Una semana empresarial en Madrid: en busca del valor añadido intercultural

Erwin Snauwaert, Franciska Vanoverberghe
HUBrussel/ KULeuven, HUBrussel

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación en la que se ha estudiado hasta qué punto una breve estancia en el extranjero (Madrid) repercute en los conocimientos interculturales de un grupo de estudiantes belgas que tienen el español (de los negocios) como lengua extranjera. Para dar cuenta de estas influencias, los estudiantes respondieron a una serie de cuestionarios basados en conceptos de la comunicación intercultural. Los resultados sugieren que la estancia en el extranjero sobre todo les permite a los estudiantes adquirir algunos conocimientos específicos que se refieren a sus intereses empresariales.

1. La necesidad de la competencia intercultural

Ya hace tiempo que, en el ámbito de ELE (Español como Lengua Extranjera), la didáctica de la lengua aspira a compaginar la fluidez lingüística con la fluidez cultural[1]. Efectivamente, conviene integrar la comunicación verbal y no verbal si no queremos que nuestros alumnos se conviertan en unos "fluent fools" (Bennett, 2004, p. 69). Sin embargo, la competencia intercultural no se adquiere automáticamente a través del dominio del idioma (Van Hooft et al., 2002, p.69-70), por lo que es preciso elaborar unas estrategias específicas para desarrollarla.

La cultura de una persona depende de la organización social a la que pertenece. Esta organización viene determinada por un sinfín de factores como, por ejemplo, su nacionalidad, el país y la sociedad en la que vive, y su lengua. Esta última es según Hofstede y Hofstede (2005, p.18) una de las fuerzas integradoras más importantes. Por tanto, la adquisición de una lengua extranjera se sitúa por excelencia en el campo de la "comunicación intercultural": entre personas de distinto origen se cruzan valores ligados a sus culturas respectivas. Este cruce o roce de valores pasa por varias fases, que Iglesias Casal (2010, p. 23) denomina "creencias", "conciencia" y "conocimientos". La primera fase, la de las creencias, es todavía "pre crítica": la imagen del otro se ve determinada por los estereotipos del propio marco de referencia. Estos estereotipos son útiles al destacar unas características fácilmente reconocibles y "reducir el margen de incertidumbre" (Iglesias Casal, 2010, p. 26) en un contexto intercultural borroso. Así pueden estimular la conciencia, que surge en la segunda fase y da cuerpo a "la disposición de abrirse a los otros" (Iglesias Casal, 2010, p. 23), imprescindible en cualquier proceso de comunicación. Esta conciencia se concreta en la tercera fase, que es la de los conocimientos. Tiene que ver con la propia relación interpersonal que encamina al individuo a una competencia auténticamente intercultural: yo ante el (lo) otro (encuentro), yo contra el (lo) otro (choque), yo y el (lo) otro (aprendizaje) y la comunicación yo con y desde el (lo) otro (Iglesias Casal, 2010, p. 8, 9, 12 y 14).

1.1 Las dificultades: el carácter implícito y polifacético de la cultura

No obstante, la adquisición de la competencia intercultural es extremadamente complicada por dos razones. Primero, porque lo propio de la cultura permanece en gran parte oculto: Hall (1990) habla a este respecto de *The hidden dimension* y Hofstede y Hofstede emplean la imagen de la cebolla (2005, p.7) para dar cuenta de la cultura como un concepto complejo con diferentes niveles que van de lo visible (símbolos, héroes y rituales) a lo invisible (los valores compartidos por un grupo determinado) dispuesto de forma superpuesta como las diferentes capas de una cebolla. Siendo la cultura un factor inconsciente pero muy determinante -nuestra "programación mental": no sabemos realmente quiénes somos ni por qué nos comportamos de una manera u otra ("*the software of the mind",* Hofstede y Hofstede*,* 2005, p. 10)- estamos dominados por nuestras propias presuposiciones culturales que nos influyen y se manifiestan cuando intentamos funcionar en otra cultura. Estos contactos interculturales nos hacen descubrir los estereotipos propios y los de los demás y, de este modo, cuestionan nuestra propia identidad a la vez que la definen (yo llego a ser yo en el momento en que me doy cuenta de que difiero del otro). El segundo problema es que la cultura personal es polifacética. La competencia intercultural no se reduce a la competencia lingüística. Así puede haber conflictos culturales entre un australiano y un británico a pesar de que comparten un mismo idioma. Como lo formula el Premio Nóbel de Economía Amartya Sen: "any real human being belongs to many different groups, through birth, associations and alliances" (Sen, 2006, p. 20); se es mujer u hombre, estudiante o profesional, madre o hija, futbolista o artista...

Cada uno de nosotros tiene varios niveles de programación mental que se corresponderían a diferentes niveles de cultura. Cuando las personas dicen pertenecer a una sola cultura, cuando solo privilegian una y se ven a sí mismas solo como un hindú, o un islámico o un cristiano, en vez de dejar que quepan en su propia personalidad todas las conexiones que forman parte de la identidad de una persona, se produce una reducción indebida (Sen, 2006, p. 20 sobre la "*singular affiliation*"). Según Sen, "ignore all affiliation and loyalties other than those emanating from one restrictive identity can be deeply delusive and also contribute to social tension and violence" (Sen, 2006, p. 21). Del mismo modo, los estereotipos, a pesar de la capacidad estructuradora que pueden tener para formar las creencias, causan a menudo desencuentros y conflictos interculturales.

