

Interculturalidad en la didáctica del español: una experiencia con docentes noruegos

EDUARDO ESPAÑA PALOP
Universitat de València
eduardo.espana@uv.es

HÉCTOR HERNÁNDEZ GASSÓ
Universitat de València
hector.hernandez@uv.es

Resumen: En este artículo se presenta una experiencia de inmersión lingüística y cultural para un grupo de docentes noruegos de ELE durante un curso de posgrado centrado en la didáctica del español como lengua extranjera. La finalidad de estas actividades fue doble: por un lado, profundizar en aspectos culturales más allá de los estereotipos; y, por otro lado, actualizar las ideas y conocimientos sobre la cultura española. Las experiencias fueron de diversa índole: desde salidas en las que se potenció el conocimiento sobre las tradiciones socioeconómicas de España hasta interacciones de actualización de ideologías y costumbres de la juventud española. Los resultados del curso mostraron que este tipo de actividades fueron valoradas muy positivamente por las alumnas. Se cumplió el objetivo de trascender lo meramente turístico y anecdótico para proporcionar a las estudiantes unos entornos que renovaron y ampliaron su interés por la cultura española.

Palabras clave: interculturalidad, competencia comunicativa, inmersión, mediación cultural.

Interculturality in didactics of Spanish: An experience with Norwegian teachers.

Abstract: This article presents a linguistic and cultural immersion experience for a group of Norwegian SFL teachers during a postgraduate course focused on the didactics of Spanish as a foreign language. The purpose of these activities was twofold: on one hand, to deepen cultural aspects beyond stereotypes; and, on the other hand, to update ideas and knowledge about Spanish culture. The activities ranged from those which enhanced knowledge of Spain's socioeconomic traditions to others that updated the ideologies and customs of Spanish youth. The course results showed that these types of activities were very positively valued by the students. The objective of going beyond the merely the touristic and anecdotal was achieved and the students were provided with activities that renewed and broadened their interest in Spanish culture.

Key words: interculturality, communicative competence, immersion, cultural mediation.

1. Introducción

En Noruega hay una demanda de profesores cualificados de lenguas extranjeras distintas del inglés, en particular de español. Al ser el inglés un idioma obligatorio en la educación, el español se convierte, con un incremento constante año tras año, en la lengua extranjera más demandada por los estudiantes (Fremmedspråksenteret, 2023).

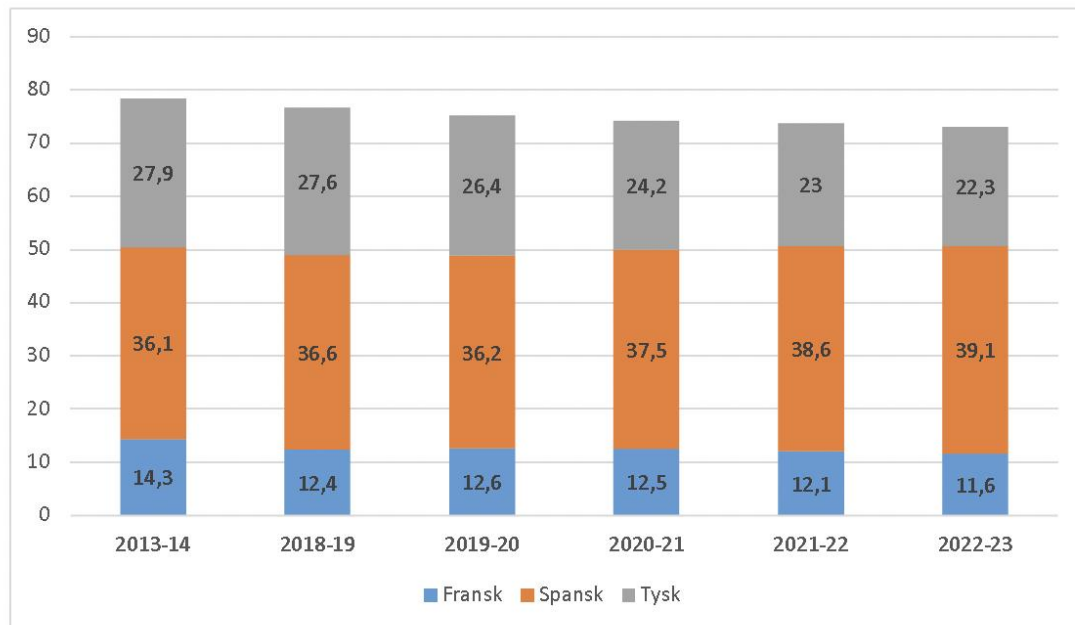


Figura 1. Elección de lengua extranjera en Secundaria
(Fuente: Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringen 2023)

Sin embargo, según la Dirección de enseñanza superior y Educación de Noruega (Utdanningsdirektoratet, 2023), muy pocos estudiantes noruegos se gradúan en la escuela secundaria superior con un conocimiento suficiente de español para estudiar el idioma con garantías durante su etapa universitaria. Este hecho propicia que los conocimientos y formación de muchos docentes en activo no sean los más adecuados en cuanto al dominio de la lengua y a las capacidades didácticas para su enseñanza. Partiendo de esta situación, se crea el programa STELT (<https://www.oslomet.no/en/research/research-projects/stelt>) de refuerzo de enseñanza del español para profesores noruegos. Este programa, que incluye estancias en España, pretende mejorar los conocimientos de estos profesores sobre el español y su didáctica.

