

*Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera*

*CIESE-Comillas – UC*

*Año académico (2022/2023)*

**Estudio y tratamiento de la competencia sociocultural en el aula  
de ELE en los países escandinavos: Análisis y propuesta de  
mejora desde una perspectiva intercultural**

Realizado por: Blasco Palomero, Raquel.

Tutora: Gancedo Ruiz, Marta.

Comillas, Cantabria 15 de septiembre de 2023.

**RESUMEN:**

El presente Trabajo de Fin de Máster aborda el tratamiento del componente sociocultural, además de identificar y abordar los estereotipos sobre la sociocultura española presentes en las clases de ELE en los países escandinavos.

Tomando como punto de partida los referentes teóricos desarrollados en la primera parte, se realizará un análisis exhaustivo que señalará y estudiará las necesidades respecto al desarrollo de la competencia sociocultural de los estudiantes escandinavos de ELE. Una vez conozcamos la imagen de la sociocultura española en la mirada de los escandinavos, se desarrollará una propuesta didáctica en la segunda parte del trabajo con el fin de abordar los estereotipos dañinos y anticuados, desarrollando así la competencia sociocultural e intercultural de los alumnos.

Este trabajo de investigación aspira a aportar en la investigación de la enseñanza de ELE una reflexión actualizada sobre la implementación del componente sociocultural español en las aulas escandinavas, además de una propuesta de mejora de la competencia sociocultural, tomando una perspectiva intercultural.

**PALABRAS CLAVE:** AL, sociocultura, PCIC, interculturalidad, estereotipo, ELE, competencia sociocultural, CNV, etnocentrismo

## **ABSTRACT:**

This Master's Thesis addresses the treatment of the sociocultural component, as well as identifying and addressing the stereotypes about Spanish socioculture present in SFL classrooms in Scandinavian countries.

Taking as a starting point the theoretical references developed in the first part, an exhaustive analysis will be carried out that will point out and study the needs regarding the development of the sociocultural competence of Scandinavian SFL students. Once we know the image of Spanish socioculture in the eyes of the Scandinavians, a didactic proposal will be developed in the second part of the work in order to address harmful and outdated stereotypes, thus developing the sociocultural and intercultural competence of the students.

This research work aims to contribute to the research of SLF teaching with an updated reflection on the implementation of the Spanish sociocultural component in Scandinavian classrooms, in addition to a proposal to improve sociocultural competence, taking an intercultural perspective.

**KEYWORDS:** LA, socioculture, PCIC, interculturality, stereotype, SFL, sociocultural competence, NVC, ethnocentrism

## ÍNDICE

Portada.....	1
Resumen.....	2
Abstract.....	3

### PRIMERA PARTE

<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>7</b>
<b>II. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>9</b>
II. 1. La competencia sociocultural en el aula de ELE.....	9
II. 1.1 Factores a tener en cuenta en el desarrollo de la competencia sociocultural.....	10
II. 1.2. Contenidos socioculturales de acuerdo con el PCIC.....	14
II. 2. La competencia intercultural en el aula de ELE.....	15
II. 2.1. Saberes y actitudes que ayudan al desarrollo de la competencia intercultural.....	16
II. 2.2 Competencias claves del profesorado en relación a la interculturalidad.....	18
II. 3. La sociedad escandinava, ¿etnocentrista?.....	19
II. 3.1. La inmigración en Suecia.....	19
II. 3.2. La sociedad española frente a la escandinava.....	20
II. 4. La enseñanza de ELE en Escandinavia.....	22
II. 4.1. El español como L3 en Escandinavia.....	24
II. 4.2. Centros de español en Escandinavia.....	26
II. 5. Estereotipos en el aula de ELE en Suecia.....	27
II. 5.1. La imagen de España en los manuales de ELE suecos.....	28
II. 5.2. El tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE en Escandinavia.....	30

## SEGUNDA PARTE

<b>III. ESTUDIO DE CAMPO.....</b>	<b>31</b>
III. 1. Presentación.....	31
III. 2. Análisis de creencias de estudiantes escandinavos.....	31
III. 2.1 Metodología de análisis.....	31
III 2.2. Problemas encontrados.....	33
III. 2.3. Resultados obtenidos e interpretación de datos.....	33
III. 2.4. Conclusiones de las creencias de los estudiantes.....	38
III. 3. Análisis de creencias de docentes de ELE.....	40
III. 3.1. Metodología de análisis.....	40
III. 3.2. Problemas encontrados.....	42
III. 3.3. Perfil de los encuestados.....	42
III. 3.4 Resultados obtenidos e interpretación de datos.....	43
III. 3.5. Conclusiones de las creencias de los docentes.....	45
III. 4. Conclusiones generales de ambos análisis.....	46
<b>IV. PROPUESTA DIDÁCTICA.....</b>	<b>49</b>
IV. 1. Contextualización.....	49
IV. 2. Metodología.....	49
IV. 3. Desarrollo de la propuesta didáctica.....	51
IV. 3.1. Secuencia 1: <i>¿Mismo idioma= misma sociedad?</i> .....	51
IV. 3.2. Secuencia 2: <i>Mañana, mañana</i> .....	58
IV. 3.3. Secuencia 3: <i>España: más allá de las playas y el calor</i> .....	62
IV. 3.4. Secuencia 4: <i>¿Cómo comunicarse con un español?</i> .....	65

IV. 3.5. Secuencia 5. <i>España, ¿un país actualmente religioso?</i> .....	72
<b>V.CONCLUSIONES</b> .....	<b>76</b>
<b>VI. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>81</b>

# I. INTRODUCCIÓN

Los países escandinavos y España mantienen una estrecha relación, tanto en el ámbito turístico, como en el político y comercial. Es por esta razón que en los últimos años la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) se ha visto notablemente incrementada en países como Suecia, convirtiéndose así en la lengua extranjera más demandada. Aún así, la imagen de España y de los españoles se ve dañada por una serie de motivos, como su situación político-económica actual y su clima cálido, los cuales conducen a la proyección de España como un destino vacacional. Por otra parte, como cualquier sociocultura, España se enfrenta a estereotipos anticuados basados en tópicos y generalizaciones. Una de las hipótesis que a las que se enfrenta este estudio es si esta imagen estereotipada es causada por un enfoque erróneo de la competencia sociocultural en las aulas de ELE, y por una falta desarrollo intercultural.

Por ende, el presente trabajo de investigación tiene como principal objetivo analizar el componente sociocultural e intercultural presente en las aulas de ELE en los países escandinavos, focalizándose en Suecia, para así poder aportar una propuesta de mejora del trabajo de la competencia sociocultural a la investigación de la enseñanza de ELE. Para ello, este proyecto abordará aquellos estereotipos que afectan negativamente a España y su sociedad.

Adicionalmente, nuestra propuesta de mejora surge como una necesidad ante dos cuestiones principales, las cuales posiblemente estén relacionadas, a las que se enfrentan los países escandinavos: en primer lugar, existe una gran escasez de docentes de ELE cualificados; por otra parte, la ansiedad lingüística (AL) generalizada presente entre los estudiantes escandinavos en las clases de ELE.

Con el fin de abordar de manera completa y exitosa este tema tan extenso y desafiante, este Trabajo de Fin de Máster (TFM) propone cuatro objetivos generales, los cuales se subdividen en una serie de objetivos específicos:

1. Caracterizar el contexto educativo escandinavo en relación con la enseñanza de ELE.
  - 1.1. Identificar el estilo de aprendizaje común en los escandinavos en cuanto al aprendizaje de idiomas.

- 1.2. Identificar y analizar el grado y modo de tratamiento de la competencia intercultural en las aulas de ELE en los países escandinavos.
2. Identificar y analizar el componente sociocultural en el aula de ELE en los países escandinavos.
  - 2.1. Identificar los prejuicios sobre la socio-cultura española en los alumnos escandinavos y analizar sus posibles orígenes.
  - 2.2. Caracterizar la inclusión del componente sociocultural e intercultural en las clases de ELE.
  - 2.3. Identificar el posible reforzamiento de estereotipos por parte de los docentes de ELE.
  - 2.4. Estudiar el acercamiento de los docentes en los países escandinavos hacia la interculturalidad.
3. Justificar la importancia de trabajar de manera adecuada el componente sociocultural e intercultural en las aulas de ELE.
4. Diseñar una propuesta didáctica con el objetivo de trabajar la competencia sociocultural de los estudiantes escandinavos de español que favorezca la interculturalidad y evite estereotipos anticuados y dañinos.

Para llevar a cabo los objetivos mencionados, hemos dividido esta investigación en dos partes. Por un lado, en la primera parte se encuentra el marco teórico, el cual acondiciona información científica y contexto respecto a los temas a tratar. En la parte dos de este proyecto se encuentra la parte práctica, es decir, el análisis. Este tiene como propósito verificar y desmentir nuestras hipótesis iniciales. A partir de las conclusiones obtenidas del análisis, se ha producido la propuesta didáctica de mejora.

Para finalizar, el estudio se completará con las conclusiones finales obtenidas a lo largo de este recorrido, en estas se recogen las ideas principales y se establece un *continuum* con futuras investigaciones y líneas de interés en lo que respecta al estudio de componente sociocultural y la enseñanza de ELE en los países escandinavos.

## II. MARCO TEÓRICO

### II. 1. La competencia sociocultural en el aula de ELE

Antes de adentrarnos en la competencia sociocultural y el papel que esta desempeña en el aula de ELE, primero debemos partir del concepto de *competencia comunicativa*, término acuñado por el etnógrafo de la comunicación estadounidense Dell Hymes en 1971. La competencia comunicativa se define como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de hablar” (Hymes *ápu*d Verde 2015); esta serie de aptitudes, y actitudes, hacen posible una comunicación exitosa en la lengua meta (LM). La competencia comunicativa abarca una serie de subcompetencias que están interrelacionadas entre sí, estas son la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica, social y sociocultural. Siendo el concepto de esta última introducido por primera vez en la enseñanza de lenguas extranjeras en 1986 por Jan Van Ek.

Solía ser una creencia común que la enseñanza de las lenguas solamente abarca los niveles de la descripción lingüística: el léxico, la fonética, la gramática y la semántica; visualizando el contexto socio-histórico y cultural de la LM como un conocimiento que se imparte de manera puntual en el aula. A pesar de los esfuerzos del *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* (Consejo de Europa 2001) por que la cultura sea tratada como una parte esencial en la enseñanza de idiomas, y de que existan un cierto número de horas destinado a la enseñanza de comportamientos socioculturales de España, y otros países hispanohablantes, aún se puede apreciar una clara jerarquía entre las diferentes competencias a día de hoy. En el apartado 5.1, se mostrará como la cultura española ha sido proyectada y enseñada a lo largo de las últimas décadas.

Debido a que la lengua sin cultura carece de significado, este es un saber que los alumnos deben adquirir. El *MCER* (Consejo de Europa 2015) divide este conocimiento declarativo en tres saberes:

El primer saber que deben adquirir los alumnos es el conocimiento del mundo, este podría definirse como el conocimiento factual relativo a los países en el que se habla el idioma, en este caso el español (Consejo de Europa 2001:100). Es decir, los alumnos deben conocer información sobre España y Latinoamérica en relación a su

geografía, economía, política, entre otros. Este es el conocimiento que más se suele trabajar en el aula. Por otra parte, también debe transmitirse un conocimiento sociocultural. Este saber se trabaja en el aula cuando los alumnos aprenden sobre costumbres de la comunidad sobre se habla la LM, pero se suelen desatender otros aspectos pertenecientes a este saber cómo son las relaciones personales y valores de la sociedad receptora. Por último, el MCER insiste en la importancia del desarrollo de la consciencia intercultural, tanto en los alumnos como en los docentes. Este saber se define como el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el mundo de origen y el mundo de la comunidad objeto de estudio” activar la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos (2001). Este proceso de comunicación es el que menos presencia tiene en el aula, y será desarrollado en el próximo punto.

Por ende, los docentes de ELE no solo deben tener como objetivo trabajar el español como LM, sino también la sociedad española como sociedad meta (SM), desarrollando la competencia sociocultural de los estudiantes.

## **II. 1.1. Factores a tener en cuenta en el desarrollo de la competencia sociocultural**

Dentro de la competencia sociocultural se incluyen diferentes factores. Estos pueden pertenecer al contexto social de la SM, como su situación económica, educativa y migratoria, entre otros. Cuando trabajamos la competencia sociocultural, también se enseña a los alumnos los diferentes registros y cómo estos pueden variar entre culturas y situaciones. Es decir, se debe enseñar a los alumnos que las normas de cortesía pueden variar entre países. Para ilustrar, mientras que se considera casi cultura general que los ingleses no se pueden despegar del registro formal y del *thank you* y *please* en cada oración, y que al hablar inglés debemos adaptarnos a esta convención social, los estudiantes de ELE deben también esperar que si viajan a España, los españoles sigan una convención social diferente a la suya, así como, sobre todo a la hora de entablar una conversación amistosa con alguien, utilizar un registro alto puede considerarse distante. Otro factor, que tiende a ser olvidado en la enseñanza y que forma parte de la competencia sociocultural, es la comunicación no verbal (CNV), la cual es clave para entender los comportamientos de una sociedad. Por último, el componente que sí suele ser estudiado pero no abordado de la manera correcta, es el cultural. De acuerdo con Lourdes Miquel López y Neus Sans (1992), abordar la competencia sociocultural como

una parte indisociable de la competencia comunicativa es incuestionable. Por lo que, sin conocimientos culturales, el alumno no será capaz de comunicarse de forma efectiva y satisfactoria en la LM.

A pesar de que es común escuchar frases como ‘la lengua es cultura’, se ha comprobado que existe una clara división en la práctica didáctica (1992). Podría decirse que la cultura es el aspecto más desatendido de la asignatura, ignorando el hecho de que la cultura no es una parte de la lengua, sino que la lengua es el medio de acceso a la cultura. Este es un hecho curioso, ya que presumiblemente la cultura es el aspecto de mayor interés para los estudiantes. La cultura puede ser clasificada en tres tipos, dependiendo del conocimiento al que se refiere:

El primer tipo de cultura se llama ‘Cultura con mayúscula’. Este tipo de cultura incluye el arte más representativo de la cultura meta, es decir, obras literarias, cuadros, música, autores, etc. La ‘Cultura con mayúscula’ es el tipo de conocimiento cultural que se suele trabajar en las aulas de ELE. Los alumnos de ELE suelen conocer datos aislados como que Miguel de Cervantes es el autor de ‘El Quijote’ o que Frida Kahlo fue una pintora mexicana muy famosa. También incluye otro tipo de cultura estática, como las comunidades autónomas de España o el año que acabó la dictadura franquista. Este tipo de conocimiento cultural permite a los estudiantes conocer la historia hispana, pero no les permite conectar con la comunidad hispanohablante actual.

Por otro lado, existen ciertos comportamientos que se consideran universales, pero en realidad estos pueden variar dependiendo de la cultura. ‘La cultura a secas’ trata sobre ese tipo de conocimientos socioculturales que pueden dar lugar a choques culturales si no son explicados o trabajados con antelación. Esta cultura incluye las tradiciones (como las doce uvas en Nochevieja), costumbres (como que muchos locales cierran a media tarde) y relaciones personales (es común ofrecer comida y agua a los invitados, e insistir cuando estos rechazan la invitación por modestia). Aunque es común ver dedicado algún texto a ciertas tradiciones hispanas, no se trabaja a profundizar este tipo de cultura. A partir del conocimiento que compone la cultura a secas, los estudiantes podrán llegar a ser actores y receptores eficaces, y a acceder a los demás tipos de cultura, cómo leer una novela picaresca o actuar lingüísticamente adaptándose a la situación y al interlocutor.

Por último, cuando los alumnos aprenden las características regionales del país y las pequeñas subculturas de este, están aprendiendo sobre el tercer tipo de cultura, la 'kultura con K'. Esta cultura trata conocimientos más específicos, y es la que menos se trabaja en el aula, a pesar de que este saber puede ser clave en una futura interacción con un nativo. Un ejemplo de kultura sería el ser capaz de identificar diferentes argots y cuándo utilizarlo, por ejemplo el juvenil (*pila = muy/mucho*).

Como se ha podido observar, conocer la cultura va más allá de conocer los pintores o canciones más representativas de España (es decir, la Cultura con mayúscula). La cultura es también la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas morales estéticas) fundadas más en convicciones que en un saber (Porcher ápod Cruz, 1998: 53). Por lo tanto, partiendo de la base de que la lengua es el resultado y la herramienta de una construcción social, enseñar la cultura también implica conocer los ritos comunicativos propios y exclusivos de la cultura española para así respetarlos, identificarlos, y saber usarlos en una determinada situación. Citando el ejemplo de Miquel (2004), en España, por ejemplo, es frecuente usar la queja como modo de resolver los primeros momentos de un primer contacto: un ejecutivo que va recoger a otro a un aeropuerto una de las primeras cosas que puede hacer es quejarse del tiempo, de la circulación, del país, etc. Sin embargo, en la mayor parte de los países nórdicos, quejarse es uno de los actos más íntimos, reservado a relaciones de absoluta familiaridad. Otro ejemplo de rito español es el uso de diminutivos para que una propuesta o excusa sea aceptada.

Esta diferencia entre ritos comunicativos entre culturas puede causar malentendidos a la hora de comunicarse, y como consecuencia, la segregación entre sociedades. Para evitar esto, la Unión Europea promueve el concepto de pluriculturalidad en los ciudadanos europeos, la cual propicia el encuentro, entendimiento, movilidad y convivencia entre estos (Consejo de Europa 2001). Para ello, los alumnos deberán tener acceso a intercambios comunicativos que pueden llegar a darse en las culturas presentes en el aula.

Aún así, recordamos que el objetivo principal es que el alumno sea competente comunicativamente, por lo que adquirir conocimientos sobre la cultura hispana no es suficiente para su desarrollo, los alumnos deben ser capaces de aplicar estos conocimientos socioculturales adquiridos en interacciones reales además de actuar en la

sociedad hispanohablante de forma apropiada y exitosa. Sin embargo, el alumno debe ser tratado como individuo único en el proceso. Es decir, no se espera que el estudiante actúe como un miembro de la comunidad hispana, sino que adquiera conocimientos de las pautas sociales, y que este de forma consciente elija respetarlas. Por el contrario, enseñar el español como instrumento de comunicación sin enseñar una serie de prácticas sociales y valores culturales deriva al alumno a choques culturales y malentendidos entre culturas, lo que indica un fallo en la interacción.

Tal como afirma Gago (2010), cambiar la perspectiva cultural es un paso ligado en el proceso de adquisición de una LE. El componente sociocultural se puede trabajar de diversas maneras en el aula. Se debe tener en cuenta que los manuales de español pueden llegar a ser un marco ideal para la propagación o reafirmación de tópicos y estereotipos (Villegas 2018), y ya que debido a que se busca acercar al estudiante a la sociedad española, los materiales deberán ser reales. Esto quiere decir que estos materiales deben mostrar una imagen actual y precisa de la sociocultura meta, y que estos no fomenten tópicos que puedan dañar a su imagen. Estos tópicos no deben ser ignorados, sino abolidos. Nunca deben utilizarse los contenidos socioculturales como mera excusa para adquirir la lengua, sino que la cultura española debe ser el objetivo principal en las actividades a trabajar. Por otra parte, las actividades socioculturales no solo deben tener una finalidad lingüística que ponga en práctica diferentes actividades comunicativas, sino que también debe dar pie a una reflexión metacultural que atenúe los indicadores de superioridad e inferioridad que puedan estar presentes en el aula (Bravo-García 2018).

También ha de hablarse en el aula sobre qué no es cultura, es decir, qué actitudes o creencias han podido ser observadas por parte de los alumnos en una situación o entorno, sin que estas sean consideradas elementos socioculturales precisos. Como bien compara Bravo-García, 'la cultura se ha convertido en un cajón de sastre en el que recoger todo comportamiento o hecho divergente con la cultura materna del alumno' (2018). De ahí la importancia de que los propios alumnos identifiquen el origen de sus creencias respecto a una cultura ajena.

Asimismo, el alumno debe ser situado como epicentro en el proceso de aprendizaje de una lengua y su cultura. El PCIC (2015) contempla esta subcompetencia en el desarrollo de la dimensión de los estudiantes como agente social. Es decir, el

alumno debe ser capaz de desenvolverse en situaciones habituales e interacciones sociales de choque o distancia cultural. Por otra parte, el alumno debe actuar como agente mediador intercultural, o en otras palabras, ser capaz de establecer puentes entre ambas culturas. Además, el actor intercultural o mediador facilita la comunicación y entendimiento entre personas de distintas culturas e interpreta expresiones, intenciones, percepciones y expectativas de los grupos en cuestión (Taft 1981). Por último, el alumno debe ser un aprendiente autónomo. Por ende, el PCIC señala la necesidad de proporcionar actividades que inciten a la interacción oral y desarrollen la autonomía del alumno.

