

MÁSTER UNIVERSITARIO EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) al perfil comunicativo suecoparlante en Finlandia: Propuesta Pedagógica

Presentado por:

Mireia López Barallobre

Dirigido por:

Vanessa Pérez Rodríguez

2024-2025

Resumen y palabras clave

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster presenta una propuesta didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) dirigida específicamente a alumnado universitario suecoparlante en Finlandia. El estudio parte del análisis del contexto educativo finlandés y de las particularidades lingüísticas, culturales y comunicativas de este perfil de estudiantes, caracterizado por su tradición educativa orientada a la autonomía, el plurilingüismo y un estilo comunicativo generalmente más reservado. A partir de una fundamentación teórica basada en el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y los principios de la adquisición de segundas lenguas, se diseña una propuesta pedagógica adaptada a las necesidades de este alumnado.

El trabajo analiza las principales influencias del sueco como lengua materna en el aprendizaje del español, especialmente en los niveles fonológico, morfosintáctico y pragmático, con el fin de identificar tanto las dificultades como las fortalezas del alumnado. Sobre esta base, se plantea una propuesta didáctica que prioriza el desarrollo de la competencia comunicativa y la competencia intercultural mediante metodologías activas, aprendizaje cooperativo y tareas comunicativas auténticas. Asimismo, se integran actividades orientadas al trabajo de la pronunciación, la reflexión intercultural y el uso contextualizado de la gramática. La propuesta se contextualiza en la Hanken School of Economics y busca contribuir a una enseñanza del ELE más sensible a las características lingüísticas y socioculturales del alumnado suecoparlante en Finlandia.

Palabras clave: Español como lengua extranjera (ELE); alumnado suecoparlante; Finlandia; competencia comunicativa; enfoque por tareas; competencia intercultural; pragmática.

Abstract

This Master's Thesis presents a didactic proposal for teaching Spanish as a foreign language specifically focused on Swedish-speaking university students in Finland. The study is based on an analysis of the Finnish educational context and the linguistic, cultural, and communicative characteristics of this student profile, which is known by an educational tradition oriented toward autonomy, multilingualism, and a generally more reserved communicative style. Drawing on a theoretical framework grounded in the communicative approach, task-based language teaching, and principles of second language acquisition, a pedagogical proposal tailored to the needs of these learners is developed.

The thesis examines the main influences of Swedish as a mother tongue on the learning of Spanish, particularly at the phonological, morphosyntactic, and pragmatic levels, in order to identify both the difficulties and strengths of the students. On this basis, a didactic proposal is put forward that prioritizes the development of communicative competence and intercultural competence through active methodologies, cooperative learning, and authentic communicative tasks. It also incorporates activities focused on pronunciation practice, intercultural reflection, and the contextualized use of grammar. The proposal is situated within the Hanken School of Economics and aims to contribute to a more linguistically and socioculturally responsive approach to teaching Spanish as a foreign language to Swedish-speaking students in Finland.

Keywords: Spanish as a foreign language, Swedish-speaking students, Finland, communicative competence, task-based approach, intercultural competence, pragmatics.

Índice de Contenidos

Resumen y palabras clave	2
Resumen	2
Abstract.....	3
Introducción del Trabajo Fin de Máster.....	7
Justificación Personal y Académica de la Propuesta Didáctica.....	7
Objetivos del Trabajo Fin de Máster.....	8
Estructura del Trabajo y Declaración de Uso de Inteligencia Artificial.....	9
Fundamentación Teórica y Pedagógica de la Propuesta	10
Marco Teórico de Referencia Para la Enseñanza de ELE	11
Enfoques, Métodos y Principios Metodológicos Que Guían la Propuesta	11
Metodologías Activas Seleccionadas y su Aplicación Didáctica.....	14
Conceptos Clave que Sustentan la Propuesta Pedagógica	15
Desarrollo de la Propuesta Didáctica.....	17
Origen y Aplicabilidad de la Propuesta Didáctica	17
Contextualización del Centro y del Grupo	17
Perfil Cultural y Educativo del Alumnado Suecoparlante en el Sistema Educativo Finlandés.....	18
Contexto Sociocultural del Alumnado Suecoparlante	18
Perfil Lingüístico y Multilingüismo del Alumnado	18
Perfil Educativo y Resultados Generales.....	19
El sueco como lengua materna y su influencia en el aprendizaje del español.....	19
Influencia fonológica: sistema vocálico y prosodia	21
Influencia morfosintáctica: género, plural y concordancia	22
Influencia pragmática y discursiva.....	23

Concreción Curricular de la Propuesta Didáctica	24
Competencias Trabajadas	24
Contenidos y saberes básicos	24
Objetivos de Aprendizaje	27
Indicadores de logro y criterios de evaluación	27
Integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)	29
Cronograma	30
Explicación y desarrollo de las sesiones	32
Evaluación de la propuesta didáctica	50
Principios generales de la evaluación	50
Criterios de evaluación	51
Instrumentos y técnicas de evaluación	51
Justificación metodológica de la evaluación	52
Tipos de evaluación	53
Rúbricas de evaluación	53
Conclusiones, Limitaciones y Proyección Futura de la Propuesta	57
Conclusiones Finales	57
Limitaciones Encontradas	58
Líneas de Mejora y Prospección de Futuro	58
Referencias	60
Anexos	72
Anexo 1	72
Anexo 2	72
Anexo 3	75

Índice de tablas y figuras

Figura 1: <i>Cronograma sesiones</i>	30
Tabla 1. <i>Sesión 7: Interactuar en mercados: pedir y comparar alimentos</i>	33
Tabla 2 <i>Sesión 8: Interactuar en restaurantes y cafés</i>	35
Tabla 3 <i>Sesión 9: Intereses, ocio y socialización</i>	37
Tabla 4: <i>Sesiones 10: Fiestas tradicionales y cultura</i>	40
Tabla 5: <i>Sesión 11: Compras y socialización</i>	43
Tabla 6. <i>Sesión 12: Elaboración del proyecto digital “Un día en España”</i>	45
Tabla 7. <i>Sesión 13: Proyecto final semestre Role-play de español de supervivencia: Llegando a Madrid</i> .47	
Tabla 8. <i>Sesión 14: Coevaluación del proyecto final</i>	49
Tabla 9: <i>Rúbrica interacción oral</i>	54
Tabla 10: <i>Rúbrica heteroevaluación (docente) proyecto final</i>	54
Tabla 11: <i>Rúbrica de coevaluación (entre iguales)</i>	55
Figura 2: <i>Cronograma de la propuesta didáctica: distribución temporal por semanas, objetivos y actividades</i>	72
Figura 3: <i>Ejemplo Kahoot</i>	75

Introducción del Trabajo Fin de Máster

Justificación Personal y Académica de la Propuesta Didáctica

La elección del tema de este Trabajo Fin de Máster nace de una motivación profundamente personal que, con el paso del tiempo, se ha ido consolidando también en el ámbito académico. El interés por la enseñanza del español como Lengua Extranjera no surge únicamente de la formación universitaria recibida, sino, sobre todo, de la propia experiencia vital entre dos realidades muy distintas: Finlandia y España. Vivir entre ambos contextos permite comprender hasta qué punto la lengua no puede separarse de la cultura, de las formas de comunicación y del sistema educativo en el que se aprende. Desde una perspectiva personal, el vínculo de la autora con el ámbito nórdico ha sido clave en este proceso. El contacto con hablantes nativos de sueco, es lo que ha brindado la oportunidad de convivir de manera cotidiana con esta lengua y con una cultura muy diferente a la española. Gracias a esta experiencia ha sido posible observar de forma directa, las diferencias pragmáticas, discursivas y culturales entre el sueco y el español, así como las dificultades, malentendidos y estrategias que aparecen cuando un hablante suecoparlante se enfrenta al aprendizaje del español como lengua extranjera. Estas vivencias despertaron numerosas preguntas sobre cómo se enseña el español y hasta qué punto se tiene en cuenta el bagaje lingüístico y cultural del alumnado.

El aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos educativos europeos plurilingües, como en el caso de Finlandia, plantea retos específicos que requieren propuestas didácticas contextualizadas, flexibles y fundamentadas en la investigación actual. En el caso del español como lengua extranjera (ELE), estos retos se intensifican cuando el alumnado presenta una lengua materna distante del español y se adentra en un entorno sociocultural distinto al hispanohablante.

En el plano académico, Finlandia constituye un contexto especialmente significativo para la reflexión didáctica. Se trata de un país oficialmente bilingüe, en el que el finés y el sueco conviven como lenguas cooficiales, y cuyo sistema educativo se caracteriza por una fuerte apuesta por la autonomía del alumnado, la planificación consciente del aprendizaje y la reflexión metacognitiva.

El alumnado suecoparlante finlandés presenta, un perfil muy concreto: una lengua materna de origen germánico, una tradición educativa estructurada y un estilo comunicativo que tiende a ser más reservado, preciso y reflexivo que el que suele darse en los enfoques comunicativos del español.

A partir de la propia reflexión como futura docente de ELE, se ha podido constatar que la enseñanza del español no siempre tiene en cuenta estas particularidades. Con frecuencia, los materiales y metodologías se basan en modelos generalistas que no atienden de manera suficiente a las necesidades específicas de este alumnado, lo que puede generar inseguridad, falta de participación o dificultades en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Este Trabajo de Fin de Máster surge, por tanto, del deseo de unir experiencia personal y formación académica para diseñar una propuesta didáctica más sensible, realista y contextualizada. El objetivo último es contribuir a una enseñanza del ELE que tenga en cuenta la diversidad lingüística y cultural del alumnado suecoparlante en Finlandia y que favorezca no solo el aprendizaje del español, sino también el desarrollo de una competencia comunicativa e intercultural.

Objetivos del Trabajo Fin de Máster

El objetivo general de este Trabajo Fin de Máster es diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza del español como Lengua Extranjera que tenga en cuenta de manera explícita el perfil lingüístico, comunicativo y cultural del alumnado suecoparlante en Finlandia.

A partir de este objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las principales características lingüísticas y comunicativas del sueco como lengua materna y su posible influencia en el aprendizaje del español.
- Describir el perfil cultural y educativo del alumnado suecoparlante dentro del sistema educativo finlandés.
- Reflexionar sobre las dificultades y fortalezas más habituales que presenta este alumnado en el proceso de aprendizaje del ELE.
- Fundamentar teóricamente una propuesta pedagógica basada en enfoques comunicativos y metodologías activas.
- Diseñar una propuesta didáctica que responda a las necesidades reales del alumnado suecoparlante en Finlandia.
- Favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia intercultural en el aprendizaje del español.

Estructura del Trabajo y Declaración de Uso de Inteligencia Artificial

El presente trabajo se estructura en varios apartados claramente diferenciados. En primer lugar, se presenta esta introducción, en la que se justifica la elección del tema desde una perspectiva personal y académica y se formulan los objetivos del trabajo. A continuación, se desarrolla la fundamentación teórica y pedagógica que sirve de marco para la propuesta didáctica.

Posteriormente, se expone el desarrollo de la propuesta pedagógica, en el que se detallan el contexto educativo, la concreción curricular, la organización de las sesiones, los recursos empleados y el sistema de evaluación. El trabajo concluye con un apartado de conclusiones, donde se recogen las principales aportaciones del estudio, sus limitaciones y posibles líneas de mejora y proyección futura, seguido de las referencias bibliográficas y los anexos.

Asimismo, declaro que este trabajo ha sido elaborado con el apoyo puntual de herramientas de inteligencia artificial, utilizadas exclusivamente como recurso complementario para la revisión lingüística y la mejora de la coherencia y claridad del texto, manteniendo en todo momento la autoría, el criterio académico y la responsabilidad del contenido. En concreto, se ha empleado la herramienta ChatGPT para la revisión y reformulación de determinados fragmentos con el fin de optimizar su corrección gramatical, ortográfica y estilística, así como para mejorar la claridad y cohesión del discurso. En el *anexo 1* se puede ver el prompt utilizado.

Fundamentación Teórica y Pedagógica de la Propuesta

La presente propuesta didáctica se sustenta en los principios teóricos del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas, los cuales conciben la lengua como un instrumento de comunicación y sitúan al alumnado como agente activo de su propio aprendizaje (Ellis, 1994; Council of Europe, 2020). Estos marcos teóricos son coherentes con la tradición pedagógica del sistema educativo finlandés, al proporcionar estructuras claras, objetivos explícitos y una articulación sistemática entre forma, significado y uso.

Además, la propuesta integra una perspectiva afectiva-humanista que reconoce la dimensión emocional del aprendizaje de lenguas y la necesidad de generar entornos seguros y motivadores que favorezcan la participación oral y la experimentación sin miedo al juicio. Esta visión se alinea con investigaciones actuales que muestran que factores afectivos como la autoeficacia, la motivación y la ansiedad tienen un impacto significativo en la adquisición de competencias orales en lenguas extranjeras (Dewaele y MacIntyre 2014).

La confluencia de enfoques comunicativos, por tareas y humanistas proporciona una base teórica sólida para el diseño de actividades contextualizadas, significativas y centradas en el uso real del lenguaje, así como para la promoción de estrategias metalingüísticas y metacognitivas que potencien el aprendizaje autónomo y la reflexividad del alumnado suecoparlante.

La base teórica y pedagógica de esta propuesta no se basa únicamente en la lectura de manuales o de marcos de referencia, sino en un proceso personal de observación, reflexión y experiencia. Se parte de la idea que la enseñanza del español como lengua extranjera se ha de ir construyendo poco a poco, a partir de la formación académica, pero también de las particularidades de la vida entre España y Finlandia y del contacto continuo con hablantes suecoparlantes. Puesto que no todas las personas aprenden una lengua de la misma manera y que el contexto cultural influye de forma decisiva en cómo el alumnado se enfrenta al aprendizaje, esta propuesta no pretende aplicar un modelo cerrado, sino adaptar diferentes aportaciones teóricas a una realidad concreta: la del alumnado suecoparlante en Finlandia.

Desde una perspectiva innovadora, la presente propuesta incorpora explícitamente estrategias de conciencia fono pragmática, reflexión intercultural guiada y aprendizaje basado en tareas auténticas,

adaptadas a un perfil de alumnado culturalmente reservado y con una tradición educativa fuertemente orientada a la autonomía y la claridad estructural, características del sistema educativo finlandés.

Marco Teórico de Referencia Para la Enseñanza de ELE

Para llevar a cabo este trabajo se parte de una idea muy clara: una lengua se aprende para comunicarse. Aprender ELE no significa únicamente memorizar reglas gramaticales o listas de vocabulario, sino aprender a desenvolverse en situaciones reales, a interpretar lo que dicen los demás y a expresar ideas, emociones y opiniones.

Esta forma de entender el aprendizaje de lenguas coincide con la propuesta que hace el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) el cual adopta un enfoque orientado a la acción y concibe al alumnado como un agente social activo que utiliza la lengua para actuar, interactuar y participar en contextos reales (Consejo de Europa, 2020). Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se limita a la adquisición de conocimientos gramaticales, sino que se centra en el desarrollo de la capacidad para usar la lengua de manera funcional. Esto resulta especialmente útil en el caso del alumnado suecoparlante, que suele contar con una base de español, pero a menudo se siente inseguro a la hora de comunicarse de forma espontánea, especialmente de manera oral.