En este programa, el componente intercultural tiene un papel fundamental. El uso de una lengua, y por tanto su enseñanza, no puede desligarse de sus componentes contextuales. En este sentido, la finalidad primera y última del aprendizaje de lenguas es la comunicación, de ahí el concepto fundamental de competencia comunicativa. Esta competencia, tal y como la define el Instituto Cervantes en su *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 1997-2016) es:

la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto

las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. (Instituto Cervantes, s.f.)

En esta definición se puede observar que la lengua en uso está en relación directa con la cultura del país, o países, en los que se desarrolla la comunicación. Por esta razón, entre otras, es de vital importancia el componente cultural en las clases de español como lengua extranjera. Esta importancia de la cultura tampoco es algo nuevo, ya desde hace mucho tiempo es un elemento que está presente en las clases de lenguas extranjeras.

Sin embargo, esta cultura que se presenta ligada a la enseñanza de lenguas, en muchos casos, presenta dos carencias fundamentales: la primera de ellas es que, tradicionalmente, ha estado basada en estereotipos. Estereotipo, tal como lo define el *Diccionario de la lengua española*, es «imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable». Esta definición nos muestra el problema básico de los estereotipos. Estos, intrínsecamente, no son malos como referentes culturales. Es más, en la inmensa mayoría de los casos suelen tener, al menos, una gran parte de realidad. El problema es su carácter inmutable. Las sociedades avanzan continuamente, y más en estos tiempos de globalización. Por tanto, no se puede fundamentar el conocimiento de una sociedad a través de conceptos de carácter inmutable como son los estereotipos. O, al menos, se debería hacer una comprobación de si todavía siguen vigentes en las sociedades actuales.

La segunda de las carencias es su carácter meramente superficial. Se enseñan rasgos culturales como que en España es importante la familia o que los jóvenes se independizan más tarde. Pero, en muchas ocasiones, no se profundiza en el porqué de estos hechos, lo que dificulta el entendimiento de los rasgos culturales que se están aprendiendo, tal y como señalan Barro, Jordan y Roberts:

La lingüística aplicada y la enseñanza de idiomas generalmente han buscado sus marcos teóricos y conceptuales en la lingüística y la psicología, mientras que la antropología, merecedora de la pretensión de ser la disciplina que más va asociada al estudio de las culturas, se ha encontrado marginada. El resultado ha sido que la «cultura», en vez de debatirse en la bibliografía de la pedagogía de la lengua, ha sido insertada tal cual en los libros de texto de idiomas. (Barro, Jordan y Roberts, 2001: 83)

2. La inmersión como herramienta intercultural

La inmersión lingüística es una situación de aprendizaje con innumerables efectos positivos en el aprendizaje de lenguas y cuya validez está ampliamente comprobada en la bibliografía de enseñanza de lenguas desde hace tiempo (Lafford, 1995; Isabelli-García, 2003; Segalowitz y Freed, 2004). Gracias a la inmersión lingüística, los estudiantes de lenguas extranjeras adquieren los usos sociales de la lengua en su contexto real y pueden realizar intercambios reales de lengua. Asimismo, tal y como afirman Isabelli-García et alii (2018), estos intercambios en contextos reales sirven para conocer los usos culturales que van asociados a la lengua:

Language socialization conceptualizes language learning as a process of socialization and not merely of acquisition. Learners are not construed as independent processors of linguistic forms,

but rather as apprentices, striving to learn not only the practices of the host community but also the meanings attached to those practices by local members. (Isabelli-García et alii, 2018: 460).

Estos mismos beneficios que se producen en el ámbito lingüístico, también se producen en relación con la interculturalidad en los periodos de inmersión. La competencia intercultural, tal y como es definida en el *Diccionario de términos clave de ELE* (Instituto Cervantes, 1997-2016) es «la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural». Esta comunicación intercultural es constante en los periodos de inmersión, por lo que es inevitable que el aprendiente trabaje y mejore en ella.

De la suma de estas dos mejoras provocadas por la inmersión, debe producirse un avance en la competencia comunicativa intercultural, que es el paso final que el aprendiz de una lengua extranjera debe alcanzar para conseguir intercambios comunicativos totalmente eficaces y adaptados al contexto. Entendemos la competencia comunicativa intercultural tal y como la define Vilà (2009: 91): «el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado, que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz».

Por tanto, los periodos de inmersión deben ser aprovechados tanto desde el punto de vista lingüístico como cultural. En este sentido, además, se debe potenciar, tal y como señalan Mejía y Agray-Vargas (2014), el hecho de que los estudiantes vienen predisuestos a este aprendizaje de la nueva cultura:

Lo que se detecta en primer lugar en quienes desean realizar un curso de inmersión, más allá del interés puramente técnico de aprender o consolidar algunos aspectos lingüísticos y mejorar el nivel de lengua, es un deseo de vivir una experiencia cultural. Esto significa conocer a otros, sus costumbres, creencias y comportamientos cotidianos y relacionarse con ellos, no solo porque la situación misma así lo exige, sino también porque, como seres sociales que somos, sentimos la necesidad de interactuar con los demás y la curiosidad por todo aquello que es «diferente». (Mejía y Agray-Vargas, 2014: 108)

Como resultado, el poder vivir de primera mano en la cultura de la lengua meta facilita la interculturalidad. Esta interculturalidad, a su vez, mejora la competencia comunicativa y facilita los intercambios lingüísticos en la sociedad de la lengua meta.

