



UNIVERSIDAD
DE BURGOS

Máster en Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera



UNIVERSIDAD
DE BURGOS

Facultad de Humanidades y
Comunicación

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**EL USO DE LOS ESTEREOTIPOS EN CLASE DE ELE:
HACIA UN APROVECHAMIENTO ADECUADO PARA LA
ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL**

Autora: Ana Llorente Callejo

Director: Raúl Urbina Fonturbel

RESUMEN / *ABSTRACT*

El presente trabajo tiene como objetivos estudiar el uso de los estereotipos en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y comprobar su pertinencia e idoneidad para el entrenamiento de la competencia intercultural. El planteamiento que se ha seguido para llevar a cabo la investigación comienza por definir los tres conceptos clave del trabajo: cultura, competencia intercultural y estereotipo. A continuación, se han analizado las recomendaciones sobre los estereotipos en los documentos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras (MCER y su volumen complementario) y de ELE (PCIC); también se ha comprobado su tratamiento en materiales curriculares (manuales) y no curriculares (canales de YouTube) de ELE.

Se ha podido constatar una clara evolución con respecto los estereotipos en ELE: se deja atrás la percepción de los estereotipos como factores que obstaculizan el desarrollo de la competencia intercultural. Al contrario, la tendencia actual contempla su explotación en clase para, por un lado, ayudar a categorizar y asimilar el componente sociocultural y, por otro, incentivar la reflexión crítica sobre la cultura meta y la propia del alumnado.

This master's dissertation aims to study the use of stereotypes in the teaching of Spanish as a foreign language (SFL), verifying its relevance and suitability for training the intercultural competence. The approach followed for the research begins by defining three key concepts: culture, intercultural competence, and stereotype. Once the theoretical framework has been settled, the paper continues by checking the recommendations on stereotypes in the reference documents for foreign language teaching (CEFR and its complementary volume) and that of SFL (PCIC); its treatment in SFL curricular (textbooks) and non-curricular (YouTube channels) materials has also been reviewed.

All the above mentioned has helped verifying a clear evolution with respect to stereotypes in SFL teaching: the perception of stereotypes as factors that hinder the development of intercultural competence has been left behind. The current trend contemplates its usage in class to help categorizing and assimilating the sociocultural component, and encouraging critical reflection on both the target and the student's own culture.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN / <i>ABSTRACT</i>	1
PALABRAS CLAVE / <i>KEYWORDS</i>	3
INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS	3
PARTE I: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	6
1.1. EL TÉRMINO “CULTURA”: DEFINICIÓN Y TEORÍAS RELEVANTES	6
1.1.1. LA TEORÍA DEL ICEBERG	8
1.1.2. LAS TRES CULTURAS.....	9
1.1.3. LOS CULTUREMAS	10
1.2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	12
1.3. LOS ESTEREOTIPOS.....	15
PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS	18
PARTE II: METODOLOGÍA Y DESARROLLO.....	19
2.1. LOS ESTEREOTIPOS SEGÚN LAS OBRAS DE REFERENCIA: MCER y PCIC.....	19
2.1.1. MCER Y VOLUMEN COMPLEMENTARIO.....	20
2.1.2. PCIC	23
2.2. LOS ESTEREOTIPOS EN LOS MATERIALES DE ELE	25
2.2.1. MANUALES: <i>COLEGAS, AVENIDA, Y AULA INTERNACIONAL</i>	25
2.2.2. CANALES DE <i>YOUTUBE: RACHEL ANNE, PREGUNTAS INCÓMODAS Y ERRE QUE ELE</i>	28
PARTE III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	30
3.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS	30
3.2. DISCUSIÓN.....	32
CONCLUSIONES	37
FUENTES BIBLIOGRÁFICAS	39
Anexo I.....	45
Anexo II.....	47
Anexo III	48

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Cultura, competencia intercultural, estereotipo.

Culture, intercultural competence, stereotype.

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

La competencia intercultural y pluricultural es uno de los añadidos más relevantes en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) y segundas lenguas (L2). Su consideración en las clases ha adquirido mayor importancia desde su tímida inclusión en el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCER). Si bien es cierto que tradicionalmente no se le ha prestado suficiente atención, siendo esta ocupada mayoritariamente por las competencias puramente lingüísticas, no debe olvidarse que una LE se enseña en un contexto cultural que aporta numerosos matices y determina el proceso de aprendizaje. Es decir, la lengua y la cultura son indisociables, y por ello deben enseñarse de manera conjunta en clase de LE/L2. Además, tal y como señala Jiménez-Ramírez (2019), uno de los objetivos más claros de la competencia intercultural es la propia eficacia en la comunicación: es necesario que el aprendiz se familiarice con la cultura meta para poder comunicarse correctamente en LE/L2. A pesar de que la cultura se sitúa en el plano extralingüístico, es evidente que puede tener consecuencias lingüísticas e influir en el uso de la lengua. El otro propósito principal es la transformación personal del alumno que, al desarrollar la competencia intercultural, se convierte en “negociador de significados” o mediador cultural, entre su lengua y cultura maternas y la extranjera que está aprendiendo. Afortunadamente, gracias a los avances en docencia de LE/L2, la competencia intercultural se ha ido integrando naturalmente en el aula, y hoy en día se sitúa en el mismo nivel de importancia que las otras competencias.

Ahora bien, la cultura como objeto de enseñanza plantea una serie de retos para el docente: de entrada, conviene resaltar la dificultad de definir un término tan amplio. Responder a la pregunta “¿qué es la cultura?” será una de las primeras tareas que el profesor de LE/L2 haya de plantearse. Probablemente también surjan otras cuestiones derivadas, como qué se considera cultura (y qué no), o qué contenidos culturales serían más adecuados para la clase. En esta selección, es común que se cuelen versiones estereotipadas de la cultura; en el caso de

la clase de ELE, por ejemplo, se han utilizado estereotipos tales como la fiesta, los toros, o el flamenco como exponentes de la cultura española. En ocasiones, el uso de estereotipos como estos puede facilitar y agilizar la adquisición del conocimiento cultural, pero también puede resultar en una visión distorsionada de la realidad, que no refleja ni representa la variedad social y cultural de la lengua que se está aprendiendo.

El interés de este trabajo de fin de máster (TFM) se centra, precisamente, en esa problemática que rodea al uso de los estereotipos en la clase de ELE. De las lecturas sobre el tema puede extraerse que la opinión de los docentes se encuentra dividida, entre los partidarios y detractores de su utilización: los estereotipos... ¿son adecuados, o inadecuados?, ¿deben aprovecharse, o evitarse?, ¿contribuyen realmente al entrenamiento de la competencia intercultural?

A través de un estudio deductivo (de lo general a lo particular), se intentarán resolver estas y otras cuestiones relativas a la pertinencia de los estereotipos en el aula de ELE. Para empezar, se definirán los términos “cultura” y “competencia intercultural”, revisando algunas de las teorías más relevantes de expertos en el área (Miquel & Sans, 2004; Poyatos, 2017). Seguidamente, se abordará la definición de “estereotipo”, y se estudiará la relación existente entre los tres conceptos. Una vez definido el marco teórico, se plantearán las hipótesis del trabajo y se dará paso a la investigación *per se*: se consultarán primero las secciones correspondientes al componente sociocultural de los manuales de referencia para la enseñanza de LE y ELE (Consejo de Europa & Instituto Cervantes, 2002; *ibid.* 2021; Instituto Cervantes, 2006), para conocer las pautas y recomendaciones que estos dan acerca del uso de los estereotipos en clase. Seguidamente, se llevará a cabo un análisis comparativo para estudiar la influencia de los estereotipos en herramientas de aprendizaje en el aula, tales como los manuales, y de aprendizaje a través de medios alternativos, como los canales de YouTube. Esto permitirá, por un lado, desglosar el *input* estereotipado que reciben los estudiantes de ELE tanto dentro como fuera de la clase, y por otro, reflexionar acerca de las posibles ventajas y desventajas de utilizar esos contenidos para la enseñanza del componente sociocultural y el entrenamiento de la competencia intercultural. Por último, se abrirá la discusión acerca de los hallazgos de la investigación, incluyendo unas recomendaciones de actuación, y se expondrán las conclusiones del trabajo.

La finalidad principal de este TFM es la de ofrecer una visión global sobre el uso de los estereotipos en ELE, que incluya las diferentes posturas de los expertos en el área y muestre ejemplos de cómo se han utilizado. Con este recopilatorio, se pretende incentivar la reflexión acerca de la adecuación e idoneidad de los estereotipos, valorando su impacto en la adquisición de la competencia intercultural. Además, este trabajo tiene otros tres objetivos fundamentales:

- Proporcionar una base teórica sólida sobre los conceptos de cultura, competencia intercultural, estereotipo, y la relación existente entre ellos.
- Orientar al docente en el tratamiento de los estereotipos en la clase de ELE.
- Proponer unas sugerencias de actuación, para transmitir la cultura hispana desde una perspectiva plural e integradora.

La idea de esta investigación surgió gracias a una revisión bibliográfica que realicé el año pasado para la asignatura de *Fundamentos de la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras*. En esta aproximación inicial al tema, descubrí la controversia existente en torno al uso de los estereotipos en la clase de ELE, y la diversidad de opiniones y enfoques que los docentes han desarrollado al respecto hasta ahora. Posteriormente, en la asignatura de *El componente sociocultural en la enseñanza de español como lengua extranjera*, pude adquirir más conocimientos de base para analizar la cuestión. También seguí ahondando en el asunto con lecturas más y menos formales, como el divertido y enriquecedor *Gente de aquí, gente de allí*, de Quan Zhou Wu, que acrecentaron mi interés por los estereotipos en ELE. Dada la amplitud de la cuestión, sentí la necesidad de abordarla en un trabajo más extenso, que aunara las distintas posturas y recopilara el debate existente a nivel académico. No puede negarse que los estereotipos están presentes en la concepción del mundo de alumnos y docentes, y que las opiniones acerca de su idoneidad son variadas y merecen una discusión fundamentada. Con este trabajo, mi curiosidad por el tratamiento de los estereotipos en ELE toma forma de investigación, sirviendo a la vez de culminación a los estudios del máster y de inspiración y punto de partida para estudios posteriores.

PARTE I: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Como se ha señalado previamente, resulta de gran importancia para este trabajo abordar las definiciones de cultura, competencia intercultural y estereotipo, ya que juntas constituyen la base teórica sobre la que se sustentará la investigación. Conocerlas ayudará, por un lado, a acotar el campo de estudio y, por otro, a entender la complejidad que entraña el uso de los estereotipos en clase de ELE.

1.1. EL TÉRMINO “CULTURA”: DEFINICIÓN Y TEORÍAS RELEVANTES

Al tratar de definir el término cultura, cualquier docente se topa con la dificultad de delimitarlo para enfocarlo a la enseñanza de LE/L2. Como punto de partida, podría consultarse el Diccionario de la Real Academia Española¹ (DLE); la definición provista es la siguiente:

1. f. cultivo.
2. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.
3. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.
4. f. desus. Culto religioso.

Si bien es cierto que el enfoque del DLE es puramente normativo-descriptivo (Urbina Fonturbel, 2020d), las acepciones segunda y tercera sugieren que el término “cultura” se enmarca en dos dimensiones interrelacionadas: una individual, y otra de carácter más social. La comprensión de la cultura se produce, como señala Corti, gracias a “la experiencia subjetiva y a la participación del sujeto en modelos sociales dinámicos” (2019, p. 21). Este apartado del trabajo se centrará en esta última dimensión social, más cercana a la antropología, para definir qué es la cultura y explicar su alcance e impacto en la enseñanza de una L2/LE.

En palabras de Jiménez-Ramírez, la mayoría de las definiciones de cultura “coinciden en concebirla como una serie de habilidades y conocimientos de carácter colectivo, compartidos y organizados de acuerdo con reglas de percepción comunes” (2019, p.244). Esto quiere decir que la cultura es un sistema compartido entre los miembros de una sociedad y, por lo tanto, no puede entenderse como un conocimiento aislado o estanco; se trata de una realidad viva

¹ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es> [05/02/2023].

(Urbina Fonturbel, 2020d), que se encuentra en constante cambio, y que evoluciona a la par que la sociedad. A pesar de esto, cabe señalar que a lo largo de esa evolución también se van consolidando ciertos patrones de comportamiento social, que se convierten en costumbres. Otra de las cualidades que caracterizan a la cultura es su arbitrariedad: aunque haya elementos comunes a todas las culturas, cada una de ellas desarrolla sus propios comportamientos y costumbres que la definen. En tanto que miembros de la sociedad, los hablantes nativos de una lengua asimilan inconscientemente estos rasgos inherentes a su cultura; sin embargo, a los no nativos puede resultarles complicado conocer en profundidad esa realidad, para ellos ajena. Es en este punto donde reside la importancia y pertinencia de incluir el componente sociocultural en la clase de ELE: en situaciones comunicativas, los hablantes también hacen uso de su bagaje cultural para expresarse. Podría decirse que el conocimiento cultural del hablante determina, en parte, el uso que este hace de la lengua. Además, es muy probable que esa comunicación, en el caso del idioma español, tenga lugar en un contexto cultural hispano en concreto, que también condicionará la práctica lingüística. Por lo tanto, familiarizarse con la cultura de la lengua que se está aprendiendo resulta imprescindible para comunicarse con efectividad.

