

**El texto literario como herramienta para el desarrollo de la
competencia intercultural en el aula ELE en centros de educación
liberal de adultos**

Merja Sippula
Trabajo de investigación de segunda especialidad
Departamento de Español
Línea de enseñanza y aprendizaje
Instituto de Lenguas y Traducción
Facultad de Humanidades
UNIVERSIDAD DE TURKU
Abril de 2019

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

UNIVERSIDAD DE TURKU
Instituto de Lenguas y Traducción/Facultad de Humanidades

SIPPULA, MERJA: El texto literario como herramienta para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula ELE en centros de educación liberal de adultos

Trabajo de investigación de segunda especialidad, 63 + 16 páginas
Departamento de Español
Abril de 2019

El presente trabajo trata el uso de textos literarios en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) en centros de educación liberal de adultos en Finlandia. La mayor parte de estos centros son instituciones municipales con apoyo financiero estatal. Su alumnado se caracteriza por una edad promedio avanzada, si bien los grupos de lenguas extranjeras suelen ser intergeneracionales. El español se encuentra en el segundo lugar en cuanto a la popularidad de las lenguas extranjeras que en ellos se imparten.

El marco teórico del estudio consiste en el ciclo de aprendizaje formulado por David Kolb (1984) y en el pensamiento pedagógico de la educación lingüística e intercultural empleada en Finlandia desde la década de 1990. El concepto clave es la competencia intercultural, la capacidad del usuario de una lengua extranjera de observar y analizar diferencias culturales, superar estereotipos y sobrepasar sus propios límites para alcanzar una nueva perspectiva, no sólo de la cultura de la lengua meta, sino también de su propia cultura. Otro concepto clave es la autenticidad del aprendizaje en sus varias dimensiones: los textos usados, las actividades y la actuación del docente.

En la parte empírica del trabajo analizo el material didáctico *¿Qué tal?*, destinado a estudiantes de ELE de habla finlandesa. Comparo la frecuencia de las referencias y alusiones a la literatura con la de otras formas de arte para evaluar su papel en los manuales. Además, presto atención a la contextualización de las referencias literarias desde el punto de vista de la autenticidad del aprendizaje, una cualidad necesaria para el desarrollo de la competencia intercultural.

La aplicación didáctica se compone de un conjunto de actividades creado para que los alumnos aprendan el concepto de la rima estudiando textos de dos poetas españoles que figuran en *¿Qué tal?*, Bécquer y Lorca. La propuesta sigue el modelo del ciclo de aprendizaje de Kolb: se empieza por experiencias personales para después pasar a una observación reflexiva de la rima. Después, la fase de la conceptualización incluye la contextualización y la comparación intercultural que posiblemente conducen a nuevas interpretaciones sobre los textos. Para finalizar con una experimentación activa, los estudiantes crean su propio poema con rimas.

El estudio demuestra que para crear posibilidades de verdaderos encuentros interculturales en el aula, el docente de ELE debe estar dispuesto a adaptar el material, dado que por la escasa y poco sistemática contextualización de los contenidos literarios, este sólo da pistas iniciales. Considero también que sólo con actuación auténtica es capaz de realizar en la práctica docente los objetivos y los valores esenciales de la educación liberal de adultos.

Asiasanat: vapaa sivistystyö, kansalaisopistot, espanjan kieli, vieraan kielen opetus, oppimateriaalit, kokemuksellinen oppiminen, kielikasvatus, kulttuurienvälinen kasvatus, oppimisen autenttisuus, kulttuurienvälinen kompetenssi, kaunokirjallisuus, runous

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
1.1. Estado de la cuestión y justificación	6
1.2. Objetivo, hipótesis y metodología.....	7
2. Educación liberal de adultos.....	8
2.1. Desarrollo histórico y marco institucional	9
2.2. Alumnado	11
3. Marco teórico.....	14
3.1. Conceptos básicos del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras	14
3.1.1. Primera lengua, segunda lengua, lengua extranjera.....	14
3.1.2. Adquisición, aprendizaje y Adquisición de Segundas Lenguas	16
3.2. Competencias	17
3.2.1. Competencias lingüística y comunicativa.....	17
3.2.2. Competencias cultural e intercultural	19
3.2.3. Competencias lectora y literaria	24
3.3. Teoría del aprendizaje basado en experiencias	26
3.3.1. Ciclo de aprendizaje según Kolb	26
3.3.2. Autenticidad del aprendizaje.....	28
4. Análisis de referencias y alusiones literarias	31
4.1. Papel del manual en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	32
4.2. Selección del corpus.....	33
4.3. Metodología	34
4.4. Análisis del corpus	36
4.4.1. <i>¿Qué tal? 1</i>	36
4.4.2. <i>¿Qué tal? 2</i>	41
4.4.3. Resumen de los resultados del análisis	47
5. Aplicación didáctica del ciclo de aprendizaje: dos poemas	50
5.1. Experiencia.....	51
5.2. Observación.....	52
5.3. Conceptualización	54
5.4. Experimentación.....	58
6. Conclusiones.....	60

Bibliografía

Apéndice 1: Lista de siglas usadas

Apéndice 2: Dos poemas a estudiar

Apéndice 3: Cuestionario sobre los hábitos de lectura

Apéndice 4: Resumen en finés / Suomenkielinen lyhennelmä

1. INTRODUCCIÓN

La pregunta de investigación del presente trabajo es si el texto literario sirve como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en un cierto tipo de estudiantes adultos de español como lengua extranjera (ELE¹). Antes de introducir al lector en el estado de la cuestión y la justificación de mi trabajo (véase el epígrafe 1.1.), así como en su objetivo, hipótesis y metodología (epígrafe 1.2.), quiero explicar brevemente por qué y cómo nació mi interés personal en el tema. Llevo más de una década trabajando como profesora de ELE en Finlandia Central, la mayor parte del tiempo en centros de educación liberal de adultos² (en finés *kansalaisopisto* o *työväenopisto*). A lo largo de estos diez años, me he sentido cada vez más convencida de que mi tarea no consiste sólo en enseñar la lengua, sino también la cultura hispana (cfr. Pastor Cesteros 2006: 98). Por consiguiente, he aumentado aun el uso de muestras de diferentes formas de arte (literatura, música, cine, artes visuales y arquitectura) en el aula. Como mi título de máster originalmente es de Literatura Comparada dentro de la cual me especialicé en literatura española, ante todo he intentado encontrar maneras de introducir a los estudiantes en la literatura hispana desde el nivel principiante.

Echando una mirada retrospectiva, veo que mi curiosidad sobre el tema de la competencia intercultural (subepígrafe 3.2.2.) nació en el día a día del trabajo docente. Por ejemplo, algunos alumnos de mis cursos me han contado sobre sus experiencias en contextos hispanohablantes, experiencias que podrían calificarse como malentendidos o situaciones de choque cultural. Después mi interés ha ido aumentando conforme he leído más teoría relacionada con el asunto. El marco de este estudio no me permite profundizar en la llamada hipótesis de relatividad lingüística discutida durante más de un siglo (Pyykkö 2014: 191; Kaikkonen 1994: 70), de modo que no expresaré postura alguna sobre cuál tiene una influencia prioritaria, pero mi punto de partida es que la lengua y la cultura están entrelazadas.

Una fuente importante que ha mantenido vivo mi interés han sido algunos textos publicados por pedagogos lingüistas que aplican la teoría del aprendizaje basado en experiencias, formulada por David Kolb, a la enseñanza de lenguas extranjeras. Me refiero sobre todo a la obra de Pauli Kaikkonen, pero también a textos por Riitta Jaatinen, Viljo

¹ De aquí en adelante utilizaré la sigla ELE para referirme a español como lengua extranjera. Todas las siglas usadas en este estudio se encuentran listadas en el apéndice 1.

² La traducción en español es mía. En el material informativo sobre el sistema educativo finlandés “La educación en Finlandia. Clave del éxito de la nación” publicado en 2017 por el Ministerio de Asuntos Exteriores se utiliza el término “centro de formación de adultos” para *kansalaisopisto* o *työväenopisto*. No obstante, prefiero evitar el uso de este vocablo para disminuir el riesgo de confundir los centros del ámbito de educación liberal (*vapaa sivistystyö*) con los centros llamados *aikuiskoulutuskeskus* que proporcionan formación profesional para adultos.