3. La cultura como elemento de reflexión

La enseñanza de la cultura, como ya se ha comentado anteriormente, tradicionalmente ha adolecido de poca profundidad y de falta de reflexión en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto ha llevado a un conocimiento anecdótico de los rasgos culturales que da como resultado una implicación o conexión emocional baja por parte del aprendiente. Es labor de los docentes cambiar esta tendencia mediante diversas acciones.

En primer lugar, se debe proporcionar a los estudiantes la información necesaria para entender los rasgos culturales de la lengua meta. Es decir, no debemos únicamente

quedarnos en la transmisión de cómo es la nueva cultura, sino que tenemos que aportar los criterios necesarios para entender las razones que han llevado a estos rasgos culturales. Además, tal y como señala Rey Arranz (2016), también debemos fomentar que la reflexión sobre esta nueva cultura se realice desde la tolerancia:

Hay que fomentar la apertura, la curiosidad y la tolerancia hacia otras personas y sus culturas. El propósito no es que los aprendientes cambien sus valores, sino que cualquier evaluación que hagan de la otra cultura y de la suya propia sea crítica y se realice sobre la base de criterios explícitos (Rey Arranz, 2016: 227).

En relación con los criterios que debemos aportar a nuestros alumnos para poder entender la nueva cultura, también es importante el hecho de establecer conexiones con la cultura propia de los estudiantes. En este sentido, Rey Arranz (2016) indica que el conocer las representaciones culturales de los aprendientes, les ayudará a ellos y a los docentes a mejorar en el proceso de aprendizaje/enseñanza de la nueva cultura.

En segundo lugar, es importante que la cultura, además de transmitirla en el aula, pueda ser experimentada en primera persona. Los intercambios culturales conllevan una serie de comportamientos y características que, aunque se expliquen y se razonen abstractamente, son difícilmente aprehensibles si no se experimentan. Tal y como defiende Trujillo (2005), hay una retroalimentación entre la experimentación de la cultura y los conceptos culturales que se fijan cognitivamente:

Los esquemas o modelos culturales son sistemas de orientación epistemológica y axiológica que, además, surgen de las mismas actividades y de las prácticas sociales en las cuales los utilizamos. Los modelos culturales son, por tanto, esquemas cognitivos que organizan y dirigen no solo la categorización o la comprensión, sino también el razonamiento y el pensamiento y, consecuentemente, el comportamiento de los individuos. Se genera, por tanto, un movimiento de retroalimentación entre la experiencia y el mundo físico, por un lado, y, por otro lado, la cultura y los modelos culturales, que definen lo que la realidad es para cada uno. (Trujillo, 2005: 30)

La oportunidad de vivir la cultura provoca que se entienda mejor el sistema que rige el modelo cultural. Además, permite que, de forma individual, cada estudiante pueda desarrollar su propio concepto de la cultura y pueda establecer su propio mecanismo de relación intercultural con sus creencias previas y con su cultura de origen.

En tercer lugar, pese que a la cultura sea un elemento externo al aula, es indispensable que, para evitar el acercamiento meramente «turístico» a la misma, se trabaje esta desde el aula en conexión con la realidad. Rojas (2014) defiende el aula como contexto fiable en el que alumnos, materiales y profesores pueden interactuar de forma válida sobre elementos culturales y llegar a conclusiones legítimas que sean útiles en el proceso de enseñanza/aprendizaje cultural. El trabajo previo y posterior a cada interacción cultural potencia el mejor aprovechamiento de la misma y permite la reflexión intercultural individual y grupal.

4. El docente como mediador cultural

A pesar de que el elemento principal del aprendizaje intercultural es la experimentación con la realidad, la labor del profesor es indispensable para canalizar, sistematizar y

provocar la reflexión sobre las relaciones entre la cultura meta y la cultura propia de cada aprendiente. Ya en el MCER (Instituto Cervantes, 2012) se especifica que una labor fundamental de los profesores de lenguas extranjeras es facilitar la comunicación intercultural.

Sin lugar a dudas, esta labor de mediador cultural no es fácil y exige una continua formación por parte del profesor. Así como la competencia comunicativa intercultural no tiene un final en sí misma, sino que es un camino que se va recorriendo continuamente, la capacidad de moderar un diálogo intercultural en el aula es un proceso constante que requiere una formación por parte del profesorado. En este aspecto, concordamos con Moreno y Atienza (2016: 3) en defender que «es necesario que cada profesor desarrolle su propia competencia intercultural como aprendiente que siempre es, pero también en su rol de profesor de lenguas extranjeras».

