Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL) ISSN 1699-6569
Vol. 19 Núm. 38 (2025) doi: 10.26378/rnlael1938608
Recibido:14/01/2025 / Aprobado: 20/03/2025
Publicado bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

"En España las personas son muy …felices" Desarrollar la Competencia Comunicativa Intercultural en español de los negocios y económico

"In Spain, people are very… happy": Developing Intercultural Communicative Competence in Spanish for Business and Economics

Almudena Basanta
Universidad de Amberes
almudena.basanta@uantwerpen.be

Lieve Vangehuchten
Universidad de Amberes
lieve.vangehuchten@uantwerpen.be

Mariet Raedts
Universidad de Amberes
mariet.raedts@uantwerpen.be

Laura Arroyo
Universidad Rey Juan Carlos
laura.arroyom@urjc.es

Cristina Chavarría
Universidad Rey Juan Carlos
cristina.chavarría@urjc.es

RESUMEN
Este estudio analiza el desarrollo de las actitudes hacia la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en el marco de una investigación en acción durante un viaje de estudios a Madrid con veinte estudiantes de español de los negocios y económico de la Universidad de Amberes. Se trataba de un grupo muy diverso, con un dominio de la lengua que oscilaba entre A2 y C1 y entre los que había varios hablantes de herencia del español y de otros idiomas. Los métodos de investigación incluyeron encuestas y grupos de discusión centradas en evaluar la CCI de los participantes, así como en recabar información sobre sus antecedentes lingüísticos y culturales. Los resultados contribuyen al creciente campo de investigación sobre el multilingüismo en educación, corroborando datos previos que proponen cómo los diversos trasfondos lingüísticos de los estudiantes inmigrantes y minoritarios deben ser considerados como activos y no como obstáculos. Se observó que los variados antecedentes de los participantes presentaron un impacto positivo pronunciado en la actitud del grupo

hacia el multilingüismo y en su capacidad para llevar a cabo intercambios interculturales y multilingües exitosos. Esta conclusión subraya la importancia de rentabilizar este capital tanto fuera del aula como en un contexto de clase tradicional.

Palabras clave: competencia comunicativa intercultural (CCI), enseñanza orientada a la acción, investigación en acción, diversidad lingüística y cultural, español para fines específicos

ABSTRACT
This study analyzes the development of attitudes towards Intercultural Communicative Competence (ICC) within the framework of action research conducted during a study trip to Madrid with twenty Spanish for Business and Economics students from the University of Antwerp. The group was highly diverse, with language proficiency ranging from A2 to C1, including several heritage speakers of Spanish and other languages. The research methods included surveys and focus groups aimed at assessing the participants' ICC, as well as gathering information about their linguistic and cultural backgrounds. The results contribute to the growing field of research on multilingualism in education, confirming previous findings that suggest the diverse linguistic backgrounds of immigrant and minority students should be seen as assets rather than obstacles. It was observed that the participants' varied backgrounds had a significant positive impact on the group's attitude towards multilingualism and their ability to successfully engage in intercultural and multilingual exchanges. This conclusion highlights the importance of leveraging this capital both outside the classroom and in a traditional classroom setting.

Keywords: intercultural communicative competence (ICC), action-oriented teaching, action research, linguistic and cultural diversity, Spanish for specific purposes

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este estudio consiste en examinar el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales (CCI) en una situación de Investigación en acción (Hernando Velasco, 2022). Los datos fueron recopilados durante un viaje de estudios a Madrid, en el que participaron 20 estudiantes de español de los negocios y económico (nivel A2 a C1) de la Facultad de Ciencias Empresariales y Economía de la Universidad de Amberes. Las actividades se llevaron a cabo durante cinco días consecutivos e incluyeron un taller sobre CCI en la Universidad Rey Juan Carlos con estudiantes españoles de la Facultad de Economía, visitas a empresas de diversos sectores económicos (venta al por menor, transporte, alimentación, telecomunicaciones y hotelería), una excursión cultural con guía al Museo del Prado, y una presentación en la Embajada de Bélgica, con el embajador y personal diplomático y un representante de la Oficina de Inversiones y Comercio de Flandes en España.

En la educación superior a nivel mundial, la importancia de la internacionalización es cada vez mayor (Marinoni y Pina Cardona, 2024). Su principal objetivo es que los estudiantes entren en contacto con un entorno de habla extranjera durante sus estudios y aprendan a desenvolverse interculturalmente para llegar a ser capaces de desempeñar su papel de agentes sociales en un entorno caracterizado por un creciente multilingüismo y multiculturalidad (Dockrell et al., 2022; Sanz Gil, 2021). La diversidad en la sociedad occidental no deja de crecer, lo que genera desafíos, pero también oportunidades, especialmente en el ámbito laboral. La literatura sobre la gestión de la diversidad en el ámbito empresarial destaca los posibles beneficios que la diversidad, cultural y de otro tipo, puede aportar a las organizaciones, como, por ejemplo, una ventaja competitiva frente a

aquellas con menor diversidad (Hewlett et al., 2013; Stavros y Cole, 2015). Con las condiciones adecuadas, la diversidad y la inclusión pueden conducir a un alto grado de innovación, excelencia e impacto. Así, se ha demostrado que los equipos con una composición diversa, siempre que cuenten con una gestión adecuada, tienden a trabajar de manera más innovadora y creativa (Wang et al., 2019).

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, la presencia del componente internacional parecería evidente, al considerarse inherente al contenido del curso. De esta manera, al completar la descripción del curso en la guía de estudios y marcar los elementos que indican el grado de internacionalización, se suele considerar suficiente indicar que el curso se imparte en un idioma extranjero que es también el de los materiales propuestos. Sin embargo, en términos de internacionalización, la adquisición de una lengua extranjera plantea desafíos que sobrepasan los aspectos puramente lingüísticos y se sitúan en el ámbito de las competencias transversales, como la CCI, la reflexión crítica y la capacidad de mediar (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020; Lacorte y Atienza, 2019; Robles Ávila, 2021). Investigaciones previas han demostrado que estas competencias no se adquieren de manera incidental con el aprendizaje del idioma, sino que deben ser enseñadas intencionalmente (Vangehuchten y Moreno Bruna, 2015). Asimismo, hay que considerar que experiencias en el extranjero donde se expone a los estudiantes a situaciones sin preparación previa en términos de CCI, a menudo llegan a tener un efecto contraproducente, como señalaron acertadamente Fall et al. (2013: 413): "The danger is that intercultural contact without intercultural communication training may encourage prejudices and stereotypes among university students interacting with students from other countries".

La dificultad en el aula de español de los negocios y económico (ENE) se acrecienta, además, al tratarse de asignaturas que generalmente no forman parte del núcleo del currículo de estudios y constan de un limitado número de horas de clase. En consecuencia, se suelen priorizar las competencias lingüísticas pese a la gran necesidad de formar a nuestros estudiantes en estas competencias transversales en un mundo empresarial que, debido a la globalización, se dirige cada vez más hacia el extranjero y, por lo tanto, es multilingüe y multicultural (Jack y Westwood, 2009). En la práctica, esto se aborda, en gran medida, mediante el uso de BELF (*Business English as a Lingua Franca*) como una lengua vehicular establecida en el mundo de los negocios internacionales. Sin embargo, la comunicación exitosa en un contexto empresarial internacional requiere más que una lengua común, como destaca Cappuzzo (2024), quien aun reconociendo la importancia de BELF, no deja de señalar sus limitaciones y aboga por abordar las situaciones multilingües y multiculturales mediante el plurilingüismo y mayores competencias metalingüísticas. Así pues, el uso de BELF puede considerarse un evidente facilitador de la comunicación, pero debe complementarse con otros conocimientos y competencias para enfrentarse con éxito los complejos desafíos del entorno laboral internacional. El dominio de una competencia comunicativa intercultural efectiva o inteligencia intercultural, tal como la denominan algunos autores, constituye sin duda un elemento esencial (Zhu, 2019).

Este estudio se propone investigar si una actividad de internacionalización integrada en un curso de ENE, concretamente un viaje de estudios puede contribuir efectivamente al desarrollo de la CCI y de otras competencias transversales asociadas, tales como la reflexión crítica y la mediación. Para ello, se utilizó como método de enseñanza el enfoque orientado a la acción, que el Consejo de Europa considera muy adecuado para la adquisición de este tipo de competencias (North, 2022). En la siguiente sección, explicamos los principios básicos de este enfoque pedagógico, además de profundizar en las diferentes dimensiones

de la CCI y cómo las operacionalizaremos en esta investigación. En la sección metodológica, presentamos los principios básicos de una investigación en acción, el enfoque que se utilizó para recopilar datos cuantitativos y cualitativos en vivo. Después, los datos recogidos se analizan en la cuarta parte de este estudio y constituyen el objeto de una discusión y conclusión en la última parte.