Kohonen, Tarja Nyman y Teuvo Piippo, todos docentes finlandeses que caracterizan el trabajo del profesor de lenguas extranjeras no sólo como enseñanza de lenguas (en finés *kielten opetus*), sino también como *kielikasvatus*, 'educación lingüística'. Estimulada por las ideas elaboradas por estos autores, he estado analizando el porqué de la integración de textos literarios en el aula. Dadas las limitaciones del estudio, no entraré en profundidad en ciertos campos temáticos, tales como la identidad o la evaluación, que también son importantes para este pensamiento pedagógico; pero sí trataré algunos de sus conceptos y cuestiones esenciales: además de la experiencia, la autenticidad del aprendizaje (véase el subepígrafe 3.3.2.) y el papel del aspecto afectivo en este. Puesto que este trabajo trata el uso de una forma de arte en la enseñanza de ELE, me ha sido útil también una obra basada en la tesis doctoral de la educadora artística Marjo Räsänen, que aplica la misma teoría a la enseñanza de artes visuales. La pregunta primordial donde se combinan estos aspectos es cómo debería ser la enseñanza de los contenidos culturales, incluidos los literarios, para que contribuya al desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos.

1.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Tradicionalmente la lectura de textos literarios ha estado muy presente en la enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que se ha considerado un eficiente método de aprendizaje del léxico y la gramática sobre todo (Iriarte Vañó 2009: 188 – 189; Pastor Cesteros 2006: 204, 248 – 249). No obstante, la literatura no debería reducirse a mera herramienta para conseguir ciertos fines lingüísticos en el aprendizaje de lenguas, sino que las competencias cultural, lectora y literaria (véanse los subepígrafes 3.2.2. y 3.2.3.) también tienen su propio valor³. Es decir, que la integración de textos literarios en el aula de lengua española no es un tema novedoso, pero los estudios y artículos que he leído han tratado el tema o en contextos de formación de nivel secundario con estudiantes nativos de castellano o, si se trata de estudiantes no nativos, en contextos universitarios o entornos hispanohablantes. Además, en algunos textos se expresa claramente y en otros, a mi entender, se supone implícitamente que el docente ha adquirido sus conocimientos sobre la literatura hispana como hablante nativo de dicha lengua. Por otro lado, la teoría del aprendizaje basado en experiencias se ha aplicado en Finlandia a la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación básica obligatoria (en finés *perusopetus*), la enseñanza

³ Esta visión es ampliamente compartida. Véanse, por ejemplo, Plaza Velasco (2015: 31, 34 – 35), Jiménez Calderón (2013: 2 – 3, 9), Iriarte Vañó (2009: 188, 190, 205), Pastor Cesteros (2006: 252) y Aventín Fontana (2004, 54).

secundaria general (*lukio*) y la formación profesional (*ammattikoulutus*) en idiomas como el alemán, el francés, el inglés y el sueco.

Siendo así, mi aportación va a consistir en emplear la teoría en el aula de ELE en la educación liberal de adultos finlandesa, contexto que presentaré en el segundo capítulo. Se trata de un contexto no universitario y de un entorno sin contactos inmediatos con el mundo hispanohablante donde tanto los alumnos como en muchos casos también el docente son hablantes no nativos de español. Cabe tener en cuenta este último aspecto, dado que cada cultura tiene no sólo su canon literario, sino también su propia tradición institucionalizada de interpretarlo con su respectivo metalenguaje literario (Plaza Velasco 2015: 27, 31, 42). Es decir, aun conociendo el contenido de los textos seleccionados, los modelos de lectura arraigados en la cultura hispana le pueden resultar desconocidos también al docente desde su perspectiva no nativa.

1.2. OBJETIVO, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA

En el tercer capítulo dedicado al marco teórico expondré primero algunos conceptos que considero necesarios para el entendimiento del presente trabajo, tales como las diferentes competencias, y después presentaré una herramienta para el análisis del corpus y la aplicación didáctica de ciertos resultados de la parte empírica: el ciclo de aprendizaje formulado por Kolb (1984). El objetivo de mi estudio es averiguar de qué manera el uso de muestras de textos literarios hispanos en el aula de ELE podría ayudar a los alumnos adultos a salir airoso comunicando en español. Actualmente en la enseñanza de lenguas extranjeras no se puede descartar la importancia de las competencias cultural e intercultural; yo también planteo la hipótesis de que la integración de textos literarios (entre otras manifestaciones artísticas) en el aula de ELE de los centros de educación liberal de adultos sirve para desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes.

La metodología consiste en la selección y el análisis de un cierto corpus de material didáctico. Su selección se justificará con más detalle en el epígrafe 4.1., pero hago ya constar que, al tratarse de una investigación de segunda especialidad, para no ampliar demasiado el estudio, el corpus se delimita en una única serie de material didáctico de ELE. Analizaré las referencias explícitas y las alusiones implícitas a textos literarios presentes en el material y su contextualización (o falta de ella) comparando también su frecuencia respecto a otras formas de artes. Para terminar el estudio, en el quinto capítulo presentaré una propuesta didáctica concebida a partir de algunos resultados del análisis aplicando la teoría escogida. Es un conjunto

de actividades secuenciadas de las cuales algunas ya las he puesto en práctica en mi trabajo como profesora de ELE, pero otras todavía esperan su realización.

Con mi estudio procuro facilitar el trabajo diario de los profesores de ELE en centros de educación liberal de adultos proporcionándoles maneras de emplear las referencias al mundo literario que haya en el material didáctico. Para conseguirlo, serán necesarias diferentes formas de adaptación como la complementación y la modificación (Pastor Cesteros 2006: 242 – 243). Y en cuanto a la meta general del trabajo docente, siguiendo el pensamiento de los autores comprometidos con la educación lingüística, no es sólo o principalmente que los alumnos alcancen un cierto nivel lingüístico (sin pretender la competencia de un hablante nativo) de una manera más eficaz o que tengan conocimientos sueltos de una cultura meta. Más bien se trata muy esencialmente de cómo el aprendizaje de una lengua extranjera puede ayudar al alumno en su crecimiento personal, llegar a ser un elemento en su modo de existir en el mundo y servir para que este experimente cambios a mejor. En el mejor de los casos, el resultado del esfuerzo común de los alumnos y el docente puede ser no sólo el aprendizaje, sino también el empoderamiento tanto de cada estudiante individual como de todo el grupo de alumnos (Jaatinen 2009: 75; Kohonen 2009: 12, 21; Kaikkonen 2000: 50 – 51). Por mi parte, añadiría que no debemos olvidar este efecto tampoco en el mismo docente.

Este estudio está dedicado al recuerdo de Kaija Hannula, educadora artística y profesora asociada de Jyväskylän ammattikorkeakoulun Ammatillinen opettajakorkeakoulu (Escuela Superior de Profesorado de Formación Profesional de Jyväskylä).

2. EDUCACIÓN LIBERAL DE ADULTOS

El sistema educativo español no cuenta con un subsistema análogo a la educación liberal de adultos finlandesa, *vapaa sivistystyö* (VST⁴). Asimismo, este sector del sistema educativo puede resultar relativamente desconocido también para los profesionales con formación docente finlandesa, puesto que la mayor parte se prepara para trabajar en la educación básica obligatoria o en la secundaria y, por tanto, pocos realizan prácticas laborales relacionadas con sus estudios en alguna de las instituciones abajo enumeradas. Por consiguiente, considero necesario dedicar un capítulo a su presentación.

⁴ VST es la sigla que se usa comúnmente en finés para referirse a este sector educativo. En cuanto a las traducciones de los tipos de instituciones enumerados, utilizo las publicadas en el material informativo “La educación en Finlandia. Clave del éxito de la nación” (2017), salvo en el caso de *kansalais-/työväenopisto*. Véase la nota al pie 2.

El concepto de la VST incluye cinco tipos de instituciones docentes:

- centros de educación liberal de adultos (*kansalaisopisto, työväenopisto*)
- escuelas superiores populares (*kansanopisto*)
- universidades de verano (*kesäyliopisto*)
- asociaciones de estudio (*opintokeskus*)
- institutos deportivos (*liikunnan koulutuskeskus, urheiluopisto*)

En el resumen del desarrollo histórico y el marco institucional en el epígrafe 2.1., me referiré más ampliamente a las características de la VST en su totalidad. Después, considero que es oportuno tomar en cuenta el perfil del estudiante de lenguas en los centros que se mencionan primero en la lista y que cuentan con el número más grande de instituciones docentes y la inmensa mayoría de estudiantes de todo el sector. Por tanto, en el epígrafe 2.2. me limitaré al contexto más específico de este trabajo.