Sin embargo, este proceso continuo de formación no quiere decir que el profesor de lenguas extranjeras deba ser un experto en antropología de culturas varias. Lo importante es que el profesor sea consciente de su papel de mediador cultural y que, a través de una formación continua y de una puesta en práctica consciente, consiga que haya una reflexión intercultural en sus clases. En esta línea, hacemos nuestras las palabras de Miquel y Sans (2004) acerca de lo que se espera, y no, de un profesor de español en relación a su trabajo con la interculturalidad en el aula:

El profesor no tiene que convertirse en un especialista de la cultura del estudiante ni en un antropólogo profesional. Basta con que tenga los ojos abiertos ante las dos realidades, la extranjera y la propia, para mantener una cierta distancia que le permita realizar una reflexión permanente sobre los aspectos culturales que inciden o pueden incidir en la conducta lingüística de sus estudiantes (Miquel y Sans, 2004: 12)

5. Descripción de la experiencia

A lo largo de los siguientes apartados vamos, en primer lugar, a realizar la contextualización del curso en el que tuvieron lugar las propuestas prácticas. Seguidamente, desgranaremos las diversas actividades culturales que se desarrollaron dentro de la semana de inmersión en España. Estas dinámicas tuvieron como fin principal realizar un acercamiento a la realidad española para que los estudiantes conocieran de primera mano algunos de los elementos más característicos y definitorios de la sociedad actual. Cada una de las experiencias se completó con una sesión previa y una posterior en el aula. Estas sesiones sirvieron como bases de reflexión intercultural para un mejor aprovechamiento y comprensión de las diferentes experiencias.

5.1. Contextualización del curso y los estudiantes

La *Oslo Metropolitan University* (OsloMet), quizá la más importante en formación del profesorado en Noruega, tiene una falta de personal para enseñar otras lenguas extranjeras, aparte del inglés (<https://www.oslomet.no/en/research/research-projects/stelt>). Sin embargo, partiendo de una larga cooperación con la *Universitat de València* (España), la *Pädagogische Hochschule Freiburg* (Alemania) y la *Université de Caen Normandie* (Francia), surgió la idea de crear cursos de español, alemán y francés

en los que los profesores noruegos en prácticas pudieran formarse en los países donde se hablan estas lenguas.

De este modo, nació el proyecto NOTED 2, un acuerdo de dos años (desde 2017 hasta 2019), que fue el inicio de una colaboración formal para el intercambio de estudiantes de Magisterio noruegos que se formaban como docentes de segundas lenguas. Dicho acuerdo perseguía reforzar la formación de los profesores de idiomas extranjeros de francés, alemán y español en Noruega. De esta forma se daba respuesta a la necesidad de contar con profesores de estos idiomas con formación oficial en las escuelas noruegas de Primaria y primer ciclo de Secundaria.

Así, el objetivo de este proyecto era doble: por un lado, desarrollar un modelo de intercambio de 30 créditos ECTS o 60 créditos ECTS, en el marco del programa europeo Erasmus+ de movilidad para estudiantes. Además, este modelo de intercambio debía encajar en los nuevos programas del Máster para la Formación de Profesores de Primaria y Secundaria Inferior en Noruega. El otro objetivo era desplegar líneas de investigación para analizar el desarrollo de la competencia como profesores de idiomas de estos estudiantes.

Como resultado de este acuerdo, cinco promociones de futuros profesores noruegos han podido estudiar francés, español y alemán para profesores como estudiantes de intercambio en los respectivos países. Hasta ahora, los resultados demuestran que este programa de intercambio resulta muy atractivo para los estudiantes noruegos de educación en terceras lenguas. Año tras año, ha ido creciendo el número de estudiantes que estudian en las universidades que firmaron el convenio.

El segundo problema que había que abordar era el de la formación continua de los profesores en activo. Por ello, la siguiente fase del proyecto consistió en crear programas de estudio para estos docentes de los centros noruegos de Primaria y primer ciclo de Secundaria que quisieran enseñar español, francés o alemán. Así, en 2018, se firma un nuevo acuerdo, el proyecto NOTED 4-STELT (*Strengthening Teacher Education in Lesser Taught Languages*), que, inicialmente, era un proyecto de cuatro años pero cuya fecha de finalización se pospuso hasta 2023, debido a los problemas derivados de la COVID-19.

Esta parte del proyecto se lanzó formalmente en enero de 2019, con el apoyo de la *Norwegian Agency for International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education* (Diku) y la *Education Agency of Oslo*. Asimismo, también se trabajó en cooperación con otras dos instituciones noruegas de educación superior con las mismas necesidades que OsloMet: *Inland Norway University of Applied Sciences* (INN University) y *University of Agder*.

El nuevo proyecto tenía tres objetivos fundamentales: en primer lugar, desarrollar un curso de 30 créditos ECTS para que los profesores noruegos en activo mejoraran sus competencias lingüísticas y didácticas en español como segunda lengua. En segundo lugar, hacer un seguimiento para documentar los resultados de este proyecto. Y, en tercer lugar, ofrecer posibilidades de perfeccionamiento para los estudiantes de educación noruegos que hayan cursado 60 créditos ECTS en el nivel de licenciatura (estudiantes NOTED 2).