1.2 Trabajar la competencia intercultural en el currículo de la carrera de ciencias empresariales

La necesidad de adquirir una competencia intercultural es inducida por la globalización que, como reza el título del libro de Friedman, hace que "el mundo ya no sea redondo" (Friedman, 2005). De hecho, el mundo globalizado es un mundo nivelado: hay un sinfín de medios de comunicación que nos permiten trabajar conjuntamente con compañeros al otro lado del océano, sin obstáculos como la estructura de la empresa, la jerarquía, el tiempo o la distancia. Parece que la autopista digital y el teléfono móvil han encogido al planeta y nos dan la impresión de habernos librado de todas las particularidades y de los choques culturales. Si bien en la aldea global

los contactos pueden ser físicamente menos directos, resultan ser, en cambio, más numerosos, más frecuentes y más complicados. Además, "¿De dónde eres?" sigue siendo la primera pregunta (Katan, 2004, p. 64), sea como sea el contacto: real o virtual. Por correo electrónico o en *Facebook* o *Twitter* la zona de contacto se vuelve virtual, pero esto no significa que hayan desaparecido aspectos delicados y controvertidos como son los estereotipos. A esta altura se nota que los contactos interculturales ya no siempre son de tipo interlingüístico sino que requieren elementos de contenido vinculados a la llamada *Landeskunde* o a la ciencia de la comunicación que, en nuestra opinión, deben ser tratados obligatoriamente en las clases de lengua para fines específicos.

En el caso de los estudiantes de ciencias empresariales belgas, el tema de la interculturalidad se plantea de manera particular. Su currículo incluye escasas horas de lengua(s) extranjera(s), por lo que a los profesores nos quedan muy pocas ocasiones de dedicar tiempo a las destrezas culturales en general. Además, estos estudiantes muchas veces solo estudian lenguas con una motivación instrumental: no les interesa tanto leer libros, ni se sienten movidos por la cultura que engloba la nueva lengua que están aprendiendo. Por eso, conscientes de las necesidades creadas por la globalización en el mundo de los negocios, hemos optado por integrar el tema de la interculturalidad de manera explícita en nuestro curso de ELE. Así ofrecemos, además del léxico especializado de los negocios, una introducción a la problemática intercultural que les proporciona a los alumnos unas bases teóricas: "a 'critical mass' of information about another culture in order to apprehend the worldview" (Bennett, 2004, p. 69). Esta información constituye la condición necesaria pero no suficiente para ser competente a nivel cultural, ya que, como lo señala Katan (2004, p. 38), aún falta la práctica: "learning facts is not enough, and [...] bridges between cultures cannot be taught". Visto que la competencia intercultural, tal como la hemos precisado, no solo implica "saber hablar", sino sobre todo "saber estar" y "saber funcionar" (de Urbina, 1994), sería preferible que la parte informativa se completara con juegos de simulación o testimonios a través de materiales reales de audio o vídeo. Sin embargo, el escaso número de horas lectivas no nos permite tal integración y nos obliga a limitarnos a ofrecer a los estudiantes unas pocas pistas para arreglárselas al ir de viaje de negocios a España (véase 2.1).

2. La relevancia intercultural de una semana empresarial en el extranjero

Con el objetivo de remediar esta falta de práctica y de formar así mejores *global managers*, el currículo de empresariales en la HUB Bruselas (Hogeschool Universiteit Brussel) incluye un viaje al extranjero en el que los estudiantes tienen que desplegar sus destrezas empresariales fuera del aula y del contexto didáctico clásico. Aunque, por lo visto, semejante experiencia parece colmar la laguna en el programa ya mencionado, nos interesaba saber si la estancia en Madrid compensaba efectivamente el bajo número de horas de clases de lengua. No cabe duda de que, siguiendo a Simons, Krols y De Graf (2011), tales estancias constituyen un enriquecimiento personal para los alumnos, pero eso no significa automáticamente que tengan relevancia social y empresarial (Simons et al., 2011, p. 14), lo cual nos incitó a averiguar el posible valor añadido mediante la toma de una encuesta.

Para tener una idea del posible efecto de la estancia en el extranjero, sometimos al grupo de estudiantes a una serie de preguntas, antes y después de su semana en Madrid. Hicimos lo mismo y en los mismos momentos con un grupo de control: estudiantes de la misma carrera que no participaron en dicho viaje. Como hemos trabajado con grupos existentes (hemos integrado todos los estudiantes del tercer año de español, sin randomización) y no con muestras aleatorias, no cabe hablar de un experimento. Por tanto, tampoco se pueden sacar conclusiones universales: las observaciones siguientes solo se refieren a la experiencia particular de la que damos cuenta. Habría que integrar más variables y más estudiantes y llevar a cabo un estudio longitudinal permitiendo una elaboración con los métodos estadísticos debidos (el análisis multivariante de la varianza MANOVAS) para ver si se confirman nuestras observaciones de manera más general.

2.1 Descripción de la encuesta

La investigación que hemos llevado a cabo abarca a dos grupos de estudiantes del tercer año de la carrera de Ciencias Empresariales, matriculados en el tercer curso de ELE (Spaans III). Esta asignatura de lengua española, que para los estudiantes que han participado en este estudio es la tercera lengua extranjera después del francés y del inglés, consiste en una revisión y en un refinamiento de la gramática estudiada en los niveles I y II así como del aprendizaje del español comercial básico (la empresa, el producto…). También les ofrecemos una introducción a la competencia intercultural que contiene unos datos económicos e históricos que les permite a los estudiantes ampliar su conocimiento de la realidad española. Después tratamos de formular, partiendo de los criterios de Hofstede, como los binomios "individualismo-colectivismo" y "feminidad- masculinidad" (Hofstede y Hofstede, 2005, p. 73 y p. 115), unos consejos para los contactos de negocios con españoles (Snauwaert, 2009, p. 10-12).