2. MARCO TEÓRICO

El enfoque orientado a la acción, tal como se describe en el Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2020), consiste en una aproximación pedagógica centrada en la formación de actores sociales plurilingües y pluriculturales capaces de crear nuevo significado en la interacción y, si fuera necesario, desempeñar el papel de mediadores entre diferentes interlocutores. Este enfoque se inscribe en la era postcomunicativa, que ya no circunscribe la enseñanza de idiomas al plano lingüístico, sino que la extiende a competencias metalingüísticas y transversales, como son la reflexión crítica, la mediación, la alfabetización informacional y la competencia comunicativa intercultural (CCI), con el objetivo de responder de manera comprometida a los desafíos de la creciente diversidad cultural en la sociedad (Iglesias Casal, 2021; Trovato, 2016).

El enfoque orientado a la acción subraya la autenticidad de los materiales y exhorta el uso de fuentes en diferentes idiomas y el trabajo en un contexto multilingüe, lo que fortalece las habilidades plurilingües. Los estudiantes se involucran en este tipo de enseñanza mediante tareas realistas y dirigidas a objetivos que los estimulan a poner en práctica y desarrollar sus habilidades lingüísticas y comunicativas en un contexto intercultural (Germain-Rutherford, 2021). Esto se logra al proponer tareas desafiantes y lo suficientemente complejas que requieren un nivel adecuado de responsabilidad y autonomía y cuya evaluación preferiblemente consta de una dimensión colectiva que, además de fomentar la colaboración y la responsabilidad compartida, proporciona nuevos conocimientos (North, 2022).

Para este estudio, el enfoque orientado a la acción resulta particularmente relevante. El viaje de estudios ofrece a los aprendientes la oportunidad de practicar y mejorar sus habilidades lingüísticas y su competencia intercultural en un contexto real. Al implicarse en actividades auténticas y comunicativas en un entorno predominantemente hispanohablante, los participantes no solo tienen la oportunidad de perfeccionar su uso del idioma, sino también de profundizar su conocimiento y comprensión de la cultura española y, a través de la observación participativa -y en cierto modo etnográfica-, desarrollar una capacidad crítica y empática en relación con la interculturalidad en general y la CCI en particular.

Respecto a la diferencia entre interculturalidad y CCI, adoptamos la definición de Byram (2021), tal como se cita en Ramos Méndez (2023: 186), es decir, que la CCI siempre se realiza en un hablante que se comunica en lo que para él es una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (Ln). Byram, el autor que inició la conceptualización de la CCI, al principio distinguió tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la conductual, también llamada comportamental o procedimental, a las que más tarde añadió una dimensión crítica transversal y común (Byram, 1997 y 2009).

La dimensión cognitiva se refiere al conocimiento necesario para establecer una comunicación intercultural efectiva, como, por ejemplo, los rituales culturales y las costumbres comunicativas, e incluye la autoconciencia y la conciencia cultural. González

Plasencia (2019, 2020) se basa en la investigación de Byram para operacionalizar esta dimensión en tres rangos de conocimiento: el conocimiento de la cultura material, de la cultura comunicativa y de la identidad cultural. Los materiales didácticos se limitan con demasiada frecuencia a esta dimensión al tratar la CCI, sin ir más allá de la presentación de contenidos de conocimiento que, además, pueden no resultar lo suficientemente críticos desde un punto de vista sociocultural y político (González Argüello y Montmany Molina, 2023; Morales-Vidal y Cassany, 2020). La dimensión afectiva y la dimensión estratégica son, sin embargo, esenciales para que la interiorización no solo se produzca a nivel intelectual (Jiménez-Ramírez, 2019).

La dimensión afectiva se refiere a la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas durante las interacciones interculturales, con factores tales como el etnorrelativismo, el respeto por las diferencias culturales y la adaptabilidad. González Plasencia (2019, 2020) distingue en esta dimensión cinco actitudes afectivas diferentes: apertura, autoconfianza, respeto, disposición y empatía.

La tercera dimensión, la conductual, se centra en la efectividad en la comunicación mediante la flexibilidad de comportamiento, las habilidades verbales y no verbales y el control de las interacciones. Para González Plasencia (2019, 2020), se manifiestan cuatro comportamientos posibles, que describe como estrategias: la gestión de la comunicación, la gestión de la interacción, el análisis y la planificación, y la interpretación de otras realidades.

Por último, la dimensión transversal incluye una actitud social activa y una conciencia crítica de las prácticas culturales, sean propias o ajenas, que en el análisis de González Plasencia (2019, 2020), constituye la base común subyacente en cada una de las dimensiones anteriores y desde la cual debe partir la enseñanza de la CCI.

En este estudio nos basamos en la operacionalización de estas dimensiones tal como fue desarrollada por González Plasencia (2019) y utilizamos para la parte cuantitativa de la recolección de datos la encuesta de CCI propuesta por la misma autora (González Plasencia, 2020).

A estas dimensiones añadimos, para realizar los análisis de los datos cualitativos, las competencias transversales de mediación y translenguaje. La habilidad de mediación en la enseñanza de lenguas extranjeras resulta esencial para promover la competencia comunicativa intercultural (CCI). Según el Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2020), la mediación desempeña un papel crucial en la superación de las barreras lingüísticas y culturales al permitir a los hablantes transmitir y aclarar significados entre diferentes sistemas lingüísticos y culturales.

Esta habilidad abarca la comunicación intralingüística (dentro de la misma lengua) y la interlingüística (entre lenguas diferentes), por lo que requiere una comprensión profunda tanto del propio idioma y cultura como del idioma y cultura objetivo. La mediación sobrepasa la mera traducción e interpretación e implica la creación de un espacio común donde se lleva a cabo la comunicación y se negocian las identidades culturales en lo que también se denomina tercera cultura, cultura híbrida o intersticio (Iglesias Casal y Ramos Méndez, 2020). Al abordar la mediación en el MCER y en su Volumen Complementario, se comprueba que los problemas de comunicación pueden ser culturales y sociales, no solo lingüísticos. Así, para preparar a los estudiantes a navegar eficazmente en interacciones interculturales complejas, es necesario integrar la mediación en la enseñanza de lenguas extranjeras ya que se fortalecen sus competencias plurilingües y pluriculturales (Robles Ávila, 2021).

También el translenguaje ha adquirido importancia recientemente en la educación, especialmente respecto al manejo del multilingüismo (Cenoz y Gorter, 2022; García y Wei, 2013; Turnbull, 2024). Como afirma Muñoz Basols:

> "si el docente es capaz de crear un ambiente que promueve un aprendizaje centrado en la utilización de los recursos multilingües, no solo podrá valorar las diversas experiencias y perfiles lingüísticos en el aula y lograr que los aprendientes se sientan representados, sino que también generará una predisposición favorable para aprovechar el conocimiento de lenguas y fortalecer, mejorar o adquirir nuevas lenguas" (Muñoz-Basols, 2024: 34).

El proceso de translenguaje, en el cual los alumnos plurilingües utilizan todo su repertorio lingüístico y metalingüístico, fomenta la construcción de significado, el desarrollo de una conciencia crítica sobre la política lingüística, la elaboración de la autoimagen y una visión renovada de la otredad. Desde un punto de vista sociopolítico, el translenguaje refuerza la propia identidad al reconocer la multiplicidad de voces en discursos dinámicos y multilingües.

En el marco de la CCI, esta perspectiva ayuda a los estudiantes a comunicarse de manera fluida y efectiva en contextos diversos y multiculturales. Al aprovechar todo su repertorio lingüístico y cultural, los estudiantes manejan mejor las interacciones interculturales complejas, de manera que, además de acrecentar su habilidad lingüística, enriquecen su sensibilidad intercultural y cohesión social. El translenguaje apoya así las cuatro dimensiones de la CCI: cognitiva, afectiva, conductual y de conciencia crítica, al animar a los estudiantes a comunicarse de manera flexible, creativa y consciente en un mundo donde la diversidad lingüística y cultural es la norma.