Así, el resultado es un curso de especialización para docentes en activo, de 30 créditos ECTS, que se divide en dos módulos semestrales de 15 créditos ECTS cada uno. El primero de los módulos, de carácter más general, versa sobre las dificultades lingüísticas y didácticas a las que se enfrenta el docente noruego de español como segunda lengua. La segunda parte, más específica, trata sobre competencia literaria e intercultural, pese a que este aspecto recorre de manera transversal todos los contenidos del curso.

El curso, diseñado siguiendo un modelo híbrido, es de carácter semipresencial. El 70% de la docencia se imparte mediante la plataforma virtual Canvas de la *Oslo Metropolitan University* (OsloMet). El otro 30% se realiza de manera presencial mediante una estancia semanal por semestre en Valencia y los desplazamientos del equipo docente a Oslo, también una vez por semestre.

Las estancias semestrales en Valencia se desarrollan en dos fechas claramente definidas: La primera tiene lugar la última semana de julio, como actividad inicial del curso para el primer semestre. La segunda es a mediados de febrero, durante el segundo semestre, para coincidir con las vacaciones de invierno del sistema educativo noruego.

El objetivo primordial de estas estancias es la inmersión lingüística y cultural de los docentes noruegos de español. La inmersión cultural juega un papel fundamental debido a que en el currículo noruego de aprendizaje de segundas lenguas, la competencia intercultural es, probablemente, uno de los aspectos más relevantes.

En los dos años de funcionamiento del curso *Spansk 2* se han realizado ya cuatro estancias en Valencia y en todas ellas se ha primado el conocimiento de las costumbres, características y formas de vida, más allá del tópico. Consideramos que este es el tipo de conocimiento cultural que debería poseer un docente de español como segunda lengua. Este tipo de comprensión cultural permitirá poder transmitir a los estudiantes todos aquellos elementos que subyacen tras las expresiones y giros idiomáticos del español, a la vez que puede transmitir los hábitos y comportamientos de los hablantes nativos.

Cabe destacar que dos de las rasgos definitorios del curso son el reducido número de estudiantes (en torno a cuatro-cinco por año) y las características particulares de este alumnado (profesores en activo en la escuela secundaria noruega). Se trata de estudiantes altamente motivados tanto hacia su praxis docente como hacia su formación personal como aprendientes autónomos de español. Como ejemplo, cabe señalar que las estancias en Valencia les llevan a sacrificar una de sus semanas de vacaciones estivales en julio y les hacen renunciar, nuevamente, a otro periodo de descanso en febrero.

En esta misma línea, también es reseñable que la asistencia al curso no les exime de ninguna de sus obligaciones docentes y tareas académicas y de gestión, por lo que deben pactar con los centros en los que trabajan su participación en el programa. En este sentido desde la coordinación del programa NOTED y la dirección del curso se les ofrece un horario de clases online compatible con su trabajo. Además, cada año se pactan las fechas de la estancia de febrero con el grupo, pues los centros educativos noruegos tienen cierta flexibilidad para programar las vacaciones de invierno, según sus necesidades.

Se trata, por tanto, de un reducido grupo de estudiantes, mayoritariamente mujeres, de entre 30 y 40 años, que es consciente de la importancia de la formación permanente en la enseñanza de español como segunda-tercera lengua. Al mismo tiempo, otra característica es que tienen una altísima motivación por formarse y conocer más sobre nuestra lengua, pero también, y este detalle es significativo, sobre nuestra cultura (en sentido amplio) y nuestra forma de vida.

Así, durante su estancia en Valencia, los estudiantes participan en un intenso programa que combina las sesiones lectivas en la Facultad de Magisterio con diversas actividades de inmersión cultural. Esta inmersión pretende que descubran, con la ayuda del equipo docente, la realidad histórica, literaria y social de la sociedad valenciana y, por extensión, española.

5.2. Visitas al Parque Natural de la Albufera y a l'Horta

Durante el curso 21-22, se realizó una visita a una localidad agrícola de *l'Horta Nord*, comarca caracterizada por ser uno de los últimos reductos agrícolas próximos a la ciudad de Valencia y por la utilización del valenciano como lengua vehicular mayoritaria de sus habitantes, lo que genera interesantes reflexiones lingüísticas sobre fenómenos de bilingüismo, multilingüismo y diglosia que los estudiantes noruegos pudieron observar de primera mano al contar con la presencia de mediadores locales en la actividad. Así, descubrieron otras formas de vida muy alejadas de los tópicos sobre España y pudieron conocer in situ más sobre la gastronomía autóctona de esta parte del país.

Por su parte, la estancia del curso 22-23 tuvo como actividad cultural principal una visita al Parque Natural de la Albufera y a su entorno rural, caracterizado por el cultivo del arroz. Para esta salida se contó con un barquero de la localidad de El Palmar que ejerció como mediador cultural y que, posteriormente, realizó para los estudiantes y docentes participantes un recorrido por los canales navegables del lago de la Albufera, que incluyó una degustación de productos locales muy populares en la zona, pero completamente desconocidos para el alumnado noruego.