Asimismo, se parte de la consideración de que lengua y cultura constituyen partes inseparables del proceso de comunicación. Hay muchas dificultades en la comunicación en lengua extranjera que no son por causa de errores lingüísticos sino por diferencias culturales como los turnos de palabra, las formas de expresar el desacuerdo o el grado de cercanía y contacto que se considera apropiado. Por este motivo, la dimensión intercultural ocupa un lugar central en la esta propuesta.

Enfoques, Métodos y Principios Metodológicos Que Guían la Propuesta

A la hora de seleccionar los enfoques y métodos metodológicos, se han priorizado aquellos que se ajustan a una concepción comunicativa de la enseñanza de lenguas y en específico al perfil suecoparlante en Finlandia. Por eso, se ha seleccionado el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas pues constituyen los pilares fundamentales de la comunicación. En concreto, el enfoque por tareas resulta especialmente adecuado para el contexto educativo finlandés, ya que permite al alumnado comprender con claridad qué se espera de su aprendizaje y con qué finalidad se realizan las actividades. La presencia de tareas con objetivos definidos aporta estructura y coherencia al proceso de enseñanza-

aprendizaje, facilitando la implicación del alumnado y reduciendo la sensación de inseguridad o desorientación durante el desarrollo de las actividades.

Asimismo, la propuesta incorpora una perspectiva de carácter humanista, partiendo de la consideración de que el aprendizaje de una lengua extranjera implica necesariamente exposición, error y superación de la zona de confort. En este sentido, la creación de un clima de aula seguro, respetuoso y libre de juicio se considera un elemento clave para fomentar la participación activa del alumnado. Este aspecto adquiere especial relevancia en el caso de estudiantes fineses dado que, por razones culturales, suelen mostrarse más reservados cuando han de comunicarse, por lo que resulta fundamental normalizar el error como parte del proceso de aprendizaje.

Como se ha dicho anteriormente, la enseñanza del español como lengua extranjera a hablantes de lenguas distintas del español presenta desafíos comunicativos que no se explican únicamente por diferencias estructurales entre lenguas, sino también por aspectos relacionados con el uso de la lengua en contextos reales. En este sentido, investigaciones recientes en didáctica de ELE ponen de relieve que, además de los conocimientos de gramática y léxico, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática son componentes esenciales de la competencia comunicativa, pues convivimos según unas normas socioculturales y convenciones de uso que pueden variar entre comunidades y culturas (Spychała-Wawrzyniak y Barros Díez, 2023). Desde esta perspectiva, tener en cuenta la lengua materna del alumnado y su contexto sociocultural resulta fundamental para diseñar propuestas pedagógicas que contemplen no solo diferencias formales, sino también las expectativas comunicativas.

Desde una perspectiva fonológica, el español se caracteriza por un sistema vocálico reducido y estable y por una correspondencia relativamente regular entre grafía y sonido. En contraste, el sueco es vocalmente más amplio, con distinción de cantidad vocálica y una prosodia más compleja. Asimismo, determinados fonemas del español, como el fonema palatal nasal /ɲ/, no existen en sueco, lo que provoca dificultades en la pronunciación del alumnado. La investigación actual en ELE destaca que la pronunciación debe ocupar un lugar central desde las fases iniciales del aprendizaje, integrada en actividades comunicativas reales, ya que una base fonética sólida favorece tanto la inteligibilidad como la competencia comunicativa global (Bárkányi, Galindo Merino y Pérez-Bernabeu, 2024). En consecuencia, esta propuesta prioriza el trabajo sistemático de la pronunciación desde los primeros momentos del proceso de aprendizaje.

Una vez consolidada la competencia fonética básica, el foco de la enseñanza se desplaza hacia la gramática, atendiendo a las diferencias estructurales entre el sueco y el español. El sistema gramatical del español presenta una mayor complejidad morfológica, especialmente en lo que respecta al género gramatical, la concordancia y la conjugación verbal por persona, tiempo y modo. Frente a una mayor simplicidad flexiva del sueco, el español exige al alumnado un aprendizaje progresivo de estructuras verbales y sintácticas más elaboradas. Desde los enfoques metodológicos actuales, se defiende que la gramática debe enseñarse de manera gradual y contextualizada, integrada en tareas comunicativas significativas que permitan al alumnado comprender su función y uso real en la interacción (Bárkányi, Galindo Merino y Pérez-Bernabeu, 2024).

Por otro lado, el contexto específico de hablantes de sueco en Finlandia hace especialmente relevante la incorporación explícita de la pragmática y la competencia intercultural en la enseñanza de ELE. Como ya se ha mencionado, la competencia comunicativa en una lengua extranjera no se limita al dominio formal del sistema lingüístico, sino que implica la capacidad de usar la lengua de manera adecuada en función del contexto social y cultural. La investigación en didáctica de ELE destaca que la enseñanza de la pragmática resulta fundamental para evitar malentendidos interculturales, por ejemplo, estudios recientes proponen el diseño de la enseñanza de la pragmática explícita para apoyar a estudiantes de español como lengua extranjera en su uso comunicativo real (Carmona García, 2025) y otras investigaciones han documentado el impacto positivo de actividades centradas en la pragmática en estudiantes de ELE (Rabadán Gómez, 2021).

En el caso del alumnado finlandés de lengua sueca, acostumbrado a estilos comunicativos más directos y con convenciones pragmáticas propias de su contexto cultural, el trabajo explícito de aspectos como la cortesía o la expresión de emociones se vuelve imprescindible.

En línea con los enfoques actuales de la didáctica de lenguas extranjeras, esta propuesta concibe la pragmática y la competencia intercultural como elementos transversales del aprendizaje, integrados en actividades comunicativas auténticas y adaptadas al contexto del alumnado. De este modo, el análisis de las diferencias lingüísticas y culturales entre el sueco y el español justifica una propuesta didáctica que se basa en tres ejes fundamentales: la priorización inicial de la pronunciación, la enseñanza progresiva y funcional de la gramática y la integración de la pragmática como componente clave para una comunicación eficaz y culturalmente adecuada en el contexto educativo finlandés.

Metodologías Activas Seleccionadas y su Aplicación Didáctica

La presente propuesta didáctica se fundamenta en los principios de la investigación en adquisición de segundas lenguas (ASL) y en los desarrollos metodológicos propios de la didáctica del español como lengua extranjera (ELE). Desde la perspectiva de la ASL, el aprendizaje de una lengua no materna se concibe como un proceso progresivo y dinámico, influido por factores lingüísticos, cognitivos, afectivos y contextuales, entre los que destaca la lengua materna del alumnado (Ellis, 2008; Ortega, 2014). Numerosos estudios han señalado que dicha lengua de origen influye de manera significativa en la configuración de la interlingua del aprendiz, entendida esta como el sistema lingüístico intermedio que combina características de la L1 con aproximaciones a la lengua meta (Selinker, 1972; Gass y Selinker, 1994; Tarone, 2018), especialmente en los niveles fonológico, gramatical y pragmático.

Las investigaciones en ASL subrayan la importancia de proporcionar al alumnado *input* comprensible, así como oportunidades reales de interacción para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa (Ellis, 2008; Ortega, 2014). Asimismo, se destaca la necesidad de combinar la instrucción explícita de determinados aspectos formales del sistema lingüístico con un uso funcional de la lengua en contextos comunicativos auténticos. Estas aportaciones han tenido una influencia directa en la evolución de la didáctica de ELE, que ha ido desplazándose desde enfoques centrados en la forma hacia modelos que priorizan el uso comunicativo del idioma (Martín Peris, 2010).

En el ámbito específico de la enseñanza de ELE, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas se han consolidado como marcos metodológicos que integran los principios de la ASL, al situar al alumnado como agente activo de su propio aprendizaje y al promover el uso del español como medio de comunicación desde las primeras etapas del proceso de aprendizaje (Consejo de Europa, 2020). Del mismo modo, la investigación reciente en ELE enfatiza la necesidad de trabajar de manera integrada los distintos componentes de la competencia comunicativa —lingüístico, sociolingüístico y pragmático—, así como de atender a la dimensión intercultural del aprendizaje de lenguas, especialmente en contextos educativos plurilingües y multiculturales (Spychała-Wawrzyniak y Suñén Bernal, 2021).

Desde una perspectiva actual de la enseñanza de ELE, se reconoce la relevancia de los factores afectivos en el proceso de adquisición, tales como la motivación, la ansiedad o la percepción del error, dado que estos influyen de manera directa en la participación del alumnado y en el desarrollo de la competencia comunicativa (Ortega, 2014). En consecuencia, las propuestas didácticas fundamentadas en la ASL y en la investigación en ELE abogan por la creación de entornos de aprendizaje seguros y

estimulantes, que normalicen el error como parte inherente del proceso y favorezcan una implicación activa y sostenida del alumnado (Bárkányi, Galindo Merino y Pérez-Bernabeu, 2024)

Las metodologías activas que se incluyen en esta propuesta responden a una convicción personal: se aprende mejor cuando se participa de forma consciente en el propio aprendizaje. Por ello, las metodologías activas seleccionadas son:

Aprendizaje cooperativo. Facilita la interacción y el apoyo mutuo, promoviendo la producción oral sin generar ansiedad.

Trabajo por tareas. Organiza el aprendizaje de forma progresiva y coherente, adaptado a la claridad estructural del sistema finlandés.

Reflexión intercultural. Permite comparar culturas y reforzar la competencia intercultural, integrando aspectos pragmáticos en situaciones comunicativas auténticas.

Cada metodología se implementa con objetivos claros, garantizando que el alumnado participe activamente y comprenda la relevancia de cada actividad. Además, el trabajo por tareas ayuda a organizar el aprendizaje de manera clara y progresiva, algo muy coherente con el sistema educativo finlandés. A través de estas tareas, el alumnado no solo practica el español, sino que también aprende a planificar, reflexionar y evaluar su propio proceso.

Por último, también se proponen actividades de reflexión intercultural que invitan a comparar la cultura propia con la cultura hispanohablante. Este tipo de actividades enriquecen mucho el aprendizaje, ya que permiten al alumnado entender mejor no solo la lengua que aprende, sino también su propia forma de comunicarse.

Conceptos Clave que Sustentan la Propuesta Pedagógica

Los conceptos que guían esta propuesta no son solo definiciones teóricas, sino ideas que orientan la manera de enseñar:

Competencia comunicativa. La competencia comunicativa se entiende como la capacidad de usar la lengua de manera efectiva y apropiada en contextos reales de interacción, integrando conocimientos lingüísticos, socioculturales y pragmáticos. Este enfoque actual difiere de la noción

centrada únicamente en la gramática y el vocabulario, incluyendo componentes afectivos, estratégicos y sociales que facilitan la comunicación genuina (Canale y Swain, 1980).

Competencia intercultural. La competencia intercultural implica la capacidad de interactuar efectivamente con personas de diferentes culturas, manteniendo una mente abierta y mediante el respeto, y ajustando la comunicación según el contexto cultural. Esto es esencial en la enseñanza de lenguas, especialmente en contextos plurilingües y globalizados (Deardorff, 2009).

Aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo se entiende como el proceso por el que el alumnado construye nuevos conocimientos conectándolos con lo que ya conoce y con su experiencia previa. En la enseñanza de lenguas, implica diseñar actividades que permitan relacionar contenidos lingüísticos con situaciones reales y experiencias personales, fomentando la comprensión y la retención a largo plazo (Moreira, 2017).

Adaptación didáctica. La adaptación didáctica se refiere al ajuste de los contenidos, tareas y estrategias de enseñanza para responder a las necesidades y contextos del alumnado en cuestión. Esto implica considerar factores socioculturales, lingüísticos y afectivos, así como estilos de aprendizaje y experiencias previas del alumnado (Tomlinson, 2011; Richards, 2010).

Desarrollo de la Propuesta Didáctica

Origen y Aplicabilidad de la Propuesta Didáctica

Se prevé que la propuesta didáctica se aplique en Hanken School of Economics, una universidad finlandesa en la que el sueco constituye la lengua principal de enseñanza. De igual manera, esta propuesta se basa en una conversación con la coordinadora del departamento de español de esta misma institución. Puesto que no tienen materiales disponibles en este momento para enseñar a los estudiantes, se propuso la creación de una propuesta pedagógica con el fin de poderla aplicar en esta universidad. Este contexto resulta especialmente relevante para la propuesta presentada, dado que el alumnado de Hanken se ajusta al perfil al que se dirige el trabajo, pues se trata de fineses de habla sueca. Por ello, este trabajo se ha concebido con la intención de que tenga una aplicación práctica real, más allá de un mero ejercicio teórico. Por este motivo, desde el inicio se ha diseñado de manera que pueda adaptarse al alumnado suecoparlante de Hanken que aprende español como lengua extranjera.

Contextualización del Centro y del Grupo

La presente Propuesta Didáctica se enmarca en el contexto de la enseñanza del español como Lengua Extranjera (ELE) a alumnado universitario suecoparlante en Finlandia. Concretamente, se sitúa en la Hanken School of Economics, una universidad finlandesa de prestigio en la que el sueco es la principal lengua de enseñanza. Este centro forma parte de un entorno educativo caracterizado por el plurilingüismo, la internacionalización y una fuerte orientación hacia la autonomía del alumnado y la reflexión consciente sobre el proceso de aprendizaje.

La universidad Hanken School of Economics se localiza en un contexto urbano y académico en el que el dominio de lenguas extranjeras resulta especialmente relevante, tanto desde una perspectiva profesional como intercultural. El centro cuenta con infraestructuras modernas, aulas equipadas con recursos tecnológicos y plataformas digitales que facilitan el desarrollo de metodologías activas y participativas, aspectos que resultan fundamentales para la implementación de la presente propuesta.

La presente propuesta didáctica está dirigida a estudiantes universitarios suecoparlantes que aprenden español como lengua extranjera, con un nivel lingüístico aproximado entre A2 y B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Se trata de un alumnado adulto, con experiencia previa en el aprendizaje de lenguas extranjeras y acostumbrado a un sistema educativo estructurado, planificado y reflexivo. Desde el punto de vista comunicativo y cultural, este alumnado

suele mostrar un estilo más reservado y preciso, lo que hace especialmente necesario crear un entorno de aula seguro y tareas claramente definidas que favorezcan la participación oral y el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa en español.

Para la implementación óptima de esta propuesta, se considera ideal un grupo reducido de entre 8 y 12 estudiantes, lo que permite una atención más personalizada, mayor interacción y retroalimentación efectiva. En caso de que el grupo sea mayor, sería necesario organizar dinámicas de trabajo en subgrupos y actividades escalonadas para mantener la eficacia de las estrategias didácticas y asegurar que todos los estudiantes puedan participar activamente y beneficiarse del aprendizaje colaborativo.