Después de seguir las clases de la asignatura "Spaans III" (2 horas semanales durante tres meses), los estudiantes se repartieron en dos grupos. Los estudiantes del primer grupo (grupo 3B) optaron por participar en un juego de simulación empresarial (un *Businessgame*) en el que tienen que tomar una variada gama de decisiones y redactar un informe en francés o inglés sobre las negociaciones realizadas. Los del segundo grupo (grupo 3B + CCC), por su parte, participaron en un viaje CCC (*Cross Cultural Competences*) de cinco días a Londres, París o Madrid (o Berlín, para los estudiantes que escogieron el alemán como tercera lengua) en el que tienen que visitar varias empresas. En lo que toca a la semana empresarial en Madrid, que forma el objeto del presente estudio, los estudiantes asistieron a unas visitas colectivas a las empresas Telefónica, El Corte Inglés, Campofrío e Ifema. Estas visitas fueron concertadas por los profesores acompañantes. Además, los estudiantes a su vez tuvieron que organizar una visita, en grupos pequeños y por su propia cuenta, a una pyme o multinacional situadas en la capital española. Como preparación, los alumnos efectuaron una investigación de fuentes secundarias para encontrar información tanto sobre las empresas que iban a visitar como sobre los sectores correspondientes para, de esta manera, preparar y organizar sus propias citas, establecer los contactos, mandando mensajes por correo electrónico y telefoneando. Junto a

estas dos actividades centradas en el mundo empresarial, los estudiantes podían participar en otras actividades culturales como una visita al Museo del Prado, una degustación de churros o incluso una visita al estadio Santiago Bernabéu. Además se acostumbraron a la vida española mediante entrevistas a transeúntes, cenas típicas y paseos por la ciudad.

A estos dos grupos, les suministramos mediante el programa *Surveymonkey* una encuesta con preguntas que trataban sin ordenación específica ocho temas ligados al conocimiento de la realidad española: clima y geografía, contacto entre las personas, hora y calendario, comida y restaurante, costumbres y ropa, política e historia, deporte y cultura y economía[2]. La encuesta consistía en 75 preguntas: 50 de selección múltiple (contestar sí o no o NS/NC) y 25 preguntas abiertas[3]. La misma encuesta se realizó en 2 momentos diferentes. Una primera vez al final del primer semestre, al acabarse las clases de "Spaans III", y una segunda vez a principios del segundo semestre, justo después de la estancia en Madrid y la realización del *Businessgame*. Eso nos permite comparar los conocimientos culturales de los estudiantes antes y después de la estancia en el extranjero y comprobar de esta manera cuál es el impacto de dicha estancia.

2.2 Resultados

Para el análisis de los resultados solo hemos tomado en cuenta a los estudiantes que participaron en las dos rondas[4]. Visto que la encuesta no podía tener carácter obligatorio, algunos alumnos se negaron a completarla o participaron en una sola ronda. Limitándonos a este grupo de 48 estudiantes, será posible rastrear (1) las evoluciones en la competencia intercultural y (2) dar cuenta más precisamente del impacto de la semana empresarial al respecto dentro de una población homogénea. Con este objetivo y como se puede leer en la próxima tabla, hemos comparado la intensidad con la que los dos grupos mejoraban en cuanto al número de respuestas correctas. Si el progreso entre las dos rondas de los estudiantes del grupo 3B + CCC es mayor que el del grupo 3B (el aumento de respuestas correctas de los estudiantes de CCC es más considerable que el aumento correspondiente al del grupo 3B o, en algunos casos, la disminución de respuestas correctas del grupo 3B + CCC es menos importante que la del grupo 3B) lo indicamos en la tabla mediante "+" y, en el caso inverso, mediante "-". Si la diferencia entre los dos grupos rebasa el límite arbitrario de 5 unidades ponemos "++" (el progreso del grupo 3B +CCC consta en 5 o más respuestas correctas en comparación con el grupo 3B) o "- -" (la disminución del conocimiento del grupo 3B + CCC consta en 5 o más respuestas correctas en comparación con el grupo 3B). Si la evolución entre los dos grupos es paralela (tanto progreso/retroceso para 3B + CCC como para 3B) se anota bajo "0", como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1

tema	Npreguntas	++	+	0	-	--
total	**75**	**17**	**21**	**7**	**28**	**2**
clima	7	0	3	2	2	0
contacto	9	1	1	1	6	0
hora	9	2	1	0	6	0
comida	9	3	1	1	4	0
costumbre	11	3	5	0	3	0
historia	8	1	3	2	1	1
cultura	16	5	3	1	6	1
economía	6	2	4	0	0	0

Basta echar un vistazo al total de estas frecuencias absolutas para constatar la ausencia de correlación entre la participación en la semana empresarial en Madrid y el progreso en el conocimiento intercultural. Si para 38 preguntas los estudiantes 3B + CCC mejoran más que sus compañeros 3B, se perfila una evolución contraria en otras 30 preguntas y en las 7 restantes la evolución parece ser idéntica.