Presentamos gráficamente este modelo de análisis integrado así (Figura 1):

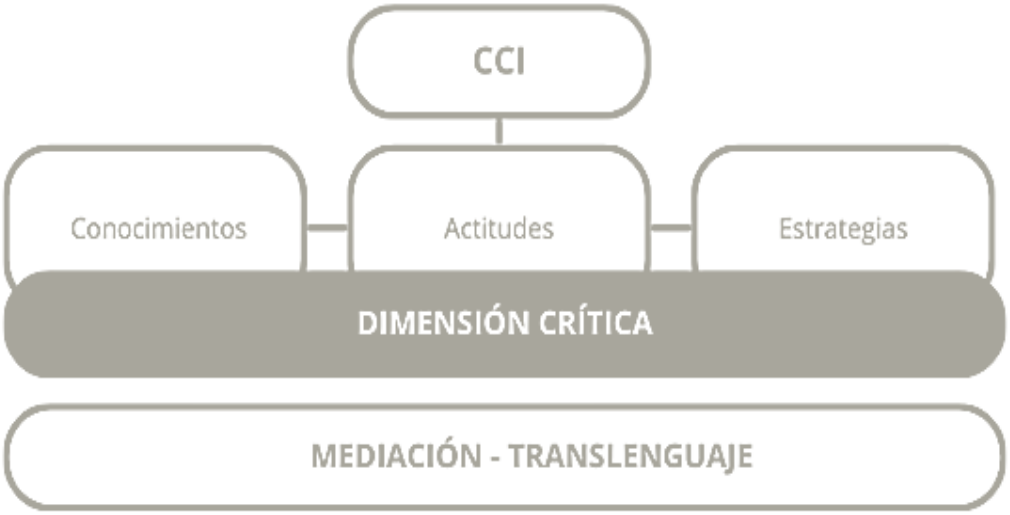


Figura 1. Dimensiones de CCI y competencias transversales (elaborado a partir de González Plasencia, 2019)

3. METODOLOGÍA

3.1. Investigación en acción

La metodología empleada es la investigación en acción (Hernando Velasco, 2022; Ramos Méndez y Sánchez Quintana, 2019), un método que consiste en un proceso cíclico de observar, evaluar y actuar. La investigación se combina con la acción para, de esta manera, cerrar la brecha entre teoría y práctica. La primera parte de este estudio consta de una investigación práctica que examina el impacto de una acción específica, en este caso un viaje de estudios a Madrid, en la competencia comunicativa intercultural (CCI) de los participantes. En segundo lugar, el trabajo incluye un componente reflexivo, en el que los estudiantes evalúan y analizan sus experiencias durante el viaje y de qué manera estas han influido en su actitud hacia la interculturalidad y en su capacidad de comunicación intercultural y plurilingüe exitosa. Este aspecto de reflexión supone un componente clave de la investigación en acción, que anima a los participantes a examinar críticamente sus experiencias y prácticas. Finalmente, el estudio busca el cambio al contribuir al desarrollo de nuevos enfoques educativos en los que se valore y se utilice estratégicamente el plurilingüismo. Este objetivo de generar cambios y mejorar la práctica es una característica inherente a una investigación en acción.

Más concretamente, aplicamos una investigación en acción crítico-emancipatoria, ya que el propósito de este estudio responde a la definición de Hernando Velasco (2022): "Entender la indagación como reflexión no solo sobre la práctica, el currículo y otros aspectos educativos, sino también sobre el sistema social en el que estos elementos están insertos". En efecto, la intención de este estudio es promover en los aprendices, de manera colectiva, aspiraciones emancipatorias en relación con la CCI, de modo que puedan aplicarlas tanto en su futuro profesional, como en un contexto social más amplio. Esto implica que la investigación en acción inicia un cambio profundo en los participantes desde las primeras fases del proceso, mediante la presencia de un componente reflexivo crítico, que los anima a examinar autocríticamente sus experiencias y prácticas (Kemmis y McTaggart, 1988). La investigación en acción resulta especialmente adecuada para explorar este campo de estudio al ser la reflexión crítica una característica común de las tres dimensiones de la CCI, como se ha mencionado en el marco teórico.

En este trabajo esto se operacionaliza solicitando a los participantes que reflexionen críticamente sobre su CCI en varias ocasiones. En estos momentos se lleva a cabo la recolección de datos cuantitativos, mediante una encuesta con preguntas cerradas, y cualitativos, con preguntas abiertas, conversaciones en grupo y observación participativa. Este enfoque de métodos mixtos para la recolección y análisis de datos se considera, asimismo, característico de la investigación en acción (Ramos Méndez y Sánchez Quintana, 2019). En la siguiente sección, describimos en detalle el proceso de recolección de datos.

3.2. Diseño y participantes del estudio

Los datos fueron recopilados justo antes y durante un viaje de estudios de cinco días a Madrid en el que participaron 20 estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas de la Universidad de Amberes, en el marco de los cursos de español de los negocios y económico. Para este estudio se contó con el consentimiento del comité de ética de la universidad. La semana anterior al viaje se obtuvo el consentimiento informado de los 20 participantes, que además completaron una primera encuesta a través de Qualtrics. En

esta encuesta se preguntaron algunos datos personales, antecedentes lingüísticos y culturales, y se evaluó la CCI con el cuestionario validado de González Plasencia (2020). El cuestionario se complementó con una serie de preguntas abiertas sobre la percepción de España y de los españoles, que fueron validadas mediante el uso de una versión piloto para la cual se había solicitado retroalimentación a pares (Ainciburu, 2022) y que se pueden consultar en el Anexo.

El viaje comenzó con un taller interactivo de cuatro horas sobre CCI en la Universidad Rey Juan Carlos. En el marco de este taller, se formaron grupos con participantes belgas y españoles, quienes también habían firmado un consentimiento informado, para discutir conjuntamente sobre casos sensibles a la CCI (Vilà Baños, 2007). Para facilitar la comprensión, se facilitaron los casos en español y en inglés para que los participantes pudieran elegir libremente el idioma que desearan utilizar, aunque en las grabaciones de audio se comprobó que casi exclusivamente se habló en español. Las grabaciones de audio de estas conversaciones se transcribieron posteriormente mediante TurboScribe[1] y se anonimizaron. Durante los demás días del viaje se visitaron cinco empresas de diferentes sectores empresariales, la embajada belga y el Museo del Prado. Los investigadores de este estudio acompañaron en todas las visitas y en varios momentos informales, tales como comidas y desplazamientos, en modo de observación activa. El último día se realizó una segunda encuesta para solicitar la apreciación general del viaje y evaluar nuevamente la CCI, mediante el mismo cuestionario que en la primera encuesta y algunas preguntas abiertas adicionales (véase el Anexo). Esta segunda encuesta fue completada de manera útil por solo 15 de los 20 participantes.

Los datos de las dos encuestas se procesaron de manera completamente anónima, pero al estar pseudonomizados, se pudieron vincular los resultados de ambas. De los 20 participantes, el 45% eran hombres y el 55% mujeres, con promedio de edad de 19,7 años. El 95% había cursado la educación secundaria en Bélgica y el 5% en Ucrania. El 25% de los participantes resultaron ser hablantes de herencia del español, lo que según la definición de Ramos (2023) significa que el español es la lengua del hogar, ya sea en combinación con otro idioma o no. Solo el 25% tenía únicamente el neerlandés como lengua materna y escolar. El 50% del grupo, además de hablar el neerlandés como lengua escolar, manejaba en casa al menos otro idioma: árabe, bereber, darí, polaco, ruso, turco y ucraniano. Todos valoraron como muy bien o excelente el dominio de sus lenguas maternas. Así mismo, todos hablaban al menos cuatro idiomas; concretamente, se documenta que el grupo con antecedentes migratorios afirmaba hablar en promedio 4,7, los estudiantes locales 4,2 y los hablantes de herencia 4. Debido a este perfil tan diverso, se decidió abordar el análisis con el grupo dividido en tres subgrupos: los cinco hablantes de herencia del español, los diez estudiantes con antecedentes migratorios no hispanohablantes y los cinco estudiantes sin antecedentes migratorios.

En la siguiente sección, se analizan los datos recogidos según las dimensiones y competencias de la CCI presentadas en el marco teórico.

4. ANÁLISIS

El análisis consta de dos partes: las encuestas y las discusiones. Antes y después del viaje, se llevaron a cabo sendas encuestas con preguntas cerradas y abiertas, para determinar la CCI y su posible progreso tras una semana de inmersión total. Por otro lado, pretendemos estudiar el desarrollo de la CCI durante el viaje, sin limitarnos a la determinación de un

posible progreso, mediante el análisis de las transcripciones de audio de las discusiones en grupo durante el taller para obtener, de esta manera, una visión del propio proceso.

4.1. Análisis de la encuesta

Cuantitativo

Calculamos las puntuaciones medias en los ítems de las tres dimensiones de la CCI (estrategias, actitudes y conocimientos) de los estudiantes (N = 15) que completaron el cuestionario antes del viaje (medición 1) y después del viaje (medición 2). En promedio, las puntuaciones resultaron más altas para la dimensión estrategias en la medición 2, después del viaje (Mediana = 4.07) que en la medición 1, antes del viaje (Mediana = 3.63). Una prueba de Wilcoxon indicó que se trató de un aumento significativo para el grupo en su conjunto, aunque no resultara así para los tres grupos por separado: W = 9, z = -2.735, p = .006.

Los análisis mostraron asimismo que no se produjo un progreso significativo en las actitudes (p = .362) y los conocimientos (p = .330). El valor medio de las actitudes disminuyó de 4.20 (SD = .48) a 4.00 (SD = .57) mientras que el valor medio del conocimiento aumentó ligeramente de 3.41 (SD = .77) a 3.49 (SD = .71). Estos resultados se presentan gráficamente en la Figura 2.