Con la evolución en los enfoques de la didáctica de segundas lenguas, la concepción de la cultura en ELE también ha experimentado cambios, que actualmente se traducen en una mayor relevancia de esta en las clases. En el pasado, los enfoques tradicional y estructural se limitaban a ofrecer el contenido cultural como un accesorio (Miquel, 2004) separado de la lengua. El imaginario cultural que se transmitía estaba fuertemente estereotipado, con elementos a menudo descontextualizados y desconectados de los objetivos de la clase. La llegada del enfoque comunicativo supuso un gran avance en la docencia de la cultura: comenzó a integrarse en la clase no solo como un producto, sino también como una visión del mundo que se adquiere junto con la lengua. Aparecen los criterios de “actuación” y “adecuación”, que aluden al análisis de comportamientos y al uso que se hace de la lengua en un contexto cultural determinado. Se empieza a considerar, pues, que las competencias sociocultural e intercultural son necesarias y complementarias al resto de competencias lingüísticas. Dada su importancia, se les dedicará un apartado más adelante en el trabajo.

A continuación, se repasarán tres de las teorías culturales más conocidas y fundamentales, que ayudarán a completar la definición de cultura y a enlazar la investigación con la cuestión de los estereotipos en clase de ELE.

1.1.1. LA TEORÍA DEL ICEBERG

La primera de las teorías que se va a explicar guarda relación con la opacidad de la cultura que se comentaba en el apartado anterior. Tiene su origen en el trabajo del conocido antropólogo Edward T. Hall, quien describió de esta manera tan gráfica (figura 1) la percepción de la cultura:



Figura 1: el iceberg de la cultura. Imagen extraída de la presentación (*The Cultural Iceberg. Hall's Analogy for Approaching Intercultural Understanding*, 2020) de BC Council for International Education

Esta analogía sugiere que existen algunos aspectos culturales más visibles, que se situarían en la punta del iceberg, y que pueden percibirse fácilmente desde el exterior. Estos se corresponderían con la cultura externa, que incluye esos comportamientos y creencias explícitas, susceptibles al cambio, sobre las que el sujeto es plenamente consciente. Por otro lado, se encuentra la cultura interna, es decir, la parte sumergida del iceberg. Esta parte es la mayor, e incluye todos los elementos implícitos de una cultura: creencias, valores y patrones de pensamiento que no son fáciles de cambiar, y que el hablante de una lengua conoce de manera inconsciente (Urbina Fonturbel, 2020b).

Algunos elementos pertenecientes a la cultura externa pueden encontrarse fácilmente en la gastronomía o en las costumbres religiosas. Por ejemplo, podría decirse que la tortilla de patatas y la tradición católica están claramente presentes en la cultura española peninsular. En cambio, encontrar exponentes o nociones de la cultura interna resulta más complicado, pues no son tan evidentes ni perceptibles, ni siquiera para los hablantes nativos de una lengua. En este grupo podrían incluirse algunos roles relacionados con el estatus social, la edad, o el sexo, los ideales con respecto a la idea de poder, o las nociones de modestia, entre otros (Sousa, 2013, p. 80). Para ahondar en esta cultura interna es necesario poseer un grado elevado de aculturación²; pero antes de alcanzarlo es muy probable que el aprendiz de una lengua extranjera se tope a menudo con la parte sumergida del iceberg cultura, produciéndose choques culturales, de los que se hablará en el apartado relativo a la competencia intercultural.

1.1.2. LAS TRES CULTURAS

Ya en el campo de ELE, las profesoras Lourdes Miquel y Neus Sans publicaron en 1992 su famoso artículo titulado “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua” (reeditado por Red-ELE, en Miquel & Sans, 2004). En él reivindicaban lo imprescindible que resulta la unión entre el componente lingüístico y el cultural para desarrollar una competencia comunicativa eficaz. Su aportación más novedosa fue la clasificación de la cultura en tres categorías (figura 2), en las que se podrían enmarcar la mayoría de los fenómenos culturales:

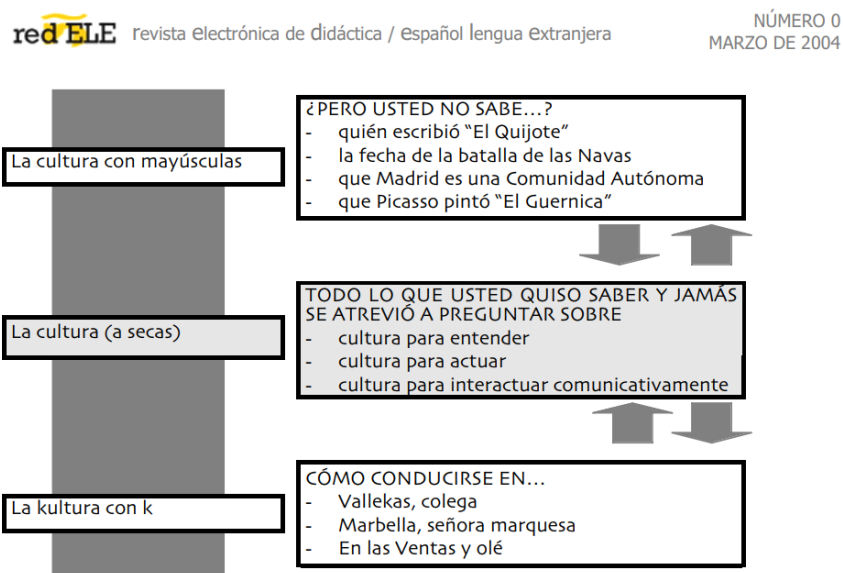


Figura 2: esquema de las tres culturas. Extraído de Miquel & Sans, 2004.

² "...el término de «aculturación», surgido del vocablo inglés «acculturation», se aplica en principio normalmente de modo genérico para conceptualizar todo tipo de fenómeno de interacción, incluyendo tanto aquellos que tienen una tendencia unilateral como los que acaban por conformar una síntesis transculturativa, a través de la relación recíproca de los sistemas participantes del contacto.” (Baucells Mesa, 2001, p. 288)

En el centro del esquema se encuentra la cultura “a secas”, que hace referencia a aquellos elementos compartidos por los miembros de una cultura. Abarca todo lo que los individuos adscritos a una lengua conocen y dan por sabido: creencias, costumbres, valores sociales, etc. En el caso de los españoles, por ejemplo, los horarios de la comida (que suelen percibirse como tardíos) o los saludos (cuyas normas proxémicas difieren de las de otras culturas) serían exponentes de esta cultura a secas. Se trata de un conocimiento operativo inherente, que el hablante nativo utiliza para entender, actuar e interactuar con su entorno y con los demás.

De ella derivan las otras dos culturas, una “con mayúsculas” y la tercera llamada “kultura con k”. La cultura con mayúsculas se correspondería con los saberes “enciclopédicos” (Urbina Fonturbel, 2021b), relativos al arte, la literatura o la historia, mientras que la kultura con k incluiría expresiones pertenecientes a un argot determinado, o conocimientos populares y actuales.

Estas tres culturas, de acuerdo con la propuesta de Miquel y Sans, trabajan en sinergia. No son categorías establecidas ni grupos de elementos concretos y cerrados, sino conocimientos complementarios. Los saberes pertenecientes a la cultura con mayúsculas y a la kultura con k pueden pasar a formar parte de la cultura a secas, pues si su uso se generaliza pueden llegar a convertirse en pautas culturales: así, del fenómeno cultural y la jerga de la movida madrileña, se extrajo la primera acepción que hoy figura en el DLE bajo el término “movida”, que se popularizó y hoy en día ha pasado a formar parte de la lengua común a todos los hablantes del español peninsular, cuando quieren referirse a un “asunto o situación, generalmente problemáticos” (Real Academia Española, 2022). De ahí que las autoras reivindicuen la importancia de concentrar los esfuerzos en la enseñanza de esta cultura a secas: si el aprendiz posee esos conocimientos comunicativos fundamentales, podrá adaptar su práctica lingüística acorde al entorno cultural en el que se encuentre.

1.1.3. LOS CULTUREMAS

La última teoría que se traerá a colación para este apartado es la de los “culturemas” del académico Fernando Poyatos. Para él, la “ineludible realidad de nuestra cultura” (2017, p. 30) está fuertemente unida a la idea de comunicación, de manera que la primera no puede ser analizada en detalle sin antes conocer el marco contextual en que sucede la segunda. Por ello, propone un modelo de análisis sistemático y progresivo basado en los culturemas, a los que define como “cualquier porción significativa de actividad o no-actividad cultural percibida a través de signos sensibles e inteligibles con valor simbólico y susceptible de ser dividida en

unidades menores o amalgamada en otras mayores” (2017, p.32). Estas unidades culturales pueden manifestarse tanto en contextos de interacción, generados por los seres humanos cuando interactúan socialmente, como de no-interacción, es decir, presentes en el ambiente; en esos contextos, a su vez, pueden darse diversas formas de comunicación: en el marco de la interacción humana, existe la comunicación vocal verbal, la no verbal y la no vocal y no verbal, correspondientes al lenguaje, el paralenguaje y la kinésica (entre otros sistemas corporales), respectivamente. Dentro de la no-interacción se encontrarían la comunicación objetual y el propio medio ambiente (Urbina Fonturbel, 2020c). Así pues, podría decirse que los culturemas son fenómenos culturales que pueden producirse en un amplio abanico de situaciones comunicativas.

Para tratar de ordenar estos culturemas, Poyatos propone una clasificación gradual, que comienza por los más generales y perceptibles y termina con los más profundos y detallados:

Fernando Poyatos La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como LE

		CULTURA				
		4 CULTUREMAS PRIMARIOS (MEGACULTUREMAS)	8 CULTUREMAS SECUNDARIOS	CULTUREMAS TERCIARIOS	CULTUREMAS CUATERNARIOS	CULTUREMAS DERIVADOS 1, 2, 3, etc.
Urbano	Interior	{	Entorno	La decoración	La vivienda	La mesa, Material de lectura
			Comportamiento	La cafetería En el hogar En la iglesia	Nivel social La decoración Gestos, posturas	
	Exterior	{	Entorno	La calle La carretera	La higiene en la calle Calidad, cuidado	Zonas verdes, Asientos Higiene o falta de ella
			Comportamiento	En la calle En la playa	Ritmo de vida Uso del espacio	Los niños, Mendigos Ropa de playa
Rural	Interior	{	Entorno	La vivienda La escuela	Olores de comida Las aulas	Comida familiar, Platos Juegos infantiles
			Comportamiento	En el hogar En la iglesia	En el aula Entre los fieles	Disciplina con alumnos Los niños, Vestido
	Exterior	{	Entorno	El Parque El mercado	Asientos públicos Percepción sensorial	Otros lugares de asiento Productos típicos
			Comportamiento	En el campo En la calle	Con los animales En vehículos públicos	Llamadas a animales Con mendigos

Figura 3: esquema de los culturemas. Extraído de Poyatos, 2017, p.31

Como puede verse, en la primera fase se encontrarían los culturemas primarios, englobados en lo urbano o rural, y/o interior y exterior. Estos culturemas se corresponden con la primera impresión de un sujeto ante una cultura nueva; por ejemplo, cuando se llega a los Países Bajos, el primer culturema urbano exterior que se percibe es la presencia de canales en las ciudades, sobre los que se sustentan las casas con hastial, estrechas y desiguales. Los culturemas secundarios, derivados de los primarios, se centran en los diversos entornos y comportamientos de la gente; siguiendo con el caso holandés, un culturema urbano exterior

representativo tanto del entorno como del comportamiento de los locales sería la presencia de las bicicletas en la calle, y su uso extendido como medio de transporte. Seguidamente estarían los culturemas terciarios, que ya permiten analizar la cultura con un poco más de detalle. En esta fase se distinguen escenarios específicos dentro de esos ocho culturemas secundarios; de nuevo, en Holanda podría comprobarse que muchas de las iglesias siguen la tradición protestante, como ejemplo de escenario en un entorno urbano-interior. La siguiente fase, de culturemas cuaternarios, da un paso más, atendiendo a elementos sensoriales o inteligibles: volviendo a las iglesias protestantes, la falta de representaciones de santos y vírgenes que se percibe en comparación con las católicas, o incluso las diferencias en cuanto a la celebración de un enlace matrimonial en ambas iglesias podrían ser muestras de culturemas cuaternarios. En el quinto y último nivel quedarían los culturemas derivados, resultantes del análisis de los elementos sensoriales e inteligibles de una cultura y su clasificación en culturemas independientes. Podría hablarse de la “cultura urbana-interior en el entorno eclesial protestante” como sistema cultural, concentrándose en los Países Bajos, tal y como se viene haciendo hasta ahora.

Dependiendo del detalle que se precise para el análisis, se extraerían más o menos culturemas derivados. Gracias a este desglose gradual de la cultura que Poyatos propone, se pueden observar las numerosas capas que la componen y comprender mejor el fondo condicionante³ que hay detrás de cada culturema. Esto resulta de gran interés para el aula de L2/LE, pues al analizar progresivamente la cultura meta y la propia, los alumnos estarán entrenando la competencia intercultural que, tal y como se ha anunciado previamente, se desarrollará en el siguiente ítem de este marco teórico-conceptual.

1.2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Uno de los fines últimos de la introducción de contenidos culturales en la clase de L2/LE es el entrenamiento de la competencia intercultural. Resulta imprescindible trabajarla, no solo para

³ El fondo condicionante hace alusión a todos los elementos que conforman y determinan una cultura: “el estilo cultural general; las diferencias regionales, subculturales y dialectales; las relaciones y actitudes interpersonales; los valores estéticos; el entorno socioeconómico-educacional; los valores religiosos (o supersticiosos) valores morales; las normas de etiqueta y buenos modales; los códigos verbales y no verbales de un grupo...” (Poyatos, 2017, p.31).

que los alumnos puedan minimizar o prevenir el choque cultural⁴, sino también para comunicarse y relacionarse con efectividad en diversos contextos culturales.