Perfil Cultural y Educativo del Alumnado Suecoparlante en el Sistema Educativo Finlandés

Contexto Sociocultural del Alumnado Suecoparlante

En Finlandia, el sueco es lengua materna de aproximadamente el 5–5,5 % de la población, siendo su uso especialmente común en las zonas costeras occidentales y meridionales del país. Esta variedad se denomina *finlandssvenska* o sueco finlandés, con rasgos fonéticos y léxicos propios, pero desde el punto de vista estructural, sigue siendo una lengua germánica estrechamente relacionada con el sueco estándar hablado en Suecia (InfoFinland, 2025)

El hecho de que los suecoparlantes en Finlandia aprendan formalmente también el finlandés desde edades tempranas genera un perfil multilingüe en muchos hablantes, incluso antes de iniciar el estudio de lenguas extranjeras como el español, lo que puede influir en sus actitudes y estrategias de aprendizaje lingüístico (Finnish Cultural Foundation (SKR), 2025).

Perfil Lingüístico y Multilingüismo del Alumnado

Aunque la lengua de escolarización es el sueco, el alumnado suecoparlante presenta un perfil lingüístico altamente diverso. Diversos estudios indican que una proporción significativa de los estudiantes en escuelas suecoparlantes crece en hogares bilingües sueco-finlandés o multilingües, especialmente en contextos urbanos (From y Slotte, 2019).

El aprendizaje del finlandés como segunda lengua comienza en las primeras etapas educativas, y la mayoría del alumnado alcanza algún grado de bilingüismo funcional. Además, el dominio del inglés y

otras lenguas extranjeras es generalmente elevado, lo que refleja una orientación educativa favorable al plurilingüismo (Silverström, 2020).

Perfil Educativo y Resultados Generales

En términos generales, el alumnado suecoparlante presenta resultados educativos sólidos y tasas de continuidad hacia la educación secundaria superior comparables, e incluso en algunos casos superiores, a las del alumnado finlandófono (Finnish Education Evaluation Centre, 2021). La experiencia del bilingüismo y la exposición temprana a múltiples lenguas se consideran factores que favorecen el desarrollo cognitivo y las competencias académicas generales.

El alumnado suecoparlante en Finlandia se inserta en un sistema educativo reconocido por su orientación inclusiva, su énfasis en la autonomía del estudiante y su apuesta por un aprendizaje significativo y basado en competencias. El modelo educativo finlandés promueve el desarrollo integral del alumnado, la autorregulación del aprendizaje y una relación horizontal colaborativa entre profesorado y estudiantes, factores que afectan de manera directa las dinámicas en las aulas de lenguas extranjeras (Sahlberg, 2018; Kumpulainen y Wray, 2002).

Desde una perspectiva cultural, el alumnado suecoparlante suele manifestar estilos comunicativos reflexivos y contenidos en interacciones orales espontáneas asociados a mayores niveles de autoconciencia y cautela en producción lingüística, lo que puede traducirse en una participación oral más cauta durante fases iniciales del aprendizaje. Investigaciones sobre diferencias individuales en la adquisición de segundas lenguas (L2) señalan que variables como la personalidad, la ansiedad comunicativa o los estilos de aprendizaje influyen en la manera y ritmo con que los estudiantes participan oralmente (Dörnyei, Z., y Ryan, S., 2015).

Estas particularidades culturales y educativas subrayan la importancia de crear un entorno de aula seguro y positivo, donde el error sea percibido como parte natural del proceso de aprendizaje. El uso de metodologías activas, colaborativas y basadas en proyectos se asocia con una reducción de la ansiedad comunicativa y con una participación oral progresiva y sostenida del alumnado (Hiver, Al-Hoorie y Mercer, 2021; Aliyeva, 2025).

El sueco como lengua materna y su influencia en el aprendizaje del español

El análisis entre la lengua materna y la lengua meta sigue siendo un enfoque fundamental en la investigación en adquisición de segundas lenguas, pues permite identificar patrones de transferencia

lingüística y prever obstáculos comunes en la adquisición interlingüística (Jarvis y Pavlenko, 2008). En el caso específico del alumnado suecoparlante que aprende español como lengua extranjera (ELE), las distancias entre ambas lenguas se manifiestan de manera significativa en los niveles fonológico, morfosintáctico y pragmático, lo que exige una atención diferenciada.

Aspectos facilitadores. El hecho de que muchos suecoparlantes finlandeses sean bilingües sueco–finlandés antes de aprender español puede favorecer el desarrollo de una mayor conciencia metalingüística, y ayudar a reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas. Diversos estudios han mostrado que el bilingüismo previo facilita el aprendizaje de una tercera lengua, tanto en términos de estrategias de aprendizaje como de flexibilidad cognitiva (Cenoz y Jessner, 2000; Hammarberg, 2010). Además, el sistema educativo suecoparlante en Finlandia otorga un peso importante al aprendizaje de lenguas extranjeras, lo que suele traducirse en actitudes positivas hacia el estudio del español y otras lenguas románicas (From y Slotte, 2019).

Interferencias y dificultades. Desde el punto de vista lingüístico, existen diferencias entre el sueco y el español que pueden generar dificultades en el aprendizaje. Estudios realizados con aprendientes de español cuya lengua materna es el sueco indican posibles interferencias en:

Fonética y prosodia. Especialmente en la entonación y el ritmo del habla.

Morfosintaxis. Debido a la menor flexión verbal y nominal del sueco en comparación con el español.

Pragmática. En particular en el uso de fórmulas de cortesía y en la gestión de actos de habla.

Investigaciones empíricas con aprendientes suecos de español muestran que estos estudiantes suelen obtener mejores resultados en la producción escrita que en la oral, lo que se ha relacionado tanto con las características del sueco como lengua materna como con el contexto de instrucción formal (Ó Laoire y Aronin, 2004; Henry, 2017)

En el caso específico de los suecoparlantes de Finlandia, el español suele adquirirse como tercera lengua (L3), después del sueco (L1) y del finlandés (L2). La investigación en adquisición de terceras lenguas sugiere que, en estos casos, la influencia lingüística puede proceder tanto de la L1 como de la L2, dependiendo de factores como el dominio lingüístico y el contexto de uso (Hammarberg, 2010). Esto implica que el sueco como lengua materna sigue desempeñando un papel relevante en el

aprendizaje del español, pero interactúa con el finlandés y con otras lenguas previamente adquiridas, configurando un proceso de adquisición complejo y dinámico.

La identificación sistemática de dificultades y fortalezas del alumnado es un elemento clave para diseñar propuestas pedagógicas eficaces y ajustadas a perfiles específicos. En el caso del alumnado suecoparlante en ELE, las principales dificultades suelen manifestarse en la producción oral espontánea, el empleo de entonación expresiva propia del español y la aplicación adecuada de normas pragmáticas contextuales. Por ejemplo, es habitual que los estudiantes suecoparlantes produzcan estructuras gramaticales correctas, pero con marcadores discursivos insuficientes (bueno, vale, entonces, o sea) o fórmulas de cortesía adaptadas a contextos informales. Estas dificultades ponen de manifiesto la necesidad de integrar la pragmática y la interacción social en la enseñanza de ELE (Taguchi y Roever, 2017; Harlig y Stringer, 2024).

A pesar de esto, el alumnado suecoparlante presenta fortalezas significativas que favorecen el aprendizaje del español como lengua extranjera. Entre ellas se encuentran una elevada conciencia metalingüística, una buena competencia lectora y una capacidad destacada para el aprendizaje autónomo y autorregulado. Estas competencias facilitan la implementación de tareas reflexivas, estrategias de autoevaluación y proyectos a largo plazo, configurando condiciones favorables para un aprendizaje profundo y sostenible (Little, Ridley, y Ushioda, 2003)

Influencia fonológica: sistema vocálico y prosodia

A nivel fonológico, el sistema vocálico del sueco es más complejo que el del español. El sueco estándar moderno distingue nueve fonemas vocálicos, cada uno de los cuales puede aparecer en variantes largas y cortas, lo que da lugar a un inventario vocálico más amplio y con distinciones de duración y calidad que no se encuentran en el español (Riad, 2013). En contraste, el español presenta cinco fonemas vocálicos básicos (/a, e, i, o, u/), lo que configura un sistema vocálico más reducido y estable desde la perspectiva fonológica (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, s. f.)

A nivel prosódico, el sueco presenta un sistema de acento de palabra contrastivo en muchas de sus variedades estándar, caracterizado por la existencia de dos contornos tonales principales, tradicionalmente denominados *Accent 1* y *Accent 2* (“pitch accents”) (Riad, 2013), que se asocian a la sílaba acentuada de la palabra y sirven para distinguir significados fonológicos. Esta distinción tonal no

está presente en el español, cuya prosodia se basa principalmente en el acento léxico y la entonación sin contraste tonal sistemático. Las diferencias entre los sistemas prosódicos sueco y español pueden traducirse en retos específicos para estudiantes suecoparlantes, especialmente en la percepción del ritmo silábico del español y la colocación del acento léxico adecuado. Por ejemplo, los aprendientes suecoparlantes suelen transferir patrones prosódicos de su lengua materna al español, generando diferencias en la entonación de interrogativas o en la percepción del acento principal, lo que puede afectar la inteligibilidad y la competencia interlocutoria, ya que se ha observado que la prosodia de la L1 influye en la percepción y producción prosódica de la L2 o L3 (Evia Kainada y Lengeris, 2015). Estudios específicos sobre la entonación del español producido por hablantes suecos muestran la melodía usada por estos aprendientes difieren significativamente de la del español nativo, lo que puede provocar dificultades comunicativas o malentendidos en contextos reales de interacción (Martorell Morales, 2023). Asimismo, la articulación de fonemas que no existen en sueco, como el nasal palatal /ɲ/, suele requerir instrucción fonética explícita y práctica contextualizada para su adquisición estable, ya que la transferencia segmental de la L1 puede interferir en la producción de estos sonidos en L2 o L3 (Evia Kainada y Lengeris, 2015).

La investigación contemporánea en didáctica de la pronunciación resalta la importancia de integrar la enseñanza de la prosodia, de manera que los estudiantes practiquen patrones rítmicos, entonación y acento no de forma aislada, sino dentro de contextos reales de interacción que fomenten la automatización y la conciencia fonológica (Levis, 2021; Pacagnini, 2019). Siguiendo estos principios, la presente propuesta incorpora tareas sistemáticas de discriminación auditiva, repetición con retroalimentación y producción en habla espontánea contextualizada, orientadas a consolidar tanto la precisión fonética como la competencia comunicativa

Influencia morfosintáctica: género, plural y concordancia

Desde una perspectiva morfosintáctica, el sueco posee una estructura relativamente analítica, con morfología flexiva limitada en comparación con el español. El sueco marca casos nominales de forma reducida —salvo el genitivo enclítico en -s— y su sistema de concordancia nominal y verbal es menos prominente que en español, lo que puede influir en la adquisición de estructuras complejas por parte de aprendientes de ELE (Dahl, 2015; Larsson y Petzell, 2022)

En cuanto al género, el sueco distingue dos géneros gramaticales (*en* y *ett*), que interactúan con la determinación nominal de modo diferente al español, que distingue género masculino y femenino y lo

expresa sistemáticamente en determinantes, adjetivos y otras categorías sintácticas. La asignación de género en sueco, además, es menos predecible y en muchos casos arbitraria.

El sueco también presenta un sistema de formación del plural y del definido con diversas clases flexivas, aunque estas no implican cambios extensivos fuera del núcleo nominal. Este contraste con la amplia concordancia de número y género del español explica errores recurrentes de aprendientes suecoparlantes, como la omisión de concordancias en español o la generalización de formas no flexionadas (“la problema interesante” en vez de “el problema interesante”).

Los enfoques actuales en didáctica gramatical recomiendan una enseñanza explícita y progresiva de estructuras morfosintácticas, integrándolas en tareas comunicativas auténticas (Ionin y Montrul, 2023). La propuesta didáctica desarrollada prioriza la gramática como herramienta de uso, por ejemplo, en descripciones, narraciones y argumentaciones, en las que la concordancia y la estructuración nominal son funcionalmente relevantes.

Influencia pragmática y discursiva

Las diferencias pragmáticas entre sueco y español constituyen un aspecto clave en la adquisición de competencias comunicativas. El estilo conversacional sueco se caracteriza por la contención verbal, la cortesía indirecta y la minimización de la autoexpresión, mientras que en español predomina una mayor explicatividad, expresividad emocional y tendencia a la negociación pragmática directa (Fant, Forsberg y Olave Roco, 2012; Kecskes, 2014; Taguchi, 2015). Estas diferencias reflejan normas socioculturales distintas que afectan a la hora de comunicarse, así como la gestión de turnos y estrategias de interacción en contextos de aprendizaje de ELE. Esta distancia pragmática puede generar malentendidos interculturales. Por ejemplo, los estudiantes suecoparlantes pueden percibir como invasivas determinadas formas de interacción propias del español, como el uso frecuente de preguntas personales o de señales de escucha activa, mientras que los hablantes nativos de español podrían interpretar la reserva conversacional sueca como falta de implicación o de cordialidad (Fant, Forsberg y Olave Roco, 2012; Taguchi, 2015).

Las investigaciones recientes en pragmática destacan la relevancia de enseñar de manera explícita las normas de cortesía, las rutinas discursivas y las estrategias conversacionales propias de la lengua meta, combinando la enseñanza de la forma lingüística con la práctica en interacciones reales o simuladas (Taguchi, 2015; Economidou-Kogetsidis, Soteriadou y Taxitari, 2018). En esta línea, las

actividades propuestas incluyen análisis de casos pragmáticos, *role-plays* y ejercicios de reflexión metapragmática, permitiendo al alumnado comparar y contrastar normas discursivas del sueco y del español, y fomentar así una adaptación comunicativa más efectiva.

Concreción Curricular de la Propuesta Didáctica

La presente propuesta didáctica para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) a estudiantes suecoparlantes en la Universidad de Hanken se articula en torno a objetivos comunicativos, sociolingüísticos, pragmáticos y culturales, integrando estrategias que favorecen la participación activa, el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias pragmáticas y lingüísticas en contextos reales.

Competencias Trabajadas

A lo largo de la Propuesta Didáctica, el alumnado trabajará principalmente las siguientes competencias:

Competencia comunicativa. Mediante la participación en tareas orales y escritas orientadas a situaciones reales.

Competencia sociolingüística. A través del uso adecuado de fórmulas de cortesía, registros y normas pragmáticas propias del español.

Competencia intercultural. Mediante actividades de reflexión y comparación entre el contexto cultural nórdico y el mundo hispanohablante.

Competencia estratégica. Desarrollando estrategias de compensación, reformulación y cooperación para mantener la comunicación en situaciones de dificultad.

Estas competencias se trabajarán principalmente a través de la interacción oral guiada, el trabajo cooperativo y la realización de tareas con un objetivo comunicativo claro.

Contenidos y saberes básicos

La presente propuesta didáctica se organiza en dos semestres, con un total de 28 sesiones de 90 minutos cada una, orientadas al desarrollo progresivo de la competencia comunicativa del alumnado suecoparlante. Cada sesión combina contenidos lingüísticos, fonéticos, léxicos y culturales, integrando

actividades contextualizadas, tareas significativas y proyectos que permiten aplicar el español en situaciones reales y auténticas.