2.1. DESARROLLO HISTÓRICO Y MARCO INSTITUCIONAL

La VST comparte fundamentos ideológicos con la tradición nórdica de la educación de adultos y su base institucional es semejante a las prácticas danesa, noruega y sueca, aunque concretamente los centros de educación liberal forman un tipo de organización educativa que no tiene equivalentes ni siquiera en los otros países nórdicos (Salo 2008: 157, 172 gráfico 2; Tuomisto 1999: 77). Desde los inicios (que se pueden localizar en la fundación de la asociación *Kansanvalistusseura* en 1874, la primera escuela superior popular en 1889 y el primer centro de educación liberal diez años más tarde) hasta la época de posguerra, el énfasis de su actividad se centraba más en objetivos colectivos, hecho que se refleja también en el nombre tradicional de los centros: *työväenopisto*, 'academia de obreros'. A partir de la década de 1920 se resaltaba que los centros debían servir no sólo a la comunidad obrera, sino a toda la población adulta. Poco a poco la actividad de VST fue adquiriendo características que buscaban también el desarrollo personal individual del estudiante. Conforme a esta ideología, los nuevos centros solían denominarse *kansalaisopisto* 'academia popular/ciudadana', término que en la actualidad es el hiperónimo para todos los centros. Los primeros centros se fundaron en las ciudades industriales y posteriormente la década de 1960 se convirtió en una de fuerte expansión entre la población campesina (Tuomisto 1999: 72 – 77, 81 y 2009⁵: 7 – 8, 14). La mayor parte de los

⁵ El título de este texto inédito de Jukka Tuomisto coincide con el del artículo del mismo autor publicado en 2003 en la obra *Valituksesta tietämysyhteiskuntaan* (editada por Virve Riikonen. Helsinki: Opintotoiminnan keskusliitto y Kansanvalistusseura, 43 – 80). El texto abarca casi todo el contenido del artículo, pero es más extenso. Por este motivo he preferido como fuente el texto inédito al artículo anteriormente publicado.

centros de educación liberal de adultos en Finlandia son municipales, si bien algunos fueron fundados y siguen siendo mantenidos por organizaciones vinculadas al movimiento internacional *settlement*, que entró en Finlandia poco después de su fundación en Inglaterra a finales del siglo XIX y se estableció definitivamente en 1918 (Setlementiliitto 2019).

Desde su inicio, las instituciones de la VST gozaban de financiación estatal, pero el apoyo se otorgaba discrecionalmente y, por tanto, podía variar considerablemente de un año a otro. La consolidación de la mayoría de las organizaciones de VST llegó a ser una realidad a partir de mediados de la década de 1920 con la legislación que les garantizaba una cierta financiación estatal. Sin embargo, no fue hasta el año 1999 que entró en vigor la ley *Laki vapaasta sivistystyöstä* 'Ley sobre la educación liberal de adultos' que por primera vez regula todo el conjunto de la VST. Un detalle interesante es que al mismo tiempo se omitió el límite de edad mínima para la asistencia a la formación impartida en estas instituciones (Tuomisto 1999: 78 – 79, 86; Salo 2008: 172). Dicha ley sigue vigente en la actualidad e, incluidas las actualizaciones del año 2009, expresa la idea y el objetivo de la VST de la manera siguiente:

Vapaan sivistystyön tarkoituksena on järjestää elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta tukevaa koulutusta.

Vapaana sivistystyönä järjestettävän koulutuksen tavoitteena on edistää ihmisten monipuolista kehittymistä, hyvinvointia sekä kansanvaltaisuuden, moniarvoisuuden, kestävän kehityksen, monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden toteutumista. Vapaassa sivistystyössä korostuu omaehtoinen oppiminen, yhteisöllisyys ja osallisuus (*Laki vapaasta sivistystyöstä*, 1 luku, 1 §).

[El propósito de la educación liberal de adultos es impartir una formación que contribuya a la armonía y la igualdad social y la ciudadanía activa basándose en el principio del aprendizaje permanente.

El objetivo de la enseñanza ofrecida dentro del marco de la educación liberal de adultos es impulsar el desarrollo polifacético de las personas y su bienestar, así como promover la democracia, el pluralismo, el desarrollo sostenible, el multiculturalismo y una perspectiva internacional. En la educación liberal de adultos se destacan la iniciativa propia en el aprendizaje, el carácter colectivo y la inclusión social (*Ley sobre la educación liberal de adultos*, capítulo 1, primer artículo). La traducción es mía.]

¿Cómo se cumplen estos objetivos en el día a día del profesor de LE en centros de educación liberal de adultos? Volveré a esta pregunta en el subepígrafe 3.3.2. donde trataré el tema de la autenticidad del aprendizaje dentro del marco teórico. También la relacionaré con un ejemplo concreto en el epígrafe 5.3. que forma parte de la aplicación didáctica de la teoría.

2.2. ALUMNADO

Dependiendo de la manera de realizar el cálculo, puede decirse que en 2016 unos 482.000 – 1.140.000 estudiantes⁶ participaron en clases impartidas en los centros de educación liberal de adultos en Finlandia. Comparado con otros sectores educativos, lo que caracteriza al alumnado de la VST es su heterogeneidad (Pyykkö 2017: 75) y al alumnado de los centros de educación liberal, por término medio, la edad avanzada de los estudiantes (cfr. Manninen 2018: 51 tabla 5, 52). La combinación de estos dos factores hace que el aprendizaje en el aula de ELE, por ejemplo, suela ser intergeneracional. Además de los principios pedagógicos generales, un docente que trabaja con personas mayores debe tener en cuenta ciertos aspectos andragógicos también. Por ejemplo, las experiencias anteriores de los estudios de lengua que tienen los alumnos mayores pueden datar de la época cuando dominaba el pensamiento conductista (véase el subepígrafe 3.2.1.), lo cual afecta a su idea sobre cómo es el aprendizaje, la enseñanza y el papel del profesor. En clases donde se enfatizan la comunicación y la cultura, pueden tener una sensación de que este no cumple la tarea que le corresponde (cfr. Kaikkonen 1998: 20). Esto da pie a reconocer la posible necesidad de “borrar” conocimientos y habilidades obsoletas y, sobre todo, de proporcionar apoyo para encontrar nuevas estrategias y técnicas de aprendizaje para compensar los defectos de las anteriores (aunque evitando cuidadosamente que el alumno se quede con una sensación de vergüenza). Los estudiantes mayores necesitan entre otras cosas: estimulación más eficaz por la agudeza visual y auditiva disminuidas, más tiempo por la capacidad ralentizada y dificultades de memorización e incentivación y ánimo regular a los que tienen poca ambición y/o confianza en sus posibilidades para que usen todo el potencial que tienen para el aprendizaje (Koro 2012, 7 – 8).

El estudio de Manninen (2018) sobre los estudiantes habituales de centros de educación liberal de adultos (los que han estudiado como mínimo durante tres años lectivos) analiza las respuestas de más de 5.200 personas encuestadas en línea y las entrevistas temáticas de unos 30 informantes. Basándose en estas últimas, tipifica cuatro perfiles estudiantiles, entre ellos el “estudiante de lenguas” (en finés *kieltenopiskelija*). Este grupo se diferencia de los otros tres (*harrastaja*, *suurhyötyjä* y *voimautuja*, es decir, el “aficionado”, el “maximizador” y el “empoderado”) por una menor variación en los temas estudiados –se concentra en una o dos lenguas– y una menor facilidad de reconocer los beneficios de sus estudios. En cuanto a la

⁶ Las cifras proceden de la estadística oficial (SVT) de Tilastokeskus (Instituto estatal de estadísticas) y de las páginas Vipunen publicadas por Opetushallitus (Dirección general de educación), respectivamente. Supongo que en la primera se contabiliza a cada estudiante una sola vez, aunque acuda a varios cursos y en la segunda se contabiliza a cada estudiante tantas veces como cursos a los que asista a pesar de que muchos estudiantes participan en varios cursos al mismo tiempo.

motivación (al menos inicial), se habla de tres tipos de orientación, a saber: hacia una meta u objetivo, hacia la actividad y hacia el aprendizaje (en inglés *goal/activity/learning oriented*). En general, entre los alumnos de los centros de educación liberal predominan las dos últimas, pero el estudiante de lenguas tipificado enfatiza más los estudios como un instrumento para aumentar sus conocimientos (Manninen 2018: 57 – 61, 79 – 80).