## 1.2. Contenidos socioculturales de acuerdo con el PCIC

En cuanto a los contenidos socioculturales que deben impartirse en el aula, el PCIC no los clasifica por los tres niveles de referencia, sino que propone tres fases o niveles de acercamiento: fase de aproximación, fase de profundización, y fase de consolidación, en las que se tratan temas socioculturales como el estilo de vida, las comidas o la educación en distintas dimensiones.

A continuación, se mostrará una imagen, obtenida del PCIC, de las fases mencionadas en el que se puede apreciar cómo un contenido sociocultural, en este caso la unidad familiar, va expandiéndose, y la vez que tomando diferentes perspectivas, de la primera a la tercera fase.

1.2. La unidad familiar: concepto y estructura		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepto y tipos de unidad familiar <i>familias de dos / tres generaciones, familias monoparentales, parejas de hecho, matrimonios.</i></li> <li>▪ Tipos de vínculos que unen a las parejas <i>matrimonio civil, matrimonio eclesiástico, uniones libres, parejas de hecho.</i></li> </ul> <p>[v. Nociones específicas 4.1.: A1-A2; B1-B2;C1-C2]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Concepto de familia política <i>suegros, yernos, nueras, cuñados.</i></li> </ul> <p>[v. Nociones específicas 4.1.: A1-A2; B1-B2;C1-C2]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipos de unidad familiar predominantes [v. Nociones específicas 4.1.: A1-A2; B1-B2;C1-C2]</li> <li>— Evolución del concepto tradicional de familia</li> <li>▪ Valores que da la sociedad a la familia, a sus miembros y al papel de cada uno</li> <li>▪ Concepto de familia numerosa</li> <li>▪ Comportamientos familiares relacionados con las jerarquías <i>el rol paterno, el rol materno, comportamiento de los hijos con respecto a los padres, de los padres con respecto a los hijos.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La consideración de la unidad familiar en las instituciones gubernamentales, sociales. <i>ayudas estatales, exenciones y descuentos fiscales, inscripción en el Registro Civil.</i></li> </ul>

Imagen 1. Inventario en el apartado 'saberes y comportamientos socioculturales' del PCIC.

Como se puede apreciar, la fase de aproximación trata sobre la unidad familiar en España de una manera superficial. El alumno conoce los tipos de familia que se pueden encontrar además de los miembros que forman esta. En la segunda fase, la fase de profundización, se hablaría sobre el valor que le dan los españoles a la familia y sobre los diferentes roles que conforman esta, ya sea el papel de los abuelos en la crianza de los nietos (en España estos suelen estar mucho más involucrados que en otras culturas). Además, en esta fase los alumnos siguen expandiendo su léxico: mientras que en sueco *sambo* es una pareja con la que se convive, en español se diría simplemente *mi pareja/novia con la que (con)vivo*. Por último, la fase de consolidación se adquiere un conocimiento más institucional, se habla de programas, derechos, impuestos, etc. También pueden encontrarse prejuicios (como la definición de *ser un Don Juan*) u otro tipo de conocimiento muy específico (como la jubilación anticipada en España).

Si hablásemos, para ilustrar, de las comidas, en la fase de aproximación se hablarían de ciertas convenciones sociales como el concepto de tapa, los horarios de comidas o los acompañamientos típicos (pan, ensalada, o patatas fritas). En la fase de profundización en cuanto a las comidas, los alumnos aprenden convenciones sociales como que la sobremesa es importante y puede durar incluso horas o que suelen haber dos platos, y no se sirve el segundo hasta que se haya terminado el primero (en muchas culturas, se mezclan diferentes comidas en un mismo plato). Para concluir, en la fase de consolidación los alumnos aprenden sobre el origen de la paella o sobre cuál es el menú típico en la cena de Nochevieja.

Una vez el alumno tenga conocimientos pertenecientes a las tres fases, habrá desarrollado su competencia sociocultural, por lo que será competente comunicativamente en la SM.

## **II. 2. La competencia intercultural en el aula de ELE**

Como se ha establecido en el epígrafe anterior, el contenido sociocultural es indispensable para una enseñanza plena de la lengua. Además, este permite el desarrollo del estudiante como individuo y miembro de la sociedad meta. Es importante tener en cuenta que cada alumno tiene una identidad individual, y que puede tener una percepción hacia la lengua y sociocultura meta ya formada Bravo-García (2018). La competencia intercultural es la encargada de que el alumno establezca su identidad cultural en el proceso de mediación entre su cultura y la cultura meta (Meyer, 1991,

ápud Oliveras 2000:38). Al desarrollar por completo esta competencia estamos, de alguna forma, recuperando la humanidad perdida (Borelli, 1990, ápud Oliveras 2000:100) a través de la oposición al etnocentrismo y al rechazo existente que ejercen algunas culturas sobre otras.

Una de las responsabilidades del docente de lenguas es guiar el desarrollo de esta competencia, propiciando un encuentro cultural neutro e inputs adecuados que alimenten diferentes saberes relacionados con la sociedad meta, sus valores, creencias y costumbres (Byram, 1997). Aún así, la adquisición de esta competencia es un proceso largo y laborioso, especialmente cuando el alumno no está entrenado en la interculturalidad y cuando en parte de este proceso se encuentra la deconstrucción de ciertas ideologías. Para que este suceso ocurra, se exige predisposición y participación activa por parte del alumno (Byram y Zarate 1997). Por otra parte, para adquirir esta competencia, se deben presentar en el aula contenidos de carácter sociocultural y pragmático (como la vida diaria, los valores, la CNV y las convenciones sociales) pertenecientes a la cultura de origen, a la cultura meta, en este caso hispana, y a otras posibles culturas existentes en el aula. Debido a que anteriormente hemos establecido que la cultura es una ficha de identidad, es conveniente tomar como punto de referencia su contexto cultural.

El desarrollo formal de la educación intercultural comenzó en los años 70, originada por la Conferencia Europea de Ministros (Gube 2023), y aunque se puedan apreciar apartados dedicados a la interculturalidad en algunos manuales de español, es una competencia que aún no tiene el peso apropiado en clase. Aún así, poco a poco la interculturalidad va cobrando vida en las aulas y cada vez más países siguen las pautas del Consejo de Europa, quien apuesta por la inclusión de la interculturalidad. De hecho, en países como Noruega se incluye su propia cultura en cada uno de los objetivos del plan curricular respecto al aprendizaje del español. Es decir, en las aulas de ELE en Noruega, los alumnos deben comparar estilos de vida, tradiciones, acontecimientos y personajes célebres entre la cultura española y noruega (Eide 2007).

## **II. 2.1. Saberes y actitudes que ayudan al desarrollo de la competencia intercultural**

Existen diferentes saberes que el alumno debe adquirir en el aula para desarrollar por completo su competencia intercultural. Por una parte, existe el ‘saber hacer’, este saber

incluye dos capacidades: el adquirir conocimiento nuevo a partir de una acción, y evaluar críticamente creencias, tanto de la cultura meta como de la propia. Por otra parte, el alumno debe tener la aptitud para formar una identidad plural partiendo de los conocimientos adquiridos (Bravo-García 2018)

Adicionalmente, con el objetivo de deconstruir la posible percepción y comportamiento etnocéntrico de los alumnos, los docentes deben guiar a los alumnos en el desarrollo de las habilidades y actitudes interculturales descritas en el PCIC (2006:447-469):

En primer lugar, en el aula se deben proponer actividades que ayuden a desarrollar la empatía, para así adquirir la capacidad de comprensión hacia otras culturas. Por otra parte, despertar curiosidad en los alumnos ayudará en su apertura hacia la interculturalidad. Para ello, el alumno debe tener una disposición favorable, lo que indica una aproximación a la cultura meta voluntaria y consciente (ya sea mediante viajes o interacciones con miembros de la cultura hispana), además de adoptar posturas libres de estereotipos y prejuicios.

Adicionalmente, también se busca la relativización y distanciamiento. Es decir, el alumno debe desarrollar la capacidad de reevaluar su propia cultura y buscar actitudes alejadas de las convencionales partiendo de las comparaciones con otras culturas. Para alejar a los estudiantes de una postura etnocentrista construida por generalizaciones hacia otras culturas, y la propia, se debe promover en el aula la tolerancia a la ambigüedad.

Por último, el docente deberá regular los factores afectivos. Existen ciertos factores, como la incertidumbre y el desconocimiento, que pueden causar un estrés cultural en los alumnos. Este estrés cultural debe ser normalizado y aceptado como un fenómeno natural en el proceso del acercamiento a otras culturas. Aún así, el docente debe intentar disminuir este estrés enfocándose en aspectos positivos donde se origine este estrés o buscando vivencias compartidas. Por otra parte, es posible gestionar estos posibles encuentros entre sociedades recurriendo al uso de estrategias de relativización, es decir, el uso del humor, la ironía, o actividades lúdicas.

Además, es esencial tener en cuenta la dimensión afectiva, ya que cuando un alumno (Denis y Matas 2009) se implica a nivel personal con lo que va descubriendo de

la sociedad meta, la motivación es mucho mayor. Sin embargo, se debe considerar que al tratar con aparentemente culturas tan contrarias, puede que los alumnos no encuentren ninguna similitud entre sus experiencias o gustos y la cultura española, por lo que es el trabajo del docente ayudar a que el estudiante cree ese vínculo.

## **II. 2.2. Competencias claves del profesorado en relación a la interculturalidad**

Para que el desarrollo en la competencia sociocultural tenga como uno de sus principales objetivos la comunicación entre culturas, el Instituto Cervantes (2012) requiere al docente una serie de competencias claves:

La primera de ellas, es que el propio docente debe actuar como antropólogo. En otras palabras, este debe ser capaz de observar y diferenciar las diferentes actitudes entre culturas, especialmente aquellas que suelen pasar desapercibidas y hacerlas visibles. Además, debe estar inmerso en ambas culturas, y tener un interés por crear un puente entre ellas, por lo que también se deberán discutir estereotipos y ritos comunicativos pertenecientes a la cultura de origen. Esto es debido a que, si el docente demuestra estar familiarizado y adaptado a la cultura del alumno, esto ayudará a reforzar lazos con los alumnos.

Un docente es un guía, un maestro, al que los alumnos tienden a imitar. Si un docente muestra una actitud negativa o de indiferencia hacia una parte de la asignatura, esa negatividad se verá plasmada en la actitud de sus alumnos. En cuanto a la cultura, el docente se convierte en un modelo de la sociocultura receptora, por lo que si este está entrenado en la interculturalidad, muestra un interés y pasión genuina por las diferencias y semejanzas entre la cultura meta y la cultura de origen, incrementan las posibilidades de que el alumno tenga la motivación para adoptar una postura multicultural basada en la igualdad y respeto. Aún así, es importante recordar que la experiencia del docente no debe ser relacionada con la sociocultura española. Por eso, el docente, ya sea nativo o no, tiene el deber de informarse sobre los diferentes saberes socioculturales que existen en España, y Latinoamérica, para así enriquecer su visión. Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural de los estudiantes forma parte de las competencias claves del profesorado de lenguas formuladas por el Instituto Cervantes. Una manera de fomentar el diálogo intercultural entre alumnos, es presentando materiales en el aula sobre diferentes culturas. Se anima a los alumnos a encontrar similitudes y diferencias entre estas, apoyándose en sus vivencias. De esta

forma, los alumnos interactuarán entre ellos y se promoverá la empatía y el entendimiento. Cuando los alumnos comienzan a desarrollar la habilidad de moverse entre culturas, se estará desarrollando su competencia intercultural.

Las habilidades mencionadas, que tanto el alumno como el docente deben adquirir, fortalecen las actitudes interculturales. Estas junto a la neutralización de las diferencias culturales provocarán que el alumno recorra con mayor celeridad el proceso que va desde el nivel monocultural al intercultural (Bravo- García 2018), lo que incrementará gratamente las posibilidades de éxito en su proceso de aprendizaje.

### **II. 3. La sociedad escandinava, ¿etnocentrista?**

Hoy en día, a pesar de la globalización existente entre países, aún nos enfrentamos a un gran distanciamiento social entre culturas. Esta segregación cultural promueve el etnocentrismo, especialmente en países desarrollados, como son los países escandinavos. Estos países, Dinamarca, Noruega, y Suecia, son mundialmente reconocidos como países con una alta calidad de vida. Uno de los aspectos por los que resaltan es por su estable, algunos definirían como admirable, situación político-económica. Para ilustrar, Noruega se encuentra en el número cuatro en la lista de países con menos paro (3,5%) (García 2022).

Por otra parte, los ciudadanos nórdicos siempre han sido proyectados como sociedades felices. Camille Bello en su artículo '*¿Por qué los nórdicos son siempre los más felices y qué podemos aprender de ellos?*'(2023) cita al profesor y economista canadiense John F. Helliwell, quien asegura que para ser una sociedad feliz, debe haber un nivel alto en seis variables: PIB per cápita, apoyo social, esperanza de vida sana, libertad, generosidad y corrupción. Los países nórdicos no solo cumplen con estas seis variables, sino que destacan en su benevolencia y confianza, tanto en sus instituciones oficiales como en su comportamiento privado.

#### **II. 3.1. La inmigración en Suecia**

Los rasgos mencionados en el epígrafe anterior, que forman parte de la personalidad de los nórdicos, crean una economía fuerte, lo que resultaba en una sociedad que vivía en armonía y con un malestar social escaso. Hablamos en pasado debido a que en los últimos años ha surgido un malestar social en relación a las tasas sobre la criminalidad. De acuerdo con la BBC, en la década de los 90, Suecia, y los demás países

escandinavos eran unas de las naciones más seguras de Europa, con una envidiable calidad de vida y bajísimos índices delictivos; hoy Suecia se ha convertido en la capital continental de los tiroteos (Paredes 2021).

De acuerdo con George Joseph, director de Cáritas Suecia, muchos de estos crímenes son atribuidos a inmigrantes por los líderes políticos suecos, lo que ha hecho que en los últimos años, la población escandinava cambie su percepción general sobre la acogida de inmigrantes. Este es un dato alarmante ya que, según la ONU, en Suecia hay dos millones de personas nacidas en el extranjero, es decir, alrededor del 19,31% de la población (Marques Da Silva 2023). Por otra parte, según los datos del Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero que refleja el INE. En concreto, en el año 2020 había 11.235 residentes de origen español y más de 10.000 residentes latinoamericanos.

Por lo tanto, crear un lazo de unión entre la cultura hispana y la escandinava a la vez que se intenta suprimir ese pensamiento etnocentrista y xenófobo en el aula es esencial si el objetivo es que los alumnos vean a la cultura española, y latinoamericana, desde el respeto y la igualdad.

Adicionalmente, la mayoría de estudiantes de español tienen un primer contacto con la sociocultura española en el aula de español, por lo que los docentes somos responsables de incrementar el interés por la sociocultura española si queremos que esta unión entre sociedades europeas se produzca. Aun así, debido a que lo cultural es la expresión de un punto de vista susceptible de ser confirmado o invalidado por otras versiones (Denis y Matas 2009), los docentes deben ser prudentes a la hora de impartir la sociocultura y evitar definiciones que refuerzan generalizaciones perjudiciales e imprecisas. Por lo tanto, se buscaría mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales hispanas, incluidas las menos estudiadas.

### **II. 3.2 La sociedad española frente a la escandinava**

La cultura española y escandinava, a pesar de compartir el espacio europeo y tener una relación económica y turística estrecha, podrían considerarse opuestas. No sólo se diferencian en intereses y elementos culturales, sino también en la forma de comunicarse y sus prioridades en la interacción. Como se ha mencionado con anterioridad, la falta de conocimiento de estos ritos comunicativos puede generar

choques culturales, los cuales producen fallos en la interacción y causan distanciamiento entre ambas socioculturas.

De acuerdo con Fant (2015), la cultura también es la mentalidad. La mentalidad puede ser algo individual, o el resultado de pertenecer a una comunidad (ciudad de Estocolmo, Suecia, o Europa). Para analizar las diferencias de comportamiento entre la cultura española y la escandinava, el catedrático sueco realizó un estudio en el que comparó ambas mentalidades a la hora de comunicarse, tomando como muestra videos en los que los españoles y escandinavos son expuestos a las mismas situaciones comunicativas.

Para comenzar, los hispanos ven las interacciones sociales como medios para establecer un vínculo interpersonal. Por lo que, por una parte, los hispanos tienen presente la estética a la hora de formular su discurso, es decir, el ritmo o las figuras retóricas son mucho más frecuentes en la lengua española que en las lenguas escandinavas. Esta interacción, también tenderá a ir acompañada de un acercamiento físico, el cual en la cultura hispana es considerado como un signo de afiliación y aceptación (Fant 2015), esto es debido a la cultura de acercamiento existente (la que también incluye el habla simultánea, las intervenciones colaborativas y el miedo al silencio) (Albeda y Briz 2010). Por el contrario, los escandinavos muestran un comportamiento económico además de una corrección política a la hora de expresarse, y su proxémica también será opuesta a la de la cultura hispana.

Adicionalmente, la concepción de formar parte de un grupo también parece ser opuesta entre varias culturas. Los escandinavos son solidarios socialmente, es decir, se comprometen asumiendo las normas y responsabilidades del grupo al que pertenecen (ya sea el lugar de trabajo o la misma sociedad). Esta solidaridad social se puede ver reflejada en numerosas de tus actitudes, como pagar el transporte público cuando la revisión de tickets es muy infrecuente o no tirar basura al suelo. A la inversa, los hispanos basan su identidad social con sus vínculos personales, no con la pertenencia a un grupo (solo con su familia) (Fant 2015), de ahí surge la mentalidad española de sacar el mayor beneficio de una situación. Por ejemplo, si no se revisa si has comprado el ticket del tren, un español tenderá a no comprarlo. Este comportamiento también se pudo apreciar durante la pandemia, cuando los españoles se resignaban a hacer caso de

las recomendaciones del gobierno, y estos no empezaron a seguir las normas hasta que se endurecieron las represalias.

Desconocer el origen de estos comportamientos puede llevar a malentendidos interculturales entre los hispanos y los nórdicos. Mientras que los nórdicos pensarán que los hispanos son maleducados e incompetentes por no acatar las normas, los hispanos percibirán a los nórdicos como antipáticos por no hacer el esfuerzo de forjar un vínculo en una interacción.

De acuerdo con las observaciones de Fant (2015) en los vídeos, en una conversación de 10 minutos con 4 participantes, los españoles interrumpieron 50,7 veces, mientras que los suecos interrumpieron 10,7 veces. La diferencia es indiscutible, por lo que es importante señalar que esta costumbre de interrumpir durante una conversación no ocurre porque los españoles sean descorteses, sino porque forma parte de una norma idealizada. No obstante, aunque existen comportamientos propios de una cultura, debemos tener cuidado de no simplificar esta. Para ello, es conveniente presentar en el aula la cultura con su variedad de fuentes, de testimonios, de visiones de la realidad. Dicho de otra manera, es importante que el aprendiz explore otras maneras de ver una misma realidad, y así se concencie de la riqueza, de la variedad y de la diversidad que engloba el concepto de cultura (Denis y Matas 2009).

## **II. 4. La enseñanza de ELE en Escandinavia**

Los países escandinavos se enfrentan a la misma crisis docente: no hay suficientes profesores de español titulados que suplan el número de demandas existente. Esto hace que muchas escuelas, e incluso universidades, se vean forzadas a contratar a nativos sin formación pedagógica o a escandinavos sin suficientes conocimientos del español. La demanda de profesores de ELE cualificados es tan alta, que incluso se menciona en la descripción del grado en Español de la Universidad de Estocolmo:



## Career opportunities

By studying Spanish you will be ready for an international career regardless of which profession you choose. If you choose to become a teacher, the need for certified Spanish teachers in schools today is acute. Many students at school choose Spanish and there are not enough qualified teachers at the moment.

### *Imagen 2. Salidas laborales del grado en Español de la Universidad de Estocolmo*

Como se puede apreciar en la imagen, la misma universidad informa que muchos estudiantes escogen español como L3 y, en dos ocasiones, expresa la necesidad de profesores de español cualificados en los colegios. Esta crisis de falta de docentes se debe al interés repentino, y creciente, del español en los últimos años.