La secuencia completa de la propuesta se presenta de manera resumida en el *anexo 2*, donde se muestran todas las sesiones, sus objetivos y contenidos. Sin embargo, en este apartado nos centraremos en las sesiones de la 7 a 14, que serán descritas con mayor detalle, incluyendo los contenidos específicos y el desarrollo de las actividades.

Los contenidos de la propuesta se estructuran de forma progresiva, comenzando con estructuras básicas y vocabulario funcional, e incrementando la complejidad a medida que el alumnado avanza. A continuación, se presentan los contenidos principales:

Gramática y estructuras verbales. Esta propuesta se basará en los siguientes:

- Presente de indicativo de verbos regulares e irregulares: querer, llevar, costar, tomar, pedir (sesiones 7-8).
- Verbos de gusto e interés: gustar, encantar, interesar (sesión 9).
- Expresiones de cantidad: un kilo de..., medio kilo de..., una barra de... (sesión 7).
- Conectores básicos para unir ideas: y, pero, porque (sesión 9).
- Construcciones descriptivas sencillas para describir personas, actividades, festividades o hábitos culturales (sesión 10).

Fonética y pronunciación. Se trabajarán los siguientes:

- Sonidos problemáticos para hablantes de sueco, como /ñ/, /j/.
- Prosodia, ritmo y entonación en preguntas, afirmaciones y fórmulas de cortesía.
- Pronunciación funcional en contextos simulados, como mercados, restaurantes y presentaciones orales (sesiones 7-14).

Vocabulario y léxico funcional. Se enseñarán los siguientes:

- Alimentación y compras: frutas, verduras, productos de carnicería, precios, expresiones de cantidad y fórmulas de cortesía (sesión 7).

- Restaurantes y cafés: comida, bebida, expresiones de pedido y cortesía, estructuras de interacción con camareros (sesión 8).
- Intereses y ocio: deportes, tiempo libre, hábitos y actividades recreativas (sesión 9).
- Fiestas tradicionales y cultura: vocabulario de festividades, verbos de acción (bailar, tirar, comer, celebrar) y estructuras descriptivas básicas (sesión 10).
- Vida cotidiana y socialización: expresiones relacionadas con compras, bienestar, servicios y comparación cultural (sesión 11).
- Rutinas, saludos, despedidas, expresiones de cortesía y vocabulario funcional para el proyecto digital “Un día en España” (sesión 12).
- Frases de supervivencia en contextos cotidianos: pedir información, saludar, comprar, despedirse (sesión 13).

Contenidos culturales y contextuales. Se enseñarán los siguientes:

- Comparación de hábitos y costumbres entre Finlandia y España en mercados, restaurantes, ocio y festividades.
- Diferencias culturales en la interacción verbal y no verbal, incluyendo cortesía formal/informal y expresiones de respeto (uso de “usted”).
- Reflexión sobre normas sociales y culturales a través de actividades de observación, debate y coevaluación (sesiones 7-14).
- Aplicación práctica de los contenidos culturales en proyectos integradores, role-plays, tareas cooperativas y producciones digitales.

Los contenidos se presentan de manera incremental, iniciando con estructuras y vocabulario básico funcional, avanzando hacia contextos más complejos, e integrando tareas que combinan lengua, cultura y comunicación. Esta progresión asegura que el alumnado pueda aplicar los contenidos en situaciones reales y significativas, consolidando tanto sus habilidades lingüísticas como su comprensión cultural y pragmática.

Objetivos de Aprendizaje

La propuesta se orienta a lograr que el alumnado adquiera competencias comunicativas integradas y desarrolle autonomía en contextos reales. Los objetivos específicos que se detallan a continuación se formulan en relación con las sesiones 7 a 14; sin embargo, poseen un carácter general y transversal, por lo que resultan aplicables al conjunto de la propuesta didáctica a lo largo de ambos semestres. Los objetivos específicos incluyen:

Comunicación oral y escrita. Expresarse de manera comprensible y adecuada en situaciones cotidianas, académicas y profesionales, aplicando estructuras gramaticales y vocabulario funcional.

Competencia pragmática. Aplicar normas de cortesía, gestionar interacciones sociales y adaptarse a convenciones comunicativas españolas.

Competencia intercultural. Reconocer diferencias culturales y aplicar estrategias de adaptación, reflexionando sobre la propia cultura y la cultura hispanohablante.

Autonomía y aprendizaje estratégico. Planificar, evaluar y reflexionar sobre su propio aprendizaje, utilizando estrategias de compensación y mejora de la comunicación.

Integración tecnológica. Emplear herramientas digitales para crear productos comunicativos auténticos, como vídeos y guías digitales, integrando contenidos lingüísticos y culturales.

Estos objetivos responden a las recomendaciones de la investigación en ASL y ELE, que destacan la importancia de combinar instrucción explícita de la lengua con tareas comunicativas significativas, así como la necesidad de fomentar la motivación, la confianza y la participación activa (Ellis, 1994; Ortega, 2014; Martín Peris, 2010).

Indicadores de logro y criterios de evaluación

Los indicadores de logro permiten medir de manera observable la consecución de los objetivos de aprendizaje, mientras que los criterios de evaluación establecen estándares claros y coherentes con los principios de la enseñanza comunicativa y por tareas. En este caso, los indicadores que se presentan a continuación se formulan específicamente en relación con las sesiones 7 a 14, dado que responden a los contenidos, actividades y tareas desarrollados en este bloque de la propuesta didáctica.

Indicadores de logro. Se tendrán en cuenta los siguientes:

- Participación activa en *role-plays* y simulaciones en interacciones en contextos cotidianos (compra en tiendas, bares y restaurantes), utilizando fórmulas de cortesía adecuadas para realizar peticiones, solicitudes y respuestas.
- Solicitar, ofrecer y comprender información relacionada con precios, cantidades y productos en situaciones de compra.
- Interacción en contextos de restauración empleando verbos de uso frecuente (pedir, querer, tomar) y estructuras básicas para expresar necesidades y preferencias.
- Expresión gustos, intereses y preferencias personales utilizando estructuras como gustar y encantar, así como conectores básicos para justificar opiniones.
- Participación en actividades cooperativas mostrando iniciativa comunicativa, respeto por los turnos de palabra y adecuación al interlocutor.
- Desarrollo de producciones orales en pareja en las que representa situaciones comunicativas reales, prestando atención a aspectos pragmáticos como la entonación, el lenguaje corporal y el tono.
- Identificación y aplicación de diferencias culturales en interacciones reales, mostrando conciencia intercultural.
- Utilización de estrategias de aprendizaje autónomo, autoevaluando su desempeño y aplicando mejoras.
- Producción de tareas orales individuales (vídeo) en las que simula situaciones de llegada e interacción en España en contextos como tiendas, cafeterías o la universidad.
- Participación en procesos de coevaluación mediante el uso de rúbricas simplificadas, evaluando de manera crítica y constructiva el desempeño de sus compañeros.

Criterios de evaluación. Se utilizarán los siguientes:

- Adecuación lingüística en el uso de estructuras básicas (presente de indicativo, verbos de uso frecuente, estructuras con gustar, etc.) en contextos comunicativos reales o simulados.

- Adecuación pragmática en la interacción (uso de fórmulas de cortesía, gestión de turnos de palabra, intención comunicativa).

- Integración de contenidos culturales y capacidad de adaptación intercultural.

- Creatividad y funcionalidad en tareas de proyecto final.

- Participación activa, autonomía y reflexión sobre el propio aprendizaje.

Estos criterios se aplicarán permitiendo ajustes durante el proceso y evaluaciones finales de proyectos integradores, coherentes con los enfoques de ASL y ELE (Bárkányi et al., 2024; Spychała-Wawrzyniak y Suñén Bernal, 2021).

Integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) forman parte de la Agenda 2030 impulsada por las Naciones Unidas y constituyen un marco global orientado a promover un desarrollo equilibrado que tenga en cuenta el bienestar social, la equidad y la cooperación internacional. Desde el ámbito educativo, organismos internacionales como la UNESCO subrayan que los ODS ofrecen una base para integrar valores éticos, sociales y cívicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Naciones Unidas, 2015; UNESCO, 2023)

La propuesta incorpora los ODS mediante contenidos y actividades que fomentan la inclusión, el respeto por la diversidad y la participación activa del alumnado:

ODS 4 (Educación de calidad). Se promueve un aprendizaje inclusivo, activo y basado en la comunicación real, garantizando igualdad de oportunidades.

ODS 10 (Reducción de desigualdades). Se fomenta la competencia intercultural y la comprensión de distintas normas sociales y culturales, sensibilizando al alumnado hacia la diversidad.

ODS 17 (Alianzas para lograr objetivos). Las actividades cooperativas y los proyectos finales incentivan el trabajo en equipo, la colaboración y el aprendizaje entre pares.

La integración de los ODS se logra mediante la reflexión intercultural, la elección de temáticas auténticas y la creación de contenidos comunicativos que conectan el aprendizaje del español con la ciudadanía global.

Cronograma

La presente propuesta se organiza en dos semestres de 14 semanas cada uno, con una sesión semanal de 90 minutos. En este apartado se presentará el cronograma de las sesiones del primer semestre de la 7 a la 14, pues son las sesiones que más adelante se detallarán.

Se puede ver la distribución de todo el curso académico en el *anexo 2*.

Figura 1:

Cronograma sesiones



El cronograma de las sesiones 7 a la 14 responde a una progresión didáctica coherente, orientada a consolidar la competencia comunicativa del alumnado en situaciones cotidianas, integrando de manera gradual la competencia lingüística, pragmática e intercultural. A lo largo de estas sesiones, se pasa de actividades guiadas y controladas a tareas de producción autónoma y evaluación compartida, culminando en un proyecto final integrador.

La sesión 7 introduce al alumnado en interacciones funcionales relacionadas con la compra de alimentos y productos cotidianos. Se prioriza el uso del presente de indicativo, el léxico básico de alimentos, precios y cantidades, así como las fórmulas de cortesía necesarias para realizar peticiones de manera adecuada.

En la sesión 8 se amplían los contenidos trabajados previamente, trasladando la interacción comunicativa al contexto de bares y restaurantes. Se trabajan verbos de alta frecuencia como pedir,

querer y tomar, junto con léxico gastronómico y estructuras pragmáticas relacionadas con el turno de palabra y la cortesía.

La sesión 9 se centra en la expresión de gustos, intereses y actividades de ocio, incorporando verbos como gustar y encantar, así como conectores básicos para justificar opiniones. El enfoque es marcadamente comunicativo, con actividades cooperativas que fomentan la interacción espontánea.

En la sesión 10 se introduce de forma explícita la dimensión intercultural, trabajando el léxico cultural y la descripción de eventos y celebraciones. Las actividades combinan juegos interactivos, análisis de materiales culturales y producciones orales en grupo.

La sesión 11 consolida los contenidos lingüísticos y pragmáticos del bloque mediante situaciones de compra y bienestar, incorporando el uso de adjetivos calificativos y conectores básicos. Se refuerza la reflexión intercultural a través del “Tablero de contraste cultural”, donde el alumnado compara prácticas sociales entre Finlandia y España.

La sesión 12 marca un punto de inflexión hacia una metodología basada en proyectos. El alumnado elabora de manera individual un video en el que simula su primer día en España, describiendo interacciones en contextos como un café, una tienda o la universidad.

En la sesión 13 se desarrolla el proyecto final de interacción oral. En parejas, el alumnado representa un escenario de llegada a España, prestando especial atención a la pragmática, el lenguaje corporal y el tono de voz.

La sesión 14 está dedicada a la coevaluación del proyecto final, permitiendo al alumnado evaluar el trabajo de un compañero mediante rúbricas simplificadas. Esta sesión favorece la interiorización de los criterios de calidad comunicativa y el desarrollo de la conciencia metacomunicativa.

El intercambio de retroalimentación entre iguales se complementa con una reflexión final individual sobre el propio aprendizaje. Finalmente, el docente integra la información recogida durante todo el semestre para realizar la heteroevaluación final.

Recursos y materiales

Se emplean recursos que facilitan la enseñanza comunicativa, pragmática e intercultural:

Materiales impresos. Fichas de vocabulario, guías gramaticales y ejercicios contextualizados.

Material audiovisual. Vídeos, clips de programas españoles y audios de interacciones reales, para trabajar comprensión auditiva, prosodia y pragmática.

Realia. Mapas, menús, formularios y documentos administrativos para simulaciones prácticas.

Herramientas digitales. Plataformas de diseño como Canva, software de edición de audio/video, y aplicaciones de colaboración online para proyectos integradores, *Kahoot*.

Organización del aula. Trabajo en grupos pequeños para fomentar la interacción, el aprendizaje cooperativo y la participación activa.

Estos recursos se seleccionan en función de su capacidad para integrar vocabulario, gramática y pragmática en situaciones reales, siguiendo los principios de la didáctica de ELE y la investigación en ASL (Ellis, 1994; Spychała-Wawrzyniak y Suñén Bernal, 2021).

Explicación y desarrollo de las sesiones

La propuesta didáctica se organiza en dos semestres, con un total de 28 sesiones de 90 minutos cada una, orientadas al desarrollo progresivo de la competencia comunicativa del alumnado suecoparlante, integrando los ejes de pronunciación, gramática y pragmática, así como la competencia intercultural. Cada sesión se articula en torno a un objetivo comunicativo, incorporando contenidos lingüísticos y pragmáticos, actividades contextualizadas y tareas significativas que permiten al alumnado aplicar el español en situaciones reales. La secuencia asegura un proceso gradual, comenzando con la interacción cotidiana y la pronunciación inicial, avanzando hacia contextos académicos y profesionales, y culminando en proyectos integradores.

El primer semestre, tratará los fundamentos del español y su vida cotidiana. Estará diseñado para un nivel de A1-A2 y tendrá una duración de 14 semanas. El objetivo general de este semestre será desarrollar habilidades comunicativas básicas para la vida diaria en España, incorporando la pronunciación inicial, estructuras gramaticales fundamentales y normas pragmáticas esenciales. El segundo semestre se basará en la preparación académica y profesional, el nivel será de A2-B1 y la duración será también de 14 semanas.

Sin embargo, este apartado de la presente propuesta se centrará en describir detalladamente las sesiones intermedias del primer semestre, en concreto las sesiones 7,8,9,10,11,12, 13 y 14. (Ver un anexo 2 para la distribución de todas las sesiones de los dos semestres.)

Tabla 1.

Sesión 7: Interactuar en mercados: pedir y comparar alimentos

Objetivos	Contenidos	Competencias	Recursos	Metodología	Indicadores de logro
Interactuar en un mercado simulando situaciones de compra. Pedir alimentos y preguntar precios usando fórmulas de cortesía.	Presente de indicativo (querer, llevar, costar). Expresiones de cantidad. Vocabulario de alimentos y precios.	Competencia comunicativa, pragmática e intercultural.	Imágenes de mercados, listas de la compra, tarjetas de precios, pizarra.	Enfoque comunicativo, aprendizaje contextualizado, <i>role-play</i> .	Realizar pedidos sencillos con cortesía; usar vocabulario adecuado; pronunciación comprensible

Desarrollo de la sesión: La sesión comenzará con una activación de conocimientos previos.
Duración: 10 minutos.