Respecto a la selección de las lenguas a estudiar, existen varios factores que afectan a los estudiantes en diferentes niveles de educación: tanto los motivos de política interior y exterior como los económicos, pero también la imagen o impresión que se tiene de la lengua en cuestión (Pykkö 2014: 196). En los centros de educación liberal de Finlandia el español es un idioma popular desde la década de 1970 y actualmente es el segundo más popular después del inglés (Pykkö 2017: 74 tabla 9). Su popularidad debe mucho a la preferencia de España como destino turístico⁷. No obstante, como el punto de vista de este estudio es el de la competencia intercultural, podemos preguntar como Kaikkonen (2004: 46 – 47, 147, 154, 178 – 179) si el contexto turístico realmente permite un encuentro y aprendizaje intercultural o si, faltando el carácter dialógico en el encuentro, por el contrario, más bien conserva el pensamiento etnocéntrico y fortalece estereotipos existentes. Puesto que muchos alumnos de lenguas de los centros de educación liberal ya se han retirado de la vida laboral, tienen más posibilidades de residir periodos prolongados en el país destino, hecho que puede aumentar las oportunidades del encuentro intercultural. Además, últimamente ha habido más oferta de turismo de lengua, es decir, viajes organizados que incluyen clases de lengua, programa cultural y la opción de alojamiento en familias en vez de un hotel. Estos viajes educativos se organizan también colaborando con algunos centros de educación liberal de adultos. Por un lado, esto puede facilitar que un estudiante tome la decisión de participar, pero, por otro, viajar con un grupo de otros estudiantes ya conocidos del aula puede disminuir la inmersión en la cultura local de cada individuo (cfr. Iglesias Xamaní 2015: 144).

Dejando de lado los idiomas oficiales finés, sueco y sami, a finales del año 2016 el español con sus 7.450 hablantes ocupaba el duodécimo lugar en la lista de lenguas maternas más usadas en Finlandia (Pykkö 2017: 95 tabla 11). Es decir, incluso en localidades más pequeñas es posible tener contactos con hispanohablantes, por ejemplo, con profesionales

⁷ Según los estudios sobre el turismo finlandés "en el sur" (*etelänmatkailu*) el decenio 1969 – 1978 figura como la fase de expansión del turismo masivo, dado que la situación económica lo hizo posible también para clases de recursos económicos medianos y, en la década de 1980 como muy tarde, también en las áreas rurales se adoptó una actitud positiva hacia los viajes al extranjero. En 1993 España figuraba como el destino preferido de los finlandeses (Selännemi 1996: 51, 58 – 59, 65). 25 años más tarde sigue como el tercer país más popular para pasar vacaciones (SVT 2018, tabla 4).

españoles contratados por empleadores finlandeses⁸. Aun más posibilidades tienen los estudiantes con familiares hispanohablantes, normalmente cónyuge, yerno o nuera. Si volvemos a las formas del encuentro intercultural presentadas por Kaikkonen (2004: 47, gráfico 3), vemos que, comparado con el contexto turístico, tener pareja extranjera prolonga la duración del encuentro y su motivo es “menos voluntario”. Así también las muestras de lengua que recibe el estudiante dependen menos de las decisiones del profesor a la hora de seleccionar el material que aportará al aula (cfr. Kaikkonen 2004: 176 – 178).

Ahora bien, si una parte de los alumnos ya tiene contactos personales con algún país hispano, ¿les resulta “inútil” introducirse en temas culturales en el aula de ELE? Primero, “lo extranjero” no se observa automáticamente, ni el mero hecho de tener contactos con la lengua estudiada o incluso de haber pasado tiempo en la cultura meta garantiza tener una visión ajustada a la realidad (Biedma Torrecillas 2007: 243; Coronado González 1999: 95, 97; Kaikkonen 1994: 90 – 91). Iglesias Xamaní (2015: 144) proporciona un detalle interesante: en algunas culturas las turistas de lengua de sexo femenino suelen tener más dificultades de interactuar con la población local que los del sexo masculino. Además, según Nocon (1991⁹, citado en Coronado González 1999: 95), los estudiantes tienden a separar sus actitudes hacia la lengua como una asignatura que estudiar y sus actitudes hacia los hablantes del idioma en cuestión. El hecho de avanzar en los estudios tampoco parece disminuir el poder de los estereotipos nacionales, sino que los alumnos de nivel superior pueden guardarlos igual que los principiantes (Coronado González 1999: 94). También el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*¹⁰ hace notar que

Asimismo, se puede afirmar que el conocimiento de una lengua y de una cultura extranjeras no siempre supone ir más allá de lo que pueda ser etnocéntrico con relación a la lengua y a la cultura «nativas», sino que incluso puede tener el efecto contrario (no es raro que el aprendizaje de una lengua y el contacto con una cultura extranjera refuerce los estereotipos e ideas preconcebidas, y no los reduzca) [--] (MCER 2002, 132).

¿Cómo debería ser la enseñanza de contenidos culturales? Es una pregunta a la que volveré en el subepígrafe 3.2.2. hablando de las competencias cultural e intercultural, mientras en el cuarto y quinto capítulo me limitaré a la enseñanza de las Bellas Letras.

⁸ Véase, por ejemplo, el artículo de Salmirinne (2015) en <https://yle.fi/uutiset/3-7735804>, consultado el 5 de diciembre de 2018.

⁹ Nocon Honorine D. 1991. *Attitudes and motivation of beginning students of Spanish at a border university*. San Diego State University.

¹⁰ El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001, actualizado en 2018) fue creado ante la necesidad de unificar la enseñanza de lenguas en la Unión Europea. Cuenta con una escala de niveles lingüísticos: usuario básico (A1 y A2), independiente (B1 y B2) y competente (C1 y C2). En lo sucesivo, me referiré a la versión en español de este documento (2002), con la sigla MCER.

3. MARCO TEÓRICO

En este capítulo presentaré primero en el epígrafe 3.1 algunos conceptos básicos que se utilizan en la investigación del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Después, en el 3.2., haré una introducción a las diferentes competencias que se consideran necesarias para los estudiantes de un idioma extranjero. Luego, presentaré en el subepígrafe 3.3.1. el modelo del ciclo de aprendizaje elaborado por David Kolb. Se trata de un investigador en educación estadounidense conocido dentro del marco de la teoría del aprendizaje basado en experiencias y por su clasificación de diferentes estilos de aprendizaje. Puesto que el concepto clave de la experiencia está relacionado también con el de la autenticidad, para completar el tercer capítulo trataré los aspectos de la autenticidad del aprendizaje en el subepígrafe 3.3.2.

3.1. CONCEPTOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Para sentar las bases, trataré primero los conceptos de primera lengua, segunda lengua y lengua extranjera. Entre los aproximadamente 200 estados del mundo hay varios oficialmente monolingües, pero como existen entre 6.000 y 8.000 lenguas, en la inmensa mayoría de los estados el número de lenguas usadas varía entre diez y cien idiomas (Kaikkonen 2004: 109, 127). Siendo así, mundialmente es más común que una persona crezca en un entorno bilingüe o multilingüe, pero no es el caso en Finlandia (Pastor Cesteros 2006: 66; Pietilä y Lintunen 2014: 11). Por consiguiente, también en el contexto seleccionado para el presente estudio la gran mayoría de los alumnos son originalmente monolingües. Por este motivo no entraré en profundidad en las cuestiones del bilingüismo o multilingüismo. Después haré una revisión de las diferencias entre la adquisición y el aprendizaje de lenguas y del significado del término Adquisición de Segundas Lenguas. Esto me permite también aclarar el contenido del concepto de interlengua.

3.1.1. Primera lengua, segunda lengua, lengua extranjera

La primera lengua (L1) se asocia con la lengua materna (LM) y puede decirse que estos dos términos se utilizan de una manera sinónima. Es el primer idioma del individuo en el sentido cronológico porque lo ha adquirido antes que ningún otro. También es el primero en cuanto a su uso, ya que en la mayoría de los casos la lengua materna es la que el individuo mejor domina durante toda su vida. Supuestamente un hablante nativo también se identifica con la comunidad

lingüística¹¹ en cuestión. No obstante, ambos criterios pueden cuestionarse: Viviendo en un entorno bilingüe o multilingüe desde la primera infancia, es posible adquirir un nivel equivalente en dos o hasta tres idiomas, de modo que se debería hablar de lenguas maternas en plural, siendo imposible decir cuál ha sido cronológicamente la primera. Por otro lado, si una persona reside un periodo prolongado en un lugar donde no tiene interlocutores en su lengua materna, esta puede acabar perdiendo su condición de manera privilegiada de expresión personal por falta de uso habitual (Pastor Cesteros 2006: 65; Pietilä y Lintunen 2014: 15 – 16). Aunque Pastor Cesteros (ibíd.) no da ejemplos del fenómeno, menciona que también existen casos de rechazo voluntario de la primera lengua en personas que siguen viviendo rodeadas de su comunidad lingüística.