El año que marcó este crecimiento sobre la enseñanza de ELE fue 1994, cuando el Ministerio de Educación sueco incluyó la enseñanza del español como idioma extranjero. Aun así, Montalbán y Albanesi (2015) señalan una serie de razones por las que el interés por el español se ha visto incrementado en Suecia: este comenzó en los años 60 con la apertura de España al turismo, la cual produjo una avalancha de turistas escandinavos. Actualmente existen poblaciones con servicios diseñados por y para escandinavos, como colegios, residencias de ancianos, entre otros en ciudades turísticas costeras como Málaga o Marbella. Casas (2017) afirma que de acuerdo con los datos proporcionados por la embajada sueca en Madrid en junio de 2016, había veinte mil suecos registrados en España, y alrededor de dos millones, lo que constituye a un quinto de la población en Suecia, viaja a España todos los años, cifras que siete años más tarde probablemente se hayan duplicado. Por otra parte, a pesar de que este estudio esté focalizado en Suecia, es importante recordar que existe una situación muy similar en los demás países nórdicos. Para ilustrar, de acuerdo con la Real Embajada de Noruega en Madrid, se registraron casi 1,5 millones de viajes entre Noruega y España en 2019. Por otra parte, se estima que unos 50.000 noruegos viven de forma permanente en España. Esta es una cifra considerablemente alta, teniendo en cuenta que Noruega consta de una población de 5,4 millones de ciudadanos. Las cifras en ambos países indican que el

origen del interés actual en la lengua española es posible que se deba a la fascinación existente con el clima y las costas españolas.

Adicionalmente, de acuerdo con los datos publicados por la ONU en 2020, el 19,31% de la población sueca es inmigrante, siendo gran parte de esta latina. Por lo que el interés hacia la lengua española ha sido, en parte, causado por este *boom* de la cultura latina en los países escandinavos.

Por último, este interés también es causado por el amplio intercambio comercial entre España y Suecia. Según datos de ICEX, en 2021 los sectores más exportadores a Suecia fueron los de fabricación de automóviles, equipos y componentes de automoción, maquinaria eléctrica, grupos electrógenos, materias primas plásticas y productos de fundición de acero. Por su parte, los productos más importados desde España procedentes del mercado sueco fueron sobre todo automóviles, combustibles, pasta de papel, farmoquímica, productos de la pesca y materias primas del papel (CEOE 2021).

#### **II. 4.1. El español como L3 en Escandinavia**

Los escandinavos siempre se han visto limitados respecto a su lengua materna, esto es debido a que el sueco, el noruego y el danés no son idiomas globales como el inglés, español o francés. Esta limitación lingüística ha hecho que los países escandinavos se muestren dispuestos a la adquisición de nuevos idiomas. De acuerdo al estudio *'The Trilingual Lexicon and the Spanish Language in Swedish Schools'* (Blasco 2020), en el cual se entrevistaron a 20 suecos respecto a la adquisición de lenguas, el 100% de los alumnos hablan inglés, ya que esta es una materia troncal. Por otra parte, el 60% del total de alumnos estudia en la educación obligatoria un tercer idioma aparte del sueco y del inglés.

Los estudiantes pertenecientes a la península escandinava tienen la opción de adquirir una L3 en sexto grado. Los tres idiomas que se ofrecen en las escuelas son los siguientes: el alemán, debido a la cercanía entre idiomas y culturas (Cabau 2014). Cabe destacar, que además fue el primer idioma extranjero enseñado en Suecia. Por otra parte, el francés formaba como materia escolar ya en 1807 (Montalbán y Albanesi 2015). 1807 es una fecha sorprendente, especialmente si esta es comparada con 1994, fecha en la que el idioma español fue introducido por primera vez en el sistema escolar

sueco. Desde 2015 a 2019, el español tuvo un crecimiento de un 148%, llegando a superar al alemán, el idioma más sólido y establecido históricamente en la cultura sueca. Aún así, aunque el español cuente con un mayor número de estudiantes en la etapa 1, es también el idioma que más estudiantes pierde en las etapas sucesivas (Montalbán y Albanesi 2015). Existe una serie de causas por este desinterés repentino por el idioma, entre ellas, la escasez de profesores cualificados de español en los países escandinavos, lo que probablemente genere la AL generalizada en el aula. Por otra parte, 75,45% de los estudiantes están preocupados por no aprobar la asignatura mientras que el mismo porcentaje de los participantes a menudo tiene ganas de faltar a clase (Bello 2020). Es decir, el interés por el español descende a pasos agigantados durante el proceso de aprendizaje, por lo que urge una reforma en la metodología del español en las clases escandinavas de ELE.

La autora citada en el anterior párrafo, Matilda Bello, realizó en 2020 un estudio sobre esta AL generalizada que existe entre los estudiantes suecos de ELE. De acuerdo con Bello, la AL es provocada por contestar preguntas desprevenidas, leer en voz alta y hablar frente a la clase. Asimismo, se puede concluir que la mayoría de los participantes quieren trabajar en parejas o en grupos más pequeños con actividades orales. Algunos de los datos obtenidos en el estudio son los siguientes:

El 45% de los participantes cree que factores como la falta de vocabulario o la comprensión de tareas y palabras fomentan la AL. De este 45%, el 20% de participantes ha expresado que se debe al hecho de que carecen de ejercicios del habla durante el tiempo de clase, mientras que el (40%) participantes (40%) sostienen que carecen de las habilidades básicas en la materia (español). Por otra parte, un 45% de los participantes que han respondido a la pregunta dicen que no les gusta la asignatura de LE, ya que la consideran poco motivadora. El 64% de participantes sugieren que se trabaje en pequeños grupos, donde se pueda crear una sensación de seguridad, y que les gustaría practicar con alguien que conozcan. Una persona también expresa que si estás con tus amigos y estás a salvo no tienes que preocuparte por cometer errores, recalando de nuevo que es por seguridad. El hecho de que los estudiantes se sientan inseguros es un dato que no debe dejarse pasar por desapercibido. Buscamos que los alumnos sean competentes comunicativamente y para ello la AL debe trabajarse en el aula, ya que esta obstaculiza el aprendizaje.

Por un lado, el 27% de los participantes opinan que la asignatura de ELE es más aburrida que otras materias. Mientras que el otro 27% cree que la materia es más difícil que otras y dos de los participantes de ese grupo consideran que se debe porque tienen dificultades para aprender un nuevo idioma. Al contrario, el 5% piensa que el español es más sencillo que otras materias, aunque el 14% siente que hay una atmósfera peor y más caótica en las lecciones de ELE que en otras, esto es posiblemente debido a la falta de formación del docente. Por último, más de la mitad de los estudiantes (64,55%) también se sienten más tensos y nerviosos durante las clases de español, a diferencia de otras asignaturas.

Es importante recordar que aunque es el Ministerio sueco es el que decide los principios que deben regir en las escuelas, cada escuela es responsable de elaborar su propio plan de estudios (cumpliendo las exigencias nacionales y municipales) y establecer los métodos de trabajo, por lo que uno de sus objetivos debe ser reducir esta AL. Parece ser que uno de los causantes de este problema generalizado es la insuficiente formación pedagógica en didáctica de ELE, ya que la metodología de los docentes parece no encajar con el estilo de aprendizaje de los alumnos suecos.

Esta libertad concedida a los profesores de ELE en los países escandinavos no solo está restringida a su metodología, sino también a qué elementos de la cultura hispana se van a trabajar en el aula (Eide 2007), lo que obliga al docente a tener un conocimiento alto de la sociocultura hispana. Esto supone un problema ya que los países nórdicos actualmente están pasando una crisis de falta de profesorado especializado en español. De hecho, hay escuelas que con el propósito de tener el español como asignatura, hace que los profesores escandinavos se reciclen de otras asignaturas al español (Eide 2007). Por lo que actualmente las escuelas escandinavas se ven forzadas a contratar profesores de español no cualificados, a los cuales se les adjudica la responsabilidad de situar el contenido cultural, aún teniendo en cuenta la diversidad del mundo hispanohablante y el peso que supone este contenido en la percepción de los estudiantes hasta la cultura meta.

#### **II. 4.2. Centros de español en Escandinavia**

El Ministerio de Educación y Formación Profesional muestra en su página web la diversidad de centros de español que pueden encontrarse en Escandinavia, los cuales tienen diferentes propósitos:

En primer lugar, es conveniente mencionar a los colegios, en donde la demanda del español es superior a las demás lenguas extranjeras ofertadas, tanto en la educación básica como en la superior. Se estima que entre el sexto y noveno grado hubo 221.878 estudiantes de español en los colegios. Esta es una cifra sorprendente teniendo en cuenta que Suecia consta de tan solo dos millones de habitantes menores de edad. El español también es estudiado en las universidades escandinavas, donde se imparten cursos y grados relacionados con la sociocultura española.

Por otra parte, el Instituto Cervantes situado en Estocolmo es la única sede existente en los países nórdicos, por lo que tiene asignados los centros de examen y los centros acreditados de Dinamarca, Finlandia, Islandia y Noruega (Instituto Cervantes). El Instituto Cervantes en Estocolmo administra los exámenes DELE y apoya la labor de los hispanistas de la zona, como dicta su normativa. Adicionalmente, se ha convertido en un núcleo muy importante de actos culturales, como proyecciones de cine, y profesionales relacionados con la lengua y cultura española.

Por otra parte, existen dos asociaciones de profesores de español que tienen como objetivo brindar apoyo y formación a los docentes: APEOS (Asociación de Profesores de Español del Oeste de Suecia) y SPFL (la Asociación de Profesores de Español de Estocolmo). Ambas asociaciones organizan jornadas de formación permanente para el profesorado varias veces al año y suelen colaborar activamente entre ellas. Ambas son miembros de FIAPE, la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español, potente organización mundial que aglutina a varias asociaciones de profesores de español del mundo.

Es interesante señalar que existe una escuela concertada llamada “Spanska Skolan” (Colegio Español) en Estocolmo, donde se enseña el currículo sueco en ambos idiomas, español y sueco. No se requiere conocimiento previo de español y se trabaja tanto la lengua como las culturas de los países de habla española. No se tiene constancia de otro programa con esta carga horaria en español en todo el país.

## **II. 5. Estereotipos en el aula de ELE en Suecia**

Para concluir el marco teórico de este estudio sobre la socioculturalidad española en Escandinavia, es conveniente hablar sobre los estereotipos y su relación con España y la sociedad española.

Se define estereotipo como una opinión comúnmente compartida pero no aprobada acerca de algo (Villegas Martínez 2018). Estas opiniones compartidas suelen ser cualidades sobresalientes a los ojos de otros grupos. Los estereotipos ayudan a construir la definición de un grupo, ignorando si estos no reflejan la imagen actual de este porque no sean precisos o no estén actualizados. Cuando estos tienen una connotación negativa (como antipático, pobre o radical) pueden generar una imagen negativa de ese grupo, lo que lleva a la discriminación y rechazo.

A continuación, se hará un pequeño recorrido de los estereotipos más comunes trabajados en las clases de ELE a lo largo de las últimas décadas.

### **II. 5.1. La imagen de España en los manuales de ELE suecos**

A mediados del siglo XIX, España era conocida por ser un país de gitanos, toreros, mendigos y castañuelas (Núñez Florencio 2003:193), esta imagen perduró hasta el franquismo. El país comenzó a visualizarse como un destino turístico y exótico a raíz de la dictadura franquista (Afinoguénova y Martí-Olivella, 2008), percepción que aún puede apreciarse hasta el día de hoy. Esta parece no ser la única imagen que perdura en la actualidad, ya que de acuerdo con Connelly (ápuđ Villegas 2018), España era un país de ‘playa, flamenco, toros y sangría’ para los turistas en las décadas de los 60 y 70.

Moreno Juste (2003) realizó un análisis en varios manuales suecos de ELE, en el que pudo apreciar cómo la información presentada acerca de la sociocultura española está meramente basada en estereotipos, la mayoría de estos dañinos hacia la imagen de los españoles. Uno de los rasgos más recurrentes en los manuales es la procrastinación española, donde incluso aparece en las instrucciones de una de las tareas de un manual de 1958 : “Tillämpa emellertid ej det spanska ordspråket ‘Mañana’ utan börja nu, innan materialet blir för vidlyftig och växer Er över huvudet!” [¡No aplique el dicho español ‘Mañana’, sino que empiece ahora, antes de que el material se haga demasiado copioso y le sobrepase!] (traducción propia) (B4, p. 12).

Estos estereotipos desfavorables no solo aparecen en las instrucciones, sino también en los diálogos del manual. Por ejemplo, cuando en el mismo manual, Lär Er spanska (1958), un español le dice a otro: “Coma usted tranquilamente y tome su café, y no se irrite si vengo con unos minutos de retraso”. Esta frase señala que los diálogos no solo solían ser ficticios, sino también poco realistas en forma y contenido. Además, esta

forma de presentar la sociocultura española era tomada desde una perspectiva etnocentrista e incitaba a la segregación entre culturas, sin dar cabida a la interculturalidad. Por otra parte, Moreno Juste también afirma que las corridas de toros eran presentadas como un fenómeno cultural muy importante para la sociedad española. Aún así, las corridas de toros generalmente no se problematizaban en los libros de texto, y en el primero de ellos incluso se defendían, pero han perdido relevancia notablemente desde entonces, hasta el punto de que están ausentes del último libro analizado. Esto podría indicar, por una parte, un descenso del interés de los españoles por la tauromaquia, y, por otra, una mayor concienciación de la sociedad occidental con respecto al maltrato animal. Por otra parte, la presencia de la religión también ha disminuido hasta el punto de aparecer solo algunas de sus manifestaciones más extendidas y populares, principalmente las asociadas a la Navidad.

Hoy en día, existen problemas sociales que forman parte de la cultura, por lo que deben ser tratados en el aula para conseguir un mejor entendimiento y cercanía por parte de los alumnos hacia esta. Uno de estos problemas sociales en España es la violencia de género y el machismo. Los manuales suelen reflejar las creencias propias de cada época, aún así, el léxico utilizado para dirigirse o describir a una mujer parece no haber progresado a lo largo de los años. Moreno Juste asegura que en los manuales suecos, la mujer joven aparecen generalmente sexualizada, ya que los términos señorita y novia a menudo van acompañados de adjetivos relacionados con la belleza: ‘Su novia es muy hermosa’ (B22, P.23). Y aunque actualmente muchos personajes femeninos trabajan o tienen acceso a la educación superior en los manuales, una de las primeras palabras que aprenden los suecos es ‘señorita’, palabra que indica el estado civil de la mujer, cuando la realidad es que esta palabra paulatinamente está cayendo en desuso y solamente se aplica en contextos de un registro formal alto. Esta hipersexualización hacia la mujer española proviene de la previa sexualización y exotificación de las mujeres latinoamericanas. Hoy en día, se sigue viendo a la mujer española como una mujer pasional y exótica, misma descripción aplicada a las mujeres latinas. Este es otro estereotipo que debería ser abolido ya que daña la imagen de las hispanas y desfavorece la situación de desigualdad entre sexos presente en ambas sociedades.

Para finalizar, existen otros fenómenos culturales que han ido obteniendo mayor relevancia, como la música y el deporte, si los comparamos con otros fenómenos como

la literatura o la pintura (Moreno Juste 2003). Esto es posiblemente debido a que los manuales se ajustan a los intereses de la sociedad.

## **II. 5.2. El tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE en Escandinavia**

A pesar de que el contenido sociocultural español cada vez tenga más peso en los manuales, este se suele encontrar en diálogos o textos que, en muchas ocasiones, están diseñados para trabajar la competencia lingüística, y no para desarrollar la competencia sociocultural desde una perspectiva intercultural. Por otra parte, como afirman Denis y Matas (2009), los textos explicativos que describen fenómenos sociales o comportamentales suelen tratarse de meros complementos de información, y no de secuencias didácticas completas. Además, estos textos explicativos frecuentemente tienden a pasar desapercibidos en vez de ser explotados en el aula.

Por otra parte, el hecho de que se contraten profesores en Escandinavia sin la formación pedagógica correspondiente y que se les asigne la responsabilidad de elegir el contenido sociocultural, hace que la eliminación de prejuicios dañinos sobre la sociocultura española tienda a pasar inadvertido. Esto es debido a que en ocasiones los mismos docentes, que carecen de conocimiento cultural y/o pedagógico, se apoyan en esta imagen limitada de la cultura meta a la hora de enseñar.

Para luchar contra los prejuicios y tópicos dañinos, se deben hablar sobre estos en el aula. El alumno debe reflexionar sobre cuál es su imagen sobre la cultura receptora y sobre el origen de estos conocimientos previos: ya sea de una experiencia propia, de una suposición, o de un tópico (Denis y Matas 2009). Cuando se mencione un estereotipo en el aula, este se comprobará si ocurre en todas las situaciones, esto puede hacerse partiendo de una reflexión personal o de una charla con sus compañeros, en el que el docente puede estar implicado. Además, es importante trabajar también con la cultura de origen y trabajar con los tópicos sobre esta. Una forma es hacer reflexionar a los alumnos de si se identifican con los estereotipos dañinos sobre su propia cultura. A modo de ejemplo: ¿eres rubio con ojos azules? ¿alto? ¿Consideras que la gente de tu círculo es más feliz que la gente de otras culturas? ¿Eres una persona fría y antisocial?. De esta manera, los alumnos reflexionarán sobre los estereotipos y el daño que estos pueden ocasionar.

### **III. ESTUDIO DE CAMPO**

#### **III.1. Presentación**

El capítulo III de este proyecto tiene como objetivo conocer más a fondo el tratamiento componente sociocultural e intercultural en las aulas de ELE en Escandinavia, además de la percepción de los escandinavos en relación a la sociocultura española.

Para alcanzar este propósito de forma satisfactoria, se estudiaron las creencias de quienes adquieren y de quienes imparten estas competencias a desarrollar, es decir, aprendices y docentes de español.

#### **III. 2. Análisis de creencias de estudiantes escandinavos**

##### **III. 2.1. Metodología de análisis**

Con el fin de descubrir la relación de los estudiantes suecos con la sociocultura española, se decidió emplear el método cuantitativo. Para ello, se diseñó un cuestionario a través de *Google Forms*, el cual se difundió a 85 estudiantes suecos de español. Para que la persona fuese apta para el cuestionario, buscamos estudiantes que estén estudiando español activamente, o que hubiesen asistido a clases de español en los últimos años. Este último requisito se debe a que buscamos analizar el tratamiento del componente sociocultural e intercultural actual, por lo que su experiencia debía ser reciente.

El cuestionario se realizó en inglés. Esto es debido a que en otro estudio que realizamos se comprobó que los escandinavos tienen conocimientos altos en inglés. De los 30 estudiantes suecos entrevistados en un proyecto anterior, ninguno mostró tener dificultades en inglés:

‘45% of the participants consider themselves highly proficient in English by choosing five; 35% rated themselves believe their level in English is superior. Lastly, 20% of the students believe their English level is advanced’ (Blasco, 2022)

Sin embargo, debido a que el inglés no es su primera lengua, las preguntas del cuestionario fueron diseñadas para que estas fuesen fáciles de comprender y responder. Por otra parte, el hecho de que el cuestionario fuese en inglés también nos facilitó el trabajo a nosotros. Esto es debido a que no tenemos conocimiento en su L1, el sueco, y el interpretar sus respuestas hubiese sido un trabajo laborioso que podría haber

desencadenado en tergiversaciones. Por otra parte, si este hubiese sido en su L3, el español, los encuestados no hubiesen contestado a parte de las preguntas ya que se hubiesen visto frustrados ante la falta de conocimiento en el idioma.

El cuestionario consta de nueve preguntas. En ocho de estas preguntas, los encuestados debían seleccionar una o varias opciones. También se les dió la opción de añadir otra respuesta o de elegir la opción ‘no sé lo suficiente sobre este tema’ por dos motivos: evitar que los encuestados seleccionen una opción por descarte y porque el desconocimiento también es una respuesta de interés para nuestro estudio. Por otra parte, el cuestionario consta de una pregunta de respuesta corta en relación con la influencia de los estereotipos. Esto se debe a que, al fin y al cabo, las preguntas de múltiples respuestas limitan al encuestado en su respuesta y nos interesaba conocer más a profundidad su opinión sobre la influencia de los estereotipos en su percepción sobre la sociocultura española.

Las primeras preguntas de la encuesta tienen como objetivo conocer el perfil de estudiante al que nos enfrentamos. Se preguntó a los encuestados sobre su edad, sobre cuánto tiempo han estado estudiando español, cuántas veces han visitado España, y qué motivo o motivos les llevaron a decidir aprender español.