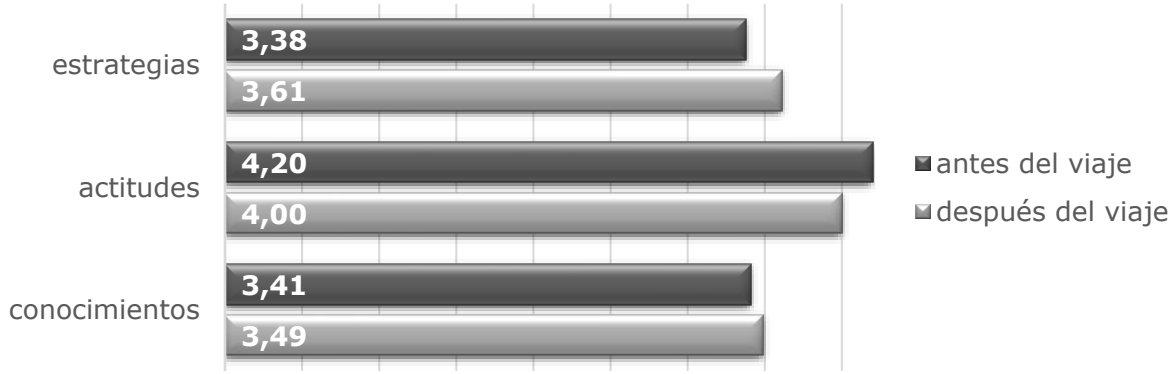


Figura 2. Resultados PRE y POST para CCI

Al analizar si el género jugó un papel en el grado de puntuación de incremento de la mejora de las estrategias, resultó que solo las puntuaciones de los hombres aumentaron significativamente después del viaje en comparación con sus puntuaciones antes del viaje (p = .016), como se muestra en la Figura 3.

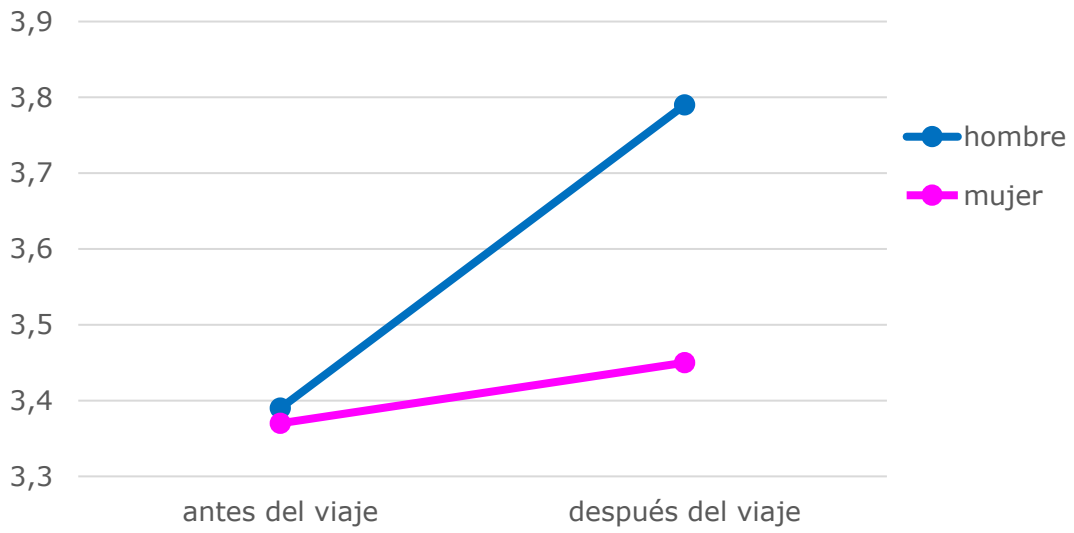


Figura 3. Progreso a nivel de las estrategias por género

Cualitativo

Los análisis de las preguntas abiertas en la encuesta previa y posterior complementan el análisis cuantitativo. En cuanto a las estrategias, en la encuesta previa, se observan en los tres grupos expresiones que pueden estar relacionadas con las estrategias de análisis y planificación, como en esta respuesta de un estudiante sin raíces migratorias sobre la motivación para aprender español: "La lengua española es la clave para entender la cultura". En los otros grupos se comprueba, asimismo, la presencia de la conciencia sobre la importancia de la capacidad para gestionar interacciones interculturales, como se desprende de esta respuesta de un estudiante con raíces migratorias: "También cuando la comunicación es difícil, encuentro una solución". En la encuesta posterior, es notable cómo las estrategias usadas se refieren principalmente a la interpretación de la nueva realidad a la que fueron expuestos. Proponemos un ejemplo para cada uno de los tres grupos: i) hablante de herencia del español: "Me imaginaba la vida empresarial española de otra manera, pero tuve que revisar mi opinión de forma positiva"; ii) estudiante con antecedentes migratorios: "Mi origen también tiene el mismo estilo de vida, por lo que ya entendía muchas cosas y muchas cosas eran comunes para mí"; iii) estudiante sin antecedentes migratorios: "El intercambio con los estudiantes españoles fue muy enriquecedor".

Respecto a las actitudes, observamos que hay principalmente referencias a la disposición y que, en la encuesta posterior, estas se refieren más explícitamente a la interculturalidad, como recogemos en esta cita de un hablante de herencia: "Creo que solo se puede aprender más sobre una cultura sumergiéndose en ella". En los otros dos grupos de estudiantes, encontramos en la encuesta posterior expresiones que señalan cómo también se ha acrecentado su confianza: "La gente es abierta y hospitalaria, te dan la posibilidad de practicar sin miedo" y "La cultura española nos acogió calurosamente. Esto me permitió centrarme especialmente en el español. Aquí no te ponían las cosas difíciles si no conocías bien el idioma. Con que lo intentes es suficiente".

Finalmente, en cuanto a la dimensión del conocimiento, observamos una clara evolución en el tipo de conocimiento cultural al que se hace referencia. En la encuesta

previa, los tres grupos mencionan principalmente tópicos típicos, sean materiales o comunicativos e identitarios, como en esta cita de un estudiante sin antecedentes migratorios: "flamenco, tapas, siesta, gente relajada y abierta", o de un hablante de herencia: "familia, respeto, hospitalidad, tradiciones, amabilidad, apertura, alegría, sociable". Esto resulta claramente diferente en la encuesta posterior, donde se comprueba que, al final de su estancia, los tres grupos ajustan este conocimiento estereotipado y lo matizan, como en esta afirmación de un hablante de herencia: "A veces pueden ser fríos y en mi mente siempre eran personas amables y cálidas". Y, de la siguiente cita de un estudiante del grupo con antecedentes migratorios, se desprende que logró hacer la transferencia del conocimiento estereotipado general a un análisis de la cultura profesional en España, caracterizada, según él, por "perseverancia, orgullo, profesionalismo, seriedad, inclusión". En el grupo de los estudiantes sin antecedentes migratorios, finalmente, observamos que la cultura de proximidad física les ha llamado la atención: "Los españoles tocan a su interlocutor". Además, en este grupo, las referencias estereotipadas a la cultura material han desaparecido en la encuesta posterior.

4.2. Análisis de las discusiones en grupo

Como se mencionó anteriormente, el viaje de estudios comenzó el primer día con un taller sobre CCI con estudiantes de la carrera de empresariales de la Universidad Rey Juan Carlos, después de una comida conjunta en el restaurante universitario. Después de algunos juegos para romper el hielo y formar cinco subgrupos de manera espontánea, pudimos iniciar el taller. Cada subgrupo constaba de participantes de la Universidad de Amberes y de la Universidad Rey Juan Carlos. En primer lugar, se exploraron las expectativas de los participantes sobre el viaje en general y el taller en particular, seguido de una actividad que consistió en lanzar un ovillo de lana entre ellos y decir algo de su país conocido internacionalmente, con el fin de tejer una red intercultural. Después de esta fase inicial, se realizó una breve introducción interactiva sobre CCI, explicando las tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual, así como la dimensión crítica y la importancia de tomar conciencia del posible sesgo de la propia perspectiva. A continuación, se presentó la actividad principal, que consistía en discutir en grupo 18 casos sensibles a la CCI, para elegir por consenso la respuesta entre las cuatro que se proponían (Vilà Baños, 2007). Después de esta discusión, se compartieron las respuestas correctas y cada grupo pudo calcular su puntuación e interpretarla a partir de los comentarios proporcionados. La encuesta final mostró una gran apreciación por este taller, sin que se pudieran identificar diferencias estadísticamente significativas entre los hablantes de herencia y los demás estudiantes con y sin raíces en la migración, como se puede observar en la figura 4. El valor de Chi-cuadrado calculado fue de 7.6 con 8 grados de libertad ($p > 0.05$).