La competencia intercultural, según el diccionario de términos clave de ELE, se define como la “habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad” (Instituto Cervantes, 2016). Gracias a los avances en enseñanza de lenguas extranjeras y la entrada en escena del enfoque comunicativo, se comenzaron a estudiar las nuevas necesidades comunicativas de los aprendientes. El aprendizaje de una L2/LE ya no estaba restringido a las aulas monolingües y “monoculturales”; es más, podía darse en multitud de situaciones y espacios en los que imperaba el intercambio cultural. Algunos de los antecedentes del concepto de competencia intercultural ya fueron descritos por Van Ek (1986), quien habló por primera vez de las competencias sociolingüística, estratégica y sociocultural⁵. Aunque sean conceptos similares, la competencia sociocultural y la intercultural se diferencian en sus ámbitos de desarrollo: la primera se centra en las referencias culturales, rutinas y convenciones de una comunidad de habla concreta, mientras que la segunda podría entrenarse en cualquier contexto pluricultural. Por otro lado, tampoco debe confundirse la competencia intercultural con la pluricultural⁶, pues esta última surge en contextos en los que el aprendiente conoce o domina más de una lengua extranjera.

En la actualidad, el entrenamiento de la competencia intercultural se lleva a cabo a través de dos enfoques metodológicos mayoritarios: el de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*) y el holístico (*The Holistic Approach*). Estas dos técnicas coinciden en otorgarle un papel prioritario al desarrollo de destrezas interculturales en clase de L2/LE, y en “distinguir tres dimensiones comunes: afectiva, cognitiva y comunicativa” (Níkleva, 2012, p.

⁴ “El contacto con una cultura que no es la nuestra suele llevar aparejados ciertos trastornos emocionales, personales o colectivos. Estos choques suelen estar basados en tabúes y creencias originadas por criterios etnocentristas y una falta de conocimiento y aceptación de maneras de pensar y de vivir diferentes a las nuestras” (Urbina Fonturbel, 2020a)

⁵ “Capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales” (Instituto Cervantes, n.d.)

⁶ “Capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas. La competencia pluricultural incluye como uno de sus principales componentes la competencia plurilingüe” (Instituto Cervantes, n.d.)

172). Sin embargo, el enfoque de las destrezas sociales pone el foco en la pragmática y la asimilación cultural, siendo la comunicación no verbal el vehículo principal para trabajar esas destrezas sociales en L2/LE. El objetivo de este enfoque es que el estudiante se parezca a un hablante nativo, integrándose en la cultura meta como uno más. Por su parte, el enfoque holístico se centra en el desarrollo de habilidades emocionales y aspectos afectivos, haciendo énfasis en el contacto entre la cultura de origen y la cultura meta; según el enfoque holístico, el estudiante no debe renunciar a su identidad cultural, sino superar el etnocentrismo (Urbina Fonturbel, 2022b) con sensibilidad y empatía, y convivir con las diferencias culturales.

A este respecto, también se pueden distinguir varias etapas en el desarrollo de la competencia intercultural en los estudiantes. En un primer contacto con la cultura meta, estos se sitúan en un nivel monocultural, pues la observarían desde el prisma y los patrones de su cultura de origen. En el siguiente nivel, llamado intercultural, los alumnos ya han adquirido conocimientos culturales suficientes como para adoptar una posición intermedia y comparar la cultura de origen con la meta. Por último, en el nivel transcultural, el aprendiz ya es capaz de interpretar ambas culturas, gracias a los principios de cooperación y comunicación intercultural ya adquiridos. Lo ideal sería que los alumnos alcanzaran este último nivel, pues les permitiría adaptarse a la cultura meta sin perder de vista su cultura de origen. Así podrían anticiparse a los posibles malentendidos que puedan surgir a raíz de las diferencias en valores y creencias, asimilar las consecuencias afectivas y cognitivas del intercambio cultural, e involucrarse en él (Byram 1995, en Iglesias Casal & Ramos Méndez, 2021).

En este punto se habla de la figura del mediador cultural, un cargo que el docente debería ostentar en sus clases y al que los alumnos deberían aspirar. El mediador cultural actúa como creador de espacios de comunicación intercultural, neutrales y confiables para todos los participantes de la interacción. Algunos autores hablan incluso de una “tercera cultura” o un “tercer espacio”, resultante de la convergencia cultural que sucede en este tipo de situaciones comunicativas, en las que la diversidad funciona como “eje vertebrador” (Iglesias Casal & Ramos Méndez, 2021). La descripción detallada de este rol y de las estrategias de mediación en el volumen complementario del MCER ha sido una de las adiciones de mayor relevancia (2021, pp. 127–135), pues consigue equiparar en importancia la mediación translingüística y la intercultural. Asimismo, se tiene en cuenta el impacto de los nuevos entornos digitales en el proceso de aprendizaje de una L2/LE, aunque solamente desarrolla la escala de descriptores en la categoría de interacción en línea; a pesar de esto, podría tenerse en cuenta también para la mediación, pues no debe olvidarse que las nuevas tecnologías ofrecen otros espacios y

canales para la comunicación intercultural, distintos a los de las tradicionales conversaciones habladas y/o escritas. Más adelante, se tratará la proliferación de estos contextos virtuales, su relación con los estereotipos, y su influencia en la adquisición de la competencia intercultural.

Son muchos los expertos que han advertido que la dificultad de entrenar esta competencia en la clase de L2/LE radica en la propia naturaleza de la cultura como objeto de estudio: al ser un concepto tan multidisciplinar y diverso, resulta complicado delimitarlo y seleccionar los contenidos y prácticas docentes más adecuadas. Esto provoca que la cultura en clase de LE/L2 se aborde con cierta laxitud, convirtiéndose, como señalaba Jiménez-Ramírez, en un “contenido curricular misterioso” (2019, p.247). Se tiende, pues, a exponer a los alumnos a un repertorio de productos culturales ordenados en temáticas o unidades estancas, basadas en lo que Kramsh denominaba las cuatro “efes”: *facts, food, folklore* y *festivals* (1993, en Níkleva, 2012, p. 170); no puede decirse que estas no proporcionen un conocimiento útil, pero sí rayado en lo superficial, que omite toda la dimensión cognitiva y afectiva que el componente sociocultural comporta y que, por ende, no favorece realmente al desarrollo de habilidades y actitudes interculturales. Además, en este momento entran en juego las visiones distorsionadas y los estereotipos; como se analizará a lo largo del trabajo, su uso en el aula de L2/LE puede resultar tan arriesgado como ventajoso. No obstante, antes de tratar esta problemática, conviene definir en profundidad este concepto y delimitarlo en el marco teórico de esta investigación.

1.3. LOS ESTEREOTIPOS

Para entender la problemática que se analizará en la siguiente parte de este trabajo es imprescindible abordar el concepto de estereotipo. De nuevo, para un primer acercamiento, se recurre al DLE, que lo define de la siguiente forma: “1.m. Imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable.” (Real Academia Española, 2022). Desde esta perspectiva normativa se percibe una clara intención neutral al definirlo. Sin embargo, hay que recurrir, al igual que con el concepto de cultura, a los estudios antropológicos, para matizar su significado y estudiar cómo ha evolucionado este concepto hasta la actualidad; de esta manera, se podrá estudiar también su impacto en la enseñanza de L2/LE y, más concretamente, del español y del componente sociocultural en clase de ELE.

En este sentido, la investigación sobre estereotipos de Amossy y Herschberg (2005) ofrece un repaso a las cuestiones más relevantes, empezando por su dimensión psicosocial. Los estereotipos comenzaron a ser estudiados a principios del siglo XX, y ya entonces se les designaba como esas “representaciones cristalizadas, esquemas culturales preexistentes, a través de los cuales cada uno filtra la realidad del entorno” (Lippmann, 1922, en Amossy y Herschberg, 2005, p.31-32). Para algunos pensadores de la época, como Lippmann, estas imágenes o representaciones resultaban fundamentales para vivir en sociedad, pues permitían categorizar, vincular y caracterizar a seres y objetos para actuar consecuentemente con ellos. Otros, como la psicóloga social Jahoda, insistían en el carácter nocivo de los estereotipos, argumentando que solamente respondían a generalizaciones, simplificando y proporcionando una visión parcial de la realidad. Como se verá más adelante, esta división de opiniones se ha mantenido hasta la actualidad, y su polémica ha llegado también al campo de enseñanza ELE.

Ahora bien, según Amossy y Herschberg, la mayoría de los psicólogos ha coincidido en separar la función clasificatoria de los estereotipos de su impacto emocional, para distinguirlos de los prejuicios. Aunque puedan parecer sinónimos, los estereotipos aluden a las representaciones y percepciones relativas de un miembro, grupo o cosa, mientras que los prejuicios hacen referencia a la actitud adoptada hacia ellos. Se distinguen así los componentes cognitivo (estereotipo), afectivo (prejuicio) y su deriva comportamental, que puede traducirse en discriminación de algo o alguien por pertenecer a una categoría determinada (2005, p.39). Para ilustrar esto, podría decirse que la representación de los madrileños como personas soberbias o chulescas remite al estereotipo existente sobre ellos; en cambio, manifestar hostilidad hacia ellos indicaría la presencia del prejuicio. Finalmente, en el hipotético caso de que se les negara, por ejemplo, el acceso a un edificio por su mera procedencia se estaría produciendo un acto de discriminación. En este punto conviene señalar que, a pesar de estar relacionadas, las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental no están necesariamente ligadas entre ellas: sería posible pensar en el madrileño como alguien soberbio, manteniendo el estereotipo, sin sentir rechazo hacia él. Es decir, no se trata de una relación de causalidad, sino más bien una cuestión de legitimación: a menudo se trata de justificar la existencia de ciertos prejuicios con la presencia del estereotipo.

Tampoco debe confundirse el concepto de estereotipo con el de cliché, cuyo origen es aún más antiguo. Comienza a extenderse a finales del siglo XIX, dentro de la crítica literaria y

estilística, y se define como una figura de estilo, “forma superficial o expresión cristalizada, repetible bajo una misma forma” (2005, p. 16). Muchos escritores como Stendhal o Flaubert criticaron el uso de los clichés, tan propio de la literatura de folletín de la época. Más tarde, los sociólogos traerían a colación la idea de imitación social, que resultaría de la reproducción y repetición de los clichés en el lenguaje hablado y el impacto de estos en la determinación de roles en sociedad. El vínculo formado entre el texto literario, contenedor de clichés, y su repercusión social derivaría en la creación de la noción de estereotipo en el siglo XX. Por lo tanto, no se trata de conceptos sinonímicos sino concomitantes, pertenecientes a distintas disciplinas de estudio.

Siguiendo con la línea del estereotipo y el lenguaje, debe abordarse brevemente el enfoque que proporcionan la lingüística y el análisis del discurso (2005, pp. 95–104). A pesar de que este trabajo se centrará en su dimensión más sociológica, conviene saber que los estereotipos también están presentes en la lengua. Desde finales del siglo XX, la semántica ha tomado el estereotipo como objeto de estudio y reflexionado sobre su influencia en la significación de las palabras. En este sentido, cabe destacar la teoría del filósofo H. Putnam, quien relacionó los estereotipos con ideas convencionales pertenecientes a una determinada cultura. Cuando se habla de una ‘nuez’, por ejemplo, la cáscara rugosa de color marrón sería el estereotipo común que un español asociaría de inmediato y que, en parte, se corresponde con el significado del término. El estereotipo “garantiza una descripción del sentido de una palabra en su uso, basada en un reconocimiento de la norma social y cultural” (p.97). No obstante, la representación y significación de ‘nuez’ pueden ser distintas para alguien perteneciente a otra comunidad lingüística; la tipificación semántica difiere. Por ello, según Putnam, resulta imprescindible conocer estos estereotipos, para reconocer y transmitir el significado adecuado en cada situación comunicativa. Esto es aún más relevante para el proceso de aprendizaje de una L2/LE. Por otro lado, desde la pragmática integrada se ha hecho hincapié en la noción de *topoi*, promovida por J.C. Anscombe y O. Ducrot. Los *topoi* designan a esas “creencias presentadas como comunes a una determinada colectividad” (Anscombe, 1995, en Amossy & Herschberg Pierrot, 2005, p.103), que permiten relacionar los argumentos para llegar a una conclusión; es decir, garantizan la eficacia de la argumentación. Estos tópicos también pueden ser universales (Urbina Fonturbel, 2021a), e incluso pueden darse tópicos de nueva creación. Dada la amplitud de su realidad, en ocasiones es necesario acompañar los tópicos con una

explicación. Por ejemplo, en un marco argumentativo peninsular podría oírse “está lloviendo, me quedo en casa”; ahora bien, habría que subrayar el matiz de comportamiento típico de las mesetas o el sur, pues también podría darse el contraargumento “está lloviendo, cojo el paraguas”, que sería más típico de regiones del norte.