Las siguientes cuatro cuestiones podrían definirse como pequeñas pruebas de conocimiento. Por una parte, se pide a los encuestados que seleccionen las ciudades o provincias españolas que reconozcan. Dentro de las 14 opciones, se pueden encontrar ciudades turísticas, como Barcelona y Málaga, y otras ciudades grandes donde el turismo barato no es tan recurrente, como Oviedo o Toledo. Se realiza esta pregunta con el propósito de verificar la hipótesis de que los escandinavos ven a España como un destino turístico barato de fiesta. Además, los resultados nos indican si la diversidad cultural española es tratada en el aula. Dos de estas preguntas están estrechamente ligadas a los estereotipos. En una de ellas, los encuestados debían marcar (también se les dió la opción de añadir) los adjetivos con los que relacionan a los españoles. Los trece adjetivos fueron los siguientes: ruidosos, graciosos, familiares, trabajadores, religiosos, impuntuales, abiertos de mente, tradicionales, sarcásticos, procrastinadores, amigables, vagos. Además, los encuestados también tuvieron la opción de seleccionar ‘no sé lo suficiente sobre este tema’. El objetivo de esta pregunta es conocer la imagen prototípica de un español en Suecia. Con el mismo propósito, los encuestados debían marcar aficiones o tradiciones que consideraban propias de un español. Entre las

opciones, se pueden encontrar aficiones más prototípicas como el asistir a corridas de toros o comer paella habitualmente, a la vez que se presentaron convenciones sociales más realistas, como la cultura de tomar una caña después de clase o el trabajo.

### **III. 2.2. Problemas encontrados**

La encuesta se diseñó con el objetivo de que esta fuese rápida y sencilla de realizar para que así los encuestados respondiesen a la mayor parte de preguntas y con la mayor sinceridad posible. En las preguntas de seleccionar una o más opciones, obtuvimos un total de entre 83 y 85 respuestas, lo que puede considerarse un éxito. Aún así, la única pregunta de respuesta corta obtuvo tan solo 53 respuestas. Más adelante, al analizar la pregunta y las respuestas, trataremos de descubrir si la pregunta en sí también influyó en el número de participantes de esta.

También es importante tener en cuenta la edad de los encuestados. A pesar de que los encuestados hayan respondido a la mayoría de las preguntas y se haya agradecido por adelantado su honestidad en sus respuestas, la mayoría de estos han respondido a la encuesta en una clase de español, casi como si se tratase de una tarea más, pero sin evaluación ni otro tipo de recompensa, por lo que no podemos saber hasta qué punto existe un interés genuino en querer formar parte de este proyecto. Por ello, diseñamos la encuesta de tal manera que fuese corta y entretenida.

### **III.2.3. Resultados obtenidos e interpretación de datos**

Los resultados del cuestionario nos han permitido conocer los siguientes datos acerca de los encuestados:

Por una parte, de los 85 encuestados, tan solo 8 entrevistados (9,4%) tienen 19 años o más. 52 de estos (61,2%) tienen entre 17 y 18 años, es decir, están en su último año de instituto. 23 de los estudiantes (27,1%) tienen entre 15 y 16 años, y tan sólo dos de ellos tienen 14 años o menos. Esto indica que la mayoría de encuestados son estudiantes de instituto que están estudiando español de forma activa. Por otra parte, los encuestados deberían constar de un conocimiento básico del español y su sociocultura, ya que 83 de los encuestados han estado aprendiendo español durante al menos dos años.

## 2. How long have you been studying Spanish for?

85 respuestas

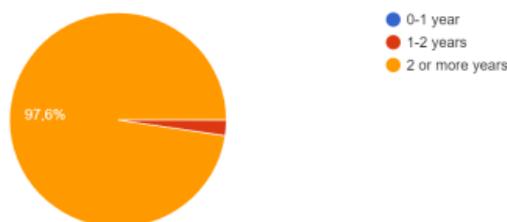


Gráfico 1. Periodo de adquisición de español de los informantes

Como se ha mencionado anteriormente en el marco teórico, el español es una asignatura optativa en las escuelas escandinavas. Debido a que queremos conocer la percepción de los escandinavos sobre la sociocultura española, es importante saber cuál es el motivo o motivos principales por los que los suecos deciden estudiar español: estos motivos pueden ser puramente lingüísticos, o pueden estar ligados a las culturas hispanas. Para ello, se propusieron cinco motivos, de los cuales los encuestados podían seleccionar uno o varios. Además, los encuestados también tuvieron la opción de añadir otra opción si lo veían oportuno. A continuación, mostraremos los motivos (traducidos) y sus resultados:

El 45,9% de los participantes decidieron estudiar español para ser capaces de comunicarse con los hispanohablantes cuando visitan un país hispano. A su vez, este cuestionario también nos ha permitido obtener la información de que el 88,3% de los estudiantes suecos han veraneado en España al menos una vez. Los datos también nos muestran que el 71,8% han visitado España dos veces o más, lo que confirma que los escandinavos son turistas recurrentes en nuestro país. Por lo tanto, no es sorprendente que el principal motivo para aprender español esté ligado a su afición por viajar a las costas españolas. Por otra parte, el 38,8 % de estudiantes suecos decidieron aprender español ya que este parecía el más fácil de aprender entre las demás opciones (francés, alemán o ruso). El 29,5% estudia o ha estudiado español por las salidas laborales que este le puede brindar. Esta cifra indica que los suecos tienen un cierto interés en mejorar su competitividad en el mercado laboral. El 23,5% decidió aprender español ya que tienen un interés tanto en el idioma como en la cultura.

Se presentaron dos opciones ligadas directamente a la cultura. Una vinculada con la relación con la música española y latina. Curiosamente, tan sólo 7 estudiantes, el

8,2% de los encuestados, decidieron aprender español a partir de su interés por la música hispana. 3 estudiantes mencionaron que su interés hacia el español se debe a que sus antepasados son españoles, por lo que el aprender español es una forma de conectar con sus raíces y poder establecer una conversación con sus familiares hispanos.

En el cuestionario, también se hicieron preguntas acerca de su conocimiento sobre España. En una de ellas, se pidió a los encuestados que marcaran las ciudades y provincias españolas que reconocieran. Se obtuvieron un total de 79 respuestas.

5. What Spanish cities (or provinces) do you recognize?

(Select one or more options)

79 respuestas



Gráfico 2. Ciudades y provincias españolas reconocidas por los informantes

Los porcentajes muestran que la mayoría de estudiantes de institutos suecos, desde un 60,1% hasta un 88,6%, están familiarizados con las ciudades turísticas más importantes de España, como Barcelona (88,6%), Madrid (87,3%), Mallorca (84,8%), Málaga (83,5%), o Marbella (77,2%). En cambio, muchos desconocen las capitales del norte de España, como Santander (11,4%) u Oviedo (2,5%) (con la excepción de Bilbao, con un 40,5%). Otros destinos que no son conocidos por sus fiestas si no por su pasado histórico, como Toledo (13,9%) o Santiago de Compostela (17,7%), también tienden a pasar desapercibidos.

Debido a que en este trabajo tratamos los estereotipos en la clase de ELE, preguntamos a los estudiantes directamente si creen que la percepción de los suecos sobre la sociocultura española está basada solamente en estereotipos. Pensamos que esta pregunta podría ser interesante, ya que muchos de los encuestados han visitado España en varias ocasiones. En esta ocasión, los encuestados tuvieron la opción de responder de

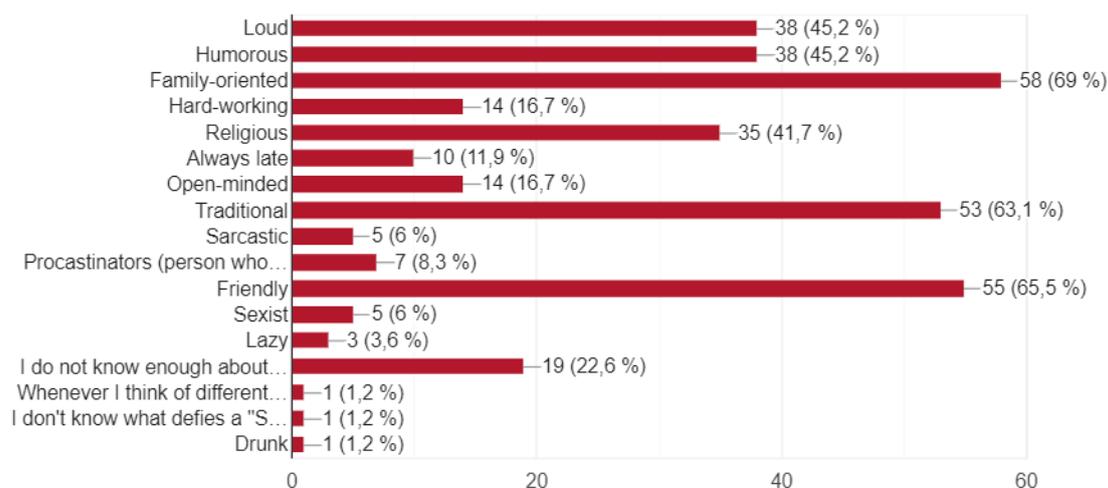
forma escrita, y por ello, tan solo obtuvimos 53 respuestas. El 53% de los estudiantes suecos opinan que su percepción sobre la cultura española está impregnada por estereotipos. Estas son algunas de las justificaciones traducidas al español: ‘No nos enseñan nada de cultura española en la escuela’, ‘el hispano prototípico suele hablar rápido, y eso es lo que aprendemos en la escuela’, ‘Hasta cierto punto sí. Existe una imagen muy estereotipada de los españoles y muchos suecos solo conocen los destinos vacacionales’ ‘Debido a que el español es un idioma que muchas personas en Suecia estudian y aprenden, conocemos conocimientos más básicos y fácticos que pueden hacernos creer en estereotipos porque eso es lo que conocemos en su mayoría.’ ‘Porque mucha gente cree que España y Latinoamérica comparten mucha cultura’. ‘Porque no aprendemos mucho sobre España en la escuela’.

Por el contrario, el 20,8% de los encuestados (11 alumnos) están en total desacuerdo con esta afirmación. Una de las justificaciones se basa en que los suecos viajan regularmente a España, por lo que tienen una imagen bastante realista de los españoles. Otra justificación bastante interesante es que un alumno asegura que los suecos son conscientes de lo que sucede en otros países y no basan su opinión en estereotipos. Por otra parte, el 19,2% de los estudiantes desconocen si su percepción está influenciada meramente por estereotipos, aunque se expresa en reiteradas ocasiones que se tiene una imagen muy limitada de la cultura y sociedad española y que carecen de influencias hispanas. Dos de los alumnos señalan que a pesar de haber vacacionado en España, nunca se han relacionado con españoles, por lo que no han podido contrastar si los estereotipos que conocen son ciertos. Esta pregunta tenía el objetivo de conocer si los estudiantes suecos son conscientes del papel que juegan los estereotipos a la hora de formar una imagen sobre una cultura.

En otra de las preguntas del cuestionario, se presentaron 13 adjetivos que los extranjeros suelen usar para describir a los españoles. Los encuestados debían marcar los adjetivos con los que ellos describirían a un español. Estos son los resultados de las 84 respuestas obtenidas:

Los estudiantes suecos definirían a los españoles como familiares, con un 69% de votos, amigables (65,5%), tradicionales (63,1%), ruidosos (45,2%), graciosos (45,2%) y religiosos (41,7%).

84 respuestas



*Gráfico 3. Adjetivos con los que los informantes calificarían a un español*

Otra pregunta trataba de que seleccionasen cuáles creían que eran rutinas o aficiones propias de los españoles, comenzando con la frase ‘la mayoría de españoles...’. Las 82 respuestas obtenidas nos han permitido conocer que, a través de la mirada de un sueco, la mayoría de españoles tenemos un horario de comidas más tardío que la mayoría de países europeos (57.3%). Por otra parte, según los estudiantes suecos, los españoles no estamos acostumbrados al frío (39%), vamos a la iglesia a menudo (36,6%), solemos tomar cervezas con amigos después del trabajo o la universidad (35,4%), nos echamos siestas diarias (35,4%) y no sabemos hablar inglés (32,9%). Los porcentajes mostrados son altos si los comparamos con las demás opciones. De los 82 participantes, tan solo uno (1,2%) piensa que muchos españoles tienen dificultad en encontrar trabajo. Por otra parte, solamente el 7,3% de los encuestados creen que los españoles asisten y disfrutan de las corridas de toros.

82 respuestas

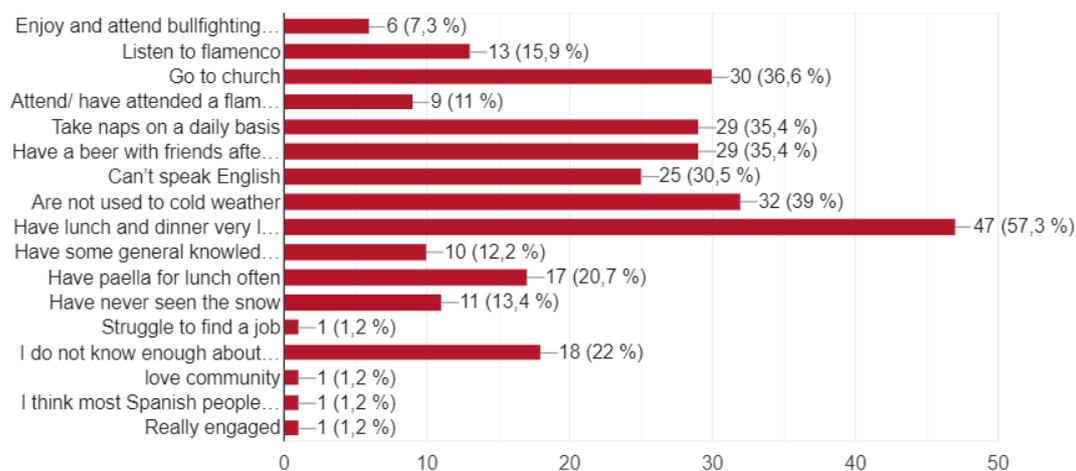


Gráfico 4. Hábitos que los informantes consideran propios de los españoles

Por último y con el objetivo de conocer el trato de la competencia sociocultural en las aulas de ELE, se preguntó a los alumnos sobre qué aspectos culturales aprenden en clase de español, comenzando con la frase: *En clase de español nosotros....* Se obtuvieron 83 respuestas:

El 74,7% de los estudiantes suecos de español están de acuerdo en que en clase aprenden sobre las diferentes culturas y lenguas en España. Casi la mitad de los alumnos (49,4% en varias opciones) aseguran aprender sobre la historia, la literatura y la geografía española. El 42,2% afirma haber aprendido sobre la sociedad española actual. Y por último, el 38,6% recuerda haber escuchado música española en clase de español. Estos resultados confirman que se tratan diferentes aspectos socioculturales en la clase de español.

### III. 2.4. Conclusiones de las creencias de los estudiantes

El cuestionario realizado nos ha permitido conocer más a fondo la percepción de los estudiantes suecos de español sobre la sociocultura española, sobre su relación con España, sobre sus motivaciones y expectativas en cuanto a la asignatura y sobre los contenidos socioculturales que se suelen tratar en el aula.

El hecho de que casi nueve de cada diez suecos adolescentes han veraneado en España alguna vez (siete de estos haciéndolo dos veces o más) apunta a España como uno de los destinos turísticos favoritos entre los escandinavos, debido a su clima mediterráneo, costas, y sus precios de bajo costo. Esto hace que, como se ha podido demostrar, el mayor motivo por el que los suecos deciden aprender español sea para

poder comunicarse con nativos, ya sea a la hora de veranear en España o con sus familiares españoles. Aún así, es interesante conocer que más de la mitad de los estudiantes suecos afirman que, a pesar de haber visitado España en varias ocasiones, sienten que su imagen sobre la sociedad española está influenciada meramente por estereotipos.

Algunos estudiantes comentan que esto se debe a que no suelen relacionarse con españoles durante sus estancias. Y la realidad es que, debido a que la economía española se ha hecho tan dependiente del sector del turismo, que como resultado se han creado colonias, de diferentes culturas, donde el trato con nativos es casi inexistente. En estas colonias, en este caso suecas, se pueden encontrar colegios, supermercados, viviendas, e incluso peluquerías creadas por y para suecos, lo que lleva a una segregación entre ambas culturas. Estas afirmaciones resultan de gran interés para este estudio, ya que demuestran que a pesar que asistir a clases de español y veranear en España, existe una desvinculación con la sociocultura española.

Por otra parte, partiendo de los datos mencionados, era estimado, y ha sido comprobado, que la mayoría de los alumnos estén familiarizados con las ciudades españolas conocidas por sus fiestas y que desconozcan ciudades con una gran carga histórica en España. Este es otro punto a trabajar en las clases de español si queremos evitar reforzar estereotipos.

Otra motivación que se debería tener en cuenta al impartir la asignatura es las puertas que el español puede abrir en el mundo laboral. Esto es debido a los lazos comerciales y de inversión entre Suecia y España. Este motivo, junto al anterior, refuerzan la idea de la importancia de trabajar los comportamientos socioculturales y la interculturalidad en las clases de español.

Los datos nos muestran cuál es la imagen de un español en los ojos de un sueco. Estos datos también nos sirven para saber qué aspectos y temas necesitamos trabajar en la clase de español. Para ilustrar, al no haber seleccionado la opción de que existe una dificultad a la hora de obtener un trabajo en España, los alumnos suecos muestran no conocer la situación económica y laboral actual en España. Tratar la situación socioeconómica de España en clase es importante, especialmente si existe un interés en aprender español con un fin laboral.

Otro dato en relación a la cultura que podría considerarse erróneo es el desligamiento de la tauromaquia como hobby en España, ya que sigue siendo una actividad común en algunas comunidades autónomas y podría considerarse un símbolo de estatus.

De nuevo, el hecho de que los estudiantes solo conozcan los destinos turísticos es probablemente la causante de que la segunda opción más votada sea que los españoles no están acostumbrados al frío. Al no conocer de la existencia del clima oceánico en España, los suecos tienen a llegar a conclusiones como que no nieva, llueve, ni existen abundantes vegetaciones con fauna similar a la suya.

Por último, los resultados muestran que en clase de español se trata sobre las diferentes culturas y lenguas, sobre geografía e historia, pero para alcanzar una comunicación exitosa con nativos, es importante implementar comportamientos socioculturales para así adquirir una imagen precisa y actualizada del español.

### **III. 3. Análisis de creencias de docentes de ELE**

#### **III.3.1. Metodología del análisis**

Debido a que uno de los temas a tratar en este proyecto es el papel del docente en la implementación del componente sociocultural e intercultural en el aula de ELE, se han entrevistado a cinco docentes de ELE en Suecia. Debido a que buscamos observar, para así analizar, las experiencias, opiniones y metodologías de los docentes, se decidió emplear el método cualitativo. Al proporcionar libertad en las respuestas, se pudo profundizar el entendimiento y percepción sobre diferentes temas, como el abordaje de los estereotipos o la sociocultura española en el aula de ELE.

La entrevista consta de diez preguntas, nueve de ellas abiertas. Las primeras dos/tres preguntas tienen la intención de conocer el perfil del docente a entrevistar. En cada una de las siete siguientes, se aborda un tema diferente (estereotipos, manuales, música, competencia sociocultural, interculturalidad, etc.). Cabe resaltar que no todos los docentes tienen el mismo número de preguntas (mientras que unos tienen nueve, otros tienen diez). Esto es debido a que los entrevistados pertenecen a diferentes nacionalidades (sueca, española, y uruguaya), por lo que se han hecho pequeñas modificaciones en las primeras dos preguntas con el objetivo de ajustarse al perfil del entrevistado. Para ilustrar, la profesora de nacionalidad sueca respondió a preguntas

sobre cómo aprendió español y sobre su relación con España, mientras que a los profesores españoles se les preguntó qué les hizo querer enseñar español en Suecia. Se realizaron estas preguntas con el propósito de conocer cuál es el origen de su interés en la sociocultura ajena. Por otra parte, una de las docentes también fue profesora de ELE en Noruega, por lo que se le preguntó si pudo apreciar alguna diferencia entre las dos culturas escandinavas a la hora de impartir contenidos socioculturales en el aula.

Por otra parte, también se preguntó cuánto tiempo llevan siendo docentes de ELE, para así conocer su experiencia en el campo.

Una de las preguntas estaba destinada a conocer el abordaje de la interculturalidad en sus clases. Por lo que se preguntó si esta era abordada, y de ser así, cómo sus alumnos desarrollaban su consciencia intercultural. En la pregunta cuatro, los docentes debían contestar si solamente trabajan con los contenidos socioculturales que aparecen en los manuales. Para ello, los entrevistados debían seleccionar entre sí y no. Esta es una forma de saber si existe una iniciativa por expandir el conocimiento sociocultural de los estudiantes. La pregunta cinco se enfoca en la implementación de la música española o latina en las clases de ELE. El objetivo de esta pregunta no es solamente conocer si existe esa inclusión de la música hispana, sino también con qué objetivos, ya que en muchas ocasiones estos suelen ser lingüísticos y no socioculturales. La pregunta seis tiene como propósito analizar el abordaje de los comportamientos sociales en el aula. Esta está ligada a la pregunta siete, la cual se enfoca en los estereotipos, formulándose de la siguiente manera: *‘¿Qué estereotipos consideras que tienen los estudiantes suecos y noruegos de español sobre España y los españoles? ¿Crees que tienen una imagen realista sobre España y los españoles? ¿O que esta está dañada por los estereotipos y el turismo barato?’*

A continuación, con el objetivo de estudiar la posible mentalidad etnocentrista en los países escandinavos, se preguntó a los docentes si creen que los alumnos suecos consideran su propia cultura como superior.