Además, durante esta intensa jornada se planificó una sesión formativa titulada *Literatura popular e identidad valenciana para docentes noruegos* dirigida y coordinada por el profesor Alexandre Bataller, del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la *Universitat de València*. Esta sesión lectiva, que incluyó un sugerente acercamiento al paisaje cultural y literario del Parque Natural de la Albufera, tuvo lugar en la Trilladora del Tocaio, edificio histórico de la localidad de El Palmar y de la Albufera, ligado tradicionalmente al cultivo del arroz y reconvertido actualmente en centro de dinamización social y fomento y divulgación de los valores culturales y ambientales de la Albufera, lo que permitió a los estudiantes del curso recibir una interesante formación relacionada con el entorno inmediato en un espacio evocador y motivador.

En definitiva, estas propuestas didácticas, que rompen los muros del aula, son una herramienta de primer orden para fomentar la motivación y curiosidad de los estudiantes del curso y facilitan un conocimiento real de la cultura, la historia y las tradiciones locales mediante actividades con un importante componente vivencial y emocional.

5.3. Ruta literaria por la ciudad de Valencia

Las rutas literarias y los itinerarios didácticos son herramientas que ofrecen amplísimas posibilidades de desarrollo, especialmente dentro del ámbito educativo del español como segunda lengua, por su capacidad para reforzar el aprendizaje de la lengua y la literatura a la vez que actúan como elemento dinamizador de las propuestas de fomento lector. En diferentes ámbitos educativos «els itineraris didàctics, que recullen la tradició de la didàctica de l'experiència, basats en obres o referents literaris, són un recurs transversal cada vegada més habitual» (Bataller y H. Gassó, 2014: 9).

En el caso de los estudiantes incoming, en este caso los alumnos que participan en las estancias dentro del curso *Spansk 2*, el conocimiento y la comprensión del entorno inmediato suponen un notable elemento de anclaje que les permite profundizar en su conexión emocional con la lengua, la historia y la cultura.

Así, la elaboración de rutas histórico-literarias como elemento de inmersión cultural para docentes extranjeros de español pretende mejorar los conocimientos históricos, literarios y culturales de estos estudiantes, tarea siempre compleja por las barreras idiomáticas y, en muchos casos, por el desconocimiento del contexto histórico y del entorno de gestación de nuestros textos, y fomentar el conocimiento de nuestro patrimonio cultural y natural, estrechamente vinculado a la realidad histórica y a la creación literaria.

Además, crear vínculos emocionales con el entorno patrimonial cultural y natural inmediato supone una motivación adicional que facilita el proceso de aprendizaje, toda vez que el alumnado se involucra en la construcción de este proceso. En este sentido, el empleo de rutas literarias contribuye a romper las rutinas de aula y a generar nuevas formas de conocimiento, poniendo en valor esa conexión afectiva con el territorio como elemento fundamental para motivar al estudiante.

Así, el fondo de la propuesta se basa en la idea clásica de salir fuera del aula para apropiarnos del contexto. Los espacios presentan referentes históricos y literarios que activan propuestas didácticas. La ruta literaria se basa, por tanto, en el concepto de la emoción que despierta el texto literario recordado en el lugar que le da sentido, para conseguir empatía con la obra literaria:

El texto, leído en el lugar que evoca y describe, permite hacer propias las sensaciones y los sentimientos expresados mediante un autor y revivirlos. La posibilidad de producir una reacción emotiva en los participantes es uno de los principios básicos de una ruta literaria y una de las características que han propiciado que proliferen en el mundo entero. (Uccella, 2013: 71)

En el caso que nos ocupa, se mostró a los estudiantes participantes como organizar una ruta literaria o itinerario didáctico, en este caso con la ciudad de Valencia como escenario, mediante la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como elemento fundamental sobre el que elaborar la propuesta, cuya originalidad radica, además, en el hecho de que la ruta no es preparada por los docentes y ofrecida a los estudiantes como un producto terminado, sino que se concibe como un proyecto abierto que incorpora muchas más competencias para los estudiantes sin alterar los resultados de la ruta como instrumento didáctico y permite, como se ha señalado, la implicación emocional del alumnado en la elaboración de las propuestas. Por lo tanto,

más allá del espacio físico donde se realiza, nos interesa por el espacio mental que genera. En este sentido, recordamos que la aventura del conocimiento tiene que ver con la exploración del territorio, el viaje y la excursión (Dewey, 2004).

5.4. Intercambio cultural y social con estudiantes valencianos

Con motivo de la segunda estancia semestral de los docentes noruegos en Valencia, programada para el mes de febrero, se organizaron, tanto en 2022 como en 2023, el I y II *Encuentro hispano-noruego* de la Facultad de Magisterio, destinados, por un lado, a generar flujos de información y contacto entre el alumnado valenciano que desea cursar un periodo Erasmus en Noruega y el alumnado de ese país que realiza su estancia de estudios en dicha Facultad, y, por otro, a poner en contacto a los estudiantes del curso *Spansk 2* con futuros docentes españoles y noruegos, lo que permite a todos los participantes encontrar respuesta de primera mano a las preguntas más habituales que todo estudiante se hace cuando va a realizar una estancia de estudios en el extranjero y, al mismo tiempo, facilitar al alumnado noruego *incoming* la ampliación de su agenda de contactos y redes sociales en Valencia.

Estos encuentros, que siempre han contado con una nutrida asistencia de estudiantes de ambos países, son esenciales para el objetivo del proyecto NOTED de crear una red de docentes noruegos de español como segunda lengua que haya cursado periodos formativos *pre-service* o *in-service* en la Facultad de Magisterio de la *Universitat de València*.