Los vocablos segunda lengua (SL o L2) y lengua extranjera (LE)¹² también suelen utilizarse como sinónimos, pero en este caso se puede establecer una diferenciación al menos teórica. Cuando se habla de segundas lenguas, algunos se refieren a la cronología (“lengua número dos después de la materna”), pero más común será manifestar que el idioma en cuestión está presente de una manera natural en el entorno donde se aprende, independientemente de que si es la segunda, tercera o cuarta lengua que la persona aprende. Puede ser otro idioma oficial del país, como, por ejemplo, el sueco en Finlandia, o cualquier otra lengua ampliamente usada en la comunidad lingüística del estudiante. Por este motivo estará más motivado para aprenderla, puesto que le sirve en sus relaciones sociales y/o laborales. Una LE, por su parte, es una lengua no nativa que se aprende sin contactos inmediatos con sus hablantes nativos (Pastor Cesteros 2006: 65 – 68; Pietilä y Lintunen 2014: 13 – 14). Este es el caso del español en Finlandia, por ejemplo.

Sin embargo, aquí tampoco se evita del todo la necesidad de matizaciones. Aunque en los contextos de política educativa finlandesa el aprendizaje del sueco se denomina aprendizaje de una SL oficial, si nos ceñimos en el criterio anteriormente mencionado, para un alumno residente en el este de Finlandia de hecho resulta una LE, dado que la población suecohablante se concentra en la zona costera del oeste y sur del país (Pietilä y Lintunen 2014: 14). En cambio, en ciertas zonas fronterizas del este, el aprendizaje del ruso (idioma que no tiene estatus oficial en Finlandia) se acerca más al de una SL que al de una extranjera.

¹¹ Oliveras (2000: 20) hace notar que una comunidad de habla no se caracteriza tanto por componerse de hablantes de una única lengua, sino por una serie de normas sociales de uso que los hablantes de una o más lenguas comparten. Desde este punto de vista puede considerarse que, por ejemplo, tanto los hablantes de finés como los suecohablantes de Finlandia pertenecen a la misma comunidad lingüística.

¹² De aquí en adelante utilizaré las siglas LM, SL y LE para referirme a lengua materna, segunda lengua y lengua extranjera, respectivamente. En el subepígrafe 3.1.2. se añadirá todavía la sigla ASL que se refiere a la Adquisición de Segundas Lenguas y también a la rama de investigación lingüística que estudia este fenómeno.

3.1.2. Adquisición, aprendizaje y Adquisición de Segundas Lenguas

Además de en la existencia o la falta (o al menos escasez) de contactos naturales con la lengua meta, se ha considerado que la diferencia entre una SL y una LE radica también en la forma de conseguir los conocimientos. Se ha supuesto que en el caso de una SL, la forma es más semejante a la de conseguir el dominio de una LM: automática, subconsciente, intuitiva e implícita. A este proceso se alude con el término adquisición. En cambio, el dominio de una LE se conseguiría mediante el proceso de aprendizaje: actividad consciente, reflexiva y explícita de interiorización de las reglas de la lengua meta en contextos educativos formales y con intervenciones exteriores al individuo como la presencia de un docente y/o material didáctico (Pastor Cesteros 2006: 73 – 75, 113; Pietilä y Lintunen 2014: 12 – 13, 16).

No obstante, el término Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), que se deriva del vocablo anglófono *Second Language Acquisition* (SLA), se utiliza hoy en día como hiperónimo de ambos procesos¹³, tanto de la adquisición de una SL como del aprendizaje de una LE. Esto se debe a que se ha reelaborado la idea de la adquisición y el aprendizaje, considerando que no serán conceptos dicotómicos, sino que el proceso de aprendizaje lleva dentro un elemento o sistema adquirido. Aunque el nivel explícito de una LE al empezar los estudios sea cero, el alumno, en todo caso, ya tiene conocimiento como mínimo de una lengua, es decir, la materna, y esto lo dota de un conocimiento previo inconsciente de la lengua nueva el cual se pretende rentabilizar mediante el proceso de aprendizaje. En resumen, es más esencial ver la diferencia entre la adquisición de una LM y el proceso variable de adquisición y aprendizaje interrelacionados en el caso de una SL o LE que resaltar la diferencia entre estas últimas, a no ser que se quiera prestar una especial atención al contexto (inmersión natural vs. instrucción formal) para conseguir el dominio de la lengua meta. En este sentido tampoco hay impedimento para el uso sinónimo de los conceptos SL y LE aludido en el subepígrafe 3.1.1. (Pastor Cesteros 2006: 67 – 68, 73 – 77, 97 – 100, 113 – 120; Pietilä y Lintunen 2014: 12 – 14).

Entre las décadas de 1940 y 1960 se suponía que cuánta más distancia estructural hay entre la LM y una lengua meta, más difícil le resulta al alumno el aprendizaje de esta, de suerte que no es de extrañar que la influencia de la LM –que se denominó interferencia– se concibiera como algo negativo. Posteriormente se empezó a prestar más atención al hecho de que alumnos de diferentes lenguas maternas cometían el mismo tipo de errores, conduciendo así a la idea de que además de los errores interlinguales, existen también otros de tipo intralingual, independientes de la LM del alumno. La influencia de la LM recibió entonces el nombre más

¹³ Pietilä y Lintunen (2014: 13 – 14) hacen la observación de que en finés sucede lo contrario: se suele usar *oppiminen*, el aprendizaje, como hiperónimo en vez de *omaksuminen*, la adquisición.

neutral de transferencia. En todo caso, la idea de la inevitable intervención de la LM en la adquisición-aprendizaje de una SL ha llevado a la formulación del concepto de interlengua. Puede describirse como un sistema lingüístico del alumno que existe en la continuidad entre la LM y la lengua meta. Por añadidura, si el estudiante además de su LM ya conoce más lenguas, se puede ampliar la definición de la interlengua: bajo ningún concepto es una “fuente de errores” nutrida por la LM, sino un valioso recurso de semejanzas entre todas las lenguas que domina en algún nivel (Pastor Cesteros 2006: 101 – 106; Pietilä y Lintunen 2014: 17 – 20).

3.2. COMPETENCIAS

El concepto de la competencia entró en el contexto de la enseñanza de lenguas a mediados de la década de 1960 cuando el lingüista estadounidense Noam Chomsky planteó que en los conocimientos de lenguas de un individuo se pueden distinguir dos aspectos. Por un lado, está la actuación o el uso de la lengua (en inglés *performance*) del individuo en situaciones concretas, su habla o escritura, que se puede observar explícitamente. Pero además, el usuario de una lengua posee también la competencia, su sistema interior de reglas lingüísticas que regula el uso creativo de la lengua y del cual el hablante es sólo parcialmente consciente. A lo largo de las décadas, el pensamiento de Chomsky ha sido criticado y desarrollado hacia nuevas teorías y modelos sobre la adquisición de lenguas, de manera que también se han clasificado varios tipos de competencias y subcompetencias (Veivo 2014: 26 – 31; Järvinen 2014: 70). A continuación presentaré algunas, desde las “originales”, la lingüística y la comunicativa, hasta las más esenciales para el presente trabajo, a saber, la cultural y la intercultural, así como la lectora y la literaria. En este contexto tampoco debemos olvidar el concepto de choque cultural.

3.2.1. Competencias lingüística y comunicativa

Hasta la década de 1970, la enseñanza de las lenguas extranjeras tanto en Finlandia como en países de habla hispana consistía mayoritariamente en un aprendizaje sistemático deductivo de las estructuras de la lengua meta (“he aquí la pauta general; ahora, aplícala”) mediante explicaciones gramaticales, tareas de traducción y memorización del léxico. Esto ha podido causar dificultades sobre todo a los alumnos más jóvenes, puesto que el pensamiento deductivo es propio de adultos. Los niños, por el contrario, todavía no cuentan con suficiente desarrollo cognitivo para ser capaces de generalizar reglas. En muchos métodos la enseñanza se basaba en el conductismo: se suponía que el estudiante aprende contenidos al exponerse a una estimulación constante (por parte del profesor) que lo condiciona a reaccionar de una manera correcta. Se pretendía que las tareas imitaran situaciones verdaderas, pero la repetición

hacía que los ejercicios fuesen mecánicos y los diálogos usados en el aula seguían incluyendo más rasgos de la lengua escrita que de la hablada (Pastor Cesteros 2006: 136 – 138, 142 – 145; Järvinen 2014: 89 – 98; Pietilä 2014: 48, 61 – 62; Kaikkonen 1994: 11 – 12, 15 – 16).