Además, esta tendencia se perfila en cada clase de preguntas: en ningún tema ligado al conocimiento intercultural, los estudiantes 3B + CCC se distinguen de los otros. Aunque vivieron cinco días en Madrid, cenaron en restaurantes típicos, contactaron con hispanohablantes y tuvieron que adaptarse a los horarios locales, no parecen estar más atentos a las diferencias interculturales o haber adquirido un conocimiento más profundo de la cultura española que los estudiantes que se quedaron en casa. La única excepción la constituye quizá la rúbrica “economía” en la que se nota una evolución positiva para los estudiantes CCC. Sin embargo, se trata de un número reducido de preguntas y, si se quisiera atribuirle cierta relevancia a esta tendencia, es importante observar que este conocimiento está íntimamente relacionado con las visitas empresariales que efectuaron los estudiantes que estu-

vieron en Madrid. En otras palabras, recuerdan las cosas a las que dispensaron una atención específica durante la visitas a las empresas pero no se han beneficiado de ninguna "ventaja colateral" que aumentara su conocimiento de la cultura española.

Huelga decir que, desde del punto de vista metodológico, conviene interpretar estos resultados con gran cuidado. Así el sondeo hace abstracción de la evolución en el aspecto lingüístico (el eventual progreso en la variedad léxica, la soltura…) y solo integra un elemento muy limitado, o sea, el "valor añadido", los "extra" culturales e interculturales que la estancia en el extranjero de la semana empresarial pueda generar, al lado de los conocimientos de la economía y de la vida empresarial españolas. Además, estos aspectos suplementarios parecen referirse más bien a "una sensibilidad intercultural", que a una competencia intercultural, que siempre implica una práctica[5]. Tampoco es posible determinar a ciencia cierta el origen de estos conocimientos: la atención a un aspecto intercultural puede proceder de la estancia en Madrid pero también del estudio del curso para el examen de Spaans III o de otras experiencias como unas vacaciones en España o contactos con hispanohablantes sin salir del país. Como se ha mencionado en 2.1, haría falta un experimento propiamente dicho, aleatorio y longitudinal, con más participantes y con más variables para obtener conclusiones generalizables. Nuestra experiencia nos señala sin embargo una posible tendencia que podría dar lugar a formular la hipótesis de un experimento posterior en las debidas condiciones. Por el momento, nos limitaremos a comparar la tendencia observada en nuestra experiencia particular con unas investigaciones análogas.

2.3 Comparación con otros estudios

Aunque hay una diferencia metodológica importante por el empleo del IDI, el *Intercultural Development Inventory*, un instrumento de medición basado en el modelo descriptivo DMIS (*Developmental Model of Intercultural Sensivity*), el estudio de Anderson et al. (2006, p. 459) corre parejas con nuestras conclusiones. Partiendo de un diseño parecido al de nuestro sondeo –un grupo reducido de estudiantes (16 en total) sometidos a una medición antes y después de la experiencia en el extranjero- estos investigadores pretenden medir hasta qué punto una estancia académica extranjera de corto plazo influye en la sensibilidad intercultural de los estudiantes. Sus resultados tampoco son convincentes: "we had hoped for, and expected, stronger support for the efficacy of this program in increasing the overall scores for cultural sensitivity…" (Anderson et al., 2006, p. 465). También Iglesias Casal (2010) cuestiona la pertinencia intercultural de una breve estancia en el extranjero cuando afirma que

> una de las fuentes más sólidas de la construcción de nuestras representaciones es el contacto directo con la otra cultura, sin embargo, los resultados de esos contactos parciales, sobre todo si no son prolongados, no deben extrapolarse alegremente en un intento generalizador, legítimo, pero poco fiable. (p. 24)

En nuestra experiencia no se observan verdaderas diferencias entre los estudiantes que fueron a Madrid y los que se quedaron en Bruselas. A sabiendas que conviene no generalizar nuestros datos fuera de la experiencia propia, queremos señalar que

nuestra constatación parece correr parejas con Anderson et al. (2006, p. 459): el aumento de la sensibilidad intercultural puede ser alcanzado a través de la educación y del entrenamiento sin experimentar la necesidad de viajar al extranjero.

3. ¿Cómo (re)interpretar lo intercultural para estudiantes de empresariales?

Nuestra experiencia solo nos permite observar un impacto muy reducido, y dentro del ámbito limitado del sector económico. Además, no es lícito inducir una relación causal debido a los límites propios de un casi experimento y del método de análisis. Aun así, queremos hacer unas consideraciones generales acerca de la utilidad didáctica de estas estancias en el extranjero: ¿podría haber otro tipo de aprendizaje envuelto? Observando sus destrezas para funcionar en otro entorno cultural, estamos inclinados a creerlo, y por ello queremos invocar tres conceptos que aparecen frecuentemente en los estudios interculturales recientes: la inteligencia global, la funcionalidad ligada a la diacultura y la minimización.

3.1 De una inteligencia intercultural a una inteligencia global

Early y Peterson (2004) sustituyen el concepto de "competencia (inter)cultural" por uno más amplio, el de "inteligencia cultural", argumentando que, desde el punto de vista de las empresas, lo que se necesita son empleados flexibles, que puedan integrarse en cualquier contexto cultural sin demasiados problemas. Los empleados no solo van de país a país, sino que las mismas empresas son cada vez más internacionales en sí. Por eso, se observa una necesidad de una preparación más polivalente: el reto ya no es tanto el de cómo dotar al individuo de la información particular y específica relativa al país. Se trata más bien de formar un individuo que lleve en sí los componentes meta cognitivos y motivacionales propios de la inteligencia cultural. Esta también incluye aspectos de comportamiento más bien concretos, como la disponibilidad a tomar riesgos, el espíritu emprendedor, la voluntad de abrirse a novedades, y de sacar provecho de experiencias negativas (Early y Peterson, 2004, p. 102). A continuación, Early y Peterson sostienen que los conocimientos culturales son útiles pero no transferibles: no se pueden extrapolar a la hora de cambiar de cultura meta y, por consiguiente, son bastante limitados. Además, no llevan invariablemente a la actitud intelectual que necesita el *global manager* que, según la cita de De Bono consiste de "Unless you know everything, what you need is thinking" (en Early y Peterson, 2004, p. 102). Sugieren por tanto un cambio en los programas hacia la adquisición de destrezas instrumentales que permitan el auto aprendizaje en la carrera posterior también en lo que a lo intercultural se refiere.