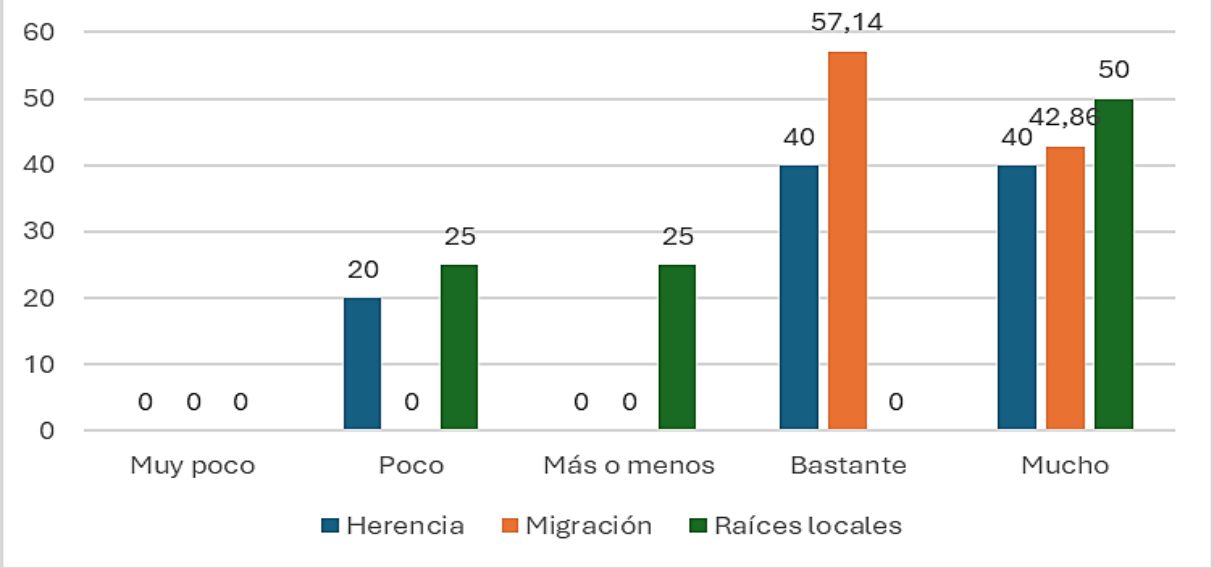


Figura 4: Apreciación del taller de CCI en porcentaje para los tres grupos (pregunta: ¿te gustó ej taller de ICC?)

A continuación, discutimos las observaciones más destacadas para las diversas actividades del taller.

Expectativas

En esta fase, resulta notable cómo los participantes españoles asumen de inmediato un papel mediador e insisten en que los estudiantes belgas superen su cohibición para expresar claramente sus expectativas sobre el taller y el viaje. "Eres tímida. [...] Sé honesta, dínoslo". Esto tiene el efecto deseado y la lista de expectativas se desarrolla, donde "pasárselo bien, aprender español, compartir cultura, y no solo la cultura que aprendemos en clase, descubrir la gastronomía, hacer amigos" se mencionan con frecuencia. Solo los hablantes de herencia mencionan conocer el mundo empresarial español y resulta evidente su importancia secundaria, pese a ser el motivo principal del viaje. Además de gestionar la interacción, estrategia que proviene mayoritariamente de los participantes españoles que muestran una actitud marcada de confianza en sí mismos, acompañada de disposición, apertura y empatía, en esta fase también se comunican una gran cantidad de conocimientos, principalmente materiales. Por ejemplo, sobre el baile típico de Madrid, que es el chotis y no el flamenco, sobre el transporte público y sobre la vida estudiantil y nocturna en la ciudad.

Se discuten, asimismo, aspectos de la identidad cultural, donde los estudiantes belgas caen sin vergüenza en estereotipos al decir que quieren aprender español porque asocian el idioma con personas felices, romance, sol y vacaciones, como se refleja en las siguientes citas de diferentes grupos: "Me gusta el sol español. Yo quiero el sol en la vida", "No soy feliz en invierno porque no tenemos mucho sol. Entonces es un fenómeno en Bélgica. Nuestro ánimo es diferente en invierno". Aquí, los estudiantes españoles muestran sorpresa: "¿En invierno estáis más tristes porque no hay sol?". Además, los estudiantes españoles confirman que la vida de estudiante en España va acompañada de muchas fiestas y diversión, pero también señalan que Madrid es una ciudad con personas de todas partes y que esta diversidad también se refleja en la identidad cultural de la ciudad: "porque en

Madrid somos gente de muchos sitios". Esto provoca la siguiente pregunta de uno de los participantes belgas: "¿Eres tú solamente española?", a lo que se responde: "Sí, yo soy española. No de Madrid, aunque vivo en Madrid, pero sí soy española". Así se manifiesta de inmediato la gran diversidad en el propio grupo. Una de las estudiantes de la Rey Juan Carlos es originalmente de Ecuador y, por lo tanto, no considera ni el chotis ni el flamenco como parte de su propia cultura. Al discutir sobre delicias típicas como churros y tapas, también surge rápidamente la posición de los musulmanes hacia el jamón, lo que provoca un intercambio entre ellos: "No como, soy musulmán, lo siento." -"Ay, con lo rico que está".

Además, como estrategia adicional de mediación, se recurre explícitamente al uso del translenguaje, porque los participantes españoles desean facilitar al máximo la comunicación, como se observa en la siguiente cita: "Tú puedes, yo te ayudo [...] ¿O en inglés? [...] Tampoco soy dios en inglés, entonces, con tranquilidad". En las conversaciones posteriores, se utiliza bastante inglés e incluso neerlandés, aunque todos hacen un esfuerzo considerable por usar el español como lengua principal.

Red intercultural

En esta actividad también se manifiestan los tópicos típicos, como la paella, la siesta, la fiesta, las tapas, el jamón, la tortilla, la ensaladilla rusa, los churros, el aceite, el vino, Rosalía y el flamenco, por un lado, y las patatas fritas, el chocolate, la cerveza, los gofres, el ciclismo, Bruselas como capital de Europa, Lukaku y Stromae, por el otro. Hubo estereotipos que se desmitificaron de inmediato: "¿La Macarena? Nunca bailamos la Macarena en España. - ¿Nunca? - No. - ¿Por qué no? – Porque es que es …, no sé". La diversidad del grupo se manifestó sin reservas y con total apertura en esta actividad, ya que los estudiantes belgas con antecedentes migratorios también mencionan aspectos de su cultura, como la henna, el baklava, el cuscús y el kebab: "El kebab es sagrado. Es riquísimo. Es una religión turca". El estudiante de Ucrania menciona la gran variedad de manzanas en su país, mientras que el estudiante con raíces polacas habla sobre la música pop típica de Polonia y la historia de su país marcada por numerosas guerras. La estudiante española de Ecuador menciona la importancia de las pupusas y del arroz en su cultura gastronómica.

Aunque esta actividad se limita a un intercambio sobre conocimientos materiales más bien estereotipados, en los diferentes subgrupos se suscita un inicio de reflexión crítica sobre los estilos de vida, por ejemplo, en relación con la organización del día: "Pero vosotros tampoco hacéis la siesta, ¿no?" – "No hay tiempo." – "A ver, yo tengo que decir que no duermo, pero sí descanso." – "Ahí no, en Bélgica no." – "O sea, ¿tú comes y te pones a hacer cosas directamente?" – "En Bélgica sí. – "¡Coño! ¿A las doce de la mañana?". En otro grupo se hace un análisis al respecto: "Rápido es la cultura en Bélgica. No tenemos mucha paciencia. Entonces nuestra cultura es rápido, rápido, rápido". También se abordan otros aspectos de la identidad cultural, aunque nuevamente de manera estereotipada: "En Bélgica somos un poco muy … ¿tímidos? Sí, tímidos. Serios. Un poco tímidos. En España las personas son muy … felices".

Por último, se mencionan algunos temas socialmente relevantes. Así, el hablante nativo belga con raíces en El Salvador apunta específicamente la migración como un 'producto de exportación' de su país: "Algo muy propio de mi cultura que se ha exportado, son los inmigrantes, porque hay muchos inmigrantes de El Salvador, así que se lleva la cultura a otros lugares también". Y un participante español menciona la corrupción como parte de la identidad cultural de su país: "Hay mucha corrupción en el país y en España es ya una broma nacional".