Se trabajará con una actividad de anticipación semántica y pragmática. El docente proyectará imágenes de mercados españoles donde se puedan ver puestos de fruta, carnicerías, mercados municipales, etc y formulará preguntas abiertas, como las siguientes:

- ¿Qué se vende aquí?
- ¿Dónde compras comida en Finlandia?
- ¿Hablas con el vendedor o te sirves tú mismo?

El objetivo no es corregir, sino activar conocimientos previos, generar implicación y empezar a introducir la dimensión intercultural, comparando estilos de interacción comercial. Las respuestas se recogerán en la pizarra, creando un pequeño banco de vocabulario inicial.

Después de esta primera parte, se pasará a la presentación y sistematización del contenido lingüístico. Duración: 15 minutos.

A partir del vocabulario del cual se haya hablado, el docente introducirá explícitamente lo siguiente:

- Los verbos en presente: querer, llevar, costar
- Las expresiones de cantidad: un kilo de, medio kilo de, una barra de..., etc.
- Las fórmulas pragmáticas básicas: por favor, gracias, ¿algo más?

El docente enseñará oralmente ejemplos completos, prestando atención a la pronunciación, especialmente a sonidos problemáticos para suecoparlantes.

No se realizará una explicación gramatical abstracta, sino ligada a ejemplos funcionales, coherente con el enfoque comunicativo de la actividad.

El siguiente apartado de la sesión será una práctica controlada guiada. Duración: 15 minutos.

En esta ocasión, se trabajará en parejas, los alumnos recibirán una lista de la compra incompleta y deberán completarla oralmente siguiendo el modelo siguiente:

- Quiero un kilo de tomates. ¿Cuánto cuesta?

El objetivo de esta frase es permitir que se consolide la estructura lingüística y Facilitar una corrección inmediata y formativa por parte del docente.

Después de esto, la sesión continuará con un *role-play* contextualizado: “En el mercado”. Duración: 35 minutos.

Se organizará el aula como si fuera un mercado simulado, en pequeños grupos un estudiante será el vendedor y uno o dos estudiantes serán los clientes. Cada grupo recibirá, unas tarjetas con productos y precios y una lista de la compra.

Los estudiantes interactuarán libremente, intercambiando roles. El docente observará, tomará notas y solo intervendrá cuando sea necesario, priorizando la fluidez comunicativa y la adecuación pragmática sobre la corrección formal.

El objetivo de esta actividad es integrar la competencia lingüística, la competencia pragmática y la interacción social realista.

A continuación, se procederá al cierre y a la reflexión metacognitiva e intercultural. Duración: 15 minutos.

Se hará un debate general en el que se realizará una breve reflexión guiada, siguiendo las siguientes preguntas:

- ¿Ha sido fácil pedir en español?
- ¿Qué diferencias hay entre un mercado español y uno finlandés?

Finalmente, se invitará al alumnado a una autoobservación de su desempeño, fomentando la autonomía y la reflexión sobre el aprendizaje, en coherencia con los objetivos generales de la propuesta.

Tabla 2

Sesión 8: Interactuar en restaurantes y cafés

Objetivos	Contenidos	Competencias	Recursos	Metodología	Indicadores de logro
Pedir comida y bebida en restaurantes utilizando fórmulas de cortesía adecuadas al contexto.	Presente de indicativo. Léxico de comida y bebida. Pragmática en restaurantes.	Competencia comunicativa, pragmática e intercultural.	Menús reales, tarjetas de roles, pizarra.	Dramatización, aprendizaje por tareas, <i>role-play</i> .	Realiza pedidos completos con fluidez y cortesía adecuada.

Desarrollo de la sesión: La sesión comenzará con una fase de contextualización destinada a situar al alumnado en un entorno comunicativo cotidiano y altamente frecuente para estudiantes de ELE: el restaurante o la cafetería. Duración: 10 minutos.

El docente repartirá un menú real de un bar o restaurante español y formulará preguntas guiadas, como, por ejemplo:

- ¿Qué tipo de lugar es este?
- ¿Qué se puede comer o beber aquí?
- ¿Cómo se pide comida en Finlandia?

El objetivo de esta fase es activar el vocabulario previo, introducir el contexto sociocultural e iniciar la reflexión intercultural sobre estilos de interacción. Las respuestas de los alumnos se recogerán en la pizarra.

A partir del menú analizado, el docente introducirá las estructuras lingüísticas necesarias para pedir en un restaurante. Duración: 15 minutos.

Se trabajarán los verbos en presente como *querer, tomar o pedir*, las estructuras frecuentes como *para mí..., quiero / tomo..., ¿algo más?*

El docente enseñará un diálogo completo camarero–cliente, cuidando la entonación interrogativa, la cortesía o el ritmo natural de la interacción.

El caso de la cortesía y de la formulación de usted, es un punto muy importante pues Finlandia tiene un modelo de país de baja jerarquía, por eso para los fineses, les es difícil el uso de usted. Por ello, se señalará de forma explícita la importancia de las fórmulas pragmáticas en la cultura española, destacando que la adecuación social es tan relevante como la corrección gramatical.

La sesión continuará con una práctica semiguiada en parejas. Duración: 20 minutos.

El alumnado trabajará en parejas con diálogos incompletos en los que deberán seleccionar o producir la forma verbal adecuada, como, por ejemplo:

- Buenas tardes, ¿qué ____ (querer) tomar?
- Para mí, un café con leche, por favor.

Esta fase permite que se consoliden las estructuras en presente, que ganen seguridad antes de la producción libre y facilitar la corrección inmediata y formativa. El docente circulará por el aula, ofreciendo apoyo léxico y reformulaciones cuando sea necesario.

La siguiente parte de la sesión se simulará estar en un restaurante. Duración: 30 minutos.

Esta actividad constituirá la tarea principal de la sesión. El aula se organizará como un restaurante simulado.

En pequeños grupos un estudiante asumirá el rol de camarero y uno o dos estudiantes actuarán como clientes. Cada grupo dispondrá de un menú, unas tarjetas con consignas, como, por ejemplo, pedir una bebida, pedir un postre, pedir la cuenta, etc.

Los estudiantes interactuarán libremente durante varios minutos y luego intercambiarán los roles. El docente observará y tomará notas, evaluando principalmente el uso de fórmulas de cortesía, la fluidez comunicativa y la adecuación pragmática.

Finalizado el *role-play*, se realiza una puesta en común en gran grupo. Duración: 10 minutos.

El docente formula preguntas como:

- ¿Qué expresiones hemos usado para pedir?
- ¿Es igual pedir en un bar español que en Finlandia?

Se destacarán las diferencias culturales relacionadas con el grado de interacción verbal, la informalidad y el uso de fórmulas sociales.

Tabla 3

Sesión 9: Intereses, ocio y socialización

Objetivos	Contenidos	Competencias	Recursos	Metodología	Indicadores de logro
Expresar intereses personales, hábitos de ocio y planes próximos. Desarrollar la fluidez inicial.	Presente de indicativo. Verbos de gusto e interés. Conectores básicos. Vocabulario de ocio, tiempo libre y clima.	Competencia comunicativa, competencia pragmática, interacción social.	Tarjetas de preguntas, fichas de vocabulario, pizarra, reloj/cronómetro.	Enfoque comunicativo, aprendizaje cooperativo, tareas orales contextualizadas.	Mantener conversaciones breves sobre intereses personales. Usar correctamente verbos de gusto en presente.

Desarrollo de la sesión: La sesión comenzará con una fase de activación de conocimientos previos orientada a situar al alumnado en un contexto comunicativo cotidiano y social. Duración: 10 minutos

El docente formulará preguntas abiertas al grupo, acompañadas de apoyo visual o gestual, como, por ejemplo:

- ¿Qué haces en tu tiempo libre?
- ¿Te gusta el deporte?
- ¿Qué haces cuando hace buen/mal tiempo?

Las respuestas no se corregirán de manera explícita, sino que se reformulan de forma implícita, de esta manera se pretende reducir la ansiedad comunicativa. Con esta actividad se busca activar vocabulario ya adquirido.

A partir de las respuestas de los alumnos, el docente introducirá de forma explícita los verbos de gusto e interés (gustar, encantar, interesar). Duración: 15 minutos.

Se busca destacar su estructura básica en presente:

Me gusta + sustantivo / infinitivo

Me gustan + sustantivo plural

Se enfatizará el uso funcional de estas estructuras en contextos reales. Asimismo, se introducirán conectores básicos (y, pero, porque) como herramientas para ampliar el discurso y mejorar la cohesión oral.

El docente dará ejemplos completos, prestando atención a la entonación, la pronunciación y la adecuación pragmática en conversaciones informales.

La sesión continuará con una práctica semiguída llamada “Encuentra a alguien que...”. Duración: 25 minutos.

Esta actividad constituirá el núcleo comunicativo de la sesión donde cada estudiante recibirá una hoja con consignas del tipo:

- Encuentra a alguien que practique un deporte
- Encuentra a alguien a quien le guste cocinar
- Encuentra a alguien que haga algo diferente cuando llueve

Los estudiantes deberán desplazarse por el aula formulando preguntas sencillas, como por ejemplo:

- ¿Te gusta el deporte?

Esta dinámica favorece la interacción espontánea, así como la fluidez oral. Desde el punto de vista metodológico, la actividad se alinea con el aprendizaje cooperativo y promueve la interacción social auténtica, coherente con los principios del ELE.

Una vez finalizada esta actividad, se pasará a una producción oral guiada en pequeños grupos.
Duración: 20 minutos.

Los estudiantes se organizarán en grupos pequeños. Cada grupo deberá elaborar y compartir oralmente una breve descripción de los intereses comunes encontrados, como, por ejemplo:

- “En nuestro grupo, a dos personas les gusta el deporte, pero a una persona le gusta leer.”

El docente actuará como facilitador, ofreciendo apoyo léxico cuando sea necesario y observando el uso de los verbos en presente, los conectores básicos y los turnos de palabra. Esta fase permite consolidar el contenido lingüístico y avanzar hacia una producción más elaborada, manteniendo un nivel accesible.

Después de esta actividad, de manera general se hará un debate sobre una reflexión pragmática e intercultural. Duración: 10 minutos.

Se iniciará una breve reflexión guiada sobre los estilos comunicativos y se harán preguntas como:

- ¿Es normal hablar de gustos personales con personas que no conoces?
- ¿Se habla igual de ocio en Finlandia y en España?

Esta actividad refuerza la competencia intercultural, ayudando al alumnado a comprender que la conversación informal cumple funciones sociales distintas según el contexto cultural.

Finalmente, la sesión concluirá con una autoevaluación oral breve, en la que el alumnado reflexionará sobre su propio aprendizaje. Duración: 10 minutos.

Se harán preguntas a sí mismos para saber si pueden hablar de sus intereses, si necesitan practicar más...etc.

Tabla 4:

Sesiones 10: Fiestas tradicionales y cultura

Objetivos	Contenidos	Competencias	Recursos	Metodología	Indicadores de logro
Conocer y describir fiestas tradicionales españolas utilizando el presente de indicativo. Aplicar estructuras verbales básicas en contextos culturales y desarrollar la conciencia intercultural.	Presente de indicativo. Verbos de acción (tirar, bailar, comer, celebrar). Léxico de festividades. Estructuras descriptivas sencillas.	Competencia comunicativa, competencia intercultural, competencia pragmática.	Imágenes de fiestas, presentación visual, <i>Kahoot</i> interactivo, pizarra.	Aprendizaje contextualizado, gamificación, enfoque comunicativo.	Describir fiestas utilizando correctamente el presente. Identificar información cultural relevante y participa activamente.

Desarrollo de la sesión: La sesión comienza con una fase de activación cultural, cuyo objetivo es situar al alumnado en el tema de las festividades como fenómeno social y cultural. Duración: 15 minutos

El docente proyectará imágenes representativas de distintas fiestas españolas (por ejemplo, fiestas locales, celebraciones populares, eventos tradicionales) y formulará preguntas abiertas:

- ¿Qué ves en la imagen?
- ¿Es una fiesta tranquila o ruidosa?

- ¿Hay fiestas así en Finlandia?

Esta actividad permite introducir vocabulario de forma inductiva e iniciar la reflexión intercultural.

A partir de las imágenes analizadas, el docente introducirá de forma explícita el léxico específico de las festividades (por ejemplo: fiesta, música, gente, calle, tradición), así como verbos de acción frecuentes en este contexto (bailar, tirar, comer, celebrar). Duración: 15 minutos.

Se reforzará el uso del presente de indicativo mediante ejemplos como:

- En esta fiesta la gente baila en la calle.
- Las personas celebran juntas.

La sesión continuará con una actividad de gamificación, un *Kahoot* interactivo. Duración: 30 minutos.

Esta fase constituirá el núcleo de práctica lingüística de la sesión. El alumnado participará en un *Kahoot* interactivo diseñado específicamente para reforzar:

- La conjugación verbal en presente
- La comprensión cultural básica

Cada pregunta presentará una imagen de una fiesta y una frase incompleta, por ejemplo:

- En esta fiesta mucha gente ____ (tirar) tomates.

Los alumnos deberán seleccionar la forma verbal correcta entre varias opciones. Esta actividad permite evaluar la comprensión de forma lúdica, a la vez que el docente puede evaluar si los alumnos han integrado los conocimientos gramaticales (los verbos en presente) de las sesiones previas. Con esta actividad se consigue aumentar la motivación y la participación, y ofrecer feedback inmediato.

Desde el punto de vista metodológico, la gamificación favorece un clima positivo de aprendizaje y se alinea con el objetivo de integración tecnológica descrito en la propuesta didáctica.

Tras el *Kahoot*, los estudiantes se organizarán en pequeños grupos. Cada grupo recibirá una imagen distinta de una fiesta española y deberán preparar una breve descripción oral. Duración: 20 minutos.

Se intentará seguir una estructura guiada, como:

- ¿Qué fiesta es?
- ¿Dónde es?
- ¿Qué hace la gente?

El docente circulará por el aula ofreciendo apoyo léxico y reformulaciones, y observando el uso del presente y del vocabulario cultural. Después de esta actividad, se hará una reflexión intercultural guiada. Duración: 5 minutos.

Se hará un debate donde se plantea una breve reflexión comparativa:

- ¿Te gustaría participar en esta fiesta? ¿Por qué?
- ¿Es diferente de las fiestas en tu país?

Esta fase refuerza la competencia intercultural, fomentando la reflexión crítica y el respeto hacia otras formas de celebración.

La sesión finalizará con una autoevaluación oral breve. Duración: 5 minutos.

En esta actividad el alumnado completará frases como:

- Hoy he aprendido que en España...
- Ahora puedo describir una fiesta en español.

El docente resumirá los contenidos trabajados y conectará la sesión con las siguientes (socialización y contraste cultural), reforzando la coherencia interna del bloque didáctico.

Tabla 5:

Sesión 11: Compras y socialización

Objetivos	Contenidos	Competencias	Recursos	Metodología	Indicadores de logro
Participar en interacciones sociales con las compras. Comparar costumbres sociales.	Presente de indicativo. Adjetivos calificativos. Conectores básicos. Léxico relacionado con compras.	Competencia comunicativa, competencia pragmática, competencia intercultural.	Fichas, tarjetas de roles, pizarra, "Tablero de contraste cultural".	Enfoque comunicativo, aprendizaje cooperativo, reflexión intercultural guiada.	Interactuar adecuadamente en situaciones sociales simuladas; identificar diferencias culturales; utilizar expresiones sociales básicas.