PLANTEAMIENTO DE HIPÓTESIS

A lo largo del marco teórico se han visto los conceptos clave para la investigación: cultura, competencia intercultural y estereotipo. Su desarrollo permite establecer una correlación entre ellos, que resulta de especial interés para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Entendiendo la cultura como el objeto de enseñanza, y la competencia intercultural como el objetivo a alcanzar, el docente de lenguas puede considerar la inclusión de los estereotipos como contenido para su clase. Si se tienen en cuenta las teorías culturales vistas anteriormente, los estereotipos se situarían respectivamente en la punta del iceberg de Hall; también se corresponderían con aspectos concretos derivados de la “cultura con mayúsculas”, y con los *culturemas* más primarios. Esto quiere decir que la visión de la cultura que ofrecen es limitada y parcial, algo que muchos autores y profesionales de ELE (Bravo-García & Gallardo Saborido, 2015; García-Viñó & Massó Porcar, 2006; Robles Fernández, 2007) han criticado y descrito como un riesgo para el desarrollo de la competencia intercultural. De ahí que recomienden evitar su uso. Por lo tanto, la primera hipótesis principal derivada de esta corriente de pensamiento sería:

1. Los estereotipos ofrecen una versión simplificada de la cultura, que no representa la riqueza y variedad social y cultural de la lengua que se aprende; por ello, no contribuyen al verdadero desarrollo de la competencia intercultural.

No obstante, como se ha visto a lo largo de la revisión bibliográfica del trabajo de Amossy y Herschberg Pierrot, los estereotipos también cumplen con una función cognitiva, que ayuda a los usuarios de una lengua a ordenar y filtrar el *input* cultural que reciben. Esto les permite regular eficazmente su conducta en interacciones sociales. Así, cabe plantear una segunda hipótesis principal:

2. Los estereotipos facilitan la organización y categorización de representaciones sociales y culturales de la lengua que se aprende; ello fomenta la interacción social entre los hablantes y favorece el desarrollo de su competencia intercultural, a través de la reflexión crítica de dichos estereotipos.

De este modo se plantean dos hipótesis contrapuestas, que representan la división de opiniones acerca del uso de los estereotipos en el aula de lengua extranjera. En la siguiente parte del trabajo se intentará abordar esta divergencia poniendo el foco en la enseñanza ELE, utilizando ejemplos aplicados al idioma español, para después analizar los resultados obtenidos y refutar una de las dos hipótesis propuestas.

PARTE II: METODOLOGÍA Y DESARROLLO

Para tratar de dar respuesta a las hipótesis formuladas, la investigación seguirá una serie de pasos que irán de lo más general a los casos más particulares: se acudirá en primer lugar a las dos herramientas de referencia para la docencia de lenguas extranjeras, para ver qué enfoque didáctico se recomienda con respecto a los estereotipos; estas son el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), junto con su volumen complementario, y el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC), fundamental para la enseñanza del español como lengua extranjera. Más tarde, se pasará a ver ejemplos concretos, es decir, a analizar tipos de materiales específicos de ELE, comprobando el uso de los estereotipos que se hace en ellos. Estos incluirán, por un lado, materiales curriculares como los manuales *Colegas*, *Avenida*, o *Aula Internacional* y, por otro lado, materiales no curriculares que el profesor puede utilizar como recursos didácticos alternativos. Dada la vastedad de este grupo, este trabajo hará hincapié únicamente en el contenido multimedia de algunas *youtubers*⁷, cuyos vídeos se han popularizado en los últimos años. De esta manera se acotará la investigación, tras la cual se podrán enunciar una serie de resultados y obtener una visión global de la cuestión estereotípica en ELE que permita extraer las conclusiones del trabajo.

2.1. LOS ESTEREOTIPOS SEGÚN LAS OBRAS DE REFERENCIA: MCER y PCIC

Ante las dudas procedimentales que el uso de los estereotipos en clase de L2/ELE pueden generar en el docente, la primera acción recomendada es acudir a los estándares para la enseñanza de las lenguas en Europa (MCER) y, más concretamente, del español como lengua extranjera (PCIC). Ambas son obras de referencia de uso extendido, tanto para estudiantes como profesores y el resto de los usuarios y profesionales de la enseñanza de lenguas. En el caso del MCER, se trata del primer proyecto general de política lingüística europea, que

⁷ Aunque el DRAE no reconozca el término *youtuber*, en este trabajo se utilizará el anglicismo por ser el más extendido en el habla común, en detrimento de *youtubero* o *youtubera* (Fundéu RAE, 2016).

recoge y sistematiza los seis niveles lingüísticos (A1-C2) y sus escalas descriptivas, entre otras aportaciones. El PCIC, por su parte, es un material desarrollado a partir del MCER específicamente para el idioma español. Ambos responden a un análisis de la lengua basado en el enfoque comunicativo, y constituyen un punto de partida para la elaboración de programas, materiales didácticos y exámenes.

2.1.1. MCER Y VOLUMEN COMPLEMENTARIO

Al consultar la primera edición del MCER (Consejo de Europa & Instituto Cervantes, 2002) y las menciones a los estereotipos, se pueden comprobar varias entradas al respecto: la primera de ellas se encuentra en el quinto capítulo, relativo a las competencias del alumno o usuario de lengua extranjera. Uno de sus conocimientos declarativos es el conocimiento sociocultural, del que se dice “es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede estar distorsionado por estereotipos” (p.100). La consciencia intercultural es otro de los conocimientos listados como declarativos, y de ella se dice que “supone una toma de consciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales” (p.101). Desde el principio, el MCER alerta al lector de la presencia de estereotipos en el proceso de aprendizaje, aunque no proporciona ninguna información adicional sobre ellos.

Más adelante, en el apartado referido a las destrezas y habilidades interculturales, se incluye “la capacidad de superar relaciones estereotipadas” (p.102). Siguiendo esta línea, en lo relativo al reconocimiento de dialectos y acentos (p.118), se añade que “los estereotipos desempeñan un papel importante en este proceso que se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales”. Es decir, se vuelve a reconocer la existencia de estereotipos, pero esta vez señalando que el aprendiz debe ver más allá de ellos, desarrollando destrezas interculturales. Por lo tanto, si deben ser superados, el lector puede inferir que los estereotipos constituyen una visión parcial y no representativa de la realidad cultural de una lengua, tal y como propone la primera hipótesis del trabajo.

Sin embargo, el MCER también hace referencia al carácter constructivo de los estereotipos, apuntando su relevancia en las expresiones y actitudes relacionadas con la sabiduría popular (p.117). Incluso recomienda, para la adecuación sociolingüística, determinar “qué refranes, estereotipos y modismos populares tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o

cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto” (p.119); en este caso, se hace referencia a los estereotipos como parte de la cultura y, por extensión, como contenido plausible para la clase de LE.

A priori, no parece clara la posición del MCER con respecto a los estereotipos. Es más, puede generar confusión en torno a su carácter representativo, pues lo desacredita y valida en distintas secciones del documento. Posteriormente, en el capítulo sexto, realiza el siguiente apunte con respecto al desarrollo de la consciencia sobre la lengua y los procesos de aprendizaje y uso:

“Asimismo, se puede afirmar que el conocimiento de una lengua y de una cultura extranjeras no siempre supone ir más allá de lo que pueda ser etnocéntrico con relación a la lengua y a la cultura «nativas», sino que incluso puede tener el efecto contrario (no es raro que el aprendizaje de una lengua y el contacto con una cultura extranjera refuerce los estereotipos e ideas preconcebidas, y no los reduzca), mientras que es más probable que el conocimiento de varias lenguas consiga evitar este problema, a la vez que enriquece el potencial de aprendizaje (p.132).

Para Corti (2019), esta presunción acerca del plurilingüismo y el pluriculturalismo denota una concepción política del aprendizaje de lenguas. Parte de una simplificación del conocimiento cultural, tratándolo como algo delimitable que “puede contrastarse en propio y ajeno” (p. 115). Además, ya se había señalado anteriormente la presencia de estereotipos nacionales, dando a entender que la cultura queda ligada a una cuestión fronteriza; esto, especialmente en el caso del español, no parece ser lo más adecuado para dar cuenta de la amplia realidad cultural que rodea a la lengua, ni para desarrollar la consciencia intercultural. A este respecto, el MCER continua su reflexión de la siguiente forma:

La posición respecto al conocimiento sociocultural y al desarrollo de las destrezas interculturales es un tanto diferente. En algunos aspectos, los pueblos europeos parece que comparten una cultura común. En otros aspectos, existe una considerable diversidad, no sólo entre una y otra nación, sino también entre regiones, clases, comunidades étnicas, sexos, etc. Hay que analizar cuidadosamente la representación de la cultura objeto de estudio y la elección del grupo o grupos sociales en los que centrarse. ¿Hay lugar para los estereotipos pintorescos y folclóricos, generalmente arcaicos, que se pueden encontrar en los libros ilustrados para niños (los zuecos y los molinos holandeses, las casas de campo inglesas que tienen tejados de paja y rosas alrededor de la puerta)? Estas imágenes atraen la imaginación y pueden ser motivadoras sobre todo para los niños pequeños. A menudo se corresponden de alguna manera con la imagen que el país en cuestión tiene de sí mismo y se conservan y se fomentan en las fiestas populares. Si es así, se pueden presentar bajo esa perspectiva. Estos estereotipos tienen muy poca relación con la vida diaria de la gran mayoría de la población. Se debería encontrar un equilibrio en función de la meta educativa global que pretende el desarrollo de la competencia pluricultural del alumno (pp.146-147).

A pesar de describirlos como “motivadores”, el MCER termina por desligar los estereotipos de la vida ordinaria de la población, limitando su influencia a las fiestas populares y al

folclore. Se reafirma en el esquema reduccionista de los estereotipos, relacionándolos con imágenes simplificadas de una cultura, y uniendo el concepto de cultura con el de nacionalidad, reforzando así esa “percepción de la otredad” (2019, p. 220) que Corti señala. La conceptualización que el MCER transmite acerca de los estereotipos puede resultar ambigua, pero podría decirse que hace hincapié mayoritariamente en sus aspectos negativos: aunque en ocasiones se reconozca su función orientativa, suele predominar una visión crítica hacia ellos y su uso en clase de LE.

No obstante, conviene revisar también la última versión del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario* (Consejo de Europa. & Instituto Cervantes, 2021), pues introduce varias actualizaciones y novedades con respecto al documento original. En lo que a estereotipos se refiere puede percibirse un cambio de enfoque: para empezar, las menciones a los estereotipos se encuentran recogidas en su mayoría en el apartado relativo al aprovechamiento del repertorio pluricultural (capítulo cuarto). Nuevamente, se hace referencia a la competencia intercultural, especificando algunos descriptores entre los que se encuentra “la necesidad de tener en cuenta las diferencias en el comportamiento (incluidos gestos, tonos y actitudes), analizando las sobregeneralizaciones y los estereotipos” (p.138). Asimismo, en las escalas descriptivas del nivel B2 se puede leer otra precisión: “**Explica su interpretación de presuposiciones, ideas preconcebidas, estereotipos y prejuicios culturales de su propia comunidad y de otras con las que está familiarizado/a” (p.139). De ambas se extrae una intención analítica y explicativa, que no descarta los estereotipos, sino que anima a que el aprendiz de LE reflexione acerca de ellos y aporte su visión. En el anejo 8 se añaden, además, otros descriptores adicionales de carácter individual:

- . Reconoce estereotipos culturales —positivos o discriminatorios— y describe la influencia que ejercen sobre su propio comportamiento o el de los demás.
- . Analiza y explica el equilibrio personal que mantiene entre la aculturación y la preservación de su/s propia/s cultura/s.
- . Adecúa su comportamiento y la forma de expresarse a nuevos contextos culturales, evitando comportamientos que sabe que pueden resultar descorteses.
- . Explica su interpretación de opiniones, prácticas, creencias y valores propios de cada cultura, señalando las similitudes y diferencias con respecto a su propia cultura y a otras (p.296).

El volumen complementario del MCER muestra un acercamiento diferente a los estereotipos. De su lectura se entiende que tanto la distinción como la reflexión e interpretación de los estereotipos forman parte del desarrollo de la competencia intercultural; no solamente están

presentes como contenido, sino que además sirven como pretexto para fomentar el pensamiento crítico sobre la cultura que se aprende y sobre la propia.

Únicamente cabría preguntarse, ya que los estereotipos solo aparecen listados en los descriptores a partir del nivel B2, si sería posible empezar a trabajar con ellos en el aula de LE desde niveles más básicos. Esta cuestión ya ha sido planteada por algunos profesionales de ELE (García et al., 2009; García-Viñó & Massó Porcar, 2006), quienes además han elaborado propuestas didácticas con estereotipos para los niveles A1-B1.

2.1.2. PCIC

El Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) proporciona un esquema de contenidos ELE basado en los niveles de referencia del MCER. En esta distribución hay dos apartados que resultan de especial interés para conocer la posición del documento con respecto a los estereotipos: por un lado, el relativo a saberes y comportamientos socioculturales y, por otro, el de las habilidades y actitudes interculturales. A diferencia de otras secciones del PCIC, el inventario de estas no está clasificado en niveles de referencia (A1-C2), sino en fases de aproximación, profundización y consolidación, en el caso de los saberes y comportamientos, o bien ofreciendo una única lista de habilidades y actitudes interculturales.

En la introducción a los saberes y comportamientos socioculturales ya se anuncia la influencia que ejercen las creencias y valores en los miembros de una comunidad lingüística:

Las creencias y los valores tienen que ver con las ideas, los prejuicios, las convicciones, los estereotipos, etc. que se imponen con fuerza de verdad a los miembros de un grupo social, así como los sentimientos que los grupos manifiestan hacia tales aspectos, el grado en que son considerados señas de identidad de la propia cultura, etc. Por ejemplo, las creencias y estereotipos relacionados con conceptos como madrugar, acostarse pronto o trasnochar⁸.