El objetivo de los estudios de una LE era conseguir competencia lingüística, es decir, conocimientos de la lengua meta como sistema, como un conjunto cerrado de reglas sobre el uso correcto de sus elementos fonéticos, morfológicos y sintácticos. El aspecto pragmático y social del idioma no llamaba tanta atención. La noción conductista de cultura era limitada: los alumnos apenas iban conociendo más que algunos clásicos de los grandes hombres de la literatura (Veivo 2014: 27 – 29; Pyykkö 2014: 197; cfr. Ambassa 2006: 10 – 11). Dentro del marco conductista se clasificaban diferentes modos de comportamiento, pero no se preguntaba por qué habían surgido y seguían existiendo algunos fenómenos (Kaikkonen 1994: 72 – 73).

Desde la década de 1970 ya no se considera sólo la competencia lingüística, es decir, el dominio de las estructuras de la lengua meta como el objetivo de los estudios, sino que el paradigma actual de la enseñanza de lenguas (tanto de las LE/SL como de las LM) plantea como meta la competencia comunicativa. En este enfoque, la lengua, en vez de ser un sistema desarrollado en el interior del alumno, se construye en diferentes situaciones de interacción pautadas por normas y convenciones entre los usuarios de una lengua que tienen diferentes papeles, intenciones y necesidades comunicativas. La importancia de la corrección gramatical y ortográfica, por ejemplo, depende del contexto y los usuarios de la lengua aprenden a diferenciar los contextos. Las actividades son de diseño más variado y de tipo abierto, sin respuesta prefijada. La actitud hacia los errores de los estudiantes se ha vuelto más permisiva, dado que su aparición e incluso reaparición se entienden como una parte del proceso de aprendizaje (Pastor Cesteros 2006: 159 – 160, 179 – 181, 184 – 185, 226; Järvinen 2014: 101 – 104; Pietilä y Lintunen 2014: 21 – 22; Veivo 2014: 28 – 29).

Aunque existen opiniones críticas sosteniendo que la enseñanza de lenguas basada en la competencia comunicativa tampoco toma en consideración las verdaderas necesidades de los alumnos (Oliveras 2000: 33 – 34; Kaikkonen 1998: 12 – 13, 16 – 17), en todo caso, como muy tarde a partir de la década de 1980 se empezó a prestar más atención a las necesidades y motivaciones individuales¹⁴ de cada alumno, a los diferentes estilos de aprendizaje y a las estrategias y técnicas de aprovecharlos, en vez de aplicar un único método a todo un grupo de estudiantes que se encuentran en diferentes etapas en el proceso de aprendizaje (Järvinen 2014:

¹⁴ Para no dar una imagen distorsionada de la enseñanza basada en el pensamiento conductista, hago notar que, según Piippo (2009: 49), esta sí tomaba en cuenta la individualidad del aprendizaje, pero se entendía más bien como variación entre individuos en cuanto a su necesidad de practicar la lengua.

110 – 111; Kaikkonen 1994: 23 – 24, 33 – 34; Piippo 2009, 50 – 52). Sin embargo, aun tomando en cuenta la individualidad, existe el riesgo de limitar la visión sobre el alumno casi únicamente a su lado cognitivo dejando al margen otros aspectos del aprendizaje (Oliveras 2000: 34 – 35; Kaikkonen 1998: 17) los cuales trataré a continuación.

3.2.2. Competencias cultural e intercultural

Ahora bien, si el enfoque comunicativo defiende que para dominar una LE es necesario saber expresarse no sólo de una manera gramaticalmente correcta, sino también de una forma típica en la cultura meta, con frases y discursos adecuadamente contextualizados, ¿qué es lo que se necesita? Pues conocimientos de los contextos del uso de la lengua meta y esto es lo que nos lleva al campo de las competencias cultural (llamada también sociocultural) e intercultural¹⁵. Este es un punto de vista enfatizado desde la década de 1990 en la ASL (Pastor Cesteros 2006: 181, 232; Kaikkonen 1998: 13 y 2004: 132; Pyykkö 2014: 197).

La enseñanza tradicional de la cultura¹⁶ separa lengua y cultura y presenta mayoritariamente una gama fija de ciertos elementos de la cultura de alto contexto (literatura, arte, historia, sistemas e instituciones estatales, políticas y religiosas) y/o de la tradicional (folklore, costumbres, canciones, refranes y modismos) que el alumno debería conocer, pero sin explicar sus significados o prestar mucha atención a qué recursos o claves de la cultura cotidiana servirían mejor al alumno para evitar malentendidos en la comunicación (Pastor Cesteros 2006: 233 – 234, 248; Oliveras 2000: 32 – 35, 39 – 40; Kaikkonen 1994: 19; Pyykkö 2014: 198). Puede decirse que se trata de una pedagogía de tipo informativo donde el docente supuestamente sabe anticipar cómo serán los problemas o conflictos interculturales que se afrontarán y, para controlarlos, intenta preparar a los estudiantes pasándoles información que ha recopilado sobre la cultura meta (Kaikkonen 2004: 150 – 152).

Los profesores de LE podemos tener la sensación de que la enseñanza de los contenidos culturales es más complicada que la de los “puramente lingüísticos”. No obstante, dado que el idioma está vinculado a su cultura¹⁷, esta también merecería desde el inicio estudios integrados,

¹⁵ Kaikkonen (2004: 146 – 147) hace constar que la utilidad del concepto de competencia intercultural se ha puesto en tela de juicio por considerarlo demasiado técnico en detrimento del aspecto ético, hecho que ha permitido reducir el vasto campo de la educación y el aprendizaje intercultural en “guías de autoayuda” con consejos simplificados. Pese a esta comercialización, argumenta que el concepto sigue manteniendo su validez en el contexto de las ciencias de la educación.

¹⁶ Ampliamente conocida con el término alemán *Landeskunde*, pero también como *Background Studies* en el contexto británico y *Civilisation* en el mundo francófono. El vocablo en finés sería *maantuntemus* o *maan- ja kulttuurintuntemus* (Oliveras 2000: 32; Kaikkonen 1994: 18).

¹⁷ Para evitar dudas, puntualizo que a pesar de las limitaciones prácticas en la parte empírica de mi trabajo, la noción de cultura que subyace en mi texto en general abarca no sólo la cultura de alto contexto de las artes y las humanidades, sino también la cultura popular y, en su noción más amplia, toda la producción de significados y

lógicos y conscientes, no sólo escasas menciones esporádicas y descontextualizadas e imágenes simplificadoras y/o estereotipadas en el material didáctico o atención en el aula sólo cuando los alumnos parecen demasiado cansados para concentrarse en los textos, el vocabulario o la gramática. Esta necesidad de estudios concienzudos existe no sólo para la enseñanza de lenguas y culturas muy diferentes de la materna porque también entre culturas cercanas y familiares hay fenómenos que únicamente se dan en una de las dos o presentan una notable diferencia en su frecuencia. Por otro lado, hay fenómenos que aparentan ser iguales, pero que en el fondo difieren en su significado; o hay dos fenómenos que se conocen en ambas culturas, pero se relacionan entre ellos de una manera diferente en cada una (Pastor Cesteros 2006: 182, 232 – 235, 248; Kaikkonen 1994: 19 – 21 y 1998: 16; Pyykkö 2014: 197 – 202; Oliveras 2000: 106).

Es fácil intuir que la LM es la primera herramienta de que el ser humano dispone para su identificación lingüística, pero Según Kaikkonen (2004: 120, 126, 170 – 171), posteriormente también las otras lenguas que aprenda o estudie construyen su identidad y la modifican hacia una identidad plurilingüe y multicultural. También Gardner y Lambert (1972¹⁸, citado en Pietilä 2014: 50) señalaron ya hace décadas que las lenguas se distinguen de otras asignaturas en el sentido de que el idioma es una parte inseparable de la identidad, lo que lleva a pensar en el aprendizaje de una LE como un cierto tipo de labor de cambio, un proceso con identificación y proyección. Una LE puede convertirse en un objeto de sueños, deseos y temores. Siendo así, el aprendizaje está fuertemente sujeto a actitudes y estereotipos que pueden ser fortuitos o hasta perjudiciales para el aprendizaje (Kaikkonen 1994: 57, 86 – 90).