La sesión comenzará con una fase de activación orientada a introducir el tema de la socialización cotidiana en contextos de compra y bienestar. Duración: 10 minutos.

El docente planteará preguntas abiertas:

- ¿Dónde compras ropa o comida normalmente?
- ¿Hablas con la gente cuando compras?
- ¿Cómo es la relación con los vendedores en tu país?

Las respuestas se recogerán en la pizarra, destacando expresiones sociales ya conocidas (hola, gracias, buen día). Esta actividad permite activar conocimientos previos y preparar al alumnado para la reflexión intercultural posterior.

A partir de las respuestas del alumnado, el docente reforzará de manera explícita. Duración: 15 minutos. Como, por ejemplo:

- El uso del presente de indicativo en contextos sociales
- Adjetivos frecuentes para describir experiencias (barato, caro, bueno, malo, rápido)
- Conectores básicos para expresar opinión (y, pero, porque)

Los ejemplos se presentarán siempre en contextos funcionales, por ejemplo:

- La tienda es pequeña pero buena.
- Compro aquí porque es barato.

La sesión continuará con una situación de compra y bienestar guiada. Duración: 25 minutos.

El alumnado se organizará en pequeños grupos. Cada grupo recibirá una ficha con una situación comunicativa, por ejemplo:

- Comprar ropa en una tienda
- Hablar con un dependiente en una farmacia
- Comentar un servicio (peluquería, gimnasio, etc.)

Cada grupo debe preparará un breve diálogo que incluya:

- Un saludo
- Una petición o comentario
- Una expresión de cortesía

El docente actuará como facilitador, ofreciendo apoyo lingüístico y observando el uso de expresiones sociales adecuadas.

A continuación, se presenta al alumnado el “Tablero de contraste cultural”, una herramienta visual dividida en dos columnas: Finlandia y España. Duración: 20 minutos.

En pequeños grupos, los estudiantes anotarán las diferencias y similitudes relacionadas con:

- El trato en las tiendas
- El grado de conversación
- La expresión de opiniones

Ejemplo:

En España la gente habla más con los vendedores. En Finlandia es más tranquilo.

Esta actividad fomenta la reflexión intercultural consciente, alineada con los objetivos de la propuesta didáctica. Después de esta actividad, se compartirán algunas de las ideas anotadas en el tablero. Duración: 10 minutos. El docente guiará la reflexión con preguntas como:

- ¿Qué puede ser difícil para un estudiante en España?
- ¿Qué estrategias puedes usar para comunicarte mejor?

Se enfatizará la idea de adaptación comunicativa, clave en la competencia intercultural.

La sesión concluirá con una breve autoevaluación oral. Duración: 10 minutos.

El alumnado completará frases como:

Hoy he aprendido a hablar en una tienda en español.

He aprendido que en España...

Tabla 6.

Sesión 12: Elaboración del proyecto digital “Un día en España”

Objetivos	Contenidos	Competencias	Recursos	Metodología	Indicadores de logro
El alumnado elaborará un proyecto digital que integre los contenidos lingüísticos y culturales trabajados previamente.	Presente de indicativo, saludos y despedidas, expresiones de cortesía, vocabulario sobre rutinas, vida diaria y contextos sociales, conectores básicos para expresar opinión y comparación, reflexión intercultural.	Competencia comunicativa, competencia pragmática, competencia intercultural, autonomía, creatividad, planificación de tareas y confianza en la producción digital.	Ordenadores con programas de edición digital o vídeo como Canva.	Aprendizaje basado en tareas, trabajo individual, producción multimedia, reflexión intercultural y autoevaluación.	Ser capaz de elaborar un proyecto digital coherente, utilizando correctamente estructuras gramaticales, vocabulario funcional y expresiones de cortesía. Aplicar normas culturales y reflexionar sobre las diferencias culturales, organizando y planificando el proyecto de manera colaborativa.

Desarrollo de la sesión

La sesión comenzará con una fase de activación donde el docente planteará preguntas para que cada alumno imagine su primer día en España. Duración: 10 minutos

Se preguntará:

- ¿Qué lugares visitarías en tu primer día en España?
- ¿Cómo saludarías y te comunicarías con la gente?
- ¿Qué expresiones de cortesía usarías en un café, tienda o universidad?

Las respuestas se compartirán de manera oral y se registran en la pizarra, destacando vocabulario funcional y expresiones de cortesía, activando conocimientos previos y preparando al alumnado para la producción individual.

A continuación, el docente explicará la tarea principal de la sesión: cada alumno grabará un video individual en el que simulará su primer día en España. Duración: 15 minutos.

Deberá incluir interacciones en un café, en la universidad o en una tienda, aplicando saludos, expresiones de cortesía y reflejando diferencias culturales entre Finlandia y España. El docente aclarará dudas sobre el formato, duración y estructura del video y mostrará ejemplos de cómo organizar el guion y las escenas. El video deberá ser de aproximadamente 5- 10 minutos.

La sesión continuará con la realización la planificación individual por parte del alumnado. Duración: 20 minutos. Cada estudiante elaborará un guion donde definirá los escenarios, las acciones que realizará, las expresiones que dirá y los comentarios culturales que incluirá. El docente circulará por el aula ofreciendo orientación sobre gramática, vocabulario y estrategias para representar la interacción de manera clara y natural.

Seguidamente, los alumnos graban sus videos individuales. Duración: 30 minutos.

Cada estudiante simulará las interacciones, utilizando saludos, frases de cortesía y vocabulario aprendido. Se fomenta la creatividad y la coherencia narrativa. El docente supervisará y proporcionará retroalimentación puntual, ayudando a corregir errores lingüísticos o de pronunciación y asegurando que se representen correctamente aspectos culturales y pragmáticos.

Cada alumno realiza una revisión individual de su propio video. Duración: 10 minutos.

Los alumnos estarán mirando si se cumplen los objetivos del proyecto: corrección gramatical, uso adecuado de expresiones de cortesía y reflejo de la cultura española.

Finalmente, los alumnos escribirán una breve reflexión sobre su experiencia: lo que aprendieron, los retos encontrados y cómo aplicaron las normas de cortesía y vocabulario en su video. Duración: 5 minutos. Esta fase permite fomentar la autoevaluación y consolidar el aprendizaje.

Tabla 7.

Sesión 13: Proyecto final semestre Role-play de español de supervivencia: Llegando a Madrid

Objetivos	Contenidos	Competencias	Recursos	Metodología	Indicadores de logro
Aplicar expresiones de supervivencia en español en situaciones simuladas. Practicar saludos, pequeñas conversaciones y fórmulas de cortesía. Ganar confianza en la comprensión auditiva y comprender la pragmática del español en contextos reales.	Saludos y despedidas. Expresiones básicas de cortesía. Frases de supervivencia (pedir información, comprar, saludar, despedirse). Lenguaje corporal y tono de voz. Interacción social y pragmática contextual del español..	Competencia comunicativa, pragmática, intercultural, autonomía, confianza y comprensión auditiva.	Tarjetas de rol, materiales simulados de café o tienda, pizarra, papel y bolígrafos, espacio físico adecuado para dramatización.	<i>Role-play</i> guiado, aprendizaje cooperativo, dramatización, reflexión intercultural, observación y retroalimentación docente y entre compañeros.	Uso correcto de saludos, fórmulas de cortesía y frases de supervivencia. Comprensión auditiva adecuada. Aplicación de normas pragmáticas en interacciones orales. Atención al lenguaje corporal y al tono de voz.

La sesión comenzará con una fase de activación orientada a contextualizar la situación de aprendizaje. Duración: 10 minutos.

El docente planteará preguntas abiertas como:

- Si llegas a un café en Madrid, ¿cómo saludarías al camarero?
- ¿Qué frases básicas utilizarías para comprar algo o pedir información?
- ¿Qué expresiones de cortesía recuerdas del español que se usan en España?

Las respuestas se recogerán en la pizarra, destacando vocabulario funcional y expresiones de cortesía. Esta actividad permite activar conocimientos previos y preparar al alumnado para la dramatización práctica.

A continuación, se realizará un repaso guiado de frases de supervivencia y expresiones de cortesía. Duración: 15 minutos.

El docente presentará expresiones clave como “Hola, buenos días, por favor, gracias, ¿me puede ayudar?”. Los alumnos practicarán en parejas, saludándose, pidiendo información y despidiéndose, mientras el docente corrige pronunciación, entonación y uso pragmático.

La fase central consistirá en el *role-play* guiado. Duración: 55 minutos.

Cada pareja representará situaciones concretas, como el primer encuentro en un café, la compra en una tienda o la solicitud de información. Se enfatizará el uso correcto de saludos, expresiones de cortesía y lenguaje corporal, estas interacciones se grabarán en video.

El docente supervisará y orientará la actividad, reforzando normas pragmáticas, estrategias de comunicación y expresiones de supervivencia adecuadas.

La sesión concluirá con una reflexión individual sobre lo aprendido. Duración: 10 minutos.

Cada alumno escribirá:

- “Hoy he aprendido a comunicarme en un café o tienda en España”.
- “Mi mayor reto fue... y cómo lo resolví...”

Esta reflexión permite consolidar competencias comunicativas, pragmáticas e interculturales.

Tabla 8.

Sesión 14: Coevaluación del proyecto final

Objetivos	Contenidos	Competencias	Recursos	Metodología	Indicadores de logro
Evaluar los proyectos finales de otros compañeros identificando fortalezas y áreas de mejora. Desarrollar habilidades de análisis crítico	Gramática y vocabulario. Expresiones de cortesía. Pragmática del español. Coherencia y creatividad en proyectos digitales.	Competencia comunicativa, pragmática, intercultural, autonomía, pensamiento crítico, habilidades de coevaluación y autoevaluación.	Ordenadores para revisar proyectos digitales de compañeros, rúbricas de evaluación, pizarra para conclusiones.	Evaluación basada en rúbrica, coevaluación, reflexión crítica, discusión guiada y autoevaluación.	Evaluación objetiva y constructiva de proyectos de compañeros. Identificación de puntos fuertes y áreas de mejora. Reflexión crítica sobre aprendizaje propio y competencias.

La sesión comenzará con una fase de activación. Duración: 10 minutos.

El docente explicará detalladamente los criterios de evaluación que se utilizarán durante la coevaluación, incluyendo aspectos como corrección gramatical, vocabulario, expresiones de cortesía, coherencia narrativa, creatividad y reflejo cultural. Se asegurará de que todos los alumnos comprendan cómo aplicar la rúbrica y dar retroalimentación constructiva.

A continuación, cada alumno revisará el proyecto digital de la sesión anterior de un compañero. Duración: 40 minutos.

La revisión se realizará de manera individual, anotando fortalezas y posibles áreas de mejora según la rúbrica de la Tabla 9. Se evalúan aspectos lingüísticos, culturales y creativos, con enfoque en la claridad y coherencia del proyecto.

Posteriormente, los alumnos se organizan en parejas para intercambiar comentarios y retroalimentación. Duración: 25 minutos.

Cada estudiante explicará a su compañero de manera constructiva los puntos fuertes y las sugerencias de mejora. El docente supervisa, orienta y refuerza estrategias de retroalimentación efectiva, asegurando que sea respetuosa y útil.

Finalmente, se realiza una puesta en común en plenaria y reflexión individual. Duración: 15 minutos.

Se compartirán conclusiones generales sobre los proyectos, se discuten aciertos y recomendaciones, y cada alumno reflexiona por escrito sobre su propio proyecto y aprendizaje, destacando los avances en competencia comunicativa, pragmática e intercultural, así como la utilidad de la coevaluación. Asimismo, el profesor asignará de manera individual una calificación final del semestre, considerando tanto el desempeño durante el proceso formativo como la evaluación del proyecto final.

Evaluación de la propuesta didáctica

La evaluación de la presente propuesta didáctica se concibe como un proceso integral orientado al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado en los ámbitos lingüístico, pragmático y sociocultural, y alineado con los objetivos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2020). Esta perspectiva permite valorar no solo la adquisición de contenidos gramaticales y léxicos, sino también la capacidad de aplicar la lengua en contextos reales, la comprensión y producción de actos de habla, y la adaptación a normas culturales propias del español.

Principios generales de la evaluación

La evaluación se fundamenta en los principios de la enseñanza comunicativa y por tareas, tal como se plantea en la propuesta, y en los enfoques de la investigación en adquisición de segundas lenguas (ASL) y didáctica del español como lengua extranjera (ELE) (Ellis, 1994; Ortega, 2014; Sychała-Wawrzyniak y Suñén Bernal, 2021). Se considera que el aprendizaje de una lengua no materna es progresivo y dinámico, influido por factores lingüísticos, cognitivos, afectivos y contextuales, por lo que la evaluación debe ser:

Diagnóstica. Para conocer los niveles iniciales de competencia lingüística, fonética y pragmática del alumnado, y ajustar las estrategias didácticas (Bárkányi et al., 2024).

Formativa. Orientada a acompañar el proceso de aprendizaje mediante retroalimentación constante, promoviendo la autoevaluación, la coevaluación y la reflexión sobre el desempeño (Ortega, 2014).

Sumativa. Para valorar la adquisición de competencias al finalizar cada semestre y los proyectos finales, considerando tanto la precisión lingüística como la adecuación pragmática y cultural (Consejo de Europa, 2020).

Este enfoque integral permite evaluar no solo la competencia lingüística formal, sino también la competencia pragmática y la competencia intercultural, aspectos que resultan críticos en el aprendizaje del español para hablantes de sueco, dado que diferencias culturales y de estilo comunicativo pueden generar malentendidos en contextos reales (Carmona García, 2025; Rabadán Gómez, 2025).

Criterios de evaluación

La evaluación se realizará en torno a criterios claros y observables, que reflejan los objetivos de cada semestre y de cada sesión. Entre los principales se incluyen:

Competencia lingüística. Precisión en el uso de estructuras gramaticales y vocabulario, correcta pronunciación y articulación, uso adecuado de tiempos verbales, concordancia y conectores.

Competencia pragmática. Aplicación de fórmulas de cortesía, manejo de interacciones sociales, capacidad de realizar peticiones, expresar opiniones y resolver malentendidos de forma respetuosa y adecuada al contexto cultural.

Competencia intercultural. Capacidad de comparar culturas, interpretar gestos, tonos y expresiones idiomáticas, y aplicar conocimientos culturales en la comunicación cotidiana y académica.

Autonomía y estrategia de aprendizaje. Participación activa en tareas, planificación, reflexión sobre el propio aprendizaje y capacidad para aplicar estrategias de compensación lingüística.

Estos criterios permiten una evaluación multidimensional, coherente con los principios metodológicos del enfoque comunicativo y de tareas, y con la perspectiva humanista que subraya la importancia de la motivación, la seguridad emocional y la participación activa del alumnado (Ortega, 2014; Spychała Wawrzyniak y Suñén Bernal, 2021).