En nuestro caso, los estudiantes de empresariales también tienen la voluntad de aprender del otro en el terreno profesional, lo cual es igualmente una destreza meta cognitiva. Para ellos, ese enfoque global rinde más que la formación particular, puesto que en el futuro probablemente no se confinarán a un solo ámbito cultural y viajarán de un país a otro. De esta manera, llegan a ser un tipo de camaleón, cuyo punto fuerte es la capacidad de adaptación a un entorno continuamente cambiante. A esta altura, Lohmann, Rollins y Hoey (2006) reconocen "una competencia global" en sus estudiantes de ingeniería. Se trata de una aptitud de trabajar en un entorno

transnacional que se basa en los llamados *soft skills* que engloban tres factores: el dominio del idioma, los estudios internacionales y las experiencias internacionales (Lohmann et al., 2006, p. 121). La relevancia de las destrezas globales a nivel de la formación también es reconocida por Irving (2010) quien además las considera imprescindibles en la formación de "líderes globales" (Irving, 2010, p. 9).

3.2 Funcionalidad y diacultura

Si bien el currículo de empresariales tiene poco que ver con la traductología, los resultados de nuestra encuesta pueden ser explicados por un concepto que le es propio a esta disciplina. De hecho, la traducción es un terreno donde el problema de la interculturalidad se presenta de manera muy aguda. Cada traducción exige una transposición no solo al nivel lingüístico sino también al nivel cultural, lo que convierte al traductor, como lo explicita Katan en su libro *Translating cultures,* en un mediador cultural: *"*a specialist in negotiating understanding between cultures*".* (Katan, 2004, p.18). Concretamente, la teoría de la traducción aporta dos conceptos que echan una luz nueva sobre la tendencia que hemos observado: la "funcionalidad" y la "diacultura".

En las obras teóricas como las de Schäffner (2003), que precisamente tratan las diferencias y las similitudes entre traducción y comunicación intercultural, se observa un cambio en los criterios vigentes: el énfasis ya no está en la equivalencia sino en la función (*skopos*) (Schäffner, 2003, p. 82). En otras palabras; la traducción ya no se ve como una imitación del original sino como una forma de manipulación del mismo (Martín de León, 2008, p. 6). Si intentamos enmarcar los resultados de nuestro sondeo, podríamos decir que nuestros estudiantes de empresariales, al verse confrontados con otra cultura, no se dejan "aplastar" por el choque cultural. En una situación determinada parecen no necesitar estar al tanto de las diferencias, no buscan saber y comprender, no aspiran a conseguir el nivel de las equivalencias, sino que privilegian el cómo funcionar. En el mundo globalizado, las fronteras físicas son cada vez menos importantes, al menos para los jóvenes que comparten una cultura en la que, según Katan, convergen cada vez más las costumbres de vestir y de comer y que, por eso, termina calificando de "McDonaldization" (Katan, 2004, p. 31). La comunicación es instantánea, pasa por códigos que están menos marcados por los paradigmas lingüísticos tradicionales y la vida parece ser igual en todas partes: las convenciones en *Facebook* y *Twitter* superan las diferencias entre las lenguas y, si en las grandes ciudades las hamburgueserías están abiertas casi 24 horas al día, ¿quién necesita saber algo sobre los horarios de las comidas a la hora de hacer un viaje de negocios a Madrid?

Nuestros estudiantes parecen haber desarrollado una funcionalidad, una estrategia intuitiva que arraiga en otro concepto de la traductología, que es la "diacultura". Esta se distingue de la "idiocultura", que se sitúa a nivel individual, y de la "paracultura", que cubre el concepto clásico de cultura (la nación, la tribu, la Comunidad Europea... a la que pertenecemos). En cuanto a alcance, la diacultura se sitúa entre ambos, refiriéndose al ámbito de la familia o de la profesión (Schäffner, 2003, p. 92). Aunque resulta claro que la cultura tiene que entenderse como una totalidad (Martín de León, 2008, p. 8) y que estos tres conceptos pueden superponerse en gran

medida, la diacultura tiene la particularidad de ser común a quienes comparten una cultura que no coincide con las fronteras lingüísticas o nacionales. Precisamente en las visitas a las empresas parece ponerse en marcha un mecanismo análogo, dado que la motivación por saber de qué se trata, les permite a nuestros estudiantes formular hipótesis acerca del significado de alguna comunicación cuya dificultad supera en realidad sus posibilidades lingüísticas. Los estudiantes se enfrentan al reto lingüístico valiéndose de sus competencias a nivel referencial. Comprenden de qué se trata en realidad, aunque no se saben la terminología ni dominan la lengua para expresarse a un elevado nivel de abstracción o de dificultad. En ese caso, la cultura compartida pueden ser la cultura corporativa de las grandes consultoras multinacionales, por ejemplo, o la mentalidad típica en las pymes, las que les ayudan a comunicarse.

