ciertas medidas preparatorias en relación con la adaptación sociocultural (por lo menos en cuanto a los estudiantes), pero carece de intervenciones relativas a la adaptación psicológica, a excepción del manejo de las expectativas previas al viaje.

Parece útil entonces continuar con los talleres de preparación tanto para estudiantes como para sus familias, incluyendo informaciones generales sobre la conceptualización de contacto intercultural, aculturación (diferente a choque cultural) y eventualmente el modelo trídico de conceptualización de dificultades psicológicas, pero sin incluir la especificidad de las estrategias aculturativas de Berry, realizando además una modulación del lenguaje académico a un lenguaje propicio para la orientación o consejería escolar. Lo anterior con el ánimo de recalcar el carácter

sistémico (bilateral, bidireccional e interinfluyente) de las interacciones que se dan en el intercambio estudiantil y así ampliar el rango de posibles resultados inmediatos de la experiencia, desde la noción de “experimento” intercultural (no todos los intercambios son iguales, como tampoco lo son sus efectos en los estudiantes). Adicionalmente, debería cambiar el cronograma de las sesiones, llevándolas a cabo mucho antes del viaje (no sólo dos semanas antes para los estudiantes) y procurando un proceso más sostenido en el tiempo, que permita a los estudiantes un acercamiento más consciente al programa construido individualmente.

En segundo lugar, se hace evidente la necesidad de incluir *talleres específicos sobre las implicaciones de la interacción entre los estudiantes extranjeros y los individuos anfitriones*, en el marco general de la adolescencia y los aspectos que la caracterizan (por ejemplo: la el proceso de construcción de la identidad, la tendencia al relacionamiento con los pares por sobre los adultos); ya que como se muestra en los hallazgos, los sujetos entrevistados destacaron lo que consideran importantes aprendizajes personales propiciados por la experiencia en Alemania. Sería beneficioso entonces discutir por ejemplo, el carácter individual - no homogéneo del desarrollo y la relación indisoluble de individuo y sociedad, para lograr situar la experiencia del intercambio en la interacción constante estudiante huésped - familia anfitriona/colegio anfitrión y no en el plano netamente individual de los estudiantes.

En tercer lugar, se propone continuar con el *seguimiento individual por entrevista vía internet con los estudiantes durante la estadía en Alemania*. La experiencia de este trabajo investigativo en este aspecto puede servir como estrategia preventiva para la agudización de situaciones tendientes al desarrollo de estrés aculturativo o la evolución a una psicopatología por aculturación. Si bien los estudiantes cuentan con redes familiares y sociales de apoyo (éstas últimas incluso en Alemania, pues tienen compañeros viviendo la misma experiencia

simultáneamente), no sobra ofrecer la posibilidad como parte del acompañamiento desde las instancias de apoyo del colegio.

Por último, sería conveniente *realizar estudios como el presente en cada año escolar* (incluso con menos sujetos, 3 quizá), con el objetivo de contrastar la teoría propuesta con datos nuevos y poder acercarse cada vez más a la comprensión de este importante fenómeno en la idiosincrasia de Colegio Andino-Deutsche Schule Bogotá y su comunidad; se podrían incluir igualmente, las narraciones de las familias colombianas y sería óptimo incluir a las familias anfitrionas. También resultaría apropiado ampliar el análisis de las experiencias de los sujetos en términos de sus rasgos de personalidad y de su momento de desarrollo dentro del ciclo evolutivo humano (adolescencia), con el ánimo de responder preguntas investigativas adicionales, como por ejemplo: ¿el despliegue de estrategias aculturativas por parte del grupo no-dominante se relaciona con los rasgos de personalidad de los sujetos? o ¿difieren las formas de socialización entre adolescentes colombianos y alemanes e inciden en los procesos de adaptación que viven durante el intercambio?