Para concluir, la última pregunta se destinó a que los docentes se sintieran libres de comentar su opinión o experiencia respecto a cualquiera de los temas tratados en la entrevista.

### **III. 3.2. Problemas encontrados**

La entrevista comenzó a difundirse a comienzos de verano. Esto hizo que conseguir un número alto de entrevistados fuese una tarea difícil. Aún así, consideramos que cinco entrevistados es un número apropiado, ya que si dividimos los 85 alumnos entrevistados con el número de profesores que han accedido a la entrevista, obtenemos una cifra de 17 estudiantes por profesor, número habitual en una clase de instituto.

Por otra parte, los profesores que accedieron a realizar la entrevista, prefirieron escribir las respuestas a través de *Google Forms* en vez de realizar la entrevista de forma oral. Esto hizo que la información obtenida fuese más limitada. Por ende, se recordó a los entrevistados que no existía una extensión limitada y, como se ha mencionado en el epígrafe anterior, en la pregunta diez tuvieron la oportunidad de compartir cualquier opinión o experiencia relacionada con los temas tratados.

Por último, dos de los cinco docentes son profesores de universidad, mientras que la mayoría de los estudiantes encuestados aún asisten al instituto, el problema reside en que la metodología a la hora de impartir clases de español varía dependiendo del contexto educativo. Aún así, se demostrará que el contexto educativo no influye en la ideología de los docentes.

### **III.3.3. Perfil de los entrevistados**

A continuación, mostraremos una breve descripción de los docentes entrevistados:

La primera docente entrevistada, A, es una profesora de nacionalidad sueca la cual lleva 25 años impartiendo clases de español en un instituto de Estocolmo. A es la única docente sueca que ha realizado la entrevista, ya que la mayoría de profesores de español en Suecia son de procedencia hispana.

Por otra parte, las docentes B y C son españolas y llevan enseñando español en un colegio internacional de Estocolmo tres y dos años respectivamente. En el caso de B, también tuvo la oportunidad de impartir español en Noruega.

Por último, D y E son ambos profesores de español en universidades suecas. Mientras que D imparte español en la Universidad de Estocolmo desde hace 8 años. E es un profesor uruguayo en la Universidad de Lund desde hace 13 años.

### III.3.4. Resultados obtenidos e interpretación de datos

Debido a que se ha demostrado en las respuestas del análisis cuantitativo que existe una falta de vínculo entre los suecos y la sociedad española, es importante reforzar la interculturalidad en el aula. Por ende, se preguntó a los docentes si trataban la interculturalidad en sus clases y de ser así, como lo hacían. Todos los docentes entrevistados afirmaron ayudar a desarrollar la competencia intercultural de sus alumnos, aunque en diferente medida. De hecho, tan solo una docente especificó que la interculturalidad en sus clases se trabajaba a través de comparativas entre diferentes tradiciones y gastronomía, a la vez que incluir cuentos y canciones. En cuanto a los demás docentes, se obtuvieron respuestas como: *‘En alguna que otra exposición. No hay muchos aspectos de la vida cotidiana, tanto más como de los estudiantes que se comparten en clases.’* o que el lenguaje en sí es simbólico y refleja formas de conceptualizar fenómenos culturales y relaciones, por lo que la interculturalidad se da de forma natural. Por otro lado, las docentes que trabajan en colegios internacionales mencionaron que la diversidad cultural existente en sus aulas facilita el desarrollo de esta competencia.

En cuanto al uso de canciones en la clase de español, dos de los docentes, A y D, no utilizan canciones a menudo en sus clases. Mientras que A utiliza las canciones que pueden parecer en los manuales, D asegura que en el contexto universitario se utiliza otro tipo de material. Los otros tres docentes utilizan canciones de forma regular en sus clases. Algunas de las canciones mencionadas son *‘Me gustas tú’* de Manu Chao para practicar el verbo gustar, y *‘Milhouse’* para practicar las partes de la casa y los muebles. Los mismos docentes comentan que utilizan canciones en el aula con el objetivo de repasar gramática y expandir vocabulario. Aun así, el docente E no solo utiliza las canciones con un objetivo lingüístico, sino también para analizar el acento del cantante hispano. Ningún docente mencionó las canciones como tarea para alcanzar un desarrollo en la competencia sociocultural.

Cuando en la entrevista los docentes fueron preguntados por el abordaje de comportamientos socioculturales y estereotipos españoles en sus lecciones, de nuevo, hay profesores, como A y B, que se limitan a trabajar con estos cuando aparecen en los manuales. Varios docentes mencionaron que trabajan los comportamientos socioculturales y prejuicios en discusiones en clase, en las que se parten de experiencias

personales. Solamente una docente, C, aseguró que en sus clases, en ocasiones, se trata la forma en la que los hispanohablantes conciben ciertas situaciones y contextos. Además, debido a que uno de sus mayores objetivos es acercar a sus alumnos a la cultura hispana, es común celebrar días festivos de diferentes regiones hispanohablantes, como el Día de Andalucía o el Cinco de Mayo. En definitiva, aunque el componente sociocultural parece estar presente en las aulas de ELE de Suecia, este suele trabajarse en dos ocasiones: cuando aparece en los manuales, o en conversaciones grupales.

Para finalizar con la entrevista, se preguntó a los entrevistados sobre qué estereotipos sobre los españoles han podido observar a lo largo de su trayectoria docente en Suecia. Además, se lanzó la pregunta de si los suecos consideran a la cultura española igual a la suya. En estas dos preguntas se encuentran respuestas bastante similares entre los docentes. Por una parte, el adjetivo para definir a los españoles que más se repite en las respuestas de los docentes es vago. El docente E explica que en sueco se utiliza la expresión ‘mañana, mañana’ en español cuando quieren referir a la poca efectividad en las sociedades de habla hispana, no solo españolas. Esta no es la única afirmación que muestra que en muchas ocasiones los estudiantes no tienen clara la distinción entre hispanohablantes de diferentes orígenes. Los estudiantes escandinavos tienden a extrapolar estereotipos de otras culturas, generalmente la mexicana, y asumen que estos son ciertos en los españoles.

Por otra parte, los docentes comentan el hecho de que muchos de sus alumnos han veraneado en España, pero que este tipo de alumno suele considerar a los españoles como personas de clase social media-baja, a menudo ruidosos y perezosos, pero a su vez amables. Por lo que a pesar de sus estancias en España, los estudiantes tienen una imagen muy básica de España y los españoles. La docente C afirma que la opinión de los escandinavos sobre España es que es un destino vacacional barato y sus habitantes están ahí para servirles. La opinión general apunta a que muchos escandinavos se consideran superiores a los españoles, a los cuales consideran ruidosos y vagos. Los culpables de este pensamiento etnocentrista son el "turismo barato", la diferencia de horarios de trabajo y comida (que lleva a muchos a pensar que en España se trabaja menos), así como otros elementos culturales como puede ser la siesta. A esta opinión, se suma la perspectiva de E, quien ha observado que en general se cree todavía que Suecia es muy superior en términos supraestructurales. Por otra parte, asegura que Suecia no es

totalmente consciente de que España tiene una atención y organización considerablemente mejor que Suecia en la atención sanitaria primaria.

Para finalizar, se preguntó a B si considera que los alumnos noruegos y los suecos se diferencian respecto a su perspectiva hacia la sociocultura española, a lo que la docente asegura que ambas socioculturas adoptan la misma mentalidad y perspectiva.

### **III.3.4. Conclusiones de las creencias de los docentes de ELE**

Uno de los temas que aborda este TFM es el trato de la interculturalidad en Escandinavia. Es un hecho que el enseñar en un colegio internacional da ocasión a trabajar con la interculturalidad de una forma más natural, debido a la diversidad cultural existente en el aula. Aún así, partiendo de las respuestas del docente que trabaja en un colegio público, se ha demostrado que la interculturalidad no es una prioridad en el aula. Es esencial que esta sea reforzada, para así luchar en contra de los estereotipos y promover un entendimiento y acercamiento a la cultura española. Dado que el docente pertenezca a la misma cultura de los estudiantes, y deba seguir un syllabus, puede dificultar este proceso de acercamiento. Por otra parte, otros docentes piensan en la interculturalidad como un proceso natural en el aprendizaje de una lengua y su cultura. Los resultados nos han demostrado que los docentes tienen diferentes acercamientos sobre este proceso de comunicación.

En cuanto al uso de música en el aula, podemos observar que mientras algunos docentes la usan con diferentes objetivos lingüísticos y culturales (introducir al alumno a las diferentes variedades del español, presentación de léxico y expresiones, etc.), dos de los docentes trabajan canciones con objetivos puramente lingüísticos, sin tener en cuenta los gustos musicales de los alumnos. Por otra parte, un docente solo utiliza las canciones que aparecen en las unidades del manual, mientras que otro no utiliza canciones en sus lecciones.

Hemos observado diferentes formas de tratar los comportamientos socioculturales en el aula. Mientras que estos se suelen tratar como discusiones en clase y partiendo de experiencias personales, hay profesores de español que hacen a sus alumnos partícipes de los días importantes en la cultura hispana, recreando la festividad, mientras que otros docentes tratan los comportamientos socioculturales cuando estos

aparecen en los manuales. Esto sugiere que en muchas ocasiones la sociocultura española no es tratada como un contenido esencial o primario.

La docente que más interés parece mostrar en la enseñanza del componente sociocultural, asegura que los estudiantes suecos tienen una imagen muy limitada de la cultura española y de los españoles, lo que indica el largo camino que queda por recorrer. También, se menciona en reiteradas ocasiones la generalización existente entre las culturas hispanas por parte de los escandinavos, la cual parece ser una creencia recurrente.

El hecho de que tres de los cinco docentes creen firmemente que existe un sentimiento de superioridad por parte de los escandinavos hacia los españoles, los otros dos docentes no hicieron ningún comentario al respecto, refuerza la idea de que es necesario trabajar la interculturalidad en la clase de español en Suecia, para así fomentar la igualdad y, citando a C, evitar que vean a España como ‘un destino vacacional barato en el que sus habitantes están ahí para servirles’.

Como conclusión final respecto a este análisis, creemos firmemente que será la importancia que considere el docente sobre el componente sociocultural, la que moldee la percepción de los alumnos sobre la sociocultura española.

### **III. 4. Conclusiones generales de ambos análisis**

Los resultados de las entrevistas y el cuestionario nos han permitido obtener una serie de conclusiones respecto al componente sociocultural y la interculturalidad en las clases de español en Suecia. Además, hemos tenido acceso a la imagen de un español a través de la mirada de un sueco que está aprendiendo español (o ha asistido a clases recientemente).

En las entrevistas, se han podido apreciar frases como ‘si surge’, ‘la interculturalidad se da en forma natural’, o ‘las que aparecen en el manual’ que sugieren que la sociocultura española, por lo general, es vista como un contenido secundario en las clases de español. Esta afirmación también se puede ver reflejada en las respuestas del cuestionario, de las cuales la mayoría afirman tener una imagen de España y los españoles muy limitada e impregnada por estereotipos a pesar de ser visitantes recurrentes. De modo que, se cuestiona si el viajar realmente elimina estereotipos cuando se tiene una visión tan generalizada y asentada.

Debido a que la mayoría de alumnos estudian español con el objetivo de comunicarse (ya sea en un contexto vacacional o laboral), es necesario que estos estén familiarizados con la sociedad hispana, ya que el desconocimiento de ciertos comportamientos socioculturales pueden causar malentendidos y así entorpecer la comunicación.

Aún así, el presente TFM tiene como objetivo fomentar la educación intercultural para así secundar a ambas culturas: por una parte, queremos que los alumnos suecos reciban una educación en la asignatura de español lo más completa y fructífera posible, en la que se puedan llegar a convertir en agentes sociales, interculturales y autónomos. A su vez, buscamos destruir aquella imagen dañina (por instancia, que España es un país de turismo barato repleto de vagos) que afecta negativamente a nuestro país y sociedad, además de a los hispanos residentes en Escandinavia.

Debido a que existe un sentimiento de superioridad generalizado en Escandinavia respecto a la cultura española (ya sea por su situación económica o política), los docentes de español deben ser conscientes de esta situación y trabajar de manera deliberada la sociocultura española junto a la escandinava para así conseguir la equidad.

En el análisis de las respuestas se han mencionado varias formas de trabajar la interculturalidad en el aula, ya sea mediante exposiciones orales, realizando comparativas en clase entre tradiciones y gastronomía, etc. La música, partiendo de las respuestas de las entrevistas y el cuestionario, es un elemento que parece estar presente de forma puntual para así repasar gramática, presentar léxico, e incluso otras variedades del español. Aún así, esta no tiene que tener siempre un objetivo lingüístico. El uso de canciones podría ser usado con el principal objetivo de trabajar el acercamiento a la cultura española. Debido a que en muchas ocasiones lidiaremos con alumnos que carecen de motivación, y lo que queremos es obtener su atención e interés en la asignatura, será necesario conocer y tratar los gustos musicales de los alumnos.

Por otra parte, esta investigación también nos ha ayudado a descubrir que los docentes suecos de español son una minoría. El no pertenecer a una cultura puede causar que el mismo docente, de forma inconsciente, refuerce esos estereotipos ya sea porque no siente la necesidad de abolirlos. Por ello, consideramos que un profesor de

español que no sea nativo debe estar sumergido en la cultura española y conocer los comportamientos sociales españoles para así proporcionar una imagen realista y actualizada a sus alumnos.

Para concluir, tanto en las entrevistas como en el cuestionario, se han repetido varios adjetivos con los que los suecos describirían a los españoles: ruidosos, vagos (adjetivo que ya aparecía en los manuales suecos en 1958, como se desarrolló en el punto 5.1 del marco teórico), y amigables. Estos adjetivos, junto a otros tópicos vinculados con la sociedad española actual (como la religión o las siestas), deberán ser trabajados en el aula si lo que queremos es proyectar una imagen realista, a la vez de propiciar el entendimiento y respeto entre ambas culturas.

## IV. PROPUESTA DIDÁCTICA

### IV. 1. Contextualización

El capítulo IV de este TFM tiene como objetivo tratar las necesidades detectadas en la primera parte práctica. Se han diseñado cinco secuencias didácticas con el objetivo de trabajar los estereotipos más recurrentes sobre la sociocultura española, a la vez de acercar al estudiante a esta tomando una perspectiva intercultural.

A la hora de seleccionar el grupo meta, hemos decidido basarnos en el perfil de estudiante predominante de la encuesta realizada. Por lo tanto, el grupo meta serán quince estudiantes suecos que están en su último año de instituto, por lo que tienen entre 17 y 18 años. Se trata de su tercer año estudiando español, por lo que tienen conocimientos gramaticales y léxico de nivel A2. Por otra parte, hemos tenido en cuenta los resultados del estudio de Bello (2020) sobre la AL generalizada entre los estudiantes de español suecos a la hora de situar el estilo de aprendizaje del grupo. Adicionalmente, nuestro grupo meta se encuentra desmotivado, debido a que se encuentra ansioso, y a veces aburrido, en las clases de español.

Los resultados de la encuesta realizada a ochenta y cinco estudiantes suecos, y las visiones obtenidas de cinco docentes de ELE a través de las entrevistas coinciden en que los españoles son proyectados como personas **perezosas, religiosas**, y que **hablan alto**, mientras que España es visualizado como un país turístico, en el que hace **calor** y que comparte sociocultura con **otros países hispanos**. Con el objetivo de modificar su perspectiva y eliminar su posible pensamiento etnocentrista, las secuencias están diseñadas para el desarrollo de la competencia sociocultural e intercultural del alumno.

### IV. 2. Metodología

Como se mencionó en el marco teórico, el español es la lengua extranjera más demandada en Escandinavia, aún así, esta también supera a las otras lenguas optativas en cuanto al porcentaje de abandono. Los alumnos sienten que no practican su español lo suficiente, por lo que se sienten ansiosos a la hora de tener que hablar en español delante de toda la clase. Las secuencias diseñadas tienen el objetivo de eliminar la AL de los estudiantes, proporcionando actividades que den pie a conversar en español, pero en grupos pequeños, formados por los mismos estudiantes. Por otra parte, en las secuencias se podrán encontrar presentaciones orales. Estas siempre serán grupales y

sencillas. Es decir, las secuencias fueron diseñadas para incrementar su motivación en la asignatura y en la sociocultura española, partiendo siempre del estilo de aprendizaje de los alumnos.

Cada secuencia tiene una duración de entre una hora y una hora y media. Debido a que cada secuencia termina con una tarea final, se espera que estas se finalicen en casa, en aquellos casos donde la secuencia es más larga de una hora, como en la secuencia cuatro.

En lo que respecta a su evaluación, teniendo en consideración el dato de que casi ocho de cada diez estudiantes suecos tienen miedo de suspender la asignatura, y por esto sienten la necesidad de dejar de asistir a clase de español, se proponen actividades donde se valore la participación del alumno, tanto en las reflexiones personales como en las lluvias de ideas en la plataforma *Padlet*. En cuanto a las tareas finales, de nuevo, se evaluará su implicación en estas.

El objetivo de estas secuencias no es que se impartan de manera seguida, sino que estas sean alternadas con las lecciones de léxico y gramática. Debido a que el docente debe seguir un syllabus, será este el encargado de distribuir las secuencias en sus lecciones. Aún así, debido a que en los colegios se suelen tener dos horas semanales de español, se propone impartir una secuencia cada dos semanas. Ya que a pesar de que cada secuencia tenga una temática diferente, todas tratan con los estereotipos, por lo que sería conveniente que estas se impartiesen en un rango temporal relativamente corto, para que así los alumnos puedan trabajar partiendo de sus conocimientos previos obtenidos en las otras secuencias.

Como hemos comentado, estas secuencias se han diseñado para un grupo de adolescentes desmotivados y con una imagen muy estereotipada de la sociocultura española. No obstante, estas actividades pueden trabajarse en otros contextos educativos, como en cursos intensivos, o en universidades. Además, pese a que el nivel de referencia de los alumnos se haya tomado en cuenta a la hora de seleccionar los textos escritos, estas secuencias pueden ser trabajadas en niveles más altos.

Adicionalmente, se tomarán en cuenta las fases de implementación de la sociocultura española del *PCIC* a la hora de trabajar contenidos socioculturales españoles en la secuencia tres.

Para finalizar, estos son los objetivos generales que comparten las cinco secuencias didácticas:

1. Eliminar estereotipos dañinos y acercarse a la sociocultura española partiendo de la sociocultura sueca.
2. Incrementar la motivación de los alumnos en la asignatura de español a través de imágenes humorísticas y vídeos, canciones.
3. Expresar opiniones, experiencias y conocimientos, partiendo desde la empatía y el respeto hacia otras culturas.
4. Desarrollar su capacidad comunicativa.
5. Conocer y explorar herramientas de investigación, como *Google Maps*
6. Elaborar textos y exposiciones orales colaborativamente.

### **IV. 3. Desarrollo de la propuesta didáctica**

En este epígrafe se describen las cinco secuencias didácticas propuestas para la abolición de los estereotipos más comunes sobre la sociocultura española.

#### **IV. 3.1. Secuencia 1: *¿Mismo idioma= misma sociedad?***

Como se puede apreciar en el título, la primera secuencia tiene como objetivo el abordaje de estereotipos en el aula. Esta secuencia se dividirá en tres lecciones. Por una parte, se abordarán los estereotipos y generalizaciones. La segunda lección se enfocará en el estereotipo de que los españoles y los mexicanos comparten la misma sociocultura. Por último, la tercera lección se enfoca en desarrollar su competencia intercultural. Esta secuencia tiene una duración estimada de una hora, es decir, tomaría una clase completa.

Objetivos:

1. Cambiar la creencia de que los países hispanos comparten sociocultura.
2. Incitar a la reflexión sobre la imprecisión y posible daño de los estereotipos y las generalizaciones, desarrollando así su empatía.
3. Incitar a la reflexión y al diálogo intercultural sobre generalizaciones sobre las culturas nórdicas.
4. Elaborar escritos breves a través de *Padlet*.
5. Desarrollar la escritura colaborativa.

Contenidos:

1. Diferencia entre los términos *hispano* y *latino*.
2. Contenido textual: canción
3. Contenidos socioculturales (gastronomía, música, tradiciones, y festividades) sobre España y México.