6. Valoración de los estudiantes

La valoración de los estudiantes se realizó en cada una de las sesiones posteriores a las actividades de manera informal y como parte de la reflexión conjunta que se realizó. Durante estas clases se realizó una puesta en común general que dio pie a ahondar en los temas culturales vividos anteriormente y a realizar una reflexión crítica tanto de los conocimientos adquiridos como de la actividad en sí misma.

Como valoraciones generales y comunes que aparecieron de las tres actividades durante las clases posteriores a su realización, podemos destacar las siguientes:

1. Todas las alumnas destacaron que las actividades les habían mostrado y explicado un contexto «real» más allá de lo turístico. Todas las estudiantes habían estado previamente en España y destacaron que era la primera vez que habían podido acceder a situaciones que les mostraban otra vertiente, menos turística y tópica, de la cultura española y, además, les daban claves para entenderla.
2. Todas las actividades facilitaron la reflexión crítica sobre la realidad cultural valenciana y española más allá del estereotipo. Curiosamente, en todas las actividades manifestaron que lo vivido les había reafirmado algunos aspectos estereotípicos españoles pero que, a su vez, les había hecho comprender la razón de estos estereotipos y les había modificado, en parte, su visión monolítica de los mismos.

3. Posiblemente, el aspecto que más positivamente valoraron fue el hecho de que las actividades les permitieron interactuar con gente «auténtica». Todas las personas que participaron en las actividades y con las que interactuaron no pertenecían al sector turístico. Eran participantes que estaba allí porque también tenía intereses diversos en la realización de ese intercambio (intereses que iban desde conocer mejor la cultura noruega a explicar una forma de vida que está cayendo en desuso y de la que se sienten orgullosos).
4. Un aspecto que les resultó muy enriquecedor fue el hecho de realizar una sesión previa a cada salida en la que se les adelantó información sobre lo que se iban a encontrar y se les dieron pautas para entender mejor los parámetros culturales. Asimismo, también valoraron positivamente que gracias a esta sesión previa pudieron establecer mayores puntos de conexión con aspectos similares en su cultura autóctona.

Como aspectos positivos más destacados de cada una de las experiencias, podemos señalar:

1. En las visitas al Parque Natural de la Albufera y a *l'Horta* valoraron el hecho de poder conocer de primera mano el sector de la agricultura y su gente. Todas las alumnas manifestaron que tenían la idea de que en España la agricultura es muy importante, pero que nunca habían tenido la oportunidad de conocer nada acerca de este ámbito.
2. En la ruta literaria por Valencia, manifestaron que el hecho de poder conectar literatura con espacios reales, de forma presencial, les hizo ver tanto las obras literarias como la ciudad con otros ojos lo que favoreció que valoraran mucho más ambas. De la misma forma, expresaron que este acercamiento combinado les había abierto una forma de trabajar la literatura que les sería útil en sus futuras clases.
3. Del intercambio con estudiantes valencianos, destacaron el hecho de que los jóvenes allí presentes estaban realmente interesados en aspectos de la cultura noruega (todos los participantes de la *Universitat de València* habían estado o iban a estar en Noruega). Este hecho enriqueció el intercambio, pues les permitió establecer conexiones fluidas entre ambas culturas y facilitó el ritmo conversacional, que no decayó en ningún momento.

Como se ha podido observar, las actividades fueron muy bien acogidas por los estudiantes; sin embargo, como es natural, siempre hay espacio de crecimiento y margen de mejora en el diseño y planificación de las mismas. Como observación general a implementar en próximas ediciones el curso, opinaron que les hubiera gustado que hubiese más actividades de este tipo durante su semana de inmersión. Asimismo, manifestaron que les hubiera gustado dedicar más tiempo a cada actividad cultural, pues les dio la impresión de que, en algunas ocasiones, se podía haber profundizado más y no se hizo por falta de tiempo.

7. Conclusiones

Como profesores de español como lengua extranjera, nuestro fin último es conseguir que nuestros estudiantes sean competentes lingüísticamente. Es decir, que dominen la

lengua. Y esta, tal y como señalan Merino y Cassany (2012: 35), «se construye en contextos situacionales concretos, dentro de una sociedad y una cultura particulares». Por tanto, la enseñanza de la cultura no debe considerarse como algo accesorio o secundario, sino como un pilar fundamental que debe trabajarse sistemáticamente para conseguir la competencia comunicativa.

En un curso de las características del que hemos tratado en estas páginas, es indispensable incluir el componente cultural tanto dentro como fuera del espacio del aula. Es importante que tanto en la planificación como en la ejecución de este tipo de cursos, se trabajen estos componentes de forma sistematizada y con una perspectiva intercultural. En este sentido, concordamos con Solís (2012) cuando defiende que:

Los programas de E/LE –en consonancia con las exigencias del mundo globalizado actual- exigen un proceso de estructuración de espacios pedagógicos sobre pilares de índole lingüístico-cultural, esto es, hay que procurar la intersección de aspectos lingüísticos y socioculturales cuando organizamos un curso de lengua extranjera, sobre todo cuando este se proyecta a situaciones de inmersión lingüístico-cultural. (Solís, 2012: 175)

Dentro de este contexto de inmersión lingüística, las actividades culturales fuera del aula son un entorno privilegiado para trabajar el componente social y cultural de las lenguas. La posibilidad de realizar estas salidas proporciona un medio privilegiado para que la conexión entre el aula y la realidad cultural sea lo más directa posible y para que ambas situaciones puedan interactuar fluidamente. Esta interconexión influirá muy positivamente en el desarrollo lingüístico de nuestros estudiantes, pues lo trabajado en clase lo podrán aplicar en las actividades culturales. De una manera equivalente, lo aprendido en las actividades culturales les servirá para mejorar su comunicación.