3.3 Entre el etnocentrismo y el etnorrelativismo: la minimización

Un tercer concepto teórico que permite aclarar nuestros datos es el de la "minimización". Viene del DMIS (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity)*, un modelo para describir el desarrollo de la competencia intercultural, elaborado en EE.UU., en el que Bennett (2004, entre otras publicaciones) discierne varias actitudes. Se representan en un eje que va del etnocentrismo al etnorrelativismo, como si fueran fases que uno tiene que recorrer. De hecho, concibe la competencia cultural más bien como un continuo, en el cual cada individuo se encuentra en una determinada etapa, según sus experiencias, y según las culturas con las que se enfrente. El modelo puede representarse por medio de la flecha siguiente:



ETNOCENTRISMO ETNORRELATIVISMO

En general, las orientaciones más bien etnocéntricas tienden a evitar las diferencias culturales, sea negando su existencia, sea defendiéndose contra posibles influencias o minimizando su importancia. Las actitudes más bien etnorrelativistas, en cambio, toman en cuenta las diferencias culturales adaptando la perspectiva propia o integrándolas en una nueva identidad ampliada (Bennett, 2004, p. 63).

Aplicando dicho modelo a nuestro sondeo, podemos avanzar como posible explicación de los resultados el hecho de que los estudiantes se encuentren en una fase de "minimización". Claro está que este enfoque limitado no tiene que interpretarse como prueba de mala voluntad y que tampoco les impide acceder más tarde a otros niveles de la escala (Anderson et al., 2006, p. 463). Esta actitud más bien tiene que ver, como se ha dicho en los puntos anteriores, con la necesidad de funcionar en el entorno extranjero: los estudiantes tienen que hacer citas con hombres de negocios y conseguir entrevistarlos para obtener la información necesaria para su informe, o sea, hacen prevalecer sus intereses profesionales y se enfocan casi exclusivamente en ellos.

4. Conclusión: las similitudes antes que las diferencias

En resumen, constatamos que nuestros estudiantes, en lo que toca a la comunicación intercultural, suelen privilegiar las similitudes en vez de las diferencias, o sea, ya no se basan en lo que los difiere sino en lo que los une[6]. Nos parece una actitud loable siempre que no lleve a una reducción indebida: la búsqueda de las semejanzas no puede borrar las diferencias. Si pasara esto, ser "similar" se reduciría a ser "idéntico", lo cual es una reducción indebida porque pasa por alto la "alteridad" del otro: "la différence se dégrade en inégalité; l'égalité en identité; ce sont là les deux grandes figures du rapport à l'autre" (Todorov, 1986, p. 212). El reconocimiento de las diferencias forma parte de la inteligencia cultural, que permite al estudiante también aprovecharse de otras al profundizar sus contactos con una cultura específica. Sin embargo, como lo han demostrado las investigaciones comentadas, importa insistir en el contexto didáctico ante todo en lo que les es común a ciertas culturas y no perderse en las diferencias pintorescas. A este respecto Simons et al. (2011, p. 14) mencionan la perspectiva del faro: uno está en el alto del faro, soñando con horizontes lejanos, pero a veces se está perdiendo lo que pasa al pie de la torre. La sociedad actual nos ofrece oportunidades interculturales en cualquier sitio. Dado que en el mundo globalizado no hay culturas monolíticas y que las culturas se influencian mutuamente, la interculturalidad ha llegado a ser la norma y ya no la excepción. Volviendo a los resultados de nuestro sondeo: el valor de la semana empresarial en Madrid no se sitúa en el nivel concreto del conocimiento de España, sino más bien en un nivel meta cognitivo: los estudiantes adquieren unas estrategias globales que podrán aplicar en todas las experiencias internacionales que vivan en sus carreras profesionales.

Notas

1. Basta recorrer los temas de los congresos ASELE en el sitio web del Instituto Cervantes (http://cvc.cervantes.es) para constatarlo.
2. A continuación reproducimos el cuestionario y la clasificación de la preguntas según los temas:
    1. En Madrid hace mucho frío en invierno.
    2. En España solo le puedes decir "tú" a una persona que conoces bien.
    3. En España todavía hay mucha gente en la calle entre las 19.00 y las 20.00 horas.
    4. En España las rebajas duran más tiempo que en Bélgica.
    5. En España puedes almorzar en un restaurante a las 12.00 horas.
    6. Los españoles desayunan mucho.
    7. Los restaurantes están abiertos hasta las 3 de la noche.
    8. Si en España a una chica le dicen "guapa" es una declaración de amor.
    9. En un partido de fútbol en España los espectadores llegan mucho tiempo antes del comienzo.
    10. Cuando tus amigos españoles te invitan a su casa a las ocho debes llegar a la hora exacta.
    11. Los camareros españoles visten de manera formal.
    12. En el noroeste de España (en Galicia, por ejemplo) llueve casi tanto como en Bélgica.
    13. En las ciudades españolas se ven más taxis que en Bélgica.
    14. Los españoles gastan mucho dinero en ropa.
    15. En una visita de negocios es recomendable llevar ropa de color vivo.
    16. En la ciudad los españoles se desplazan en bici.