Instrumentos y técnicas de evaluación

Se utilizarán diversos instrumentos de evaluación adaptados a los distintos tipos de competencia:

Observación directa. Durante *role-plays*, dramatizaciones y simulaciones, se evalúa la aplicación práctica de la gramática, el vocabulario y la pragmática. Esta técnica permite valorar competencias que no pueden medirse mediante pruebas escritas tradicionales, como la interacción oral y la adecuación cultural.

Producciones orales y escritas. Incluyen diálogos, mini-podcasts, correos electrónicos, relatos y actividades de escritura creativa. Estas producciones permiten evaluar la precisión lingüística, la coherencia textual y la adecuación pragmática.

Proyectos finales. “Español de supervivencia” en el primer semestre y “Simulación vida universitaria” en el segundo semestre constituyen tareas complejas que integran contenidos lingüísticos, pragmáticos y culturales. La evaluación se centra en la corrección lingüística, la creatividad, la funcionalidad del producto y la integración de normas culturales.

Autoevaluación y coevaluación. Se fomentan mediante rúbricas y listas de control, promoviendo la reflexión sobre fortalezas, dificultades y estrategias de mejora, y contribuyendo a la autonomía del alumnado (Bárkányi et al., 2024).

Justificación metodológica de la evaluación

La evaluación diseñada para esta propuesta se basa en la necesidad de integrar diferentes dimensiones de la competencia comunicativa, reconociendo que los hablantes de sueco presentan desafíos específicos en la fonética, la gramática y la pragmática del español (Bárkányi et al., 2024; Carmona García, 2025). La combinación de evaluación formativa y sumativa permite:

- Monitorear el progreso continuo del alumnado y ajustar la enseñanza según sus necesidades.
- Favorecer la transferencia del aprendizaje a situaciones reales, mediante tareas auténticas y proyectos integradores.
- Desarrollar la autonomía y la reflexión, incentivando al alumnado a autoevaluar su desempeño y aplicar estrategias de mejora.
- Incorporar la evaluación de la competencia intercultural, indispensable para evitar malentendidos y facilitar la integración en contextos sociales y académicos españoles.

En coherencia con la investigación en ELE y ASL, la evaluación de esta propuesta se entiende como un instrumento de aprendizaje y de orientación del proceso, más que como un juicio final, priorizando la funcionalidad comunicativa, la interacción auténtica y la competencia intercultural, en consonancia con los objetivos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2020)

Tipos de evaluación

Heteroevaluación. La heteroevaluación es realizada por el profesorado y constituye el eje principal de la evaluación sumativa y formativa. Se aplica a las producciones orales y escritas, así como a los proyectos finales de cada semestre.

El profesorado evaluará mediante rúbricas analíticas que valoran distintos niveles de desempeño en relación con los criterios establecidos. La retroalimentación se ofrece de forma cualitativa y orientadora, destacando tanto los logros como los aspectos susceptibles de mejora.

Coevaluación. La coevaluación se integra especialmente en tareas de interacción oral y presentaciones grupales. El alumnado evalúa el desempeño de sus compañeros utilizando rúbricas simplificadas o listas de control, previamente explicadas en clase.

Este tipo de evaluación favorece el desarrollo de la conciencia pragmática y metacomunicativa, y permite al alumnado interiorizar los criterios de calidad de una interacción comunicativa eficaz.

Autoevaluación. La autoevaluación se realiza al finalizar cada unidad didáctica y tras la realización de proyectos. El alumnado reflexiona sobre su propio progreso mediante rúbricas de autoevaluación y cuestionarios reflexivos. Este proceso fomenta la autonomía, la autorregulación del aprendizaje y la responsabilidad individual, aspectos especialmente relevantes en contextos universitarios.

Rúbricas de evaluación

Las rúbricas utilizadas en la propuesta son de carácter analítico y se estructuran en niveles de desempeño.

A continuación, se presenta un modelo de rúbrica aplicada a una tarea de interacción oral:

Tabla 9:

Rúbrica interacción oral

Criterio	Nivel inicial	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Corrección lingüística.	Presenta errores frecuentes que dificultan la comprensión del mensaje.	Presenta errores frecuentes que dificultan la comprensión del mensaje.	Presenta errores frecuentes que dificultan la comprensión del mensaje.
Adecuación pragmática	Uso inadecuado de registros, fórmulas de cortesía y actos de habla.	Uso inadecuado de registros, fórmulas de cortesía y actos de habla.	Uso inadecuado de registros, fórmulas de cortesía y actos de habla.
Fluidez y pronunciación	Fluidez limitada, pausas frecuentes y pronunciación poco clara que dificulta la comprensión.	Fluidez limitada, pausas frecuentes y pronunciación poco clara que dificulta la comprensión.	Fluidez limitada, pausas frecuentes y pronunciación poco clara que dificulta la comprensión.
Competencia intercultural	Desconocimiento de normas culturales y costumbres, falta de adaptación a la situación.	Desconocimiento de normas culturales y costumbres, falta de adaptación a la situación.	Desconocimiento de normas culturales y costumbres, falta de adaptación a la situación.

Tabla 10:

Rúbrica heteroevaluación (docente) proyecto final

Criterio	Excelente (4)	Bueno (3)	Básico (2)	Inicial (1)
Adecuación comunicativa	Interacción fluida y natural; responde y mantiene la conversación con seguridad.	Interacción comprensible con algunas pausas.	Interacción limitada; depende de apoyos o pausas frecuentes.	Dificultad para mantener la interacción.
Corrección lingüística (gramática y vocabulario)	Uso correcto del presente y vocabulario adecuado al contexto.	Algunos errores menores que no afectan la comprensión.	Errores frecuentes que dificultan parcialmente la comunicación.	Errores constantes que impiden la comprensión.

Uso de fórmulas de cortesía y pragmática	Uso adecuado y natural de expresiones sociales (por favor, gracias, usted, pedir información).	Uso correcto aunque limitado de fórmulas de cortesía.	Uso ocasional o poco adecuado de expresiones pragmáticas.	Ausencia de fórmulas sociales o uso incorrecto.
Pronunciación e inteligibilidad	Pronunciación clara y comprensible; entonación adecuada.	Pronunciación generalmente comprensible con algunas dificultades.	Dificultades frecuentes de pronunciación.	Pronunciación que dificulta la comprensión.
Participación e interacción	Participa activamente y coopera con el compañero manteniendo el diálogo.	Participación adecuada con apoyo del compañero.	Participación limitada o poco equilibrada.	Participación muy reducida.
Uso del lenguaje corporal y naturalidad	Gestos, tono y actitud coherentes con la situación comunicativa.	Uso aceptable de lenguaje corporal.	Lenguaje corporal limitado o poco natural.	Falta de naturalidad en la interacción.

Puntuación total:

24–20 → Excelente

19–15 → Notable

14–10 → Aprobado

9–6 → Necesita mejorar

Tabla 11:

Rúbrica de coevaluación (entre iguales)

Criterio	3 Muy bien	2 Bien	1 Mejorable
Claridad del mensaje	Se entiende fácilmente lo que dice.	Se entiende en general.	Es difícil entender algunas partes.
Uso del español en la interacción	Usa vocabulario adecuado y frases completas.	Usa español correcto con algunas pausas.	Uso limitado del español.

Fórmulas de cortesía	Usa correctamente expresiones sociales (hola, por favor, gracias, etc.).	Usa algunas expresiones sociales.	No utiliza o usa incorrectamente las fórmulas.
Pronunciación	Pronunciación clara y fácil de entender.	Pronunciación comprensible con pequeños errores.	Pronunciación difícil de entender.
Naturalidad del diálogo	El diálogo parece real y natural.	El diálogo es comprensible pero algo artificial.	El diálogo es muy rígido o memorizado.

Preguntas de reflexión para el alumnado:

¿Qué ha hecho bien tu compañero en la interacción?

¿Qué podría mejorar en su español?

¿Qué expresión o estrategia comunicativa te ha parecido más interesante

Conclusiones, Limitaciones y Proyección Futura de la Propuesta

Conclusiones Finales

El presente Trabajo Fin de Máster ha tenido como objetivo principal el diseño y justificación de una propuesta didáctica de español como lengua extranjera dirigida a alumnado suecoparlante en el contexto educativo finlandés, con una orientación específica a la preparación académica, social y cultural para una futura estancia en España. A partir del análisis de las características lingüísticas y socioculturales del alumnado destinatario, se ha elaborado una intervención pedagógica fundamentada en los enfoques actuales de la didáctica de ELE y de la adquisición de segundas lenguas.

Los resultados del diseño permiten concluir que una propuesta estructurada en torno a situaciones reales de comunicación, organizada de manera progresiva y basada en el enfoque comunicativo y por tareas, favorece el desarrollo de una competencia comunicativa funcional y contextualizada. La secuenciación en dos semestres posibilita una evolución gradual desde los usos más básicos del idioma hasta contextos académicos y profesionales más complejos, respetando los ritmos de aprendizaje y las necesidades específicas del alumnado.

Asimismo, la integración explícita de la pragmática y de la competencia intercultural se considera como un elemento clave para preparar al alumnado no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también sociocultural. El trabajo sistemático de aspectos como la cortesía, los estilos comunicativos, la gestión de la interacción o la interpretación del humor contribuye a prevenir malentendidos interculturales y a fomentar una comunicación más eficaz y segura en contextos reales. En este sentido, la propuesta se alinea con las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que concibe la competencia comunicativa como un constructo integral que incluye dimensiones lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas (Consejo de Europa, 2020).

Por último, cabe destacar la importancia otorgada a los factores afectivos y al clima de aula, especialmente relevante en un contexto cultural en el que el alumnado puede mostrarse más reservado en la interacción oral. La normalización del error, el trabajo cooperativo y la creación de un entorno seguro se consideran elementos fundamentales para favorecer la participación activa y el desarrollo de la autonomía del aprendiz.

Limitaciones Encontradas

A pesar de la coherencia interna y del respaldo teórico de la propuesta, es necesario reconocer una serie de limitaciones inherentes a su diseño.

En primer lugar, al tratarse de una propuesta didáctica no implementada, no ha sido posible contrastar empíricamente su eficacia en un contexto real de aula. La ausencia de datos derivados de la aplicación práctica impide evaluar de manera objetiva el impacto de las actividades propuestas en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

En segundo lugar, la propuesta parte de un perfil relativamente homogéneo de alumnado suecoparlante en Finlandia, lo que puede no reflejar completamente la diversidad real de niveles, experiencias previas con otras lenguas o estilos de aprendizaje presentes en un aula concreta. Esta simplificación, necesaria para el diseño de la intervención, puede limitar su aplicabilidad directa en contextos más heterogéneos.

Otra limitación se relaciona con el tiempo disponible dentro de un currículo académico formal. Aunque la propuesta plantea una distribución temporal equilibrada, la carga de contenidos lingüísticos, pragmáticos y culturales podría requerir ajustes en función de las condiciones reales de cada centro educativo, del número de horas semanales o de las exigencias institucionales.

Líneas de Mejora y Prospección de Futuro

A partir de las limitaciones señaladas, se abren diversas líneas de mejora y proyección futura de la propuesta.

En primer lugar, una futura implementación permitiría recoger datos empíricos mediante instrumentos de evaluación cualitativa y cuantitativa, como diarios de aprendizaje, grabaciones de interacciones orales o cuestionarios de percepción del alumnado. Estos datos contribuirían a validar y ajustar la propuesta desde una perspectiva investigadora.

En segundo lugar, la propuesta podría ampliarse mediante la incorporación de tecnologías educativas de manera más sistemática, especialmente herramientas digitales orientadas a la interacción oral síncrona y asíncrona, lo que facilitaría el contacto con hablantes nativos y la exposición a variedades reales del español. Esta línea resulta especialmente pertinente en contextos educativos internacionales y a distancia.

Asimismo, se plantea como línea de desarrollo futuro la adaptación de la propuesta a otros perfiles lingüísticos del alumnado nórdico o a distintos niveles del MCER, lo que permitiría comprobar la transferibilidad del modelo a contextos educativos similares. Del mismo modo, una mayor integración de proyectos colaborativos internacionales podría reforzar la dimensión intercultural y el aprendizaje significativo.

En conclusión, la propuesta didáctica presentada constituye una base sólida y fundamentada para la enseñanza del español a alumnado suecoparlante en Finlandia, al tiempo que ofrece un punto de partida para futuras investigaciones e intervenciones pedagógicas orientadas a una enseñanza de ELE más contextualizada, inclusiva y orientada a la realidad comunicativa del alumnado.

Referencias

- Aliyeva, T. (2025). Emotional wellbeing and positive psychology in second language acquisition. *Journal of Azerbaijan Language and Education Studies*, 2(3), 47–56
- https://www.researchgate.net/publication/391506267_Emotional_Wellbeing_and_Positive_Psychology_in_Second_Language_Acquisition
- Bao, Y. Y., & Liu, S. Z. (2021). The influence of affective factors in second language acquisition on foreign language teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 463–470.
- https://www.researchgate.net/publication/350489431_The_Influence_of_Affective_Factors_in_Second_Language_Acquisition_on_Foreign_Language_Teaching
- Bardel, C., Gyllstad, H., & Tholin, J. (2023). Research on foreign language learning, teaching, and assessment in Sweden (2012–2021). *Language Teaching*, 56(2), 189–208.
- <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/research-on-foreignlanguage-learning-teaching-and-assessment-in-sweden-20122021/6F62D9C4D3D2F4E5E09FD18428BDB063>
- Bárkányi, Z., Galindo Merino, M. M., & Pérez-Bernabeu, A. (Eds.). (2024). *La integración de la pronunciación en el aula de ELE: Integrating pronunciation in the Spanish language classroom* (IVITRA Research in Linguistics and Literature, Vol. 42). John Benjamins Publishing Company.
- <https://books.google.es/books?id=DT0xEQAAQBAJ&printsec=frontcover>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.

https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing

Carmona García, J. P. (2025). La enseñanza de ELE desde la perspectiva pragmática: marcos interpretativos e instrucción docente. *Portalín. Revista de la Escuela Oficial de Idiomas de Granada*.

<https://revistaseug.ugr.es/index.php/portalín/article/view/33723/30787>

Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Applied Linguistics*, 34(3), 243–260.

https://www.researchgate.net/publication/231768854_The_influence_of_bilingualism_on_third_language_acquisition_Focus_on_multilingualism

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion volume*. Council of Europe.

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-companion-volu/16809ea0d4>

Dahl, Ö. (2015). *Grammaticalization in the North: Noun phrase morphosyntax in Scandinavian vernaculars*. Language Science Press.