Discusión de los casos

Durante esta etapa se evidencia un gran consenso en las respuestas, confirmado por unas puntuaciones que rondan el cuatro para todos los grupos, lo que corresponde a una alta sensibilidad intercultural. Esto se percibe como algo bastante normal e incluso característico de la generación actual, y se motiva de manera crítica y consciente: "Nosotros tenemos mayoría cuatro. Lo que pensamos es que debería ser lo normal porque cada vez las nuevas generaciones deberían ser más abiertas de mente y tener menos barreras internacionales. No significa que cada vez seamos más iguales porque también es importante ser diferentes y al final representar los valores y la cultura de nuestro país, sino que cada vez haya menos diferencias a la hora de denegar a una persona o dejar apartada a una persona solo por su origen". Sin embargo, de vez en cuando surgen comentarios basados en prejuicios interculturales. Por ejemplo, alguien se expresa así sobre un estadounidense en un caso: "¿Es de Estados Unidos, ¿eh? Que son raros. Son raros". También hay una frustración compartida hacia los franceses. Un estudiante belga comenta: "Ellos piensan que están en el topo del mundo." A lo que responde un participante español: "Sí, en España odiamos a los franceses. Somos francófobos. No franceses. Fuera franceses". Una estudiante española parece luego corregir a su compañero: "Ellos hablan francés en Bélgica". Esto redirige la conversación hacia otros países en el mundo donde también se habla francés, como Suiza, de manera que el idioma ya no se asocia directamente con la identidad cultural y se evita así la crítica no deseada hacia los belgas francófonos. Es interesante la reacción de un grupo que, al sumar los resultados y obtener una media de tres, decide ajustarlo a cuatro tras leer la interpretación de los resultados. Este cambio se lleva a cabo mediante un ejemplo notable de mediación: "[1] Es verdad. Es verdad. Pero luego también pusimos bastantes que luego resultaron en el número cuatro. Entonces podríamos decir que las mayoritarias son el cuatro." – "[2] Por tanto, a lo mejor esto es lo que nos corresponde." – "[3] Aunque nos hayan dado tres contradicciones, yo creo que lo tenemos mucho en cuatro." – "[4] Claro. Sí." – "[5] Entonces, ¿eso no es de verdad?" – "[1] No. O sea, este es el cálculo." - "[3] Pero la mayoría de las propuestas son cuatro. La mayoría de las propuestas son cuatro." – "[5] Sí, pero antes tendríamos 2,8 o algo así." – "[2] Sí, pero también no puedes tener cuatro en total. Porque hay... O sea, sería muy coincidente si tuvieras cuatro en todos los casos." – "[4] Sí, tenemos cuatro." – "[6] Tenemos cuatro. Quiero tener cuatro".

A lo largo de la discusión de las 18 situaciones, en todos los grupos se evidencia una gran capacidad para interpretar otras realidades y empatizar con ellas. En casos donde el problema de comunicación surge, o bien por falta de conocimiento sobre la cultura comunicativa, o bien por una falta de apertura y confianza por parte del locutor, la mayoría opta por mostrar empatía y asumir un papel mediador, como muestran los comentarios en el caso de una nueva compañera de clase de Japón que no participa suficientemente durante un trabajo en grupo: "Pero porque le da vergüenza, ¿sabes? […] Si ella nota que tú le das la oportunidad, puede que se abra más. […] Está todo en su cabeza, pero no lo dice. […] Pobrecita, la Noriko, ¿verdad?". La solución para todos se encuentra claramente en comunicarse lo más posible con la persona involucrada en el conflicto y gestionar la interacción con una actitud abierta y empática de respeto: "Pensamos que muchos de los casos se trataban de ser amables y abiertos de mente más que diferencias culturales", pero también en desplegar una actitud etnorrelativista, reconociendo conscientemente que todas las conductas se deben interpretar en su contexto cultural, incluidas las propias: "El contexto es lo más importante". Los mayores puntos de discusión en los grupos se refieren a las diferencias en la cultura comunicativa y la identidad cultural entre Bélgica y España.

En cada grupo se observa rápidamente que en Bélgica los interlocutores se mantienen alejados, mientras que en España la proximidad física y la comunicación directa se consideran normales. Sin embargo, un participante belga menciona que personalmente no tiene problema con esto, lo que lleva a un intercambio enriquecedor sobre este tema en la discusión de los resultados, que ilustra además cómo se realizó naturalmente el translenguaje: "*I'm not shy of those things*" – "Puedo confirmar porque desde que la he conocido, le he dado ya dos abrazos". Esto genera una discusión posterior por parte de los participantes españoles, quienes matizan que dentro de España también existen estas diferencias al respecto: "Y también depende de si te vas más al norte o más al sur" - "En el sur son más cercanos y en el norte son más distantes". Se aborda entonces la diversidad de acentos en España: "En España tenemos tantos acentos diferentes. A veces, viajo a Andalucía que está al sur de España y no puedo entender a la gente allí. Es imposible, porque ellos hablan como … Es imposible. En Madrid, tenemos el acento más neutro". Se alude explícitamente a la importancia del conocimiento de la cultura comunicativa para evitar problemas.

Finalmente, cabe subrayar que los participantes mencionan el término 'estereotipo' y reflexionan críticamente sobre cómo manejarlo: "Tú donde vas, sabes que son diferentes y ya está. Los estereotipos ayudan. Por una parte pueden ser negativos porque hay elementos, los tópicos. Pero, por otra parte, ayudan a saber cómo te puedes posicionar o qué actitud". Asimismo, se comenta la diferencia entre Bélgica y España en cuanto a la percepción y la consecutiva gestión del tiempo, ya que en España parece socialmente aceptable llegar tarde a una cita social. Respecto a los casos sobre la gestión de la comunicación, todos coinciden en que en un contexto multilingüe es natural usar el inglés como *lingua franca*, incluso si esto beneficia a los hablantes nativos de inglés. Pero si no resultara posible, se mencionan estrategias de mediación como el uso de lenguaje gestual y herramientas de traducción como Google Translate. Existe una gran confianza en que, con la actitud adecuada, se pueden superar estos retos: "Ya nos las arreglaremos. Hay lenguaje universal."

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Los análisis revelan que el enfoque de métodos mixtos utilizado en este estudio de investigación en acción es capaz de ofrecer una respuesta matizada a las preguntas inicialmente planteadas, concretamente, si y en qué aspectos de CCI puede una visita de estudio de cinco días en Madrid generar progreso. A partir de la comparación cuantitativa de los puntajes de las pruebas previas y posteriores, se encontró que el grupo en su conjunto mostró avances significativos en la dimensión de estrategias, observándose un efecto de género, sin embargo, no se detectaron mejoras en los ámbitos de conocimiento y actitudes. Los análisis cualitativos de las preguntas abiertas y las discusiones grupales indican que el enfoque orientado a la acción durante la visita de estudio logró motivar a los participantes a desarrollar aún más sus competencias lingüísticas y metalingüísticas, así como a reflexionar críticamente sobre ellas. Además, los resultados demuestran que entre los participantes ya existía un alto nivel de conciencia intercultural, en el cual se profundizó aún más. No obstante, también se registraron varias manifestaciones de pensamiento estereotipado, aunque en bastante menor medida en la segunda encuesta que en la primera. En el intercambio con los estudiantes españoles durante el taller de CCI, estos estereotipos llegaron a dar lugar a la expresión de prejuicios interculturales estigmáticos

hacia grupos étnicos exógenos al grupo de los participantes. Finalmente, la muy diversa formación lingüística y cultural de los estudiantes impactó de manera positiva en la actitud del grupo hacia la CCI y en su capacidad para llevar a cabo intercambios interculturales y multilingües exitosos, gracias a las competencias transversales de mediación y translenguaje. A continuación, procedemos a contextualizar estos resultados.

En primer lugar, consideramos diversas explicaciones para justificar los avances centrados únicamente en el ámbito de las estrategias, como muestran los análisis cuantitativos. La visita de estudio de cinco días proporcionó a los estudiantes numerosas oportunidades prácticas para utilizar estrategias de comunicación intercultural en contextos reales. El aprendizaje basado en la práctica ha demostrado ser efectivo en la mejora de las competencias interculturales, especialmente cuando los estudiantes comunican y aplican estrategias en situaciones reales (Deardorff, 2006; Fantini, 2009). Este aprendizaje práctico parece mostrarse más efectivo para mejorar las estrategias que para aumentar el conocimiento y las actitudes, los cuales requerirían un estudio más profundo y tiempo adicional. Se infiere, entonces, que el período de cinco días haya sido demasiado breve para lograr cambios significativos en el conocimiento y las actitudes en particular, y en el desarrollo de la dimensión crítica en general. Según Yashima (2009), las estrategias llegan a aprenderse y ajustarse más rápidamente que las actitudes arraigadas y los conocimientos superficiales basados en generalizaciones, que requieren más tiempo de estudio y una exposición repetida para cambiar y adquirir el adecuado nivel de reflexión (auto)crítica. Este resultado es, por tanto, una clara indicación de que todos los aspectos de la CCI, así como la dimensión crítica subyacente, merecen un lugar explícito en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

En cuanto al efecto de género observado, posibles justificaciones de la diferencia apuntan a la dinámica social y las interacciones grupales durante la visita de estudio, si es que se proporcionaron más oportunidades a los hombres para participar activamente y practicar estrategias (Spencer-Oatey y Franklin, 2009), o a diferentes estilos de aprendizaje, dado que los hombres a menudo prefieren experimentos activos y soluciones pragmáticas, lo cual se alinea con la naturaleza del aprendizaje de estrategias de comunicación (Kolb, 1984). Sin embargo, apuntamos la posibilidad de que se deba a la propia personalidad o bagaje intercultural de los individuos en concreto. De todos modos, el grupo examinado es demasiado restringido como para poder extrapolar conclusiones.