17. Un brandy es un aperitivo.
18. En sus platos los españoles ponen cosas dulces como compota de manzanas.
19. En un restaurante el vino de mesa es más caro que los refrescos.
20. Cuando se come con amigos cada uno calcula cuánto tiene que pagar.
21. El terror de ETA solo se limita al País Vasco.
22. En un bar español siempre hay un televisor.
23. En España se pueden comprar patatas fritas en puestos como en Bélgica.
24. En España los muertos se entierran muy rápidamente.
25. Los Pirineos son las montañas más altas de España.
26. En las ciudades españolas se pueden comprar cigarrillos en todas partes.
27. Cuando los españoles discuten se interrumpen mucho.
28. Cuando unos amigos se encuentran se dan dos besos.
29. El dictador Francisco Franco murió en los años setenta del siglo XX.
30. El Manzanares es un árbol de fruta.
31. La Sierra Nevada está en el norte de España.
32. Real Madrid es también un club de baloncesto.
33. La Reina Sofía de España es de origen portugués.
34. Los españoles comen patatas fritas frías.
35. En un bar está permitido tirar al suelo la servilleta.
36. Jesús es un nombre corriente para chicos.
37. Don Quijote es un escritor famoso.
38. Barcelona es la capital de Cataluña.
39. España se organiza políticamente como Bélgica.
40. La Guerra Civil española se produjo después de la segunda guerra mundial.
41. « Un abrazo, Felipe » es una fórmula para terminar una carta de amor.
42. El castellano es la lengua oficial para todos los españoles.
43. La paella es un plato típico de Barcelona.
44. Las tapas siempre se comen sentado a la mesa.
45. Los hispanohablantes se tocan mucho al hablar.
46. En los contactos profesionales normalmente se habla inglés.
47. La gaseosa es una forma de energía.
48. Cuando un cliente español no contesta mi email, es mejor llamarlo.
49. Los atentados contra los trenes en Atocha fueron cometidos por ETA.
50. En TVE (televisión española) el telediario más importante es a las 19.00 horas.
51. Da el nombre de un aeropuerto español:
52. Da el nombre de una compañía aérea:
53. Da el nombre de una cerveza española:
54. Da el nombre de un banco español:
55. Da el nombre de un pintor español:
56. Da el nombre de estadio de fútbol en España:
57. Da el nombre de un actor/una actriz famoso/a:
58. Da el nombre de un jugador de fútbol (de nacionalidad española):
59. Da el nombre de una marca de ropa española:
60. Da el nombre de un periódico español:
61. Da el nombre de una revista española de tipo general:
62. Da el nombre de una revista española de la prensa amarilla (schandaalpers):
63. Da el nombre de un museo en Madrid:
64. Da el nombre del actual Primer Ministro de España:
65. Da el nombre de una región de vino español:

66. Da el nombre de un director de cine español:
67. Da el nombre de un equipo ciclista español:
68. ¿Qué colores tiene la bandera española?
69. ¿Qué se dice al descolgar el teléfono en España?
70. ¿Qué fiesta se celebra el 6 de enero?
71. ¿Cómo se llama el mayor acontecimiento ciclista en España?
72. ¿Cómo se llama el monumento más importante de Córdoba?
73. ¿Puedes dar el título de una canción española?
74. ¿Cuándo se celebra la Semana Santa?
75. ¿Quién va a ser el próximo rey de España?

Se agrupan las preguntas en la siguiente subdivisión temática:
Clima/ geografía (1, 12, 25, 30, 31, 38, 68)
Contacto entre las personas (2, 8, 27, 28, 41, 45, 46, 48, 69)
Hora/ calendario (3, 4, 5, 7, 9, 10, 50, 70, 74)
Comida/ restaurante (6, 17, 18, 19, 23, 34, 43, 44, 47)
Ropa/ costumbres (11, 13, 14, 15, 16, 20, 22, 24, 26, 35, 36)
Política/ historia (21, 29, 33, 39, 40, 49, 64, 75)
Deporte/ cultura (32, 37, 42, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 71, 72, 73)
Economía (51, 52, 53, 54, 59, 61)

3. Si bien la corrección de las preguntas de selección múltiple era evidente, tuvimos que codificar las respuestas a las preguntas abiertas y formular unos criterios para su aceptación. Visto que queríamos controlar sobre todo la adquisición de la competencia intercultural, hicimos abstracción del uso del español (correcto). A este efecto, consideramos como correctas las respuestas dadas parcialmente o completamente en neerlandés y las traducciones literales del neerlandés que cubrían la realidad española. Así validamos para "¿Cuándo se celebra la Semana Santa?" y "¿Qué fiesta se celebra el 6 de enero?" respectivamente "maart" (marzo en neerlandés) o "antes pasen" (sic) y "tres reyes", equivalente literal del neerlandés "Driekoningen"). Aceptamos leves alteraciones en la ortografía con tal que estas no difirieran más de un sonido del original y no indujeran confusión con otro vocablo. Muchas de estas imperfecciones podían achacarse a cierta inadvertencia o a las prisas al rellenar el cuestionario y no reflejaban tanto una falta de conocimiento por parte del estudiante, como en el caso de "baraja" o "Barajás" para "Da el nombre de un aeropuerto español". Pasamos por alto el olvido de acentos, si esto no creaba confusión, y permitimos que se añadiera un artículo indebido a cierto término, como (para "¿Conoces una revista española?") "El Cambio 16" en vez de "Cambio 16". Eso sí, rechazamos (para "Da el nombre de un pintor español") la palabra "gota" como posible referencia a Goya y (para "Da el nombre de un museo de Madrid") "Prada" dado que estas opciones respectivamente referían a otra palabra española o remitían otro contexto (la moda). También se descartaron formas inexistentes (aunque solo difiere en un fonema, "la riola" no puede aceptarse como equivalente de "La Rioja", para "Da el nombre de un vino español") y vocablos que, a pesar de evocar por cierta asonancia la solución adecuada, desviaban en más de un fonema (si para la pregunta "¿Conoces una canción española?" la "margarena (sic)" se asemeja bastante a la "macarena", la falta de precisión es intolerable). En los nombres propios no prestamos atención al uso de las mayúsculas y consideramos como correctas respuestas que consistían solo del apellido (para la pregunta "Da el nombre de una actor/ una actriz español/a": "Cruz" en vez de "Penélope Cruz") y hasta la mención de un nombre erróneo ("Mónica Abril" en vez de "Victoria Abril"). Toleramos errores de ortografía que solo afectaban a un fonema: así aceptamos "Bandeiras" por "Antonio Banderas" pero no "Almodavaro" por "Almodóvar". Para los mo-