En este grupo de saberes, el PCIC incluye a los estereotipos como factores que conforman la identidad de grupo. Están presentes en contenidos que guardan relación con la interpretación del calendario y los horarios, como se acaba de ver en la cita, pero también con la identificación personal, las actividades de ocio (por ejemplo, menciona la clasificación de los

⁸ Al carecer de sistema de paginación, las citas textuales del PCIC se referenciarán en las notas al pie:

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. (Edición electrónica, Vol. 3). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_introduccion.htm

deportes en populares o de élite) o el ámbito profesional. Esta clasificación de los estereotipos como elementos identitarios permite dotarles con una función de etiquetaje que, como señala Níkleva (2012, p. 171), se ha usado tradicionalmente en la enseñanza de lengua, aunque con tratamientos dispares según la época y la conciencia del riesgo que entrañan.

Curiosamente, se puede observar que la mayoría de los contenidos listados se encuentran en las fases de profundización y consolidación. De nuevo, al igual que con el MCER, convendría plantearse la posibilidad de introducir los estereotipos para trabajar el componente sociocultural en el aula ELE desde niveles más bajos.

En cambio, la introducción al apartado de habilidades y actitudes interculturales aborda la cuestión de los estereotipos de la siguiente manera:

Se trata en definitiva de que el alumno, en el transcurso de sus experiencias interculturales, active de forma estratégica distintos factores. En primer lugar, el conocimiento de otras comunidades, particularmente las de España y los países de Hispanoamérica, que se irá integrando gradualmente en su propia experiencia de aprendizaje (hechos y productos culturales y saberes y comportamientos socioculturales). En segundo lugar, su conciencia intercultural, es decir, el conocimiento, la percepción y la comprensión de las similitudes y las diferencias entre su mundo de origen y el de las comunidades de España y de los países hispanos, en toda su diversidad y libre de estereotipos⁹.

Tal y como está expresado, parece que se recomienda prescindir por completo de los estereotipos en la enseñanza ELE. Al revisar el inventario se puede reafirmar esta tendencia que valora negativamente la presencia de estereotipos y sugiere incluso su neutralización:

3.1.2. Contacto, compensación (...)

- Adopción consciente de un comportamiento diferente al que esperan los interlocutores que albergan estereotipos o prejuicios

4.1.2. Mediación (...)

- Búsqueda de ejemplos que neutralicen opiniones basadas en estereotipos y visiones generalizadas.
- Descripción matizada intencionadamente con el objetivo de hacer comprensibles las realidades culturales, desde una perspectiva alejada de estereotipos.¹⁰

⁹ Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. (Edición electrónica, Vol. 3). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_introduccion.htm

¹⁰ Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. (Edición electrónica, Vol. 3). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/12_habilidades_y_actitudes_inventario.htm#p1

Sin embargo, también se comprueba que en otras entradas referentes a la configuración de identidad plural, la asimilación de saberes culturales y la mediación e interacción cultural se apoya un enfoque basado en la valoración crítica:

1.1.3. Aproximación cultural (...)

- Búsqueda de ejemplos que anulen o maten los estereotipos respecto a las culturas con las que se entra en contacto.
- Revisión crítica permanente de estereotipos propios y ajenos respecto a las culturas con las que se establece contacto.¹⁰

Ante esta ambigüedad, resulta llamativa la indistinción entre estereotipos y prejuicios. Se repite esta equiparación de ambos conceptos, sin tener en cuenta que el primero remite a la dimensión cognitiva y el segundo a la afectiva, a la que suele asociarse con lo peyorativo. Estas y otras cuestiones se tratarán más en detalle en el apartado correspondiente a los resultados y discusión sobre la investigación.

2.2. LOS ESTEREOTIPOS EN LOS MATERIALES DE ELE

Para completar el estudio del uso de estereotipos en ELE es necesario comprobar cómo se manifiestan en los materiales de enseñanza. Desde los más curriculares, como pueden ser los manuales, hasta los más alternativos y novedosos, como los canales de YouTube; en este apartado se analizarán algunos ejemplos de ambos grupos, atendiendo a sus aspectos descriptivos y a los procedimientos metodológicos que siguen para dar cuenta de los estereotipos en lengua española.

2.2.1. MANUALES: *COLEGAS, AVENIDA, Y AULA INTERNACIONAL*

Con la idea de ofrecer una comparativa variada, se ha creído conveniente utilizar tres manuales con características dispares: son métodos destinados a alumnos de niveles básico a intermedio (A1-B2.1), de los años 2003, 2008 y 2014; por lo tanto, se espera que el tratamiento de los estereotipos difiera ligeramente de un manual a otro, dado su nivel de lengua y la fecha en la que fueron publicados. Aunque los tres dispongan de una guía didáctica o libro del profesor, por motivos de extensión solo se utilizarán los libros del alumno para este trabajo.

Empezando por el más antiguo, *Colegas 1* (González et al., 2003), es preciso señalar que se trata de una edición específica para alumnos de nivel principiante cuya lengua materna es el neerlandés. A lo largo de sus doce unidades se observa un tratamiento casi inexistente del

componente sociocultural y, por extensión, de los estereotipos. Además, sorprende constatar que los pocos exponentes culturales que aparecen en los ejercicios se inspiran en la realidad española, omitiendo por completo la latinoamericana. Solamente al final del libro, en la sección complementaria titulada “Y además” (pp. 144-159), se hace referencia a algunos aspectos relativos a la influencia de las lenguas indígenas en el español. También pueden encontrarse en esta sección dos ejercicios basados en textos que reflejan el comportamiento y hábitos de miembros de distintas nacionalidades; estos están basados en generalizaciones e imágenes muy simplificadas, posiblemente por tratarse de un manual de nivel básico de lengua. Los ejemplos mencionados pueden consultarse en el anexo I.

En cambio, desde el inicio de *Avenida: español para avanzados*¹¹ (Bade et al., 2008) se puede apreciar un enfoque más crítico y constructivo con respecto a los estereotipos. El manual se divide en 16 unidades, vertebradas por una temática intercultural (p.6). La primera unidad se centra, precisamente, en trabajar las ideas e imágenes preconcebidas de España. Desde las actividades iniciales se anima a los alumnos a compartir lo que saben del país, de los españoles, de los objetos e ideas que relacionan con la cultura española. A lo largo de la lección se trabaja con los tópicos y las generalizaciones, proponiendo al alumno que los identifique. Además, se utilizan como pretexto para animar a la reflexión acerca de la identidad cultural propia; en este sentido, podría decirse que el manual *Avenida* sigue las directrices del PCIC en cuanto a la asimilación de saberes culturales, mediación e interacción cultural.



Ilustración 1: extraída de *Avenida* (Bade et al., 2008, p. 8)

¹¹ A pesar de lo señalado en el título, el manual está destinado a alumnos de nivel B1 (Bade et al., 2008, p. 6).

Más adelante, en las unidades 2 o 10 se observa un tratamiento similar de los contenidos que guardan relación con América Latina (anexo II). Se extiende también el uso de imágenes culturales llamativas y reconocibles que podrían considerarse como estereotipos, si se tiene en cuenta la teoría de Lamo de Espinosa (1993). Es notable cómo a lo largo de todo el libro se hace uso de un “fuerte contenido icónico o paisajístico” (p.14), al igual que en *Colegas*.

Por último, en el manual *Aula Internacional 4* (Corpas et al., 2014) para alumnos de B2.1, se percibe un claro avance en cuanto a la presentación de los contenidos culturales y un tratamiento de los estereotipos más sutil. A diferencia de *Avenida*, *Aula Internacional* entremezcla las referencias a tradiciones, personajes y costumbres españolas y las procedentes de distintos países latinoamericanos en sus unidades didácticas. Esto no solo les otorga el mismo nivel de importancia, sino que además permite dar mayor cuenta de la diversidad y variedad cultural del idioma español. En ocasiones también se incluyen referentes culturales de lugares de habla no hispana, aportando una visión realmente intercultural. En el anexo III se han añadido algunos ejemplos de textos y actividades que reflejan este tratamiento del componente sociocultural.

En cuanto a los estereotipos, puede comprobarse que no se hace uso de las imágenes tradicionalmente relacionadas con aspectos culturales hispanos, como el flamenco español o la fauna exótica de Latinoamérica. Sin embargo, resulta curioso observar algunos estereotipos actualizados, como los que se ven en la introducción a la unidad cuatro:



Ilustración 2: extraída de *Aula Internacional 4* (Corpas et al., 2014, p. 51)

La esencia de estos estereotipos responde a la intención de categorizar a la sociedad, basándose en su estilo de vida y apariencia física. Esto proporciona una visión parcial, pero no puede negarse que contribuye también al conocimiento de la comunidad hispana actual.

2.2.2. CANALES DE YOUTUBE: RACHEL ANNE, PREGUNTAS INCÓMODAS Y ERRE QUE ELE

La influencia que ejercen actualmente los creadores de contenido en *YouTube* es innegable, no solamente en el campo de ELE sino también en cualquier otra rama de conocimiento. Sus vídeos son recursos fácilmente accesibles, de carácter divulgativo y dinámico, lo cual hace que resulten atractivos para el alumnado. Pueden usarse tanto como herramientas de aprendizaje en el aula como material de aprendizaje complementario y autónomo. Incluso pueden servir de inspiración para propuestas didácticas que contemplen la elaboración de vídeos similares por parte de los alumnos (Jiménez Palmero et al., 2016). Ahora bien, su utilización también entraña un riesgo en cuanto a la fiabilidad del contenido. Por ello, es necesario que el profesor lleve a cabo una revisión y selección previa antes de utilizar o recomendar un canal. A continuación, se verán tres canales de *youtubers* que abordan no solo estereotipos, sino también choques culturales desde perspectivas diferentes. Todos ellos tienen en común la informalidad en el tono, pero difieren en cuanto al tipo de vídeos y contenido tratado. En caso de considerarlos como material didáctico, debería reflexionarse acerca del nivel de lengua al que se asignarían (probablemente entre B1 y C1).

En primer lugar, se encuentra el canal de Rachel Anne (@RachelAnne_), cuyos vídeos hablan de su propia experiencia personal como aprendiente de español y estadounidense residente en España. A simple vista puede apreciarse que la mayoría de los vídeos establecen una comparativa entre la realidad cultural estadounidense y la española:



Probando tapas ESPAÑOLAS y comida GALLEGA con @AnitaMat...
184 K visualizaciones · hace 5 meses



Cosas RARAS que hacen los ESPAÑOLES... PT. 3
188 K visualizaciones · hace 5 meses



7 cosas de la COMIDA ESPAÑOLA que me sorprendieron mucho...
165 K visualizaciones · hace 7 meses



SUEÑO AMERICANO vs. SIESTA ESPAÑOLA ¿cuál es mejor? Ft...
81 K visualizaciones · hace 7 meses

Ilustración 3: extraída del canal @RachelAnne_ (2023)

Como se puede ver, la estética del repertorio del canal se sirve de elementos icónicos como las banderas, los paisajes y las comidas típicas. También resulta llamativo que a menudo la música de fondo que acompaña a los contenidos es la de una guitarra española. Muchos de los vídeos se centran en la gastronomía, pero también en cuestiones lingüísticas, explicando expresiones y usos coloquiales del español. Abundan las referencias a los choques culturales que la propia creadora de los vídeos ha vivido personalmente, y que narra de manera desenfadada. Califica estas experiencias como “raras” (Rachel Anne, 2022), y da su opinión, generalmente positiva, al respecto. Este tipo de canales con formato de *blog* es muy común; pueden encontrarse numerosos ejemplos de canales pertenecientes a hablantes hispanos que acaban de mudarse o viven en el extranjero, como el de Anita Mateu (n.d) o Livin’ Bonica (2022).

Muy distinto es el canal *Preguntas Incómodas* (@PreguntasIncomodas5), moderado por Sabrina Tórtora. Como el propio nombre del canal vaticina, el contenido de los vídeos está basado en cuestiones que han generado polémica o revuelo social recientemente. Sociedad, política, religión y nuevas tecnologías son las temáticas más recurrentes. A pesar de ser un canal de opinión, y del inevitable riesgo de sesgo ideológico que ello entraña, resulta interesante el enfoque latinoamericano desde el que se narra el contenido. Precisamente, dedica un vídeo (2022) a los estereotipos sobre Latinoamérica, en el que explica y desmiente algunos relacionados con la música o el baile (“todos los latinoamericanos saben bailar”),

entre otros. Conviene señalar que el vídeo está cargado de comentarios irónicos, que pueden resultar chocantes si no se tiene un nivel de lengua española lo suficientemente avanzado. En otros vídeos también aborda cuestiones de género y raciales, como por ejemplo la identificación con los términos americano, latinoamericano o hispano (Preguntas Incómodas, 2022a).

Finalmente, *Erre que ELE* (@ErrequeELE) es un ejemplo de canal especializado en contenido ELE. A través de él se puede, además, acceder a la academia en línea, el *podcast* y otros recursos didácticos creados por Lucía, filóloga y profesora de ELE. Al tratarse de un canal específico de ELE, la mayoría de los vídeos tratan cuestiones lingüísticas, poniendo el foco en el español coloquial peninsular, tal y como se señala en la descripción del canal en la que, además, se recomienda tener un nivel intermedio o avanzado para seguir los contenidos. Cabe destacar que la mayoría de los vídeos también hacen hincapié en los usos de la lengua. En ocasiones, la creadora acompaña sus explicaciones con interpretaciones de las situaciones comunicativas, para ejemplificarlas y dar mayor visibilidad al componente pragmático. De nuevo, es en los vídeos que hacen referencia a los choques culturales (2022) donde pueden encontrarse algunos estereotipos de los españoles explicados, aunque de manera muy breve.