Se ve la influencia de la teoría del aprendizaje basado en experiencias en la idea de que, en una situación ideal, el aprendizaje de una LE presupone –igual que la adquisición de una LM– la colaboración de ambos hemisferios cerebrales. Es decir, el alumno no es sólo un agente cognitivo capaz de acciones de tipo grabar y buscar en la memoria, procesar, verbalizar y analizar datos y solucionar problemas, sino también un ser emotivo con capacidad no verbal e intuitiva y un sujeto social que se relaciona y actúa con otros (Kolb 1984: 48 – 50, 49 tabla 3.4.; Kaikkonen 1994: 55 – 56 y 2000: 55). Viendo el alumno de una LE de esta manera como algo más que un mero sujeto cognitivo, el punto de vista de la enseñanza de cultura pasa del aprendizaje de datos sueltos al proceso personal al que se somete el individuo al estudiar una

símbolos relacionada con la actividad humana, es decir, los valores, las actitudes, los modos de vivir y cómo estos se manifiestan en la vida cotidiana en diversos modos de comunicación verbal y no verbal, instituciones culturales, ciencias y artefactos, entre otros (Pyykkö 2014: 188 – 189; Kaikkonen 1994: 68 – 69 y 1998: 13)

¹⁸ Gardner, R. y W. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

LE: ¿Cómo se desarrollan su sensibilidad y consciencia culturales y cómo se relaciona con personas originarias de otras culturas? (Kaikkonen 1994: 76 – 77).

Para favorecer este desarrollo en el aula de LE, es importante notar que la competencia cultural es en este sentido esencialmente intercultural. Con esto quiero decir que, a mi entender, un hilo conductor en la obra de Kaikkonen (1994, 1998, 2000, 2004), entre otros autores¹⁹, es que cada individuo aprende lenguas y culturas extranjeras sólo a través de un “filtro” y expuesto a la transferencia procedente de su lengua y cultura maternas. De tal manera, analizar fenómenos desconocidos no sólo aumenta el entendimiento intercultural, sino que igualmente hace que el individuo sea más consciente de su propia cultura también y en general desarrolle la autorreflexión. Los estudios de una LE con énfasis específico en la cultura meta le ofrecen una posibilidad de crecimiento personal para sobrepasar sus límites mediante la comparación y la reflexión de ambas culturas (Kaikkonen 1994: 17 – 18, 57 – 58, 75 – 82 y 1998: 15 – 21).

Según Kaikkonen (2004: 148 – 149), los componentes de la competencia intercultural son las capacidades empática, ética y reflexiva, así como la de respetar e interactuar con otros, la de cambio de perspectiva y la tolerancia del hecho de que un asunto puede interpretarse de varias maneras. Tomando en cuenta todo esto, se ve que, desde el enfoque de la competencia y aprendizaje intercultural, la noción de cómo se producen los conocimientos difiere de la noción de la pedagogía informativa anteriormente mencionada. La información “técnica” aportada por el docente o por el material didáctico usado no es suficiente sola, sino que los conocimientos se producen en diálogo con otras personas. Por este motivo se usa el término de pedagogía de encuentros. Los encuentros interculturales causan inseguridad y, cómo ya he mencionado en el epígrafe 2.2., no necesariamente llevan al aprendizaje sobre la cultura meta, sino que las experiencias del alumno –conforme a la teoría que se explicará en breve en el subepígrafe 3.3.1.– necesitan observación y reflexión para que se conviertan en desarrollo en su competencia intercultural. Por consiguiente, también el papel del docente pasa de ser una “fuente de información omnisapiente” a ser un apoyo y guía en el proceso dialógico de aprendizaje (Kaikkonen 2004: 147 – 150, 153 – 154 y 1998: 21).

Respecto al papel del profesor, como ya he expresado en la introducción del presente trabajo, en mi tarea docente procuro actuar según los principios de la educación lingüística, pero, por otro lado, no puedo dejar sin mencionar la pregunta ética a la cual Kaikkonen (1998: 18 – 19) también se refiere brevemente y que el MCER plantea más claramente:

¹⁹ Posturas semejantes se pueden ver, por ejemplo, en Oliveras (2000: 34 – 38, 96 – 97), Iglesias Casal (2003: 10), Biedma Torrecillas (2007: 242), Pastor Cesteros (2006: 234) y Aventín Fontana (2004: 58).

El desarrollo de una «personalidad intercultural» que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma. A este respecto, surgen importantes cuestiones éticas y pedagógicas, como, por ejemplo: Hasta qué punto el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito (MCER 2002: 104).

Sea como fuere, en todo caso, el enfoque de las competencias cultural e intercultural en la ASL posibilita aliviar el choque cultural en el alumno (Kaikkonen 1994: 76). Según Kaikkonen (1994: 98 – 100 y 2004: 149, 167), el choque cultural es una situación en la que una persona excede los límites de la ya mencionada tolerancia a la ambigüedad en una cultura ajena a la suya²⁰. Por un lado, no puede estar segura de si la entienden bien (a pesar de su competencia lingüística) y por otro, no puede anticipar lo suficiente la actuación de otros sintiendo por todo esto una carga psíquica o estrés que le paraliza el entendimiento social vinculado en la cultura. Según Iglesias Casal (2003: 11), el choque cultural se caracteriza por la tensión causada por el esfuerzo de entender, los sentimientos de desorientación, duda, ansiedad e impotencia y hasta de miedo al rechazo, entre otros, y la sensación de pérdida (de estatus, por ejemplo).

Además, cuánto mejor el alumno domina el idioma estudiado, tanto más difícil le resulta a un nativo de la cultura meta entender si este actúa contra las normas de comportamiento a causa de sus incompletos conocimientos culturales (Kaikkonen 1994: 97; Miquel 1999: 32n12, 33). Según Cots (1994²¹, citado en Oliveras 2000: 26), el hablante nativo normalmente no asocia los errores socioculturales con una deficiente competencia del hablante no nativo, sino que los relaciona con sus supuestos rasgos personales como, por ejemplo, falta de simpatía o tacto, o rigidez de carácter o bien con “mala educación”. Además, el comportamiento transgresor de un individuo extranjero se generaliza fácilmente como algo idiosincrásico de todos sus compatriotas, dando así lugar a estereotipos (Miquel 1999: 33; Coronado González 1999: 94).

No obstante, la meta de la enseñanza de las LE desde el punto de vista de la educación y la competencia interculturales no es evitar conflictos a toda costa. Además de la pedagogía de encuentros, incluso se habla de una pedagogía de conflictos o intervenciones. Un conflicto conscientemente afrontado puede ser, entre otros, una intervención en una situación intercultural que los estudiantes sienten injusta sea por su carácter racista (Kaikkonen 2004: 154 – 156), sexista, homófobo, etc. También en el MCER se habla de la capacidad del alumno de “cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y

²⁰ Naturalmente no niego que exista el choque cultural también en personas retornadas a su país de origen, pero me abstengo de tratar dicho fenómeno en ese contexto.

²¹ Cots, J.M. 1994. “Un enfoque sociopragmático en la enseñanza de una lengua extranjera” en *Signos*, núm. 11, 46 – 51.

de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas” (2002: 102) y de la capacidad de superar relaciones estereotipadas. Según Stevick (1996²², citado en Kaikkonen 2000: 55 y 2004: 175), la presencia de los sentimientos en el aprendizaje hace que este sea más eficaz, independientemente de si son positivos o negativos. Räsänen (2000: 12) también destaca que la experiencia de aprender no siempre es positiva, sino que puede ser también negativa y, en efecto, la mayoría de las experiencias de aprendizaje incluyen ambos aspectos. En cambio, los conflictos también pueden ser provechosos para el aprendizaje cuando son experiencias auténticas²³ para el alumno en el sentido de que le afectan y le dan materia para su crecimiento personal, por ejemplo, cuando reconoce estereotipos en representaciones que antes tomaba por naturales u obvias (Kaikkonen 2000: 54 – 55 y 2004: 167 – 168).

De tal manera el alumno llega ser el sujeto de su propio aprendizaje, el que experimenta y actúa (Kaikkonen 2000: 54). En el pensamiento pedagógico, esta autonomía del alumno se considera un bien no sólo desde el punto de vista del aprendizaje de contenidos (competencia lingüística), sino que también significa una mejora en su capacidad de orientar y regular su propio aprendizaje (metaaprendizaje), tema al que volveré en el subepígrafe 3.3.2 sobre la autenticidad del aprendizaje. Por extensión, en vez de considerar el aumento de la autonomía un proceso únicamente individual, se ve como un proceso compartido entre los estudiantes de un mismo grupo y el docente, como autonomía comunitaria que en formas de aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de la autonomía personal de cada participante (Kohonen 2009: 15 – 17).

Creo haber puesto de manifiesto las ventajas de prestar una considerable atención a los contenidos culturales –y conforme el tema del estudio, específicamente a las Bellas Letras– en el aula de LE. Sin embargo, todavía cabe mencionar que el interés hacia la cultura meta puede aumentar la motivación entre los alumnos que no triunfan en la competencia lingüística y tienen la idea de no tener facilidad para los idiomas (Pyykkö 2014: 200), idea que puede reflejar su baja autoestima por no poder expresarse como quisieran (Oliveras 2000: 39). No sólo es fácil concluir intuitivamente que tener objetos de interés relacionados con un idioma facilita su aprendizaje, sino que también hay estudios que demuestran que una buena motivación puede compensar carencias en la habilidad lingüística individual (Pietilä 2014: 49, 54).