Secuencia 1. Parte 1 30'

Para comenzar, el docente mostrará un video en clase sin adelantar el tipo de video que tendrán que analizar, ya que el objetivo es que los alumnos se sorprendan, y como consecuencia, formulen sus propias hipótesis. El video se trata de un sketch del programa norteamericano *Wonder Showzen*, el cual parodia un programa infantil. Este sketch fue emitido en abril de 2005 en la televisión y se trata de una canción de apenas 40 segundos, en la que un niño blanco repite una y otra vez la misma frase: '*we got to celebrate our differences*' ('tenemos que celebrar nuestras diferencias'). En el video, se muestran los diferentes continentes, y sus habitantes cantando la frase en su idioma. Es importante resaltar que los idiomas extranjeros que aparecen en el video no son reales, sino imitados.

(Enlace al video: <https://www.youtube.com/watch?v=0CFBUSHzENI>)

Cuando aparece el continente asiático, se muestran tres personajes, aparentemente, de procedencia china.



*Imagen 3. Representación del continente asiático*

Por otra parte, en la imagen 4, se puede apreciar una tribu africana como representación del continente africano.



*Imagen 4. Representación del continente africano*

Por último, a la hora de presentar Latinoamérica, se muestran tres mexicanos con una vestimenta tradicional y que cantan: *taco, nacho, chimichanga*.



*Imagen 5. Representación de Latinoamérica*

A pesar de ser una parodia, este sketch recibió una avalancha de críticas negativas ya que para muchos se trata de una canción extremadamente ignorante cuyas imágenes refuerzan estereotipos imprecisos de un solo país y que utilizan para representar un continente entero, omitiendo así la diversidad de culturas que cada uno contiene.

Una de las razones por las que creemos oportuno proyectar este video en clase es porque este volvió a viralizarse en el último año en la plataforma de *Tiktok*. *Tiktok* es una red social que hoy en día la mayoría de jóvenes utiliza diariamente y está al tanto de las últimas tendencias. Por lo que es muy probable que un gran número de alumnos haya escuchado esta canción con anterioridad. Somos conscientes que el vídeo puede resultar chocante, y más aún teniendo en cuenta que los suecos tienden a ser políticamente correctos, y este es exactamente el mayor motivo por el que se comenzará la clase de esta manera. Por otra parte, los alumnos suecos tienen una buena formación educativa, por lo que consideramos que van a ser capaces de identificar la imprecisión e ignorancia que se muestra en la canción.

Una vez se haya visualizado el vídeo, la clase se dividirá en pequeños grupos. De acuerdo con el estudio de Bello (2020), los suecos prefieren trabajar con gente que les transmita confianza, por lo que los alumnos podrán escoger su grupo. A continuación, el docente repartirá unas hojas en las que tendrán que responder a una serie de preguntas en relación al video visualizado. Se estima que esta actividad tiene una duración de unos quince minutos.

### Hablemos sobre culturas

- a) *¿Quién es el representante de África en el video? Nombra cinco países en África. ¿Comparten todos ellos cultura, lengua, y etnia?*
- b) *¿Quién es el representante de Asia en el video? Nombra cinco países en Asia. ¿Comparten todos ellos cultura, lengua, y etnia?*
- c) *¿Quién es el representante de Latinoamérica en el video? Nombra cinco países en Latinoamérica. ¿Comparten todos ellos cultura, lengua, y etnia?*
- d) *¿Por qué se han elegido esas socioculturas como representantes?*
- e) *¿Cuál crees que es el mensaje del video? ¿Estás de acuerdo con cómo se ha transmitido el mensaje? ¿Por qué?*
- f) *¿Qué consecuencias pueden tener los estereotipos? Menciona alguna generalización dañina que conozcas.*

La pregunta *f* tiene como objetivo que los alumnos reflexionen sobre los estereotipos dañinos con los que estén familiarizados. Por ejemplo, relacionar una religión entera con el terrorismo, como es el caso del Islam.

Una vez hayan finalizado con las preguntas, las respuestas de la pregunta *e* y *f* serán comentadas en clase.

Por último, los grupos tendrán que escribir en Padlet qué cambiarían del video, o en otras palabras, cómo transmitirían el mensaje de una forma más respetuosa. Se mostrarán las respuestas de los grupos y se comentarán en clase. La idea es que los alumnos comiencen a desarrollar su empatía hacia otras culturas y se desprendan de la generalización de estereotipos entre estas. Para la redacción de la mejora de la canción y la puesta en común de ideas se destinarán unos veinte minutos, aproximadamente. Se evaluará su capacidad de empatizar con otras culturas y de redactar un escrito que muestre una realidad precisa y respetuosa sobre los diferentes continentes.

### Secuencia 1. Parte 2 20'

En la segunda parte de la secuencia 1, el objetivo es centralizar el tema en los estereotipos hispanos. Para ello, los alumnos reflexionarán sobre las diferencias y similitudes entre diferentes socioculturas hispanas, a la vez de reflexionar sobre su propia cultura. Para ello, se les presentará el siguiente texto:

*‘Es una creencia común por los extranjeros que los hispanos formamos una sola entidad. Y aunque sí es cierto que compartimos el idioma, nuestra cercanía, alegría, gusto por la siesta, y alguna que otra tradición, ¡nuestras culturas y costumbres son tan diferentes! Cada bandera tiene su historia, música, baile, sociedad, ¡y español!’*



*Imagen 6. Banderas de los diferentes países hispanohablantes*

Los alumnos destinarán un par de minutos a leer individualmente el texto. Una vez los alumnos hayan leído el texto, un voluntario lo leerá en voz alta y el docente hablará sobre el estereotipo de que México, y demás países latinoamericanos, tienden a ser extrapolados, cuando sus socioculturas son bastante dispares. El docente podrá aprovechar la oportunidad para comentar alguna experiencia personal (por ejemplo, que la gente que conoce siempre da por hecho que le encanta el picante, cuando esta no es una característica de la gastronomía española) y mostrar lo imprecisas que son algunas creencias. Además, se dará la oportunidad a los alumnos hispanos a compartir sus experiencias, si estos se sienten cómodos.

Por otra parte, se añadirá un cuadro de información en el que se recuerde la diferencia entre ser hispano y latino (hablando de su uso actual). Ambos términos suelen ser confundidos, lo que lleva a que frecuentemente los españoles seamos denominados latinos. Esta confusión hace que esta generalización entre culturas se

refuerce. Este cuadro se leerá en clase, ya que es importante que los alumnos utilicen los términos correctos a la hora de referirse a los hispanos.

*Ejemplo:*

**¡Recuerda!**

La palabra **latino** o **latina** hace referencia a la geografía, es decir personas que son originarias de Latinoamérica. Por esto, Brasil es un país latino, mientras que España no lo es.

Por otra parte, denominamos **hispano** o **hispana** a la persona nacida en un país hispanohablante o que tiene ancestros de un país hispanohablante. Es decir, los españoles son hispanos, pero los brasileños no.

Después de la lectura del texto en clase, los alumnos, de nuevo en sus grupos, tendrán que relacionar diferentes tradiciones entre México y España. Algunas tradiciones, o características, son solamente propias de una de las culturas, mientras que otras son compartidas entre ambas. Esta actividad tiene como objetivo fomentar el diálogo intercultural entre alumnos, ya que están desarrollando la capacidad de moverse entre diferentes culturas.

En el cuadro, se pueden ver estereotipos más fáciles de clasificar, como la paella o el Día de los Muertos, a la vez que aparecen otros estereotipos que suelen ser generalizados entre ambas culturas, como la comida picante o los tacos. Los alumnos discutirán sobre diferentes aspectos culturales: religión, gastronomía, tradiciones y costumbres de la sociocultura mexicana y española.

Propio de España:

Propio de México:

Propio de México y España: *catolicismo*

Siesta	comida picante
tacos	paella <del>catolicismo</del>
	Día de los Muertos
	Los Reyes Magos
	flamenco quincianera
	tortilla de patata

Después de aproximadamente diez minutos, se pondrán en común las respuestas con los demás grupos. De esta manera, los alumnos aprenderán sobre algunas diferencias culturales, a la vez de desmentir ciertos estereotipos.

Para concluir la segunda parte de esta secuencia, y de demostrar que los aspectos culturales trabajados en la actividad anterior, a pesar de ser propios de cada cultura, se tratan de estereotipos reduccionistas. Cada grupo deberá seleccionar un contenido cultural: tradiciones, festividades, música, o gastronomía. Los alumnos deberán investigar sobre qué otros tipos, de por ejemplo, música, existen en España (como la jota o la copla) y en México (como el tejano o las rancheras). Después, deberán exponer brevemente las diferencias culturales encontradas a los demás grupos, ya sea mediante videos (en música) o imágenes. Esta última tarea tiene una duración de veinte minutos.

### Secuencia 1. Parte 3 10'

Para finalizar la primera secuencia, y con el objetivo de buscar la relativización y el distanciamiento, los grupos llevar a cabo hacer una actividad similar, pero esta vez, en relación a su cultura, para así desarrollar la capacidad de reevaluar su propia cultura y buscar actitudes alejadas de las convencionales partiendo de las comparaciones con otras culturas. Para ello, se les preguntará lo siguiente:

*Hemos aprendido que el hecho de que varios países compartan el mismo idioma, no significa que compartan también la misma cultura. Ahora reflexiona: ¿qué países se suelen relacionar con Suecia? ¿A qué se debe?* Esta pregunta tiene la intención de que los alumnos sean conscientes de que los estereotipos van ligados a diferentes causas. En el caso de Suecia, este país suele ser relacionado con los demás países nórdicos (Dinamarca, Islandia, Noruega, y Finlandia), debido a su situación geopolítica.

Consideramos que esta actividad puede ser de gran ayuda en el desarrollo de su competencia intercultural y desligamiento de ciertos estereotipos, ya que un sueco detesta ser comparado con un danés, finlandés, e incluso con un noruego, ya que a pesar de sus similitudes, tienen convenciones sociales y tradiciones completamente opuestas. Por otra parte, debido a que aproximadamente el 20% de los suecos tienen ascendencia extranjera, se animará a aquellos alumnos de origen no sueco a compartir sus experiencias en cuanto a estereotipos sobre su país de origen.

Por lo tanto, de nuevo, en grupos, los alumnos deben seleccionar un país y comentar a su grupo una diferencia entre su país y el país nórdico seleccionado que comentarían a un extranjero. Se recuerda a los alumnos que la comparación debe realizarse siempre desde el respeto, ya que nuestro objetivo no es promover las posibles rivalidades entre países nórdicos, sino la desligación de estereotipos y generalizaciones entre culturas.

#### **IV. 3.2. Secuencia 2: *Mañana, mañana***

Esta secuencia tiene como objetivo tratar el estereotipo negativo más común sobre los españoles: la vaguería. Para ello, la secuencia se divide en dos fases: introducción de los estereotipos negativos y una tarea final para tratar el estereotipo mencionado.

Objetivos:

1. El alumno como investigador.
2. Incitar a la reflexión sobre estereotipos en su propia sociocultura y la precisión de estos.
3. Tratar el estereotipo de la vaguería española y su origen.

Contenidos:

1. La escritura colaborativa.
2. El manejo de *Google Maps*
3. Los horarios de los establecimientos públicos y otros servicios en España.
4. El concepto de siesta.

#### *Secuencia 2. Parte 1 15'*

Se comenzará enseñando a los alumnos una imagen en la que muestra un estereotipo de la sociedad sueca y española. Mientras que se muestra a los suecos como personas introvertidas, a los españoles se les muestra como personas extrovertidas. El propósito de esta imagen es presentar el tema de los estereotipos de una forma humorística. Los suecos son conscientes de que un rasgo que se les suele atribuir es el ser antisocial y cerrado. Decidimos mostrar esta imagen a cuatro suecos para conocer su reacción inicial, y los cuatro tuvieron una reacción positiva. Otra razón por la que la clase de

comienza con el humor, es para eliminar la creencia de que las clases de español son aburridas y poco motivadoras.



*Imagen 7. Representación estereotipada de la personalidad de los suecos y los españoles*

A continuación, se mostrará una nueva diapositiva, con la misma imagen pero mostrando preguntas sobre los estereotipos que refleja la imagen.: *¿Cómo se muestra a los suecos en la imagen? La imagen muestra a los suecos como...* Algunos ejemplos de respuesta que pueden aparecer en el aula son los siguientes: *serios, antisociales, introvertidos, fríos*, etc. Por otra parte, se realizará la misma pregunta en relación al muñeco que representa a los españoles. A lo que los alumnos responderán con adjetivos como *sociales, extrovertidos o alegres*. Los alumnos constarán de unos cinco minutos para contestar a las preguntas. Se pondrán en común las respuestas una vez realizado el ejercicio.

La siguiente diapositiva muestra la pregunta: *¿Con qué tres o cuatro palabras definiría un extranjero a un sueco? Coméntalo con tus compañeros*. En sus grupos, deberán discutir sobre la imagen de su propia cultura. Tras unos cinco minutos aproximadamente, se pondrán en común las respuestas con el resto de la clase. En la discusión, aparecerán adjetivos como *frío, rico, rubio, alto, ojos azules, serio, fiestero, cerrado*, entre otros. Una vez completada la discusión, los grupos tendrán cinco minutos para discutir las preguntas: *Ahora, reflexionad ¿con cuántas de estas características os sentís identificados?* Se lanza esta pregunta con la intención de hacer reflexionar al alumno sobre que aunque existen rasgos comunes entre comunidades, el hecho de

pertenecer a una cultura no conlleva tener esos rasgos. Es decir, aunque existe un alto porcentaje de rubios, altos, y con ojos azules en Suecia, un quinto del país es de procedencia extranjera, por lo que se puede apreciar una gran diversidad de etnias, y en general, apariencias dentro de la sociedad sueca. Podríamos comentar lo mismo de la personalidad, mientras que el ser reservado es un rasgo que se puede apreciar en Suecia, existen muchos suecos a los que les gusta socializar y tienen la iniciativa a la hora de llevar a cabo una interacción.

Para finalizar con la primera parte, se creará un *Padlet* en el que los alumnos, de forma individual, escribirán aquellas palabras que se le vienen a la mente a la hora de pensar en un español. Las respuestas serán comentadas en clase por los alumnos y el profesor. Un adjetivo recurrente que apareció en tanto el cuestionario a los alumnos como la entrevista a los docentes de ELE es vago o perezoso, por lo que éste será abordado en las siguientes actividades.

#### Secuencia 2. Parte 2 45'

Después de haber comentado las respuestas de los alumnos acerca de los españoles, se les explicará que el tema que se tratará en la clase de hoy es si los españoles somos realmente vagos, presentando la frase: *¿Vagos, o realidades diferentes?*

En la siguiente diapositiva, se mostrará otra imagen creada por nosotros, la cual tiene una intención humorística. De la misma manera que los alumnos suecos se rieron de la imagen 7, también se utiliza el humor como presentación de un estereotipo negativo sobre los españoles.

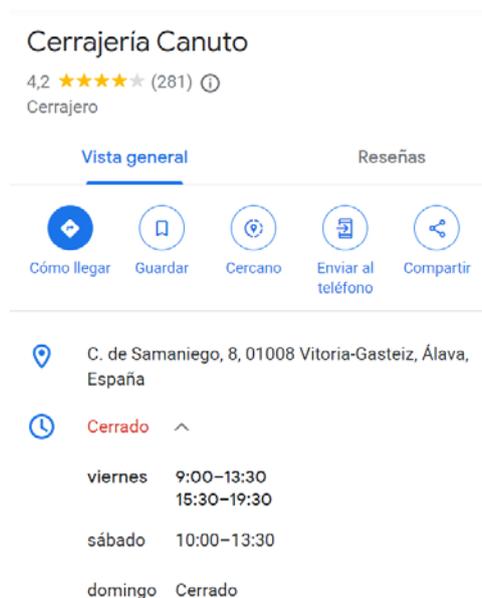
**'No entiendo por qué siempre que llamo a una empresa española no me cogen el teléfono'**



*Imagen 8. La vaguería española*

A continuación, los alumnos discutirán en pequeños grupos qué les hace pensar que los españoles son perezosos. De nuevo, las respuestas se pondrán en común. Esta actividad tiene una duración aproximada de entre cinco y diez minutos. Una de las respuestas mencionadas por los grupos será el hecho de que las tiendas cierran al mediodía para poder echar la siesta.

El principal objetivo es mostrarles que tanto el concepto de siesta, como los horarios de trabajo se tratan de una cuestión de localización geográfica. Para entenderlo más a profundidad, los grupos deberán realizar un trabajo de investigación, ya que nuestro objetivo es favorecer al desarrollo del rol del alumno como investigador. Para ello, los grupos deberán comparar los horarios de tres pequeños comercios en ciudades o pueblos aleatorios en Suecia y en España. Estos comercios pueden ser peluquerías, tiendas de ropa, tiendas de accesorios, entre otras. Las siguientes imágenes ejemplo muestran los horarios de una cerrajería en Álava y otra en Hägersten. Los alumnos utilizarán la plataforma *Google Maps*. Además, deberán redactar una pequeña redacción en el que comenten las diferencias y obtengan sus conclusiones. Para ilustrar, en el ejemplo mostrado, de lunes a jueves el dueño parece trabajar más horas, pero en la cerrajería de España el dueño trabaja el viernes por la tarde además del sábado hasta el mediodía.



*Imagen 9. Horario de apertura y cierre de una cerrajería en España*



*Imagen 10. Horario de apertura y cierre de una cerrajería en Suecia*

De esta manera, se estará trabajando el contenido cultural 1.3 del PCIC: horarios y días festivos. Los horarios de apertura y cierre, además del horario partido son conocimientos que pertenecen a la fase de aproximación, mientras que el concepto de siesta y madrugar pertenecen a la fase de aproximación. Se estima que esta última tarea tenga una duración de entre treinta o cuarenta minutos.

#### **IV. 3.3. Secuencia 3: *España: más allá de las playas y el calor***

Objetivos:

1. Cambiar su percepción sobre España como destino vacacional barato.
2. Eliminar el prejuicio de que en España solo existe un clima cálido.
3. Dar a conocer la cultura y climas de las comunidades autónomas más desconocidas.

Contenidos:

1. Comparativa de los diferentes climas y subculturas en España.

De acuerdo con varias de las respuestas de los docentes entrevistados, España es vista en Escandinavia en muchas ocasiones como ‘un destino vacacional barato en el que sus

habitantes están ahí para servirles’. Esto es debido a que la usual motivación de los escandinavos al visitar España es para disfrutar de sus playas y su clima mediterráneo.

La tercera secuencia didáctica tiene como objetivo educar a los estudiantes en la cultura española, no sólo dando a conocer la cultura de otras comunidades autónomas o ciudades menos tratadas, sino cambiando la perspectiva de los estudiantes sobre las ciudades que ya conocen.

Como primera actividad, se creará un *Padlet* en el que los alumnos escriban sus respuestas a la pregunta: *¿Qué palabras se os vienen a la cabeza cuando pensáis en España?*. Algunas de las respuestas esperadas serán: *calor, cerveza, playa, sangría*, entre otras.

Una vez se hayan comentado las respuestas en clase, el docente comentará que España es mucho más que eso, y que existen diferentes climas, lo que originan diferentes estilos de vida, dentro del mismo país. A continuación, se mostrará un PowerPoint en el que se muestra el contraste entre ‘las dos Españas’.



*Imagen 11. Temperaturas en España*



*Imagen 12. Naturaleza en España*



*Imagen 13. Bailes tradicionales en España*

Las imágenes de la derecha pertenecen a destinos turísticos, conocidos por los escandinavos. Por otro lado, las imágenes de la izquierda pertenecen a comunidades autónomas del norte, las cuales tienden a ser olvidadas.

Una vez finalizada la presentación, el docente preguntará a los alumnos por las imágenes: *¿Conocíais esta parte de España? ¿Os han sorprendido las imágenes? ¿Habéis visitado alguna ciudad que aparece en las diapositivas?* A continuación, se le preguntará a los alumnos qué lugares, o tradiciones, no se esperaba un extranjero que perteneciesen a Suecia, o Escandinavia. Los alumnos mencionarán lugares, como sus playas o el desierto Råbjerg Mile, los cuales el docente buscará y mostrará a la clase. Las actividades previas a la tarea final tienen una duración de máximo veinte minutos.