PARTE III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tras haber consultado el enfoque recomendado sobre los estereotipos en documentos de referencia como el MCER y el PCIC, y haber visto cómo se manifiestan y abordan en algunos manuales y canales de YouTube, se resumen a continuación los resultados del estudio.

3.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La visión del MCER en cuanto a la presencia de estereotipos en la clase de segundas lenguas podría describirse como ambigua, y varía del documento original al posterior volumen complementario. En distintas partes del documento primario se ofrecen directrices confusas, a veces contrarias, acerca de su planteamiento: considera que los estereotipos no son representativos de la realidad cultural, y que es necesario superarlos a través del desarrollo de la competencia intercultural. No obstante, los incluye dentro del grupo de expresiones y

conocimientos que conforman la sabiduría popular. Admite que pueden llegar a ser útiles ya que “a menudo se corresponden de alguna manera con la imagen que el país en cuestión tiene de sí mismo” (2002, p. 147). A este respecto, también es resaltable la relación de pertenencia que establece entre los estereotipos y la idea de una nación o país determinado.

El volumen complementario del MCER actualiza el enfoque proporcionado por el documento original, y propone uno más analítico: reconoce la influencia de los estereotipos en el proceso de aprendizaje de una cultura, entendiendo que deben ser explicados y analizados para determinar si son “positivos o discriminatorios” (2021, p. 296). Es decir, intenta fomentar la reflexión crítica sobre la cultura meta a través de sus estereotipos, lo cual conlleva indirectamente a una reflexión paralela sobre los propios.

El PCIC, a pesar de basar sus contenidos en el MCER, adopta un planteamiento distinto al del documento europeo: en su repertorio de saberes y comportamientos socioculturales se incluye a los estereotipos como “señas de identidad de la propia cultura” (2006), dando a entender que contribuyen con el aprendizaje de esta. Sin embargo, algunas de sus recomendaciones para desarrollar habilidades y actitudes interculturales sugieren alejarse de ellos o anularlos por completo. También pueden encontrarse pautas que invitan a reflexionar o matizar los estereotipos para la aproximación y mediación cultural. Por lo tanto, al igual que sucede con el MCER, no parece clara la directriz que el PCIC propone para el uso de estereotipos en clase de ELE.

Con respecto a los materiales curriculares para la enseñanza de ELE que se han analizado, se puede apreciar una evolución evidente en el enfoque de los métodos. En *Colegas 1* no se hace ninguna mención explícita a los estereotipos; sí se ven reflejados en algunos textos e imágenes, incluso en ejercicios, aunque no se incita a la reflexión sobre ellos. En cambio, en *Avenida: español para avanzados* sí se hace alusión a los estereotipos, y se trabajan por separado (en distintas unidades) los concernientes a España y a Latinoamérica; se mantiene de alguna manera la relación ya establecida en el MCER entre estereotipo y nación, pero también se siguen las directrices del PCIC y del volumen complementario del MCER en cuanto a mediación e interacción cultural: las actividades de *Avenida* intentan hacer reflexionar al aprendiente de lenguas matizando los estereotipos. Por último, en *Aula Internacional 4* el componente sociocultural se presenta diversificado: no se alude a los tópicos repetidos y

consabidos (por ejemplo, el flamenco, la siesta y los toros, en el caso de España), sino a otros más actualizados, como los referidos en la página 51. Conviene señalar que en este progreso no solo influye la fecha de publicación de los manuales en su análisis, sino también el nivel de lengua al que están destinados. Como se ha visto en el apartado 2.1, tanto el MCER como el PCIC sitúan a los estereotipos en contenidos de nivel intermedio o avanzado, por lo que cabía esperar que el manual de nivel más bajo no los abordara en profundidad.

Finalmente, de la revisión de algunos canales de YouTube se puede extraer un uso potencial y alternativo a los materiales curriculares de ELE. Algunos canales como el de Rachel Anne ofrecen información basada en la experiencia personal de una aprendiz de español, con la que los estudiantes pueden identificarse. Otros como *Preguntas Incómodas* pueden servir para inspirar debates o coloquios en clase, por ejemplo. El enfoque didáctico de *Erre que ELE* es propicio para reforzar el contenido visto en clase o usarse como material complementario. Ahora bien, es necesario que el docente realice una revisión previa de los canales para, en primer lugar, determinar si el nivel de lengua se ajusta al grupo de estudiantes a quienes se dirigirían; posteriormente habría que ver si el enfoque sobre los estereotipos usado en los vídeos resulta productivo o producente para el desarrollo de la competencia intercultural.

3.2. DISCUSIÓN

Este trabajo ha servido para revisar varias cuestiones relativas a la enseñanza del componente sociocultural en la clase de ELE y, más concretamente, para plantear y reflexionar acerca del rol de los estereotipos en este proceso. Se ha visto, en primer lugar, la dificultad de acotar el propio objeto de enseñanza – la cultura – dada su profundidad conceptual y la imposibilidad de delimitarlo. Esto plantea numerosas dudas acerca cuáles son los contenidos más idóneos para transmitir la cultura en la clase de lenguas, y contribuye a su percepción como componente enigmático. Por ello, no es de extrañar que tradicionalmente se haya recurrido a las fiestas, la música, la pintura, el cine, las tradiciones o los personajes históricos para el diseño curricular de manuales, actividades y sesiones. En el estudio llevado a cabo por Corti (2019, pp. 219–220), los profesores encuestados coinciden en que estos elementos son simples de presentar y de explicar; en algunos manuales, tal y como se ha visto en el apartado 2.2.1, también se hace uso de ellos por el mismo motivo. Esto genera dos problemáticas

principales y relacionadas: si se presenta la cultura como un conjunto de saberes neutros, o “un repertorio de contenidos inconexos sin ningún objetivo” (Jiménez-Ramírez, 2019, p. 247), se estará transmitiendo únicamente una pequeña parte, en muchas ocasiones descontextualizada, de la cultura meta. Bastaría con revisar las teorías del iceberg, de las tres culturas y de los culturemas para dar cuenta del fondo cultural restante que quedaría por enseñar: nociones de cortesía, roles sociales, comportamientos adecuados al entorno, y un largo etcétera. En palabras de Miquel y Sans, faltaría esa “cultura para entender, actuar e interactuar” (2004), que proporciona las herramientas necesarias para desenvolverse en situaciones comunicativas en una LE.

En este punto se han centrado numerosas investigaciones didácticas, incidiendo en ese “peligro de estereotipar” (Corti, 2019; Jiménez-Ramírez, 2019; Níkleva, 2012): al exponer a los alumnos a productos o muestras culturales llamativas, se corre el riesgo de transmitir una visión parcial y sesgada, que resulta insuficiente para comprender el sistema de ideas subyacente tras la cultura meta. Este sistema es necesario no solo para comunicar con efectividad; también resulta fundamental para desarrollar la competencia intercultural.

La competencia intercultural se plantea como uno de los grandes objetivos en la enseñanza de LE; tanto los documentos de referencia (MCER y PCIC) como los profesionales de enseñanza de lenguas y ELE (Baucells Mesa, 2001; García-Viñó & Massó Porcar, 2006; Iglesias Casal & Ramos Méndez, 2021; Santamaría Martínez, 2010) se hacen eco de su importancia en una sociedad que es cada vez más pluricultural. Se aspira a que los alumnos adquieran el rol de mediadores interculturales, capaces de evitar los choques culturales y de promover la convivencia entre culturas “en un clima de tolerancia y cooperación” (Instituto Cervantes, 2006). Como se ha visto en el marco teórico, esto requiere de curiosidad, de una visión aperturista, y de la “voluntad de suspender el juicio respecto tanto a la cultura ajena como a la propia” (Corti, 2019, p.48). Para fomentar estas actitudes, se recomienda adoptar un enfoque holístico, que haga énfasis en los aspectos afectivos que intervienen en el contacto entre las culturas de origen y meta.

La cuestión principal que pretende abordar el trabajo guarda relación con el desarrollo de la competencia intercultural en clase de ELE y la pertinencia o inconveniencia de los estereotipos en la consecución de este objetivo. Para esclarecerla se ha acudido a distintas

fuentes, como artículos de ELE, documentos de referencia, manuales, etc.; así, se ha comprobado la opinión que merecen los estereotipos y el enfoque recomendado con respecto a su uso en clase. De todas ellas se extraen, de forma resumida, las dos opiniones encontradas que ya se anticiparon en la introducción, y de las cuales derivan las hipótesis del trabajo. A continuación se desarrollan las reflexiones que han suscitado.

Por un lado, al acudir tanto al documento original del MCER como al PCIC se ha podido constatar una ambigüedad constante, aunque tendente, en líneas generales, a valorar los estereotipos de forma negativa. Se centran en su carácter reduccionista de la realidad cultural, e instan a alejarse de ellos. El trabajo de profesionales como Lobato Beneyto va más allá, insistiendo en la nocividad y el riesgo que entraña usar estereotipos, hasta el punto de describirlos como “un obstáculo para formar estudiantes interculturalmente competentes” (2013, p. 102). Por cómo se definen los estereotipos en Amossy y Herschberg (2005), parece que tales premisas se fundamentan en una asociación imprecisa de los conceptos de estereotipo y prejuicio. En este punto, conviene recordar que el primero es el resultado de un proceso cognitivo, y el segundo de una reacción afectiva derivada de ese proceso; por lo tanto, no pueden equipararse ni usarse como sinónimos. La autora e ilustradora Quan Zhou Wu ratifica esta idea de forma clara y directa: “una cosa es saberte el estereotipo (y compartirlo o no) y otra muy distinta es actuar de forma sesgada e inconsciente influido por él” (2020). La aplicación de los estereotipos que recomienda este trabajo para la enseñanza de ELE está basada en esta disociación; se trata de un enfoque que asume el “peligro de estereotipar” sin subestimarlos, pues sigue latente y puede resultar en prejuicios si la propuesta didáctica no se plantea adecuadamente.

Por otro lado, más próximas al enfoque que se acaba de comentar, se encuentran la opinión de algunos autores (Bravo-García & Gallardo Saborido, 2015; García et al., 2009; Gómez García, 2022; Jiménez-Ramírez, 2019; Níkleva, 2012; Urbina Fonturbel, 2022a) y la visión actualizada del volumen complementario del MCER; de ellos se extrae una actitud más revisionista de los estereotipos. Los incluyen dentro del repertorio cultural, pues no puede negarse que forman parte de la identidad de una comunidad de hablantes (Níkleva, 2012, p.171), y abogan por explicar el contexto sociocultural en el que surgen. Con respecto a su función identitaria, recuerdan que los estereotipos, desde el punto de vista cognitivo, pueden ayudar a los alumnos a organizar y categorizar ideas y exponentes culturales para su

asimilación. Después, hacen hincapié en el desarrollo de una mentalidad crítica con respecto a los estereotipos y su alcance. Tal y como señalan Ting-Toomey y Chung (2005), “no se rehúyen los estereotipos, sino que se incluyen en el proceso de aprendizaje porque ayudan a la reflexión sobre la identidad y la percepción” (en Jiménez-Ramírez, 2019, p.249); esto es fundamental para el entrenamiento de la competencia intercultural, pues permite que el alumno tome conciencia de la influencia que ejercen esos estereotipos sobre la cultura meta y haga lo mismo con los de la cultura propia. Es decir, se trata de “establecer el nexo con los elementos comunes y comprender y asimilar los elementos diferenciadores e idiosincrásicos de cada cultura” (Urbina Fonturbel, 2022a, p.33). Al conocer los estereotipos, el estudiante podrá contrastarlos, matizarlos y/o descartarlos si es necesario. Además, en este proceso estará accediendo a un conocimiento que va más allá de lo superficial, ahondando en la parte oculta del iceberg cultural. También podrá modular su conducta consecuentemente en situaciones comunicativas en las que aparezcan o se mencionen los estereotipos, desarrollando así una actitud intercultural.

Por lo tanto, lo que se propone es un aprovechamiento doble de los estereotipos, que ayude a interiorizar la cultura meta, organizándola primero, y analizándola en profundidad posteriormente para adoptar una posición crítica al respecto. Algunas de las propuestas didácticas consultadas para este trabajo (García et al., 2009; García-Viñó & Massó Porcar, 2006; Gómez García, 2022) ya siguen esta pauta; las dos primeras se centran en trabajar los estereotipos únicamente, mientras que la de Gómez García los aprovecha también como pretexto para trabajar otras destrezas y habilidades lingüísticas. Las tres son interesantes, además, porque abordan otros estereotipos transculturales, como los de género. Otro trabajo especialmente pertinente, sobre todo para ELE, es el de Bravo-García y Gallardo Saborido (2015), ya que desarrolla en profundidad varias propuestas metodológicas que explican cómo trabajar ciertos estereotipos hispánicos en clase.

Del análisis de los materiales curriculares y no curriculares también se percibe una tendencia favorable a la inclusión de los estereotipos como contenido didáctico. Sin duda, la evolución metodológica de los manuales propicia un tratamiento más actualizado de la cuestión, que favorece la interculturalidad. Quedan obsoletos los métodos que recurren a tópicos repetidos para dar cuenta de la cultura hispana. En su lugar, se proponen estereotipos modernos, como

en *Aula Internacional 4*, y se opta por una visión más representativa e igualitaria entre la cultura española y la latinoamericana. También, gracias a recursos alternativos como los canales de YouTube, puede apoyarse la reflexión sobre los estereotipos en otros formatos distintos al manual, tal vez más atractivos y dinámicos. Estos son solo un tipo de materiales multimedia, pero podrían enumerarse muchos más, como las series, la publicidad o incluso redes sociales como TikTok. Es recomendable que, previo a su utilización, el docente revise y haga una selección adaptada al nivel de lengua y características del grupo de alumnos al que se dirige.