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbera, N. e Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Muticiencias*, 2 (12), 199-205
- Benatuil, D. y Laurito, J. (2010). La adaptación cultural en estudiantes extranjeros. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, (10), 119-134.
- Berry, J. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: an international review*. 46 (1). 5-33.
- Berry, J., Poortings, Y., Segall, M. y Dasen, P. (2002). *Cross-cultural psychology. Research and Applications*. Nueva York, USA: Cambridge University Press
- Berry, J. (2006). Acculturative Stress. En P. Wong y L. Wong. (Eds.) *Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping* (pp. 287 - 298). Nueva York, USA: Springer
- Berry, J. y Phinney, J. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology: an international review*. 55 (3). 303-332.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós
- Chun, C., Moos, R. y Cronkite, R. (2006). Culture: a fundamental context for the stress and coping paradigm. En P. Wong y L. Wong. (Eds.) *Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping* (pp. 287 - 298). Nueva York, USA: Springer
- Colegio Andino - Deutsche Schule Bogotá. (2017) *Proyectos educativos. Intercambio estudiantil*. Recuperado de <http://http://www.colegioandino.edu.co/proyectos-educativos/intercambio-estudiantil/>

- Coll, C. (1999). Concepciones y tendencias actuales en psicología educativa. En Coll, C., Marchesi, Á. y Palacios, J. (Eds.). *Psicología de la Educación Escolar, Vol. 2*. España: Alianza Editorial
- Corbin, J. y Strauss. A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology* 13(1), 3 - 21
- González-Alafita, M.E. y Flores-Meléndez, M.P. (2011). Cambios culturales: percepciones de estudiantes universitarios extranjeros en su adaptación a la cultura mexicana. *Observatorio (OBS\*) Journal* 5(3), 133 - 155
- Hannigan, T. (2005). Homesickness and acculturation stress in the international student. En Vingerhoets, A. y Tilburg M (Eds.). *Psychological Aspects of Geographical Moves: Homesickness and Acculturation Stress* (pp.63 - 72) Amsterdam: Amsterdam University Press
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación (4ta ed.)*. México: McGraw-Hill
- Parra, M. E. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales*. (Tesis doctoral). Universidad de Chile, Chile. Recuperada de [http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/parra\\_m/sources/parra\\_m.pdf](http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2005/parra_m/sources/parra_m.pdf)
- Strauss, A., y Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology. An overview. En N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273 - 285). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Vasbø, K. (2013). Intercultural learning across contexts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6 (1), 83 - 94.

Vicario, I. (2013). *El estrés aculturativo y su efecto en el bienestar subjetivo* (tesis doctoral).

Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad Crítica y Educación Integral. En *Interculturalidad y*

*Educación Integral* (Sesión 1 - 2da parte). Seminario organizado por el Instituto

Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

Ward, C., Bochner, S. y Furnham, A. (2001). *Psychology of culture shock* (2<sup>da</sup> ed.). Taylor &

Francis, e-Library.

## 10. ANEXOS

### ANEXO 1. Guía para Realización de Entrevistas

ENTREVISTA # \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_

	COMPORTAMIENTOS	EMOCIONES	PENSAMIENTOS	VALORACIONES
FAMILIA				
COLEGIO				
AMIGOS				
TIEMPO LIBRE				
CIUDADANÍA				
OTROS				



## ANEXO 2.1 Resultados generales de Codificación Abierta

Tabla:  
Códigos emergentes en la Codificación Abierta

Nodos				
	Nombre	Recursos	Referencias	
+	(ALEM) COLEGIO	5	12	
+	(ALEM) FAMILIA	5	52	
-	(COL) CAMBIOS PERCIBIDOS	5	14	
+	(COL) COLEGIO	5	105	
+	(COL) CULTURA ALEMANA	5	78	
-	(COL) DIFICULTADES	5	25	
-	(COL) DLO PERSONAL	5	36	
+	(COL) ESTADO AFECTIVO	5	32	
-	(COL) EXPECTATIVAS PREVIAS	5	23	
+	(COL) FAMILIA ALEMANA	5	149	
-	(COL) FAMILIA BOGOTÁ	4	6	
-	(COL) IDIOMA	5	33	
-	(COL) LUGAR RESIDENCIA	4	17	
-	(COL) LUGARES GEOGRÁFICOS	4	10	
+	(COL) RELs PARES	5	84	
-	(COL) TIEMPO LIBRE	5	30	
-	(COL) VALORACIONES GENERALES	4	12	

Imágenes de tomada de Nvivo 11

## ANEXO 2.2 Resultados específicos de Codificación Abierta

Tabla:

Códigos y Subcódigos emergentes de Codificación Abierta

Nodos			
Nombre	Recursos	Referencia	
(ALEM) COLEGIO	5	12	
Cptos al llegar	3	6	
Cptos durante	2	6	
(ALEM) FAMILIA	5	52	
Cptos al llegar	3	13	
Cptos durante	5	39	
(COL) CAMBIOS PERCIBIDOS	5	14	
(COL) COLEGIO	5	105	
Cptos al llegar	4	8	
Cptos durante	3	7	
Emociones al llegar	2	4	
Emociones durante	2	4	
Pensamientos al llegar	2	3	
Pensamientos durante	1	2	
Valoraciones	5	30	
Vida académica	5	29	
Vida social	5	18	
(COL) CULTURA ALEMANA	5	78	
Baño diario	2	5	
Comida	4	39	
Convenciones sociales	3	4	
Multiculturalismo	4	14	
Transporte	5	15	
(COL) DIFICULTADES	5	25	
(COL) DLLO PERSONAL	5	36	
(COL) ESTADO AFECTIVO	5	32	
Emociones negativas	5	30	
Emociones positivas	2	2	
(COL) EXPECTATIVAS PREVIAS	5	23	
(COL) FAMILIA ALEMANA	5	149	
Cptos al llegar	2	4	
Cptos durante	5	13	
Emociones al llegar	2	7	
Emociones durante	3	11	
Pensamientos al llegar	2	6	
Pensamientos durante	3	6	
Reglas Flia	4	17	
Rels Flia	5	50	
Rel Mamá	4	10	
Rel Papá	3	5	
Rels Hnos	5	22	
Rels Flia Extensa	3	4	
Valoraciones	5	31	
(COL) FAMILIA BOGOTÁ	4	6	
(COL) IDIOMA	5	33	
(COL) LUGAR RESIDENCIA	4	17	
(COL) LUGARES GEOGRÁFICOS	4	10	
(COL) RELs PARES	5	84	
Amigos ALEM	5	15	
Amigos COL	5	18	
Fiestas	2	7	
Rels Otro Sexo	3	18	
Valoraciones	4	26	
(COL) TIEMPO LIBRE	5	30	
(COL) VALORACIONES GENERAL	4	12	

(a)

(b)

Imágenes de tomada de Nvivo 11

## ANEXO 3 Resultados generales de primera Codificación Selectiva

Tabla:  
Interacción de Categorías, como resultado de primera Codificación Selectiva

DIFICULTADES PSICOLÓGICAS EN ACULTURACION	ESTRATEGIAS ACULTURATIVAS Gr DOMINANTE	ESTRATEGIAS ACULTURATIVAS Gr NO-DOMINANTE
<b>CAMBIOS COMPORTAMENTALES:</b> sujetos: 1, 3 y 5	<b>MULTICULTURALISMO:</b> - 3.1 (sujetos: 1, 3 y 5) - 3.2 (sujetos: 1, 3 y 5) - 3.3 (sujetos: 1, 3 y 5) - 3.4 (sujetos: 1, 3 y 5)	<b>ASIMILACION:</b> - A.1 (sujetos: 3 y 5) - A.2 (sujetos: 3)  <b>INTEGRACION:</b> - C.1 (sujetos: 1, 3 y 5) - C.2 (sujetos: 1, 3 y 5) - C.3 (sujetos: 1)
<b>ESTRÉS ACULTURATIVO</b> sujetos: 2 y 4	<b>SEGREGACION:</b> - 2.1 (sujetos: 2) - 2.2 (sujetos: 2, familia y colegio / 4, colegio) - 2.3 (sujetos: 2) - 2.4 (sujetos: 2, familia y colegio / 4, colegio)	<b>SEPARACION:</b> - B.1 (sujetos: 2, familia y colegio / 4, colegio) - B.2 (sujetos: 2 y 4) - B.3 - B.4 - B.5 (sujetos: ninguno)  <i>Condición excepcional: ASIMILACION</i> - A.1 (sujetos: 2 y 4) - A.2 (sujetos: 4)  <i>Condición excepcional: INTEGRACION</i> - B.2 (sujetos: 2, casa y 4, casa) - C.2 (sujetos: 2, casa) - C.3 (sujetos: 2)
<b>PSICO-PATOLOGÍA</b> no hay datos para este aspecto	—	—