Como tarea final, el docente mostrará una lista de diferentes ciudades españolas. Cada grupo, deberá escoger una ciudad y realizar una presentación oral sobre ella. Los alumnos deben hablar de datos relevantes sobre esta ciudad, como clima, música tradicional, algún dato histórico, a la vez de mencionar su comunidad autónoma. La lista incluirá ciudades que ya conocen, y probablemente han visitado, ya que también se busca cambiar su perspectiva sobre algunas ciudades turísticas, como Málaga. Aún así, gran parte de esta lista estará formada por ciudades menos conocidas por los estudiantes escandinavos, como Santiago de Compostela, Toledo, u Oviedo. Por último, debido a que somos conscientes de que los estudiantes suecos tienden a sentirse más nerviosos y tensos en las clases de español, se espera que las presentaciones sean informativas, pero que estas no duren más de cinco minutos y que no tengan estructuras o léxico complejo. Se destinará el resto de la clase a la formación de grupos, elección de la ciudad, y búsqueda de información. Las presentaciones orales se realizarán en otra lección. Por lo que la duración total de esta secuencia es de una hora.

#### **IV. 3.4. Secuencia 4: *¿Cómo comunicarse con un español?***

Objetivos:

1. Trabajar ritos comunicativos españoles para así mejorar la comunicación con nativos.
2. Aprendizaje de signos no verbales kinésicos.
3. Trabajar las prácticas culturales en el acto de habla de saludar.
4. Trabajar el estereotipo de que los españoles son ruidosos.
5. Reflexionar sobre sus propios ritos comunicativos.

Contenidos:

1. Signos no verbales kinésicos en contexto.
2. Contenido contextual: vídeo de *TikTok* y artículo.
3. Interculturalidad dentro de la CNV
4. Escritura colaborativa.

#### *Secuencia 3. Parte 1 30'*

Al saludar, se realizan una serie de gestos que están estrechamente ligados a la cultura. Por ende, cuando aprendemos una lengua, es importante conocer si estos varían entre la

cultura de origen y la cultura meta, ya que pueden causar un choque cultural a los alumnos que viajen a España, y pueden causar una mala impresión en sus relaciones personales y/o laborales con los españoles.

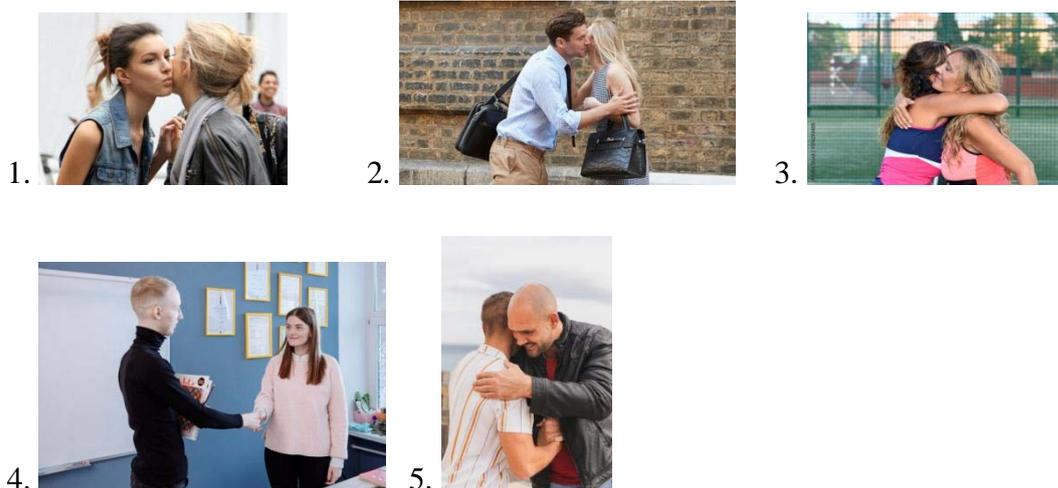
El ritual para saludar difiere entre las dos culturas, tanto en relación al sexo como al grado de confianza entre las personas, por lo que será abordado en la primera parte de esta secuencia. Algunas de las diferencias entre culturas son las siguientes:

- Cuando dos mujeres que se conocen se saludan en Suecia, se dan un abrazo. Mientras que en España, las mujeres se dan dos besos, o un abrazo si tienen una relación cercana.
- Cuando dos mujeres que no tienen confianza se saludan o se presentan se dan la mano. Mientras que en España, las mujeres siguen recurriendo a los dos besos cuando estas se conocen por primera vez.
- Cuando una mujer y un hombre se saludan en Suecia se dan un abrazo, se dan la mano si estos son presentados. En España, los hombres y las mujeres se dan dos besos independientemente de su grado de confianza. En el único ámbito en el que se le da la mano a una mujer es en el profesional o laboral.
- Cuando un hombre se encuentra o es presentado a otro hombre en Suecia, se dan la mano, se dan un abrazo si tienen confianza. Si estos son familia o amigos cercanos se suelen dar un ligero abrazo. Aparentemente, este ritual no varía en España.

Como se puede observar, en España se recurre al beso en ocasiones que un sueco nunca lo haría. Si, por ejemplo, un hombre español diese dos besos a una mujer sueca que apenas conoces, la mujer sueca probablemente sentiría que ha invadido su espacio personal. Para evitar situaciones como la mencionada, se presenta una secuencia didáctica con una serie de actividades que tienen como objetivo trabajar la función de saludar en España.

El docente comienza la lección mostrando un *tiktok* en el que una mujer americana tiene la intención de saludar a un hombre italiano, cuando el hombre va a besarla, ella entra en pánico, ya que no sabe qué mejilla debe besar antes (enlace al *tiktok*: <https://vm.tiktok.com/ZGJnUuYd2/>) Una vez visualizado el vídeo, se pregunta a los estudiantes si alguna vez se han visto envueltos en un choque similar. Una vez ha finalizado la discusión, el docente introduce que el tema de hoy será rasgos de los españoles a tener en cuenta en una conversación.

Se repartirán hojas entre los estudiantes con una serie de actividades. En la actividad 1, aparecen una serie de imágenes en las que se pueden apreciar españoles saludándose. Los alumnos tienen diez minutos para comentar con su compañero la relación que pueden tener los españoles en las diferentes imágenes. Haciendo esto, los alumnos estarán realizando hipótesis sobre el grado de confianza que tienen las personas basándose en sus comportamientos.



*Imagen 14. Tipos de ritos comunicativos a la hora de saludar*

Una vez los alumnos hayan realizado sus hipótesis sobre las posibles relaciones entre las personas de las imágenes. Se muestran y se comentan las soluciones:

1. Estas mujeres puede que se hayan conocido por primera vez, puede que sean conocidas, amigas o familia. Los estudiantes suecos probablemente pensarán que tienen una relación cercana.
2. El hombre y la mujer de la imagen puede que se hayan conocido por primera vez, puede que sean conocidos, amigos o familia. Los estudiantes suecos probablemente pensarán que tienen una relación muy cercana o que directamente son familia.
3. Las mujeres de la imagen tienen una relación cercana. En este caso, es probable que los estudiantes hayan escrito una respuesta similar.
4. El hombre y la mujer tienen una relación estrictamente profesional. Los estudiantes probablemente han pensado que también pueden ser conocidos.
5. Los hombres tienen una relación cercana. En este caso, es probable que los estudiantes hayan escrito una respuesta similar.

Una vez los alumnos han leído la solución, entra el juego la interculturalidad. Los alumnos deberán responder en parejas a las siguientes preguntas:

*a) Como has podido ver, en España saludamos con dos besos siempre que una de las personas sea una mujer. Si la relación es muy cercana, podemos dar un abrazo, el cual puede incluir un beso. ¿Besas al saludar en tu cultura? ¿A quién?*

De nuevo, se tiene en consideración las diferentes culturas que existen en el aula, de ahí utilizar el término cultura en vez de Suecia.

*b) Por otra parte, los españoles se dan la mano cuando son dos hombres que no tienen una relación cercana, mientras que una mujer da la mano cuando la relación es estrictamente laboral. ¿Es lo mismo en tu cultura? ¿En qué ocasiones y a quién se da la mano?*

Las respuestas serán comentadas en voz alta. La duración de esta primera parte de la secuencia tiene una estimación entre media hora y treinta y cinco minutos.

En la actividad 3, los alumnos deberán relacionar los gestos aprendidos con diferentes situaciones presentadas. Los alumnos deberán tener en cuenta el género y grado de confianza de los hablantes. Además, con esta actividad, los estudiantes ponen en práctica las diferentes formas de saludo que ya conocen. Se les proporcionan algunos ejemplos, pero deben ser ellos los que escriban las expresiones. Por otra parte, se incluyen nombres suecos en algunos ejemplos para que los estudiantes sean capaces de ponerse en la situación. Esta actividad tiene una duración de aproximadamente diez minutos, se realizará de forma individual, y se corregirá en pequeños grupos.

- a) Herta está en una fiesta en Santander cuando se acerca Alicia, una chica española que no la conoce pero quiere ser su amiga.
  - a. Expresión: ¡Hola! ¿Qué tal?
  - b. Forma de saludar:
- b) Miguel ve a su tío Javier en una reunión familiar.
  - a. Expresión:
  - b. Forma de saludar:
- c) Ana y Marcela se encuentran por la calle. Son amigas y hace dos meses que no se ven.
  - a. Expresión:
  - b. Forma de saludar:
- d) Ludvig comienza a trabajar en una empresa española. Quiere presentarse a su jefa Celia, que es española.
  - a. Expresión:
  - b. Forma de saludar:

#### Secuencia 4. Parte 2 1º

A continuación, la actividad 4 tiene como objetivo continuar trabajando con otros aspectos comunicativos que pueden resultar en choques culturales a la hora de tener una interacción con un español. Por lo tanto la actividad comenzará de la siguiente manera: *Como has podido observar, los españoles y los suecos se comportan de manera diferente en algunas situaciones a la hora de comunicarse. En una conversación entre dos españoles se puede encontrar: contacto físico, interrupciones, miedo al silencio, y un tono de voz alto en los ojos de muchas culturas. ¿Qué recomendarías a un extranjero a la hora de comunicarse con un sueco?* Las respuestas se comentan en clase.

*A continuación, vas a leer un artículo que explica el motivo por qué los españoles hablan alto:*

*‘¿Por qué los españoles hablamos tan alto? Los motivos de nuestros gritos.’ (Macías 2023)*

*"Tenemos los españoles la garganta destemplada y en carne viva. Hablamos a grito herido y estamos desentonados para siempre, para siempre porque tres veces, tres veces, tres veces tuvimos que gritar en la historia hasta desgarrarnos la laringe", decía León Felipe. El poeta, a veces vinculado a la generación del 27, aseguraba con estas palabras que este tono de voz característico se debía a una especie de enfermedad crónica colectiva: algo "incurable" arraigado a la historia.*

*Tres gritos fueron claves para fijarse su forma a nuestras cuerdas vocales,*

*El primero, aquel "¡Tierra!" Que los miembros de la tripulación de Colón soltaron cuando llegaron a América: "Acabábamos de descubrir un mundo nuevo, un mundo de otras dimensiones al que cinco siglos más tarde, en el gran naufragio de Europa, tenía que agarrarse la esperanza del hombre". La segunda, con Don Quijote y su "Justicia, justicia, justicia". Y la última, en 1936, cuando en las calles de toda España la gente gritaba "¡Que viene el lobo!", tratando de advertir a otros de los peligros de un fascismo cada vez más cerca.*

*Puede que León Felipe tuviera razón en que el grito es una cuestión de herencia, pero parece que científicamente hay mucho más detrás de la manera en que tendemos a comunicarnos mientras otros no dan crédito a tanto ruido.*

*Los más ruidosos*

*Si de ruido se trata, en el año 2017, Madrid fue considerada la sexta ciudad más ruidosa del mundo, solo después de Bombay, Calcuta, El Cairo, Nueva Delhi y Tokio. Por supuesto, en este concepto caben no solo las voces de sus ciudadanos y ciudadanas, también los sonidos con los que conviven en las grandes ciudades: motores, motores y más motores. Sin embargo, aunque esto último es una consecuencia moderna compartida en todo el mundo (y que incluso puede llegar a mimetizar unas urbes con otras por muy lejos que estén entre sí) lo del tono de voz tan alto siempre parece particular. A veces, motivo de gracia; a veces, interpretado como símbolo de autoritarismo y dominación.*

*Esto último nos devuelve a las palabras de León Felipe, porque está claro que de autoritarismo y dominación España sabe bastante. Pero en este sentido, a veces se nos olvida que Colón era italiano, concretamente de Génova. Allí también es frecuente gritar, como en Grecia, lo que sugiere que **la geografía condiciona nuestras cuerdas vocales.***

*En efecto, si en algo se parecen los tres países es que quedan al sur de Europa, lo que da lugar a muchos más parentescos. En este caso, el clima que comparten, **un clima templado, mediterráneo, permite que en ellos la gente viva hacia fuera, es decir, al aire libre.** Que si terrazas, paseos, ferias, celebraciones de todo tipo... Gritar forma parte de estos escenarios porque, de lo contrario, no nos escucharíamos entre otros tantos ruidos que ahora conocemos como "contaminación acústica". Es decir, **si cada vez hay más ruido, nos tocará gritar más,** y entonces llegará un momento en que una nueva escala sea imposible.*

Al final del texto, habrá un glosario con aquellas palabras más complejas y su traducción al sueco. Se estima que la lectura del texto tiene una duración de unos quince minutos. Al acabar la lectura, los alumnos deberán hacer un pequeño resume en el que se recojan las ideas principales del texto.

Por último, se explicará a los alumnos, que como pueden ver, muchos de estos comportamientos sociales tienen un origen y una explicación. Como tarea final, deberán hacer un trabajo de investigación en el que deben seleccionar un comportamiento social (tono de voz, contacto físico, proxemia, algún signo no verbal) y compararlo entre ambas culturas. Esta tarea se trata de una escritura colaborativa. Se destinará el resto de la clase a que los grupos comiencen su trabajo de investigación, y podrán finalizar en casa, o en otra clase si el tiempo lo permite, su redacción grupal.

#### **IV. 3.5. Secuencia 5. *España, ¿un país actualmente religioso? 1º***

Objetivos:

- Eliminar el estereotipo de que los españoles somos religiosos y practicantes.
- Trabajar la interculturalidad comparando la tradición religiosa en Suecia y en España.

Contenidos:

- Contenido textual: canción. Dar a conocer el género de saeta.
- Contenido textual: artículo. Lectura en parejas.
- Actividad de léxico interactiva sobre Pascua y Semana Santa.
- Debate en grupos pequeños sobre si el hecho de participar en una tradición nos hace creyentes de ellas.
- Contenido textual: artículo. Lectura de texto en parejas.

El estereotipo de que los españoles son religiosos es de los que más peso tuvo en las respuestas del cuestionario. Por otra parte, la tercera opción más votada es que los españoles van a la iglesia a menudo. Este pensamiento se debe a que los suecos están más en contacto con el sur que con el norte de España, por lo que muchos de ellos están familiarizados con las procesiones de Semana Santa.

Con el objetivo de que los alumnos aprendan acerca de la tradición religiosa en España, tanto en el sur como en un marco general, se presenta el tema de la Semana Santa en el aula. Para ello, los alumnos, de manera individual, deben relacionar algunas palabras relacionadas con Pascua y la Semana Santa con su imagen correspondiente. Esta actividad tiene el objetivo de contextualizar y anticipar el léxico que se trabajará en el texto. Debido a que se trata de una actividad interactiva, el docente les dará acceso al enlace. Esta actividad tiene una duración de unos cinco minutos.



Imagen 15. Actividad de léxico sobre Pascua y Semana Santa

Una vez se hayan corregido las respuestas, se entregará una ficha en la que se define el concepto de *procesión* (*marcha de personas que caminan con un motivo religioso*). A continuación, en parejas, los alumnos leerán un texto sobre las procesiones y la Semana Santa en España, en el que se muestran imágenes de diferentes procesiones para ayudar en su comprensión lectora. Se estima que la lectura tiene una duración de unos quince minutos.

## **LAS PROCESIONES Y LA SEMANA SANTA EN ESPAÑA**

(Texto adaptado de [https://videoele.com/Archivos/A2\\_Procesiones-Transcripcion.pdf](https://videoele.com/Archivos/A2_Procesiones-Transcripcion.pdf))

*Durante la Semana Santa recordamos los últimos días de la vida de Jesucristo. Es una semana con mucha cultura, tradiciones y símbolos religiosos católicos.*

*Hoy en día hay procesiones en casi todas las ciudades y pueblos, porque la Iglesia católica fue muy importante en la historia de España.*

*Los días festivos de la Semana Santa son el Domingo de Ramos, el Jueves Santo, el Viernes Santo y el Domingo de Resurrección. Cada procesión es diferente porque recuerda un momento distinto de la Biblia. Por ejemplo, esta procesión es alegre porque recuerda el día que Jesús entró en Jerusalén. (Imagen de Domingo de Ramos) Pero esta procesión es seria, porque recuerda el dolor y la muerte de Jesús. (Imagen de Viernes Santo)*

*La parte más importante de una procesión es el paso, que es una estructura con flores y una escultura de Jesús o la Virgen. Detrás del paso va una banda de música.*

*Las cofradías son hermandades que organizan las procesiones. Sacan el paso de una iglesia y lo llevan por las calles durante horas. Las personas que acompañan el paso se llaman nazarenos o penitentes, y se visten con una túnica. También pueden llevar una capucha en la cabeza. En cada cofradía los colores de las túnicas son diferentes. Durante la procesión, cuando el paso está parado, alguien puede cantar una canción de estilo flamenco llamada saeta. En el ejemplo siguiente observamos a los nazarenos quienes llevan en su cabeza un capirote o capuchón. Esta tradición proviene de la Edad Media. Durante la inquisición las personas que debían cumplir alguna condena eran cubiertas para preservar su identidad.*

*La Semana Santa se celebra en marzo o abril, pero cada año en fechas diferentes. Esta semana cierran los colegios, por eso, para muchas personas son unas pequeñas vacaciones de primavera. Miles de personas van a ver las procesiones. Los no creyentes observan con respeto esta tradición. Los creyentes sienten mucha emoción cuando pasa la procesión.*

*Las procesiones más importantes se celebran en el **centro** de España, en **Andalucía** y **sobretudo**, en Sevilla.*

Después de la lectura, el docente preguntará a los alumnos sobre sus experiencias y opiniones: *¿Conocíais las procesiones de Semana Santa? ¿Qué opinaste cuando las viste? ¿Qué es lo que más te ha sorprendido del texto? ¿Cómo celebráis Pascua?*

A continuación, partiendo de la lectura, se reintroducirá el concepto de saeta y el flamenco: *‘Como has leído en el texto, la saeta es una canto religioso de estilo flamenco. El flamenco es el género musical más representativo de España, aunque este sea propio de Andalucía.’* De esta forma, estaremos educando a los estudiantes que este género musical está vinculado con el sur de España. Por consiguiente, los alumnos escucharán un ejemplo de saeta durante una procesión. Por último, se realizarán preguntas en las que el alumno desarrolle su capacidad intercultural: *a) ¿Conoces alguna canción de flamenco? b) En pequeños grupos, ¿qué género musical o canción crees que es el representante en tu país?*

La siguiente actividad presenta una serie de afirmaciones sobre la religión en España. Los estudiantes deben marcar aquellas que comparta la tradición religiosa sueca, o de su propia religión. El objetivo es conocer más acerca de la religión en

España a partir de su propia tradición religiosa. Cabe destacar que la religión del Estado sueco es el luteranismo, por lo que existen ciertas diferencias con la tradición religiosa en España.

Algunas de las tradiciones son las siguientes:

- Los curas son siempre hombres. (En Suecia las mujeres pueden ser curas)
- Los curas no se pueden casar. (En Suecia los curas se pueden casar, divorciar, y tener hijos)
- Hoy en día, la mayoría de jóvenes no son practicantes. (Hecho también real en Suecia.)
- Se hacen procesiones en celebraciones. (En Suecia se realizan procesiones en festividades como Santa Lucía)
- Se hace la comunión. (En Suecia no hacen la comunión)
- Se hace la confirmación. (En Suecia sí se hace la confirmación)
- Se hace el bautismo. (En Suecia se hace el bautismo)

Esta actividad tiene un subapartado, en el cuál se pide al estudiante que añada alguna otra diferencia religiosa, si es que considera que existe alguna otra, para lo cual deberá investigar la solución.

Como actividad final, los alumnos se dividirán en grupos de tres o cuatro personas y se debatirá durante diez minutos sobre la siguiente cuestión:

*‘Creemos que existe una relación fuerte entre la festividad (días festivos/fiestas populares/asueto) y la religión. Podemos explicar que muchas personas que apenas son creyentes disfrutan estas procesiones. ¿Has vivido alguna experiencia similar? ¿Crees que es posible disfrutar de una fiesta religiosa cuando no eres religioso? ¿por qué? ¿o por qué no?’* Muchos alumnos mencionarán el día de Santa Lucía, festividad que se celebra una leyenda en la que no necesariamente creen y en la que la mayoría de suecos participa.