Por último, se listan cuatro líneas de actuación con respecto al uso de los estereotipos en el aula de ELE, para que sirvan de orientación al docente y a modo de recopilación de las ideas expuestas en este apartado:

- Es provechoso incluir los estereotipos como contenido didáctico: los estereotipos ayudan a los estudiantes a organizar y categorizar ideas y exponentes culturales. Además, pueden ser utilizados como punto de partida para promover la reflexión crítica sobre la identidad y la percepción de la cultura meta y la propia; esto sirve, entre otros, para entrenar la competencia intercultural de los alumnos.
- Al abordar los estereotipos, es recomendable seguir un enfoque holístico que haga énfasis en la importancia de los aspectos afectivos en el contacto entre culturas. Ello favorecerá un clima de tolerancia y respeto.
- Es fundamental que el profesor actúe como mediador cultural entre la cultura hispana y la de los alumnos.
- Es conveniente que los materiales didácticos seleccionados no reproduzcan tópicos desfasados sin contexto, sino una visión actualizada y representativa de la cultura hispana. También es interesante incluir recursos alternativos que refuercen la explicación de los estereotipos usando otros formatos distintos al manual.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación se ha estudiado el uso de los estereotipos en la enseñanza de lenguas, concretamente en ELE. A pesar del riesgo principal que esto entraña, que podría resumirse en la transmisión de una visión distorsionada y parcial de la realidad cultural, se ha preferido poner el foco en las ventajas de utilizar los estereotipos para entrenar la competencia intercultural en el aula. La revisión teórica de los conceptos de cultura, competencia intercultural y estereotipo ha permitido relacionarlos y asociarlos con el objeto de estudio, el objetivo y el medio para conseguirlo, respectivamente. Después, gracias al posterior análisis de los documentos de referencia y algunos materiales ELE, se ha podido comprobar que los estereotipos no solo facilitan la cognición y categorización de las representaciones de una cultura, sino que también son un contenido cultural aprovechable: al llevar a cabo una reflexión crítica sobre ellos, los alumnos pueden extraer un conocimiento más profundo de la cultura meta, mientras entrenan la competencia intercultural. Se confirma, por lo tanto, la segunda hipótesis planteada en este trabajo, del que además se extraen las siguientes conclusiones:

1. La enseñanza del componente sociocultural en la clase de ELE plantea desafíos derivados de la dificultad de definir y delimitar la cultura. Esto conlleva dudas acerca de los contenidos que deben incluirse en la clase y su idoneidad para transmitir la realidad cultural asociada a una lengua.
2. La competencia intercultural es un objetivo primordial en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se busca que los alumnos adquieran el rol de mediadores interculturales, capaces de evitar choques culturales y promover la convivencia en un clima de tolerancia y cooperación.
3. Existen opiniones encontradas acerca del uso de estereotipos en la enseñanza de ELE: algunos solo contemplan el carácter reduccionista de los estereotipos, alegando que transmiten una visión parcial e insuficiente de la cultura, que no sirve para comprender el sistema de ideas y comportamientos subyacente. Sin embargo, otros los ven como parte del repertorio cultural y abogan por su explicación. Proponen aprovechar los estereotipos para organizar y analizar la cultura meta, desarrollando una mentalidad crítica hacia ellos. Este es el enfoque que defiende el presente estudio ya que, como se ha demostrado, en ese proceso también se fomenta el desarrollo de la competencia intercultural.
4. Los materiales curriculares y no curriculares muestran una tendencia favorable a la inclusión de estereotipos como contenido didáctico. Se busca una visión más actualizada y

representativa de la cultura hispana, evitando tópicos repetidos y promoviendo la igualdad entre la cultura española y la latinoamericana. Los recursos multimedia como YouTube, las series, la publicidad y las redes sociales pueden ser utilizados como material de apoyo alternativo. Su uso requiere, en cualquier caso, de una revisión y selección previa por parte del profesor.

En definitiva, la idea que se pretende transmitir con este trabajo es que los estereotipos forman parte de la cultura, ejerciendo una influencia innegable en la percepción del mundo de los hablantes. Teniendo esto en cuenta, resulta de gran utilidad que los aprendientes de una lengua los conozcan, estudien, y reflexionen acerca de su alcance. La mentalidad crítica que desarrollarán les permitirá, a su vez, revisar sus propias creencias y tomar conciencia de cómo se forman esos estereotipos, también desde sus culturas de origen. Como señala Quan Zhou Wu, “conocer nuestros mecanismos internos nos debería ayudar a ser más conscientes sobre nuestras creencias y comportamientos” (2020). Precisamente, lo que se pretende con el entrenamiento de la competencia intercultural es que el alumno se desenvuelva con éxito en situaciones de contacto cultural, en las que ese reconocimiento y comprensión mutuas son fundamentales.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Amossy, R., & Herschberg Pierrot, A. (2005). *Estereotipos y clichés* (R. Bein, C. Luis, & A. Silvestri, Eds.; 1st ed.). Eudeba. <https://elibro-net.ubues.idm.oclc.org/es/ereader/ubu/66167>
- Anita Mateu. (n.d.). YouTube. Retrieved May 22, 2023, from <https://www.youtube.com/@AnitaMateu/videos>
- Bade, P., Görrissen, M., Mellado, R., & Palaoro, C. (2008). *Avenida: español para avanzados* (1ªed). Intertaal.
- Baucells Mesa, S. (2001, July 10). Sobre el concepto de aculturación: una aproximación teórica al estudio de los procesos de interacción cultural. *Revista Tabona*, 267–290. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/20452/10%20%28Sergio%20Baucells%20Mesa%29%20%281%29.pdf?sequence=1>
- Bravo-García, E., & Gallardo Saborido, E. J. (2015, June). Los estereotipos culturales hispánicos y sus implicaciones didácticas. *Monografías MarcoELE*. <https://marcoele.com/monograficos/estereotipos-culturales-hispanicos/>
- Consejo de Europa, & Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa., & Instituto Cervantes. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenanza-evaluacion-volumen-complementario/lenguas-europa/25397#:~:text=El%20Volumen%20complementario%20del%20MCER%20supone%20un%20paso,derecho%20de%20todos%20a%20una%20eduaci%C3%B3n%20de%20calidad.>
- Corpas, J., Garmendia, A., Sánchez, N., Soriano, C., & Sans, N. (2014). *Aula Internacional 4* (Nueva Edición). Difusión.
- Corti, A. (2019). *La construcción de la cultura en el español como lengua extranjera (ELE)*. Waxmann. https://www.academia.edu/39606015/La_construcci%C3%B3n_de_la_cultura_en_el_Es

pa%C3%B1ol_como_lengua_extranjera_ELE_M%C3%BCnster_u_New_York_Waxmann_2019?email_work_card=title

Erre que ELE. (2022). *Cómo ENTENDER a los ESPAÑÓLES: 15 CHOQUES CULTURALES en España.* YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=ODbbi8sc1Ts&list=PLqLFJqSKKhr--J5MGR8KppV8Pe5wK9wVc&index=2&t=6s>

García, E. J., Teresa, M., & Antón, O. (2009). *El tratamiento de los estereotipos en el aula de ELE: una experiencia práctica.*

http://media.bside.com/slamdance/images/films/elviajedesaid_slamdance/m/00_elviajedesaid_slamdance

García-Viñó, M., & Massó Porcar, A. (2006). Propuestas para desarrollar la consciencia intercultural en el aula de español lengua extranjera. *RedELE*, 7.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:73a81e3c-1f5e-4362-94a9-696ac9d9eb22/2006-redele-7-04garcia-pdf.pdf>

Gómez García, B. (2022). Los estereotipos en la enseñanza de ELE: hacia el desarrollo de una mentalidad crítica en el aula. *RedELE*.

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cf1cdecf-b07d-42db-bbb7-7113fa5d2a2b/estereotipos.pdf>

González, M., Martín, F., Rodrigo, C., & Verdía, E. (2003). *Colegas 1* (J. Corpas & A. Garmendia, Eds.; 4th ed.). Intertaal.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>

Iglesias Casal, I., & Ramos Méndez, C. (2021). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89–98. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>

Instituto Cervantes. (2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. Retrieved March 14, 2023, from https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* (Edición electrónica, Vol. 3vol). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

- Jiménez Palmero, D., Mora Nuñez, M., & Cuadros Muñoz, R. (2016). La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: “mELEndien7días” / The Importance of New Technologies in the Educational Process. A Didactic Proposal Based on the Application of ICT in Teaching Spanish. *Revista Fuentes*, 18(2), 209–223. <https://ubues.idm.oclc.org/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/la-importancia-de-las-nuevas-tecnologias-en-el/docview/2555635866/se-2?accountid=17195>
- Jiménez-Ramírez, J. (2019). Cultura e interculturalidad . In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 243–257). Routledge Handbooks. https://www.academia.edu/38016351/Cultura_e_interculturalidad
- Lamo de Espinosa, E. (1993). La mirada del otro. La imagen de España en el extranjero. *Información Comercial Española*, 722, 11–24. https://www.researchgate.net/profile/Emilio-Lamo-De-Espinosa/publication/28142713_La_imagen_de_Espana_en_el_exterior/links/58e385254585154efe8e16c1/La-imagen-de-Espana-en-el-exterior.pdf
- Livin’ Bonica. (2022). *Choques culturales España vs. Escocia / Los españoles también somos raros*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D5uk5vVKmIc&list=PLqLFJqSKKhr--J5MGR8KppV8Pe5wK9wVc&index=3&t=11s>
- Lobato Beneyto, T. (2013). Estereotipos, clichés y competencia intercultural. Propuestas para el aula de ELE/12. *II Encuentro Internacional de Profesores de ELE Del Instituto Cervantes de Bruselas*, 91–105. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/bruselas_2013.htm
- Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural. In I. Santos Gargallo, J. Sánchez Lobato, & V. Lara Casado (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (pp. 511–531). SGEL, Sociedad General Española de Librería.
- Miquel, L., & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Red -ELE. Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material->

RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

Níkleva, D. G. (2012). Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA). *La Competencia Intercultural y El Tratamiento de Contenidos Culturales En Manuales de Español Como Lengua Extranjera*, 165–187. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/27966/competencia%20intercultural_manuales%20ELE_RESLA%2025_2012.pdf;sequence=1

Poyatos, F. (2017). Cultura, fluidez cultural y problemas interculturales en la enseñanza del español a extranjeros. In Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Ed.), *La comunicación no verbal en la enseñanza integral del español como lengua extranjera*. (pp. 29–43). Universidad de Alcalá. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34522/comunicacion_poyatos_eleando_2017_N1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Preguntas Incómodas. (2022a). *¿AMERICANO? ¿LATINOAMERICANO? ¿HISPANO? / ¿Qué C4r4j0 somos?* <https://www.youtube.com/watch?v=QS7a7hSIJew>

Preguntas Incómodas. (2022b). *ESTEREOTIPOS sobre LATINOAMÉRICA que todos ODIAMOS*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ah4IIGVbypE&list=PLqLFJqSKKhr--J5MGR8KppV8Pe5wK9wVc&index=4>

Rachel Anne. (2022). *Cosas RARAS que hacen los ESPAÑOLES...* YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cCGztD2Bf48&list=PLqLFJqSKKhr--J5MGR8KppV8Pe5wK9wVc&index=1&t=1s>

Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la lengua española [versión 23.6 en línea]* (23rd ed.). <https://dle.rae.es>

Robles Fernández, G. (2007). Estereotipos en el aula de ELE ¿Cómo corregirlos? *II Congreso Virtual ELE*. <http://www.lukor.com/not-por/0406/02180946.htm>

Santamaría Martínez, R. (2010). Las diversas competencias. In Secretaría General Técnica (Ed.), *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*. (Vol. 13, pp. 34–51). Ministerio de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15141.pdf&area=E>