narcas exigimos que un eventual número detrás del nombre fuera correcto: así Felipe II o IV como sucesor de Juan Carlos I era imposible. Para preguntas muy específicas excluimos respuestas demasiado globales, como para "Da el nombre de un banco español" la solución "El Banco Nacional".

4. Para conferirle más validez, repetimos el experimento durante dos años universitarios consecutivos (2009-2010 y 2010-2011) pero, como las circunstancias fueron completamente paralelas, podemos juntar los dos años para la interpretación de los resultados.
5. A este respecto, Hammer et al. (2003, p. 422) definen la diferencia entre competencia intercultural y sensibilidad intercultural como sigue: "We will use the term 'intercultural sensitivity' to refer to the ability to discriminate and experience relevant cultural differences, and we will use the term 'intercultural competence' to mean the ability to think and act in interculturally appropriate ways. We argue that greater intercultural sensitivity is associated with greater potential for exercising intercultural competence". Se podría pues situar la sensibilidad intercultural en el terreno del "saber" mientras que la competencia intercultural exige claramente determinado comportamiento (el saber "hacer"). En consecuencia, lo que se suele trabajar en el aula de ELE y lo que hemos analizado en la encuesta tiene que ver más con la sensibilidad intercultural que con la verdadera competencia.
6. Esta actitud recuerda las palabras pronunciadas por el presidente norteamericano, Barack Obama: "I believe that for all of our imperfections, we are full of decency and goodness, and that the forces that divide us are not as strong as those that unite us". (Barack Obama, citado en: *http://onthecommons.org/landmark-speeches-obama-and-jfk-addressed-commons).*

Bibliografía

Anderson, P.H., Lawton, L., Rexeisen, R. y Hubbard, A.C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, *30*(4), julio 2006, pp. 457-469.

Arasaratnam, L. (2009). The Development of a New Instrument of Intercultural Communication Competence. *Journal of Intercultural Communication*, *20*, mayo 2009. Consultado el 5 de octubre de 2011, de http://www.immi.se/intercultural/nr20/arasaratnam.htm.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. En J.S. Wurzel, (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education (*pp. 62-77*).* Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.

de Urbina, J.A. (1994). *El protocolo en los negocios*. *Las reglas de oro del saber ser, estar y funcionar.* Madrid: Temas de hoy.

Early, P. C. & Peterson, R.S. (2004). The Elusive Chameleon: Cultural Intelligence as a New Approach to Intercultural Training for the Global Manager. *Academy of Management Learning and Education, 3*(1), 100-115.

Friedman, T. (2007). *The world is flat: the globalized world in the twenty-first century.* London: Penguin.

Hall, E. T. (1990). *The hidden dimension.* New York: Random House (Anchor Books).

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The Intercultural Development Inventory. In R. M. Paige (Guest Ed.). Special issue on the Intercultural Development. *International Journal of Intercultural Relations*, *27*(4), 421–443.

Hofstede, G. & Hofstede, G.J. (2005). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. London: Mc Graw-Hill (2nd ed.).

Iglesias Casal, I. (2010). El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes. Ponencia en el *I Congreso Internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación.* Consultado el 5 de octubre 2010, http://letra25.com/ediciones/cii-martes1/iglesias/

Irving, J.A. (2010). Intercultural competence in leadership education: keys to educating global leaders. *Journal of Business and Educational Leadership, 1*(1), 3-13.

Katan, D. (2004). *Translating cultures. An introduction for Translators, Interpreters and Mediators.* Manchester, UK & Northampton MA: St. Jerome Publishing.

Lohmann, J.R., Rollins, H. A. & Hoey, J.J. (2006). Defining, developing and assessing global competence in engineers. *European Journal of Engineering Education*, *31*(1), 119-131.

Martín de León, C. (2008). Skopos and beyond. A critical study of functionalism. *Target, 20*(1), 1-28.

Schäffner, C. (2003). Translation and intercultural communication: similarities and differences. *Studies in Communication Sciences, 3*(2), 79-107.

Sen, A. (2006). *Identity and Violence: The illusion of destiny*. London: Penguin.

Simons, J., Krols Y., De Graf, G. (2011). Meten van interculturele competentie: mogelijkheden en grenzen. *Handboek Interculturele competentie*, *oktober 2011*, 1-24.

Snauwaert, E. (2009). Unas claves para el contacto entre belgas y españoles: la competencia intercultural en la clase de ELE de Empresariales. *Mosaico 23*(1), 9-13.

Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre.* Paris: Seuil.

Van Hooft, A., Korzilius, H., Planken, B. (2002). La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la conciencia intercultural? En M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (Eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad actas del XIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 52-77). Murcia: ASELE/Universidad de Murcia.