<https://langsci-press.org/catalog/book/73>

Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence* (D. K. Deardorff, Ed.). SAGE

https://books.google.es/books?id=4KdhRIgmgvMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
https://books.google.es/books?id=Z3ChCAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_%20summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134776.pdf>

Economidou-Koetsidis, M., Soteriadou, S., & Taxitari, A. (2018). Developing pragmatic competence in an instructed setting. *L2 Journal*, 10(3), 3–30.
<https://escholarship.org/uc/item/5c99b1zs>

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
https://books.google.es/books?id=3KglbyrZ5sC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_su%20summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Enhagen, A. (2024). *La expresión escrita en español de alumnos suecos en el bachillerato: Una aproximación gramatical e interlingüística al español como tercera lengua* [Trabajo de fin de grado, Stockholm University].
<https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1938447/FULLTEXT01.pdf>

Eubank, L., Selinker, L., & Sharwood Smith, M. (Eds.). (1995). *The Current State of Interlanguage: Studies in Honor of William E. Rutherford*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9789027285744_A24761745/preview-9789027285744_A24761745.pdf

Evia Kainada, K., & Lengeris, A. (2015). Native language influences on the production of second language prosody. *Journal of the International Phonetic Association*, 45(3), 269–287.

https://www.researchgate.net/publication/287375489_Native_language_influences_on_the_production_of_second-language_prosody

Fant, L., Forsberg, F. & Olave Roco, C. (2012). Los límites de la adaptación sociopragmática en el uso muy avanzado de la L2. Análisis de conversaciones en español entre empleado sueco y jefe chileno. *En Pragmática y comunicación intercultural en el mundo hispanohablante* (pp. 281–314). Brill.

https://www.researchgate.net/publication/335555019_Los_limites_de_la_adaptacion_sociopragmatica_en_el_uso_muy_avanzado_de_la_L2_Analisis_de_conversaciones_en_espanol_entre_empleado_sueco_y_jefe_chileno

Fernández Incógnito, E. (2019). *La expresión de cambio en español como lengua extranjera: Desarrollo y variación en la interlengua de aprendices suecohablantes* (Tesis doctoral). Universidad de Gotemburgo.

<https://gupea.ub.gu.se/bitstreams/0ece14ed-b629-411f-88c8-9d001fa0091b/download>

Finnish Cultural Foundation (SKR). (2025, August 19). *E2 Research studied: Finns show flexible language attitudes*.

<https://skr.fi/en/news/e2-research-studied-finns-show-flexible-language-attitudes/>

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC). (2017–2018). *Dealing with bi- and multilingualism in Swedish-language schools in Finland* [Evaluation project]. Finnish Education Evaluation Centre.

<https://www.karvi.fi/en/dealing-bi-and-multilingualism-swedish-language-schools-finland>

Finnish Education Evaluation Centre. (2021). *Learning outcomes evaluations*. Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

<https://www.karvi.fi/en/evaluations/pre-primary-primary-and-lower-secondary-education/learning-outcomes-evaluations>

From, T., & Slotte, A. (2019). Bilingualism and multilingualism in secondary education (Finland). In J. Kauko, M. T. Tatto, & I. Menter (Eds.), *Bloomsbury Education and Childhood Studies: Articles* (Chapter). Bloomsbury Publishing.

[https://www.researchgate.net/publication/332050447 Bilingualism and Multilingualism in Secondary Education Finland](https://www.researchgate.net/publication/332050447_Bilingualism_and_Multilingualism_in_Secondary_Education_Finland)

Gass, S. M., & Selinker, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course (3rd ed.)*. Routledge.

[https://www.researchgate.net/publication/229078359 Second Language Acquisition An Introductory Course](https://www.researchgate.net/publication/229078359_Second_Language_Acquisition_An_Introductory_Course)

Granfeldt, J., Erickson, G., Bardel, C., Sayehli, S., Ågren, M., & Österberg, R. (2023). Speaking French, German and Spanish in Swedish lower secondary school: A study on attained levels of proficiency. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 17(2), 91–121.

<https://apples.journal.fi/article/view/127819>

Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 91–104.

<https://sci-hub.ru/10.1515/iral.2010.005>

Henry, A. (2017). L2 motivation and multilingual identities. *The Modern Language Journal*, 101(3), 548–565.

https://www.researchgate.net/publication/319288806_L2_Motivation_and_Multilingual_Identities

Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., & Ali, S. (Eds.). (2021). *Student engagement in the language classroom*. Multilingual Matters.

https://www.researchgate.net/publication/342479956_Student_Engagement_in_the_Language_Classroom

InfoFinland (2025). La lengua sueca en Finlandia. Portal oficial de información sobre Finlandia.

<https://infofinland.fi/es/finnish-and-swedish/swedish-language-in-finland?>

Ionin, T., & Montrul, S. (2023). *Second language acquisition: Introducing intervention research*. Cambridge University Press.

https://assets.cambridge.org/97813165/15983/frontmatter/9781316515983_frontmatter.pdf

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.
https://books.google.es/books?id=hLGRAGAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge%20_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Kecskes, I. (2014). *Intercultural pragmatics*. Oxford University Press.

https://books.google.es/books?id=SXBBAQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge%20_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Kumpulainen, K., & Wray, D. (2002). *Classroom interaction and social learning: From theory to practice*. Routledge.

https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781134580620_A23779541/preview-9781134580620_A23779541.pdf

Martín Peris, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela*, (50), 103–136.

https://moodle2.units.it/pluginfile.php/393424/mod_resource/content/1/Ernesto%20mart%C3%A9n%20peris.pdf

Martorell Morales, L. (2023). *La entonación del español hablado por suecos* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

<https://diposit.ub.edu/server/api/core/bitstreams/e4a938d2-7d41-433b-a30c-b079b2fe578e/content>

Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e029.

<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose029/9007>

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.

https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Nava, E., & Zubizarreta, M. L. (2008). Prosodic transfer in L2 speech: Evidence from phrasal prominence and rhythm. *Proceedings of Speech Prosody 2008* (pp. 335–338). Campinas, Brazil.

https://www.isca-archive.org/speechprosody_2008/nava08_speechprosody.pdf

Larsson, I., & Petzell, E. M. (Eds.). (2022). *Morphosyntactic change in Late Modern Swedish* (Open Germanic Linguistics, 2). Language Science Press.

https://books.google.es/books?id=yZJkEAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbp_ge_s%20ummary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Levis, J. (2021). L2 pronunciation research and teaching: The importance of many languages. *Journal of Second Language Pronunciation*, 7(2), 141–153.

https://www.researchgate.net/publication/354743735_L2_pronunciation_research_and_teaching_The_importance_of_many_languages

Little, D. (2003). Learner autonomy and second/foreign language learning. CIEL Language Support Network (Ed.), *The Guide to Good Practice for Learning and Teaching in Languages, Linguistics and Area Studies* [Electronic]. CIEL Language Support Network.

https://www.researchgate.net/publication/259874624_Learner_autonomy_and_secondforeign_language_learning

Little, D., Ridley, J., & Ushioda, E. (Eds.). (2003). *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. Authentik.

https://www.researchgate.net/publication/317264706_Learner_autonomy_in_the_foreign_language_classroom_teacher_learner_curriculum_and_assssment

Ó Laoire, M., & Aronin, L. (2003). *Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a conceptual framework*. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 113–129.

https://www.researchgate.net/publication/330659555_Chapter_1_Exploring_Multilingualism_in_Cultural_Contexts_Towards_a_Notion_of_Multilinguality

Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition*. Routledge.

<https://mohammedaljohani.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/understanding-second-language-acquisition.pdf>

Pacagnini, A. M. J. (2019). Didáctica de la prosodia en ELE: desafíos y estrategias. *Letras*, (79), 44– 60.

<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9586/1/didactica-prosodia-en-else.pdf>

Pakarinen, S., Hansell, K., & Kvist, M. (2024). Teachers' reflections on linguistic diversity in Swedish-medium ECEC in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(1)
<https://journal.fi/jecer/article/view/130115?>

Pappa, S., Elomaa, M., & Perälä-Littunen, S. (2020). *Sources of stress and scholarly identity: The case of international doctoral students of education in Finland*. Self-archived version.
https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_67268

Rabadán Gómez, M. (2021). El desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes de EL/E: enfoque basado en datos y uso de corpus específicos. *Doblele: Revista de lengua y literatura*, 7, 80–95.
<https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v7-rabadan?>

Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (s. f.). *Unidades fonéticas y fonológicas. Nueva gramática de la lengua española*.

<https://www.rae.es/gram%C3%A1tica/cuestiones-generales/unidades-fon%C3%A9ticas-y-fonol%C3%B3gicas?resaltar=vocales#1.4m>

Riad, T. (2014). *The phonology of Swedish*. Oxford University Press.

https://books.google.es/books/about/The_Phonology_of_Swedish.html?id=VoQAgAAQBAJ&re%20dir_esc=y

Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching: Perspectives on adapting teaching to learners. *RELC Journal*, 41(2), 101–122.

<https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/competence-and-performance-in-language-teaching.pdf>

Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters.

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=gcaqDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=Ringbom+C%20ros%20linguistic+similarity+foreign+language+learning&ots=1P2mobQBQ6&sig=QO3KBDflABPb7YFPEW%20kZLgE9UBw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Sahlberg, P. (2018). *FinnishED leadership: Four big, inexpensive ideas to transform education*. Jossey-Bass.

https://books.google.es/books?id=43hZDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge%20_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics* (pp. 10, 209–31).

<https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

ISSN: 0019-042X.

Silverström, C. (2022, 29 de septiembre). *Multilingualism in Finnish education*. Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC).

<https://www.karvi.fi/en/current-issues/blog/multilingualism-finnish-education-chris-silverstrom>

Spychała-Wawrzyniak, M., & Barros Díez, E. (2023). La problemática y el tratamiento de la competencia sociolingüística y la competencia pragmática en la clase de ELE desde un enfoque novedoso. *Studia Romanica Posnaniensia*, 50(3), 113–123.

https://www.researchgate.net/publication/375703231_La_problematika_y_el_tratamiento_de_la_competencia_sociolingüística_y_la_competencia_pragmática_en_la_clase_de_ELE_desde_un_enfoque_novedoso

Spychała-Wawrzyniak, M., & Suñén Bernal, M. C. (2021). La competencia intercultural y la competencia pragmática en la enseñanza de ELE. *Studia Romanica Posnaniensia*, 48(2), 5–17.

<https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10.14746.strop.2021.482.001>

Taguchi, N. (2015). Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48(1), 1–50.

https://www.researchgate.net/publication/270899654_Instructed_pragmatics_at_a_glance_Where_instructional_studies_were_are_and_should_be_going

Taguchi, N., & Roever, C. (2017). *Second language pragmatics* (Oxford Applied Linguistics). Oxford University Press

https://www.researchgate.net/publication/315714366_Second_Language_Pragmatics_e-book_format_OXFORD_APPLIED_LINGUISTICS_Second_Language_Pragmatics

Tarone, E. (2018). Interlanguage. C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley-Blackwell.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781405198431.wbeal0561.pub2?msocid=35df585f34976bcd21444cd335d06aab>

Tomlinson, B. (2011). *Material development in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press

https://assets.cambridge.org/97805217/62854/frontmatter/9780521762854_frontmatter.pdf

UNESCO. (2023). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO

<https://www.unesco.org/es/articles/educacion-para-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-objetivos-de-aprendizaje>

Xethakis, L. J., Rupp, M., & Plummer, B. R. B. (2024). Why students feel anxious in group work: An investigation into students' perspectives on the sources of their anxious experiences in group work. *Frontiers in Education*, 9, Article 1461747.

<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1461747/full>

Anexos

Anexo 1

En este anexo se recoge el *prompt* empleado en la utilización de la herramienta de inteligencia artificial *ChatGPT* como apoyo en la revisión lingüística del trabajo. Este *prompt* ha sido utilizado con el objetivo de mejorar la corrección gramatical, ortográfica y estilística de determinados fragmentos, así como de reforzar la claridad, coherencia y adecuación del registro académico, sin alterar en ningún caso el contenido original. La inclusión del *prompt* en el anexo permite documentar de manera transparente el uso puntual de esta herramienta y su función exclusivamente complementaria dentro del proceso de elaboración del trabajo. El *prompt* utilizado para esta finalidad ha sido el siguiente:

“Revisa el siguiente texto y corrige posibles errores gramaticales, ortográficos y de estilo. Mantén un registro académico, mejora la claridad y la coherencia, y reformula únicamente cuando sea necesario sin alterar el contenido.”

Anexo 2

Figura 2:

Cronograma de la propuesta didáctica: distribución temporal por semanas, objetivos y actividades

Semana Semestre		Objetivo comunicativo	Contenidos lingüísticos y pragmáticos	Actividades
1	1.º	Saludar y presentarse	Verbos <i>ser</i> y <i>llamarse</i> , saludos, pronunciación básica	<i>Role-play</i> de presentaciones; práctica fonética guiada
2	1.º	Presentar a otras personas	Género y número, interrogativos, léxico personal	Video “Yo en España”
3	1.º	Pedir información básica	Preposiciones de lugar; verbos de movimiento	Mini-dramas con mapas

Semana Semestre		Objetivo comunicativo	Contenidos lingüísticos y pragmáticos	Actividades
4	1.º	Dar direcciones	Conectores básicos; cortesía	<i>Role-play</i> sobre transporte
5	1.º	Hablar de rutinas	Presente de verbos regulares; adverbios	Descripción de rutinas
6	1.º	Hablar de la vida universitaria	Verbos irregulares; léxico académico	Diálogos sobre estudios
7	1.º	Comprar en mercados	Expresiones de cantidad; léxico alimentario	<i>Role-play</i> “En el mercado”
8	1.º	Pedir en restaurantes	Fórmulas de cortesía; precios	Simulación con menús
9	1.º	Hablar de ocio	Verbos de gusto; clima	Actividad “Encuentra a alguien que haya...”
10	1.º	Hacer planes	Expresiones temporales Fiestas	Planificación de actividades, Kahoot
11	1.º	Comparar culturas	Comparativos; adjetivos Compras	“Tablero de contraste cultural”
12	1.º	Gestionar la interacción social	Pragmática básica	Proyecto digital (vídeo)
13	1.º	Integrar contenidos	Revisión global	Preparación del proyecto final semestre
14	1.º	Aplicar el español en contextos reales	Integración lingüística Corrección	Coevaluación del proyecto final
15	2.º	Narrar experiencias pasadas	Pretérito perfecto e indefinido	<i>Role-play</i> académico
16	2.º	Expresar planes futuros	Futuro perifrástico y simple	Relatos personales
17	2.º	Comunicación académica formal	Pronombres O.D. y O.I.	Taller de correos

Semana	Semestre	Objetivo comunicativo	Contenidos lingüísticos y pragmáticos	Actividades
18	2.º	Formular solicitudes	Imperativo formal	Simulación administrativa
19	2.º	Contexto laboral	Léxico profesional; CV	Preparación de CV
20	2.º	Entrevistas de trabajo	Pasados; conectores	Simulación de entrevistas
21	2.º	Expresar opiniones	Introducción al subjuntivo	Debate guiado
22	2.º	Manejar desacuerdos	Pragmática avanzada	<i>Role-play</i> intercultural
23	2.º	Interpretar humor e ironía	Léxico cultural	Análisis audiovisual
24	2.º	Participar en la vida cultural	Léxico de festividades	Mini-podcast
25	2.º	Reflexión intercultural	Estrategias comunicativas	Discusión guiada
26	2.º	Integrar competencias	Revisión global	Diseño del proyecto
27	2.º	Elaborar el producto final	Lengua y cultura integradas	“Laboratorio de realidad en España”
28	2.º	Presentar el proyecto	Comunicación oral y digital	Presentación final

Anexo 3

Figura 3:

Ejemplo Kahoot