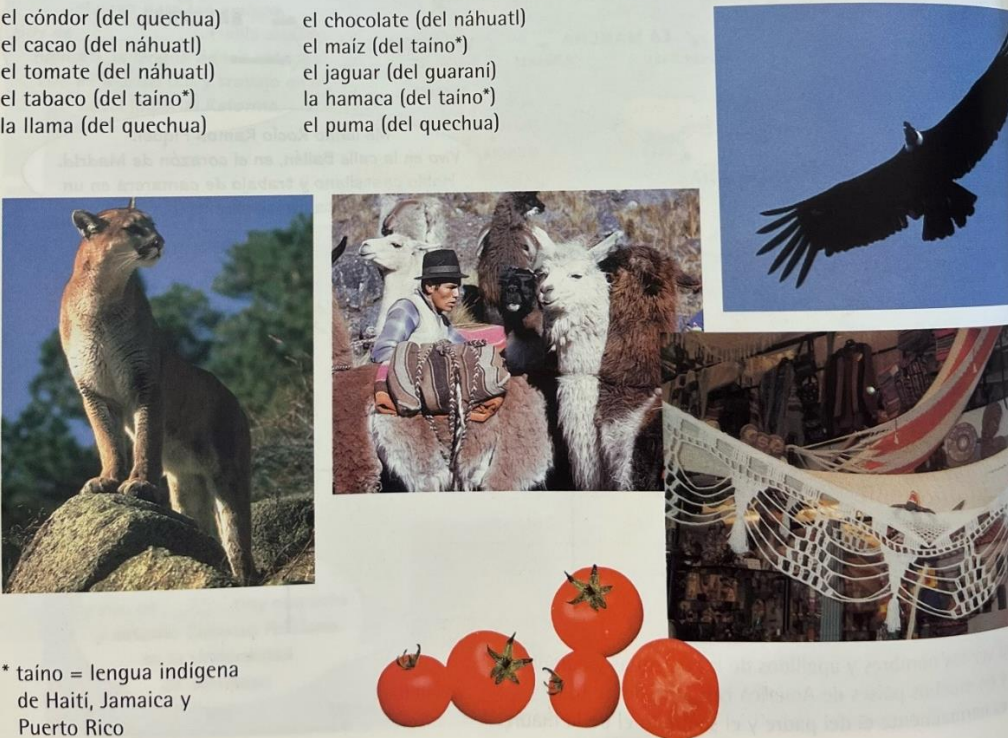
- Sousa, D. R. (2013). El iceberg cultural en el aula de lengua extranjera. In *Actas del V Congreso sobre la Enseñanza del Español en Portugal* (pp. 74–83). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/104324/actascongreso_portugal.pdf?sequence=1#page=75
- The cultural iceberg. Hall's analogy for approaching intercultural understanding.* (2020). <https://bccie.bc.ca/wp-content/uploads/2020/09/cultural-iceberg.pdf>
- Urbina Fonturbel, R. (2020a, 7 de enero). El choque cultural. *El componente sociocultural en el aula de español como lengua extranjera.* <https://urbinavolant.com/socioculturalUBU/2020/01/07/el-choque-cultural/>
- Urbina Fonturbel, R. (2020b, 2 de febrero). Tipos y formas de manifestación de cultura. *El componente sociocultural en el aula de español como lengua extranjera.* <https://urbinavolant.com/socioculturalUBU/2020/02/02/tipos-y-formas-de-manifestacion-de-cultura/>
- Urbina Fonturbel, R. (2020c, 2 de febrero). Los culturemas. *El componente sociocultural en el aula de español como lengua extranjera.* <https://urbinavolant.com/socioculturalUBU/2020/02/02/los-culturemas/>
- Urbina Fonturbel, R. (2020d, 1 de julio). El término ‘cultura’ y características del concepto de cultura. *El componente sociocultural en el aula de español como lengua extranjera.* <https://urbinavolant.com/socioculturalUBU/2020/01/07/el-termino-cultura/>
- Urbina Fonturbel, R. (2021a, 13 de enero). Estructuras argumentativas. *Pragmática UBU. La web de Pragmática de la Universidad de Burgos.* <https://urbinavolant.com/pragmaubu/2021/01/13/estructuras-argumentativas/>
- Urbina Fonturbel, R. (2021b, 26 de enero). Las «tres culturas». *El componente sociocultural en el aula de español como lengua extranjera.* <https://urbinavolant.com/socioculturalUBU/2021/01/26/las-tres-culturas/>
- Urbina Fonturbel, R. (2022a). La publicidad en ELE. Propuestas de técnicas y dinámicas para el trabajo en el aula. *Mosaico: Revista Para La Promoción y Apoyo a La Enseñanza En Español*, 40, 30–44. https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=24233

- Urbina Fonturbel, R. (2022b, 10 de marzo). La competencia intercultural. *El componente sociocultural en el aula de español como lengua extranjera*.
<https://urbinavolant.com/socioculturalUBU/2022/03/10/la-competencia-intercultural/>
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Consejo de Europa.
https://books.google.es/books?id=SVtlqyqlsdUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Youtuber en cursiva o youtubero en redonda. (2016). In *Fundéu RAE*.
<https://www.fundeu.es/recomendacion/youtuber-en-cursiva-o-youtubero-en-redonda/#:~:text=El%20anglicismo%20youtuber%2C%20que%20se,ese%20caso%2C%20escribirse%20en%20redonda.>
- Zhou Wu, Q. (2020). *Gente de aquí. Gente de allí: ensayo gráfico sobre migrantes y españoles*. Astiberri.

Anexo I

E. Aquí tienes algunas palabras de las lenguas indígenas americanas que forman parte del español hoy en día. ¿Conoces el significado?

el cóndor (del quechua)	el chocolate (del náhuatl)
el cacao (del náhuatl)	el maíz (del taíno*)
el tomate (del náhuatl)	el jaguar (del guaraní)
el tabaco (del taíno*)	la hamaca (del taíno*)
la llama (del quechua)	el puma (del quechua)



* taíno = lengua indígena de Haití, Jamaica y Puerto Rico

Ilustración 4: extraída de *Colegas 1* (González et al., 2003, p. 148)

Los Países Bajos

Los negocios en los Países Bajos se realizan de forma muy metódica, ordenada y estructurada y por ese motivo hay que invertir mucho tiempo para establecer una buena relación comercial. Primero hay que recordar que los holandeses siguen escrupulosamente el horario establecido y los términos del contrato, en consecuencia no debes ser impuntual. Hay que respetar las fechas de entrega y cumplir con lo acordado. Luego debes saber que no les gustan las propuestas comerciales

exageradas ni el regateo. En el mundo de los negocios tienen respeto, porque son honestos y fiables. En general, el ambiente tanto en la vida privada como en la vida profesional será pronto informal. Lo que no significa, sin embargo, que utilizan en las reuniones formales a primera vista el nombre de pila. Para hacer esto tienes que establecer primero una relación buena en la que la mutua confianza desempeña un papel importante. Por último, suelen mantener cierta distancia física. Están acostumbrados a presentarse a sí mismo dando un apretón de manos (firme) a todos los presentes, incluso a los niños. Presentarse de otra manera se considera descortés.





Ilustración 5: extraída de *Colegas 1* (González et al., 2003, p. 156)

Los placeres cotidianos de los europeos

A. En este texto se habla de actividades que se hacen normalmente en el tiempo libre. Subráyalas.

Hablando de los placeres cotidianos de los europeos llegamos a la conclusión de que compartimos gran parte de nuestros gustos después de la jornada laboral, pero también hay diferencias. Ducharse o tomar un baño de agua caliente, leer un libro o una revista y ver la televisión figuran entre los placeres diarios para combatir el estrés en casi todos los países europeos.

La familia, leer y las vacaciones son las actividades más placenteras de la vida de los españoles, franceses, británicos, alemanes e italianos, según un estudio realizado entre 1500 personas de estos cinco países.

Pero mientras los habitantes de los países mediterráneos dedican más tiempo a jugar con los hijos, los británicos dicen que jugar con los hijos no ayuda demasiado a relajarse.

Para los alemanes invitar a amigos a casa a comer o cenar es un placer. Los españoles son la nacionalidad que menos invita a casa a los amigos. Prefieren tomar o comer algo en un bar o restaurante.

A los alemanes les encanta comer dulces. Pero a la hora de tomar chocolate son los franceses quienes más consumen. Los italianos son los que hacen más deporte. Los españoles prefieren ver deporte sentados cómodamente frente al televisor.

(Datos: "Clara")

B. Habla con tu compañero sobre las diferencias.



- ◊ Yo creo que a los alemanes les gusta invitar a amigos a casa. Los españoles prefieren ir al bar.

C. ¿Y tú qué haces en tu tiempo libre?

Ilustración 6: extraída de *Colegas 1* (González et al., 2003, p. 154)

Anexo II



Ilustración 7: extraída de *Avenida, español para avanzados* (Bade et al., 2008, pp. 15)

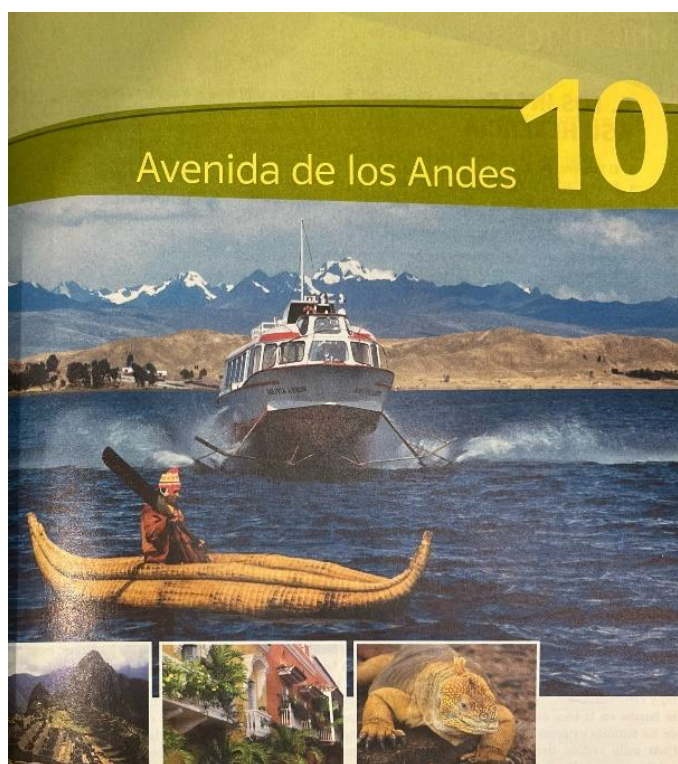


Ilustración 8: extraída de *Avenida, español para avanzados* (Bade et al., 2008, pp. 91)

Anexo III

3

YO NUNCA LO HARÍA

EN ESTA UNIDAD VAMOS A DECIDIR QUÉ COMPAÑEROS PUEDEN PARTICIPAR EN UN REALITY-SHOW

RECURSOS COMUNICATIVOS

- dar consejos
- evaluar situaciones imaginarias
- opinar sobre acciones y conductas
- expresar deseos
- expresar desconocimiento

RECURSOS GRAMATICALES

- algunos usos del condicional
- **te recomiendo / aconsejo / sugiero que** - presente de subjuntivo
- el pretérito imperfecto de subjuntivo
- **no sabía que...**

RECURSOS LÉXICOS

- deportes
- tradiciones
- **dar miedo / asco / pánico / pereza / vergüenza...**

EMPEZAR

1. COSTUMBRES Y TRADICIONES

A. Mira las fotografías. ¿Conoces estas tradiciones?

B. ¿Te gustaría hacer alguna de esas cosas? ¿Hay algo que no harías nunca?

- Yo no participaría en una torre humana, pero me gustaría ver una.
- A mí también. Yo lo que no haría nunca es correr delante de un toro.

VIDEO

YO NUNCA LO HARÍA

TRADICIONES SINGULARES



'CASTELLS'
En Cataluña (España) existe una espectacular tradición popular que consiste en la construcción de torres humanas: los "castells". En ellas participan desde los más jóvenes (5 o 6 años) hasta los más ancianos, y pueden llegar a tener diez alturas.



ESPECTÁCULO DE CLAVADOS
En La Quebrada (Acapulco, México) hay un acantilado de 45 metros de altura desde donde los jóvenes del lugar realizan saltos al mar (los "clavados"). Esta tradición existe desde 1934 y se ha convertido en una atracción turística. La Quebrada es ahora un lugar conocido por todos los clavadores del mundo ya que allí se celebra cada año el Campeonato Mundial de Clavados de altura.



LOS VOLADORES DE PAPANTLA
La famosa danza de los Voladores de Papantla es una tradición mexicana de origen prehispánico. La danza es ejecutada por cinco hombres. Los voladores se saben a lo alto de un poste y, mientras el volador principal permanece de pie bailando y tocando la flauta y el tambor, los otros cuatro, atados de un pie, van descendiendo boca abajo al ritmo de la música.



ENCIERRO
Es una costumbre típica de algunos lugares de España y de América Latina que consiste en correr delante de varios toros. El más famoso de todos es el de los Sanfermines de Pamplona, que se celebran todos los años en el mes de julio. Durante esta fiesta seis toros bravos recorren las calles de la ciudad y miles de personas corren delante de ellos.



HORMIGAS CULONAS
En la región de Santander (Colombia) se come una variedad de hormigas llamada "hormigas culonas". A estos insectos, que se comen desde hace siglos, se les atribuyen propiedades afrodisíacas. Se pueden comer asadas (normalmente, se les quita la cabeza, las patas y las alas) o bien en salsa, como acompañamiento de carnes, cereales o verduras.

treinta y siete 37

Ilustración 9: extraída de *Aula Internacional 4* (Corpas et al., 2014, p. 37)

12. LA TRADICIÓN MÁS EXTRAÑA + P. 104, E.J. 1

A. Vamos a hacer una exposición en clase de tradiciones peculiares. Primero, en grupos, pensad en la tradición más peculiar que conocéis (de vuestro país u otro). Buscad información en internet y anotad los datos más interesantes.

B. Buscad imágenes de esa tradición y preparad una descripción. Luego, colgadla en clase o en internet para que los demás grupos puedan leerlas. ¿Conocíais algunas de ellas? ¿Cuáles os han sorprendido más?

- Yo conozco una tradición que consiste en tirar un queso enorme por una pendiente y salir corriendo para ver quién lo coge primero. Es una tradición de un lugar de Inglaterra que se llama Coper's Hill Cheese-Rolling and Wake.
- ¿Y sabes desde cuándo existe esta tradición?
- Pues no, pero lo podemos buscar, es muy divertida.

- Yo no sabía que en Hungría en Semana Santa se tiraba agua a las mujeres...


De dónde es la tradición

En qué consiste


Orígenes

Otros datos


Queso rodante, Inglaterra



Chapulines, México



Semana Santa, Hungría



cuarenta y siete 47

Ilustración 10: extraída de *Aula Internacional 4* (Corpas et al., 2014, p. 47)