## V. CONCLUSIONES

A lo largo de este TFM, hemos podido verificar nuestras hipótesis respecto al abordaje actual del componente intercultural, estereotipos, e interculturalidad en las aulas de ELE en Escandinavia. Los resultados muestran que a pesar de que los escandinavos mantengan una estrecha relación con España, estos tienen una imagen muy limitada de su sociocultura, lo que nos lleva a la conclusión de que viajar a España con frecuencia no es suficiente si su competencia sociocultural e intercultural no están propiamente desarrolladas en el aula. Por otra parte, este estudio ha permitido que conozcamos los diferentes motivos por los que los alumnos escandinavos mantienen esa imagen estereotipada de España y los españoles. A continuación, se listarán los motivos y nuestras conclusiones al respecto:

Para comenzar, al caracterizar el contexto educativo escandinavo, es decir, el primer objetivo general, hemos verificado que esta imagen estereotipada se debe en parte a la **crisis docente** a la que los países escandinavos se han estado enfrentando en los últimos años. Debido al crecimiento repentino de la demanda de ELE, países como Suecia se encuentran con una gran falta de profesorado de español en las instituciones educativas. Esta demanda de docentes de ELE hace que los colegios se vean forzados a recurrir a hispanos sin una formación pedagógica, y a docentes escandinavos sin conocimientos en la enseñanza de ELE. Este tipo de perfil docente tiende a seguir el syllabus impuesto y a impartir los conocimientos del mundo, los cuales son necesarios en las clases de ELE, pero no se llega a alcanzar el desarrollo de la competencia sociocultural del alumno, lo que hace que nunca llegue a ser competente comunicativamente, abordando así el objetivo 2.3. Por lo tanto, el docente debe estar formado en la enseñanza de ELE para que sus estudiantes tengan éxito en su proceso de aprendizaje.

Además, es importante que el docente sepa actuar como antropólogo, es decir, el docente debe estar inmerso en la cultura hispana y escandinava para así poder resaltar aquellas diferencias que suelen pasar desapercibidas. Por otro lado, el docente transmite su pasión y actitud por otras culturas en las lecciones, por lo que en las clases escandinavas se necesitan docentes, ya sea nativos o escandinavos, de nuevo, formados en el mundo de ELE, y con un interés genuino en las diferencias y semejanzas entre la sociocultura receptora y de origen. Consideramos que el profesor nativo no debe

conocer todos los aspectos socioculturales de los países escandinavos, pero sí los suficientes para poder crear actividades que resulten de interés al alumno, y no regirse solamente a las secuencias planteadas en los manuales. Por otra parte, también se estará practicando un diálogo intercultural cuando el docente pregunta a sus alumnos por lugares en escandinavia que resultarían sorprendentes a un extranjero, los cuales buscaría y mostraría a la clase (secuencia 3). Es decir, un docente que muestra pasión por la sociocultura escandinava, transmitirá la misma actitud a sus alumnos sobre la sociocultura española.

Por otra parte, en las clases de ELE en los países escandinavos sigue existiendo una **jerarquización** respecto a la competencia sociocultural en el syllabus. Esto se ha podido demostrar en ambos análisis, cuando los alumnos expresan no conocer realmente la sociedad española, a la vez que parte de los docentes afirma abordar los estereotipos cuando surgen en el aula, y la sociocultura española cuando esta aparece en los manuales. Estas afirmaciones muestran una carencia y falta de interés respecto a la implementación de la sociocultura española, de ahí surgió la motivación de diseñar una serie de secuencias didácticas que aboliera los estereotipos dañinos y diese a la sociocultura española la dedicación que merece en las clases de español.

El hecho de que el español sea la lengua más demandada y la más abandonada es un dato un tanto alarmante. Este estudio nos ha permitido conocer que esto se debe a una **AL** generalizada entre los estudiantes escandinavos de español. Los alumnos se ven forzados a hablar cuando sienten que no tienen la capacidad lingüística para ello. Esta AL hace que casi la totalidad de los alumnos tengan miedo a suspender, por lo que evita asistir a clases de español. Con el objetivo de incrementar su motivación, y reducir su AL, es necesario respetar el estilo de aprendizaje del alumno y conseguir que este cree un lazo con la asignatura. Para ello, hemos abordado el filtro afectivo en la propuesta de la siguiente manera:

- Proponiendo actividades grupales que favorecen la expresión oral y escrita, e interacción, en las que el alumno aporta su perspectiva en plataformas como *Padlet* o en su grupo. Pueden participar en las preguntas que dirige el profesor a toda la clase, pero siempre de manera voluntaria.
- Dándoles libertad a la hora de escoger grupo y tema a desarrollar.

- Haciendo uso de plataformas, como *TikTok* o *Youtube*, que los jóvenes usan con el propósito de acercarlos a la sociocultura española.
- Mostrando imágenes humorísticas como introducción a los estereotipos de la cultura española o sueca.
- Evaluando su interés y predisposición en los temas a tratar (además de los contenidos sociolingüísticos en el caso de las tareas finales).

Por otra parte, al realizar los dos análisis, podemos decir que el objetivo número dos ha sido cubierto, ya que en estos se puede encontrar el estudio del componente sociocultural e intercultural en el aula de ELE en los países escandinavos. Basándonos en las respuestas de ambos análisis, podemos concluir que la interculturalidad no es una prioridad a la hora de enseñar la sociocultura. Mientras que algunos docentes lo abordan mediante exposiciones y discusiones en clase, otros aseguran que este surge de manera natural en el aula. Partiendo de la base de que los países escandinavos tienen una situación político-económica más desarrollada que España, y que en los últimos años ha comenzado a surgir un pensamiento xenófobo a raíz de las problemáticas de criminalidad recientes, la interculturalidad debe ser aplicada en el aula más que nunca, para así erradicar el **pensamiento etnocentrista** generalizado y la segregación entre socioculturas. Para ello, las actividades socioculturales propuestas dan pie a una reflexión metacultural que atenúa los indicadores de superioridad e inferioridad que puedan estar presentes en el aula, de esta forma, se ha podido abordar uno de los objetivos planteados: eliminar la imagen de España como un destino vacacional barato, en el que como dice uno de los docentes entrevistados, donde los españoles están para servirles, justificando así la importancia de trabajar de manera adecuada el componente sociocultural e intercultural en las aulas de ELE (objetivo 3).

Los motivos mencionados, resaltados en negrita, muestran la situación actual a la que se enfrentan los estudiantes escandinavos de español: una desmotivación general causada por la manera en la que el componente sociocultural es implementado en el aula, y un escaso tratamiento de los estereotipos y del componente intercultural, lo que hace que el alumno carezca de un lazo con la sociocultura de un país que visita ocasionalmente.

Generalmente, las palabras que se le vienen a la cabeza a un extranjero cuando piensa en España, es léxico relacionado con vacaciones (*sol, playa, sangría, fiesta,*

*cerveza*). Esto es debido a que los escandinavos suelen ir a España con el propósito de viajar y disfrutar del clima cálido. El hecho de que los escandinavos tiendan a solamente conocer lugares como la Costa del Sol, hace que se generalice la cultura propia de, en este caso, Andalucía, a la hora de hablar de España. Esta imagen no solo influye en el clima y en la música, sino también en la religión, ya que muchos escandinavos también han podido presenciar las procesiones de Semana Santa. Nuestro objetivo con este TFM no es que los escandinavos dejen de visitar las ciudades más turísticas de España, sino que sean conscientes de las diferentes subculturas que conviven en el país, es decir, que tengan una imagen realista y actualizada de España.

A parte de ser descritos como religiosos, los españoles son proyectados como una sociedad perezosa, que habla alto, y muy similar a la mexicana. Cada uno de estos estereotipos ha sido abordado en las secuencias, siempre desde una perspectiva intercultural. Uno de nuestros principales objetivos es que los alumnos desarrollen una conciencia intercultural, basada en la igualdad entre culturas y el respeto, cubriendo así el objetivo 4.

Los docentes mencionaron en la entrevista que implementan la interculturalidad ya sea en exposiciones, discusiones en clase, o que esta simplemente surge de manera natural. En nuestra propuesta, se puede encontrar la interculturalidad en comparativas entre signos no verbales, como en la secuencia 4. Debido a que los alumnos decidieron aprender español para comunicarse con nativos, consideramos esencial enseñar a los alumnos que los ritos comunicativos pueden variar entre sociedades. Por lo tanto, la CNV debe ser enseñada en las clases de español si queremos que los alumnos entiendan los comportamientos de la sociedad española y que no se trata de que los españoles hablen alto o se acerquen demasiado, sino que cada sociocultura tiene su propio código a la hora de comunicarse, además de que existe un motivo por cada comportamiento. Es decir, no se trata de que los alumnos escandinavos comiencen a actuar como miembros de la comunidad hispana, sino que adquieran conocimientos de las pautas sociales, y que este de forma consciente elija respetarlas.

Adicionalmente, se ha demostrado que el hecho de que los alumnos tengan un nivel inicial, no significa que los contenidos culturales deban restringirse a la 'Cultura con mayúscula'. En la propuesta, los alumnos han podido desarrollar su autonomía, a la vez de su competencia investigativa, mientras se implementaba 'la cultura a secas',

cuando se trabajan los horarios de cierre o el concepto de siesta, y la ‘kultura con k’ al trabajar las características regionales de España.

Por otra parte, creemos firmemente que la música es una herramienta muy útil si queremos que los alumnos se acerquen a la sociocultura española. A lo largo de la propuesta didáctica, se han trabajado con dos canciones: *‘we got to celebrate our differences’* y una saeta. Ninguna de las canciones tiene un objetivo lingüístico. En la primera canción, se busca la reflexión y la empatía, mientras que la saeta tiene un objetivo expresamente cultural.

A pesar de que el TFM ha cumplido exitosamente cada uno de los objetivos y subobjetivos, existen una serie de limitaciones que, de alguna forma, han sido piedras en este recorrido. En primer lugar, debido a la naturaleza de este trabajo, nos encontramos con la limitación de que las secuencias didácticas no han podido ser pilotadas, por lo que desconocemos su efectividad en la perspectiva de los alumnos acerca de la sociocultura española. Aún así, el hecho de que estas hayan sido diseñadas partiendo del estilo de aprendizaje de los suecos y de su perspectiva acerca de la sociocultura española, tomando en cuenta su contexto cultural y educativo, nos hace pensar que la propuesta es válida para el desarrollo de su competencia sociocultural y su consciencia intercultural. Por otra parte, nos hemos enfrentado a otras limitaciones como la escasez de profesores de ELE disponibles para participar en la entrevista y el hecho de que sus respuestas hayan sido escritas y no hayan formado parte de una conversación. Además, la limitación de tiempo y extensión nos ha impedido indagar más a fondo sobre los demás países escandinavos, haciendo que nos hayamos enfocado solamente en Suecia.

Para concluir, este TFM aborda un tema tan amplio como la competencia sociocultural e intercultural en los países escandinavos, lo que deja abiertas nuevas vías de investigación que no han podido ser cubiertas debido a una cuestión de extensión, como el tratamiento de la sociocultura española en el ámbito laboral (otra de las motivaciones de los alumnos) o la explotación de ritos comunicativos desde una perspectiva intercultural.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

### Referencias bibliográficas utilizadas para confeccionar el marco teórico:

Afinoguénova, E. y Martí-Olivella, J. (2008). *A Nation under Tourists' Eyes: Tourism and Identity Discourses in Spain*.

Albelda, M. y A. Briz (2010). "Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales". En M. Aleza Izquierdo y J. Enguita Utrilla (coords.). *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València, PP. 237-260.

Álvarez Montalbán, F., y Albanesi L. (6 Oct. 2015) "La Enseñanza Del Español En Suecia." *CVC. Anuario 2004. La Enseñanza Del Español En Suecia. Introducción. Fernando Álvarez Montalbán y Laura Albanesi.*, Instituto Cervantes, [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_04/alvarez\\_albanesi/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_04/alvarez_albanesi/p01.htm).

Bello Ericsson, M. (2020) "Las Experiencias De Ansiedad Lingüística De Estudiantes Suecos En Secundaria Durante La Clase De Español." *Stockholms Universitet*, <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1526432/FULLTEXT01.pdf>.

Bello, C., y Helliwell, J. (24 Mar. 2023) "¿Por Qué Los Nórdicos Son Siempre Los Más Felices?" *Euronews*, [es.euronews.com/next/2023/03/24/por-que-los-nordicos-son-siempre-los-mas-felices-y-que-podemos-aprender-de-ellos](https://es.euronews.com/next/2023/03/24/por-que-los-nordicos-son-siempre-los-mas-felices-y-que-podemos-aprender-de-ellos).

Blasco Palomero, R (2020), *The Trilingual Lexicon and the Spanish Language in Swedish Schools*. Departamento de Lenguas y Literatura. Universidad de Lund

Blasco Palomero, R (2022), *Cross-Linguistic Influence and Spanish as a Third Language in Scandinavia*. Trabajo Final de Grado. Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana. Universidad de Málaga

BRAVO-GARCÍA, E. (2018). La competencia cultural: desarrollo y límites en la docencia. *Revista Electrónica del Lenguaje. Monográfico 5,1-15*.

Byram, M. y Zarate, G. (1997). *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: Anaya. En línea: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

Cabau B. (2014) Language Policy/Planning and Linguistic Rights in Sweden International Journal of Law, Language & Discourse (IJLLD).

Casas, J. M. (16 Jul. 2017). Los suecos se lanzan a la compra compulsiva de vivienda en España. Economía Digital. [https://www.economiadigital.es/inmobiliario/suecos-compras-viviendas-espana\\_458283\\_102.html](https://www.economiadigital.es/inmobiliario/suecos-compras-viviendas-espana_458283_102.html)

Cervantes, CVC. Centro Virtual. (7 Sept. 2015), “CVC. Marco Común Europeo de Referencia. Capítulo 5. Las Competencias Del Usuario O Alumno. Cuadro 5.” CVC. *Marco Común Europeo de Referencia. Capítulo 5. Las Competencias Del Usuario o Alumno. Cuadro 5*, Instituto Cervantes, [cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_05.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm).

Cervantes, CVC. Centro Virtual. (8 Sept. 2015) “CVC. Plan Curricular Del Instituto Cervantes. 1. Objetivos Generales. Introducción.” CVC. *Plan Curricular Del Instituto Cervantes. 1. Objetivos Generales. Introducción.*, Instituto Cervantes, [cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/01\\_objetivos\\_introduccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm).

Cruz, M.A., (1998), «La enseñanza de la cultura española en países de Europa Oriental a través de los manuales», *Frecuencia – L*, 9, pp. 53-56.

DENIS, M., Y MATAS PLA, M. (2009). Para una didáctica del componente cultural en clases de E/LE. *Marcoele*, 9, 87–95.

Eide, L. (2007) “La Enseñanza Del Español y Culturas Hispanas En Noruega.” *Universidad de Bergen*, pp. 201–211, Accessed 11 Jan. 2023.

Fant, L. (Julio 2015) *Cultural Mismatch in Conversation: Spanish and Scandinavian ...*, [https://www.researchgate.net/publication/288030387\\_Cultural\\_mismatch\\_in\\_conversation\\_on\\_Spanish\\_and\\_Scandinavian\\_communicative\\_behaviour\\_in\\_negotiation\\_settings](https://www.researchgate.net/publication/288030387_Cultural_mismatch_in_conversation_on_Spanish_and_Scandinavian_communicative_behaviour_in_negotiation_settings).

GAGO, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *Analecta Malacitana (AnMal electrónica)*, 29, 221-239.

García, V. (10 Oct. 2022) “Los Países Con Menos Paro y Mejores Condiciones a Los Que Emigran Los Jóvenes Españoles.” *Vozpópuli*, [www.vozpopuli.com/economia\\_y\\_finanzas/paises-menos-paro-mejores-condiciones-laborales-emigran-jovenes-espanoles.html](http://www.vozpopuli.com/economia_y_finanzas/paises-menos-paro-mejores-condiciones-laborales-emigran-jovenes-espanoles.html).

Gube, J. ( 22 Feb. 2023) “Origins, Concepts, and Trends in Intercultural Education.” *Oxford Research Encyclopedia of Education*, [doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.450](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.450).

Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa (Traducción de Juan Gómez, en Pride y Colmes , Eds, Sociolingüística).

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)

INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)

Marques Da Silva, I. (12 enero 2013) “Suecia Ya No Es ‘Un País Hospitalario’ Con Los Migrantes.” *Euronews*. [es.euronews.com/my-europe/2023/01/12/suecia-se-cierra-con-los-migrantes-las-leyes-de-inmigracion-son-cada-vez-mas-duras](https://es.euronews.com/my-europe/2023/01/12/suecia-se-cierra-con-los-migrantes-las-leyes-de-inmigracion-son-cada-vez-mas-duras).

Meyer, 1991, ápod Oliveras (2000:38). *Revista Electrónica del Lenguaje*. Monográfico, no 5, 2018.

Miquel López, L., & Sans, N. (2004). [El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua](#). *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 0, 1–13.

Moreno Juste, A. (2003). Del problema de España a la España europeizada: excepcionalidad y normalización en la posición de España en Europa. En Pereira, J. C. (coord.). *La política exterior de España (1800-2003)* (pp. 295-317). Barcelona: Ariel Historia.

Núñez Florencio, R. (2003). La imagen de España en el mundo: La marca España. En Pereira, J. C. (coord.). La política exterior de España (1800-2003) (pp. 187-200). Barcelona: Ariel Historia.

Paredes, N. (6 Sept. 2021), "Por Qué Suecia Se Convirtió En El Epicentro de Las Muertes Por Armas de Fuego En Europa." *BBC News Mundo*, BBC, [www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-58394371](http://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-58394371).

Taft, R. (1981). The Role and Personality of the Mediator. En S. Bochner (Ed.)

Van Ek, J. (1986) Objectives for Foreign Language Learning. Strasbourg: Council of Europa.

Verde, S. (2015). El desarrollo de la competencia pragmática, aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje. [tesis de doctorado, Universidad de Salamanca] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=102025>

VILLEGAS MARTINEZ, J. (2018). La evolución de la imagen de España y los españoles en manuales de español editados en Suecia. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1280432/FULLTEXT01.pdf>

"El Español Como Lengua Extranjera En Suecia." *Ministerio de Educación y Formación Profesional*, <https://www.educacionyfp.gob.es/paises-nordicos/dam/jcr:caecee0d-f5d6-4f1f-83e7-d5d0b04c038d/la-ense-anza-del-espa-ol-como-lengua-extranjera-en-suecia.pdf>

"Las Relaciones Económicas Bilaterales Hispano-Suecas Se Incrementan En Los Últimos Años." (18 Nov. 2021), *CEOE*, [www.ceoe.es/es/ceoe-news/internacional/las-relaciones-economicas-bilaterales-hispano-suecas-se-incrementan-en-los](http://www.ceoe.es/es/ceoe-news/internacional/las-relaciones-economicas-bilaterales-hispano-suecas-se-incrementan-en-los).

"Relaciones entre Noruega y España." (2019) *Norgesportalen*, [www.norway.no/es/spain/noruega-espana/relaciones-noruega---espana/](http://www.norway.no/es/spain/noruega-espana/relaciones-noruega---espana/).

"Spanish." *Stockholm University*, [www.su.se/english/education/all-subjects/spanish-1.426278?exEduItemPacks=&expEduItems=&open-colla`se-boxes=](http://www.su.se/english/education/all-subjects/spanish-1.426278?exEduItemPacks=&expEduItems=&open-colla`se-boxes=)

"Suecia - Inmigración 2020." 3 Apr. 2023, *Datosmacro.Com* [datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/inmigracion/suecia](http://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/inmigracion/suecia).

### **Bibliografía empleada en la elaboración de la aplicación práctica:**

Jessi & Alessio @thepasinis (4 Febr. 2022) ‘*Be honest- Happens every time*’  
<https://vm.tiktok.com/ZGJnUuYd2/>

Iruela, A. *Procesiones y Semana Santa A2. Transcripción - Videoele*,  
[www.videoele.com/Archivos/A2\\_Procesiones-Transcripcion.pdf](http://www.videoele.com/Archivos/A2_Procesiones-Transcripcion.pdf).

Jacknjelly (14 Abril 2023) ‘*We got to celebrate our differences*’  
<https://www.youtube.com/watch?v=0CFBUSHzENI>

Macías, C. (16 Ag. 2023), “¿Por Qué Los Españoles Hablamos Tan Alto? Los Motivos (Y Consecuencias) de Nuestros Gritos.” *Elconfidencial.Com*, El Confidencial,  
[www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2023-08-16/por-que-espanoles-hablamos-alto-motivos\\_3718127/](http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2023-08-16/por-que-espanoles-hablamos-alto-motivos_3718127/)