Asimismo, esta investigación contribuye significativamente al campo emergente de estudios sobre el papel que desempeñan el plurilingüismo y la pluriculturalidad en la educación, confirmando la necesidad de desarrollar nuevas perspectivas formativas en esta era postcomunicativa, donde se valore y utilice estratégicamente la promoción de la CCI en entornos pedagógicos, así como las competencias transversales de mediación y translenguaje (Consejo de Europa, 2020). En concreto, este estudio ratifica hallazgos previos que destacan el papel determinante que desempeñan los diversos antecedentes lingüísticos de los estudiantes con raíces en la migración, los cuales deben ser valorados como una oportunidad en lugar de ser vistos como una barrera para la enseñanza y el aprendizaje (Van Avermaet et al., 2018). La presencia de hablantes de herencia del español durante este viaje sin duda contribuyó de manera determinante a la dinámica grupal y se observó repetidamente cómo estos participantes asumieron naturalmente el rol de mediadores lingüísticos e interculturales durante esta investigación en acción.

Sin embargo, recientes trabajos sobre hablantes de herencia del español indican que este potencial queda desaprovechado con frecuencia en contextos educativos tradicionales (Ainciburu y Buyse, 2023; Buyse, González Melón y Gallego-García, 2022; Ferre-Pérez et

al., 2022). A menudo, estos estudiantes se desmotivan ante contenidos que no se adaptan a sus necesidades, lo que origina un rendimiento deficiente o incluso deserción escolar. Los resultados de este estudio revelan inequívocamente que la experiencia del viaje de estudio supuso una oportunidad de aprendizaje significativa también para los hablantes de herencia, permitiéndoles ajustar sus percepciones estereotipadas sobre España y desarrollar aún más sus habilidades de comunicación intercultural. Consideramos este hallazgo crucial e innovador, especialmente dado que Ramos Méndez (2023) señala la escasez de investigaciones específicas en el área de CCI entre hablantes de herencia del español. Nuestros resultados permiten concluir que es útil y necesario abordar contenidos de CCI con hablantes de herencia también dentro de un contexto educativo tradicional y que resulta enriquecedor agrupar a estos estudiantes con otros aprendices, siempre que se realice una diferenciación adecuada dentro del grupo, para evitar cualquier desmotivación.

Una posible vía que deseamos abordar más a fondo es cómo aprovechar el creciente potencial de diversidad cultural y lingüística entre nuestros propios estudiantes. Nos sorprendió gratamente descubrir en la encuesta previa que la mitad de los participantes en este viaje tienen antecedentes migratorios distintos al español. Esto significa concretamente que, junto con los hablantes de herencia, un total de 15 de los 20 participantes hablan en casa, al menos, un idioma distinto al neerlandés. Para determinar si esta tendencia es general en la Facultad de Economía de la Universidad de Amberes, solicitamos datos a los servicios pertinentes, que revelaron que, en promedio, durante los últimos cinco años, el 29,22% de los estudiantes de grado tienen antecedentes migratorios, es decir, se trata de poseedores de un diploma belga de educación secundaria, pero sin nacionalidad belga, o bien al menos uno de sus padres o dos de sus abuelos nació con una nacionalidad diferente a la belga. Este porcentaje podría ser aún mayor, dado que el 55,42% de los estudiantes afirma no tener antecedentes migratorios y el 15,36% no proporcionó información al respecto.

Estas cifras subrayan el gran potencial de reconocer y valorar los diversos orígenes de los estudiantes para el desarrollo de la CCI dentro del entorno clásico del aula, como una forma incidental de *internationalisation at home* y como alternativa a un viaje de estudios u otra experiencia en el extranjero, que claramente requieren más tiempo y financiación. Además, la *internationalisation at home* intencional ofrece, así mismo, oportunidades en este sentido. Desde la pandemia, la colaboración en línea a distancia ya no es un secreto para nadie, y Alfonzo de Tovar y Clouet (2024) proporcionan un marco claro con consejos útiles sobre las adaptaciones didácticas necesarias para un contexto virtual y demuestran que esta tecnología puede ser utilizada con éxito para la adquisición de la CCI, facilitando así intercambios internacionales auténticos.

Concretamente para ENE, consideramos que, tanto la forma incidental como la intencional de internacionalización en casa, se pueden lograr mediante un enfoque basado en la acción en el aula y el trabajo con casos interculturalmente sensibles que afectan al mundo empresarial de habla hispana. Estos casos requieren una introducción sobre el componente cognitivo del conocimiento antes de pasar a ser analizados y discutidos desde diversas perspectivas culturales en función de la composición del grupo. Se propone trabajar en español, eventualmente en combinación con otros idiomas, dependiendo del nivel del grupo. Esta metodología proporciona la oportunidad de un intercambio intercultural auténtico y de entrenamiento en CCI, aprovechando plenamente el capital plurilingüe y pluricultural del grupo estudiantil diverso, preparándolos así para lo que constituirá también la realidad diaria en su futuro profesional. Este enfoque aporta un beneficio adicional, dado que los participantes no solo adquieren conocimientos sobre el mundo de habla hispana,

sino que aprenden asimismo a analizar e interpretar desde una perspectiva diversa y transcultural, lo que les permite obtener conocimientos indirectos sobre otras culturas.

Por otra parte, tal y como se propone en el marco IMI+ de Muñoz-Basols et al. (2023, 2024), la tecnología moderna, específicamente mediante el uso de inteligencia artificial (IA), constituye una herramienta potente para realizar una enseñanza basada en la acción. El marco IMI+ proporciona un enfoque estructurado para integrar la IA en la enseñanza de idiomas, con un fuerte énfasis en el desarrollo de la CCI y el pensamiento crítico. Concretamente, la integración de la IA permite a los estudiantes simular diversos contextos comunicativos y desarrollar sus habilidades pragmáticas e interculturales de manera efectiva, contando con una retroalimentación personalizada. De esta manera, la IA puede ayudar a los estudiantes a mejorar, tanto su conocimiento lingüístico y cultural dentro de contextos específicos y especializados, como a comparar diferentes linguaculturas, algo crucial para la comprensión intercultural.

Para terminar, consideramos que los resultados de este estudio permiten concluir que la enseñanza de la CCI orientada a la acción merece sin duda un lugar en el currículo de ENE. Existen numerosas oportunidades de implementarla, tanto de manera incidental como intencional, con el fin de que la adquisición de la CCI no se limite a la comprensión cognitiva de los aspectos culturales, sino que se enfoque de igual modo en el desarrollo de estrategias de comunicación y actitudes. La explotación del capital natural de plurilingüismo y pluriculturalidad presente en el aula, gracias a la creciente diversidad lingüística y cultural de la sociedad, ha de considerarse un gran valor añadido para llevarlo a cabo.

NOTAS

1 https://www.turboscribe.ai

Méritos según sistema CRediT

Conceptualización: AB, LV, LA, CC; Obtención de financiación: no aplica; Gestión del proyecto: no aplica; Revisión bibliográfica: LV; Metodología: AB, LV, MR; Validación: LV, MR; Investigación: LV, MR; Recursos: no aplica; Curación de datos: LV, MR; Análisis formal: LV; Visualización: LV, MR; Redacción del borrador original: LV; Revisión y edición: AB

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainciburu, M.C. (2022). Cuestionarios y entrevistas para la investigación en ELE. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Coord.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (2L)/lengua extranjera (LE)* (pp. 211-228). Madrid: Arco Libros.

Ainciburu, M.C. y Buyse, K. (2023). *Los hablantes de herencia del español o cómo transformar "hablantes nativos deficientes" en "agentes multicompetentes"*. Observatorio Nebrija del español. https://www.nebrija.com/catedras/observatorio-nebrija-espanol/pdf/hablantes-herencia-del-espanol.pdf

Ainciburu, M.C., Buyse, K., Gallego-García, M. y González Melón, E. (2023). Current Approaches to Heritage Spanish and the Identity Construction of Spanish Heritage Speakers: Lessons Learnt from Five European Countries. *Languages* 8 (281). https://doi.org/10.3390/languages8040281

Alfonzo de Tovar, I.C. y Clouet, R. (2024). Analysis of intercultural competence in a post-pandemic telecollaborative context: a proposal for university internationalisation. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas* 19, 1-15. https://doi.org/10.4995/rlyla.2024.20528

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Byram, M. (2009). Intercultural Competence in Foreign Languages: The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. En D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321-332). Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage.

Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Revisited (2nda ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Buyse, K., González Melón, E. y Gallego-García, M. (2022). El valor del español como lengua de herencia: de la teoría a la práctica. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español* 40, 13-30.

Cappuzzo, B. (2024). Plurilingualism, Multilingualism, and Lingua Franca English in Today's Globalised World. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture* 11(1), 1-15. https://doi.org/10.19044/llc.v11no1a1

Cenoz, J. y Gorter, D. (2022). Pedagogical Translanguaging and Its Application to Language Classes. *RELC Journal* 53(2), 342-354. https://doi.org/10.1177/00336882221082751

Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-cefr.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10(3), 241-266. https://doi.org/10.1177/1028315306287002

Dockrell, J. E., Papadopoulos, T. C., Mifsud, C. L. y et al. (2022). Teaching and learning in a multilingual Europe: Findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education* 37, 293-320. https://doi.org/10.1007/s10212-020-00523-z

Fall, L. T., Kelly, S., MacDonald, P., Primm, C. y Holmes, W. (2013). Intercultural Communication Apprehension and Emotional Intelligence in Higher Education Preparing Business Students for Career Success. *Business Communication Quarterly* 76(4), 412-426. http://dx.doi.org/10.1177/1080569913501861

Fantini, A. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. En D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 456-476). Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage.

Ferre-Pérez, F., Gallego-García, M. y Buyse, K. (2022). La enseñanza del español para hablantes de herencia. En L. Santana Negrín (Ed.), *La enseñanza de español para fines específicos* (pp. 173-182). Madrid: enClave-ELE.

García, O. y Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Pivot. https://doi.org/10.1057/9781137385765

Germain-Rutherford, A. (2021). Action-oriented approaches: being at the heart of the action. En Beaven, Tita; Rosell-Aguilar, Fernando (Eds), *Innovative language pedagogy report* (pp. 91-96). Research-publishing.net. https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.50.1241

González Argüello, M. V. y Montmany Molina, B. (2023). El análisis de materiales para la enseñanza de ELE. En C. Tatoj, R. Fernández Jódar, y S. Balches Arenas (Eds.), *Retos contemporáneos de la enseñanza de ELE en Europa: tendencias y perspectivas generales* (pp. 155-173). Barcelona: Universitat de Barcelona: Barcelona Escuela Mediterráne.

González Plasencia, Y. (2019). *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Lausana: Peter Lang.

González Plasencia, Y. (2020) Instrumentos de medición de la competencia comunicativa intercultural en español LE/L2, *Journal of Spanish Language Teaching* 7(2), 163-177. https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844473

Hernando Velasco, A. (2022). El enfoque de la investigación en acción en ELE. En I. Santos Gargallo y S. Pastor Cesteros (Coord.), *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (2L)/lengua extranjera (LE)* (pp. 191-210). Madrid: Arco Libros.

Hewlett, S.A., Marshall, M. y Sherbin, L. (2013) How diversity can drive innovation, *Harvard Business Review*. https://hbr.org/ 2013/ 12/ how-diversity-can-drive-innovation

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

Iglesias Casal, I. 2021. "Deconstruir y ¿evaluar? la competencia comunicativa intercultural: un desafío pendiente en la formación del profesorado". En *Internacionalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*, eds. M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval. Oporto: Instituto Superior de Engenharia Politécnico do Porto. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0006.pdf

Jack, G. y Westwood, R. (2009). Globalization and Multiculturalism. En: *International and Cross-Cultural Management Studies*. Londres: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230248441_6

Jiménez Ramírez, J. (2019). Cultura e Interculturalidad. En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti, y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 243-257). London: Routledge.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning experience as the source of learning and development*. New Jersey, US: Prentice-Hall.

Lacorte, M., y Atienza Cerezo, E. (2019). Dimensiones críticas en la enseñanza del español. En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti, y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 137-150). London: Routledge.

Marinoni, G. y Pina Cardona, S. B. (2024). *Internationalization of Higher Education: Current Trends and Future Scenarios*. Paris: International Association of Universities (IAU). https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/2024_internationalization_survey_report_digital.pdf

Morales-Vidal, E. y Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching* 7 (1), https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161

Muñoz-Basols, J., Neville, C., Lafford, B. A. y Godev, C. (2023). Potentialities of Applied Translation for Language Learning in the Era of Artificial Intelligence. *Hispania* 106(2), 171-194. https://doi.org/10.1353/hpn.2023.a899427

Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez, M. y Cerezo, L. (Eds.). (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003146391

Muñoz-Basols, J. (2024). Multilingüismo y enseñanza de lenguas en Europa: del perfil multilingüe a la competencia plurilingüe. En S. Bailini, M. V. Calvi, y E. Liverani (Eds.), *El español como lengua de mediación en contextos educativos y profesionales* (pp. 26-42). Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/milan_2023/02_munoz.pdf

North, B. (2022). The CEFR Companion Volume and the Action-oriented Approach. *Italiano LinguaDue 2*. https://doi.org/10.54103/2037-3597/19566

Ramos Méndez, C. y Sánchez Quintana, N. (2019). Investigación en acción. En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti, y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 641-654). London: Routledge.

Ramos Méndez, C. (2023). "El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los hablantes de español como lengua de herencia: orientaciones didácticas". En: M. García García

(Ed.), *El español como lengua de herencia: retos educativos y perspectivas internacionales* (pp. 183-198). Lausana: Peter Lang.

Robles Ávila, S. (2021). La mediación en el Companion volume (CV): exégesis y reflexiones para su inclusión en ELE. En: M. Sanz Gil (Ed.), *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe*. Barcelona: Octaedro.

Sanz Gil, M. (2021). *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe*. Barcelona: Octaedro.

Spencer-Oatey, H., y Franklin, P. (2009). *Intercultural Interaction: A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. London: Palgrave Macmillan.

Stavros, J. M., y Cole, M. L. (2015). Promoting the positive effects of team diversity through SOAR: An inclusive approach for strategic thinking, planning and leading. En *Positive Organising in a Global Society* (Chap. 26). Routledge.

Turnbull, B. (2024). Translanguaging in the World Language Classroom: Toward Epistemological and Practical Change. En: F.G. Henshaw y K. Potowski (Eds.), *Honing our craft* (pp. 210-227). Barcelona: Difusión/Klett.

Trovato, G. (2016). *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE*. Arco/Libros.

Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S. y Maryns, K. (Eds.). (2018). *The multilingual edge of education*. https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6

Vangehuchten, L. y Moreno Bruna, A. (2015). La enseñanza del español para fines económicos y comerciales hoy día hacia un nuevo diseño del curso ELEFEC. En A. Van Hooft et al., *El español lengua de comunicación profesional: artículos seleccionados del V Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (CIEFE) (pp. 75-87). Madrid: Secretaría General Técnica. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/05/cvc_ciefe_05_0010.pdf

Vilà Baños, R. (2007). *Comunicación intercultural*. Madrid: Secretaría General de Educación.

Wang, J., Cheng, G. H. L., Chen, T. y Leung, K. (2019). Team creativity/innovation in culturally diverse teams: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 40(6), 693-708. https://doi.org/10.1002/job.2362

Yashima, T. (2009). International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context. En Z. Dornyei, y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 144-163). Clevedon, UK: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847691293-008

Zhu, H. (2019). *Exploring Intercultural Communication. Language in Action*. London: Routledge.

ANEXO

Preguntas abiertas en la primera encuesta:

1. ¿Qué palabras te vienen espontáneamente a la mente cuando piensas en la cultura española?
2. ¿Cuáles crees que son los valores importantes de la cultura española?
3. ¿Qué rasgos crees que caracterizan el estilo de vida español?
4. ¿Qué rasgos crees que caracterizan el mundo empresarial español?
5. ¿Qué imagen crees que los españoles tienen de Bélgica?

Preguntas abiertas en la segunda encuesta:

1. Ahora, después de este viaje de cinco días, ¿qué palabras te vienen espontáneamente a la mente cuando piensas en la cultura española?
2. Ahora, después de este viaje de cinco días, ¿qué valores crees que son importantes en la cultura española?
3. Después de esta experiencia de cinco días, ¿qué rasgos crees que caracterizan ahora el estilo de vida español?
4. Después de conocer a varias empresas españolas, ¿qué rasgos crees que caracterizan ahora el mundo empresarial español?
5. Ahora, después de esta experiencia de cinco días, ¿qué imagen crees que tienen los españoles de Bélgica?
6. ¿Ha sido ésta tu primera inmersión en otra cultura o has permanecido algún tiempo en otra cultura en inmersión total?
7. ¿Qué aprendiste sobre el modo de vida español gracias a tus interacciones durante el viaje (con los españoles, los alumnos, los profesores)?
8. ¿Te sorprendió algún aspecto cultural? ¿Puedes dar ejemplos?
9. ¿Has aprendido sobre el mundo empresarial en España? ¿Puedes dar ejemplos?