La utilidad de esta conexión entre actividades y aula se ha demostrado en las valoraciones satisfactorias que los alumnos del curso expresaron sobre sus experiencias. Todas las alumnas valoraron muy positivamente el hecho de que se les mostraran aspectos no turísticos de la cultura española y que se les permitieran conocer diferentes realidades. En esta misma línea, también apreciaron el trabajo realizado desde las aulas, que les facilitó sistematizar lo aprendido y realizar conexiones interculturales.

Finalmente, nos gustaría señalar que las actividades propuestas intentaron mostrar aspectos de la cultura española más allá de los estereotipos y de lo turístico. Se intentó que los estudiantes aprendieran y reflexionaran sobre la realidad actual española y que, además, pusieran en práctica intercambios lingüísticos reales. Es decir, se intentó, y creemos que se consiguió, expandir las paredes del aula y, en consecuencia, aprender en interacción con el mundo real.

Bibliografía

BATALLER, Alexandre y GASSÓ, Héctor (eds.). 2014. *Un amor, uns carrers: cap a una didàctica de les geografies literàries*, Publicacions de la Universitat de València.

DEWEY, John 2004. *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

Fremmedspråksenteret. 2023. *Elevenes valg av fremmedspråk på ungdomsskolen 2022-2023*. Recuperado el 05/10/23

de:https://www.hiof.no/fss/sprakvalg/fagvalgstatistikk/elevene-sine-valg-av-fremmedsprak-i-ungdomsskolen-22_23_endelig.pdf

ISABELLI-GARCÍA, Christina. 2003. Development of Oral Communication Skills Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 9(1), 149–173. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v9i1.119>

ISABELLI-GARCÍA, Christina, BOWN, Jennifer, PLEWS, John y DEWEY, Dan. 2018. Language learning and study abroad. *Language Teaching*, 51(4), 439-484. <https://doi.org/10.1017/S026144481800023X>

LAFFORD, Barbara A. 1995. Getting into, through and out of a survival situation: A comparison of communicative strategies used by students studying Spanish abroad and «at home». En Barbara Freed (ed.). *Second language acquisition in a study abroad context. Studies in bilingualism 9*. John Benjamin. 97-122.

MEJÍA, Glenda y AGRAY-VARGAS, Nancy. 2014. La competencia comunicativa intercultural en cursos de inmersión en ELE. Una experiencia con estudiantes australianos en Colombia. *Signo y pensamiento*, 33(65). 104-117. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.SYP33-65.lcci>

MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus. 2004. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, 0. 13 p. Recuperado el 05/10/23 de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel.pdf.pdf>

MERINO, Elenay CASSANY, Daniel. 2013. El espacio de la cultura. *Miriada hispánica*, (6), 33-52. Recuperado el 05/10/23 de: <https://www.miriadahispanica.com/revista/50da6ca641f6316f27094fe0e8dd0792a51d7d1d.pdf>

MORENO, Rosa María y ATIENZA, Encarna. 2016. Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (22). 1-24. Recuperado el 05/10/23 de: https://marcoele.com/descargas/22/moreno-atienza_interculturalidad.pdf

REY ARRANZ, Ruth María. 2016. Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contexto de inmersión. *Revista Fuentes*, 18 (2), 225-242. Recuperado el 05/10/23 de: <https://hdl.handle.net/11441/73013>

RÍOS, Aurelio. 2014. El proceso de inmersión lingüística y cultural: un nuevo enfoque orientado a la acción a través de la experiencia. En Asele (ed.). *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*. pp. 603-616. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado el 05/10/23 de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_615.pdf

SEGALOWITZ, Norman y FREED, Barbara. 2004. Context, contact and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in At Home and Study Abroad Contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 173-199. <https://doi.org/10.1017/S0272263104262027>

SOLÍS, LITZA C. 2012. La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de

E/LE. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 6(11), 174–192. <https://doi.org/10.26378/rnlael611181>

TRUJILLO SÁEZ, Fernando. 2005. En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4. 23-39. Recuperado el 05/10/23 de: <https://www.ugr.es/~ftsaez/aspectos/reflexiones.pdf>

UCCELLA, Francesca Romana. 2013. *Manual de patrimonio literario: espacios, casas-museo y rutas*. Trea.

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Karakterer i videregående skole*. Recuperado el 05/10/23 de: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/eksamen-vgo-2023/>

VILÀ, Ruth. 2009. La competencia comunicativa intercultural. Algunas aportaciones para el aprendizaje de segundas lenguas. *Segundas lenguas e inmigración en red*, 3. 88-108. Recuperado el 05/10/23 de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3186901.pdf>