²² Stevick, Earl W. 1996. *Memory, Meaning & Method* (2ª edición). Boston: Heinle & Heine.

²³ En el subepígrafe 3.3.2. se expondrán con más precisión los aspectos de la autenticidad del aprendizaje.

3.2.3. Competencias lectora y literaria

Las cuatro destrezas básicas en el aprendizaje de lenguas son la comprensión lectora y la auditiva, así como la expresión oral y la escrita, cada una divisible en subdestrezas. Como ya he mencionado en el epígrafe 1.1., tradicionalmente en la enseñanza de lenguas, sobre todo en la de las clásicas, se ha dado mucho énfasis a las destrezas relacionadas a textos escritos. Si estas más tarde han tenido que ceder su prioridad, o incluso exclusividad, en beneficio de las actividades que practican la oralidad, en todo caso, siguen bien presentes en la práctica docente actual. Las destrezas vinculadas a la comprensión a veces se llaman receptoras, mientras las expresivas se llaman productivas, pero la distinción no debería llevar a pensar que las receptoras fuesen de alguna manera “pasivas”. Cabe recordar que la comprensión lectora requiere participación activa por parte del lector, por ejemplo, al localizar palabras y frases claves e ideas principales, al relacionar información nueva con los conocimientos que el lector ya posee, al reestructurarla, al anticipar cómo continuará el texto y al final, al formar una interpretación personal de su significado (Pastor Cesteros 2006: 189 – 190, 200 – 202). Como veremos en el epígrafe 3.3., la teoría del aprendizaje basado en experiencias es una de las orientaciones educativas que comparten la idea de que el aprendizaje es exactamente lo que se produce cuando el individuo procesa nueva información que le causa un cambio y confusión cognitiva de los cuales surge una necesidad de rearticularse e interpretar la información (Kaikkonen y Kohonen 1998: s.n y Kaikkonen 2004: 187).

Para llegar a este objetivo, no es suficiente con contar con mera competencia lingüística, sino que, dentro del marco de la competencia lectora, esta se entreteje con la cultural y la discursiva. Esta última se refiere a la capacidad de identificar e interpretar elementos que hacen que diferentes tipos y géneros de textos sean reconocibles, los hacen avanzar y les dan cohesión y coherencia (Pastor Cesteros 2006: 182, 201; Veivo 2014: 29; MCER 2002: 120 – 122) y también a la capacidad de entender aspectos como el doble sentido, la ironía y los juegos de palabras (Tarrés Chamorro 2005²⁴, citado en Ambassa 2006: 12). Es decir, se trata de trabajar con unidades más amplias que una oración y saber leer “entre líneas”.

La lectura está presente en el día a día de cada persona alfabetizada y como recalca Aventín Fontana “la competencia literaria sólo se materializa a través de los actos de lectura y escritura” (2004: 143) o como se suele decir: “a leer se aprende leyendo”. Sin embargo, no todos los textos se leen de la misma manera, sino que una parte del trabajo cognitivo es

²⁴ Tarrés Chamorro, Iñaki. 2005. “Propuestas de algunos criterios para la redacción de lecturas graduadas” en *Frecuencia L*, núm. 29, 3 – 8.

seleccionar la estrategia lectora²⁵ adecuada (rápida, superficial, atenta, intensiva, exhaustiva, crítica...) que depende de la finalidad de la lectura. El motivo de leer literatura será en la mayoría de los casos el placer que causa, sobre todo si los textos pueden ser de libre elección (Pastor Cesteros 2006: 202 – 204, 250; Biedma Torrecillas 2007: 245). Así nos acercamos al aspecto afectivo del aprendizaje que se puede estimular en el aula con material cultural auténtico (Kaikkonen 1994: 55) como, por ejemplo, los textos literarios. En el párrafo anterior ya se aludía a la combinación que resulta la competencia lectora, pues según Pastor Cesteros (2006: 249), la competencia literaria es una subcompetencia suya que se ubica en la intersección entre la competencia lingüística, la discursiva y la cultural. Según Jiménez Calderón (2013: 3, 5), la competencia literaria incluye una cierta capacidad de análisis literario y de una cierta modificación de la percepción del mundo mediante la lectura de obras.

Conforme a esta perspectiva, parece una evolución lógica que desde la década de 1980 en la enseñanza de la literatura el enfoque haya pasado del tradicional comentario centrado en el texto al proceso de lectura, es decir, a la construcción y desarrollo de las competencias lectora y literaria, al pensamiento cultural e incluso a la expresión creativa del mismo lector a través de la modificación y producción de textos (Ambassa 2006: 11). Sin embargo, la competencia lectora de un alumno de una LE no depende sólo de las competencias arriba mencionadas en el idioma meta, sino también de lo competente que es como lector en su LM y de si es capaz de aprovechar las estrategias de lectura de su LM cuando se pone a leer en una LE (Plaza Velasco 2015: 34, 37; Pastor Cesteros 2006: 204, Aventín Fontana 2004, 38 – 39). De tal manera, las competencias lectora y literaria se conectan con la intercultural, pero este aspecto y los recursos que el estudiante ya posee se quedan frecuentemente desapercibidos en la realidad del aula donde al leer textos literarios –si es que se leen–, se presta la mayor atención a las dificultades lingüísticas, sobre todo a las del léxico (Iriarte Vañó 2009: 190 – 191; Kaikkonen 2004: 178).

Por otro lado, las convenciones literarias son diferentes en distintos países. Por ejemplo, los límites de los géneros literarios varían y, por tanto, lectores originarios de diversas culturas pueden encontrar un mismo texto representativo de diferentes géneros, los cuales, además, pueden gozar de mayor o menor valoración dependiendo de la cultura en cuestión (Plaza Velasco 2015: 37, 39). También es posible que los lectores de una cultura estén más acostumbrados a buscar moralejas en textos literarios que los de alguna otra (cfr. Biedma Torrecillas 2007: 252). Por mi parte, añadiría que también varía entre países la importancia que se da al conocimiento de la literatura nacional y mundial en el contexto académico y en la

²⁵ Una clasificación sistemática de los tipos de lectura se encuentra en Aventín Fontana (2004: 10 – 13).

sociedad en general. Me atrevo a afirmar que en Finlandia, pese a los logros e incluso ciertos éxitos en la enseñanza de LM y literatura, la valoración del conocimiento literario no es especialmente alta. Esto se reflejará también en las prácticas de la enseñanza de las LE en los centros de educación liberal de adultos. Si el docente en principio ve la tarea de enseñarles a los alumnos términos de metalenguaje de los estudios literarios como algo excesivo (Albaladejo García 2007: 4) y aún más si sus propios conocimientos literarios son insuficientes, se siente inseguro ante el desafío de la integración de las Bellas Letras en el aula (cfr. Iriarte Vañó 2009: 188). Por consiguiente, es menos probable que tenga iniciativa activa en implantarla si tiene la posibilidad de usar otro tipo de recursos más accesibles para él.

3.3. TEORÍA DEL APRENDIZAJE BASADO EN EXPERIENCIAS

El aprendizaje basado en experiencias puede referirse tanto al aprendizaje individual como al colectivo. El punto de partida es que el aprendizaje se basa en las experiencias anteriores y las que nacen en la situación de aprendizaje a través de su reflexión (Räsänen 2000:10 – 12). Räsänen (op. cit.: 13) indica que, en el trabajo docente en general, uno de los desafíos es si se pueden generar nuevas experiencias que ponen en tela de juicio los conocimientos previos que limitan el aprendizaje de los estudiantes. En el contexto de la ASL se trata de la idea que el alumno (o un grupo de alumnos) tiene sobre sus posibilidades de interacción intercultural. Su autobiografía como estudiante y usuario de la LE en cuestión orienta su aprendizaje trazando los límites de sus expectativas respecto a qué y cómo puede aprender y si se ve capaz de tener la iniciativa en la comunicación a pesar de las dificultades lingüísticas (Kohonen 2009: 21). En Finlandia se aplica esta teoría en la educación desde mediados de la década de 1980 (Räsänen 2000: 10) cuando se publicó su “verdadero clásico”, que resumiré a continuación y posteriormente usaré en la aplicación didáctica de algunos resultados del análisis del corpus en el quinto capítulo.

3.3.1. Ciclo de aprendizaje según Kolb

De los modelos del aprendizaje basado en experiencias, el más conocido será el ciclo de aprendizaje formulado por David Kolb. En este, el proceso de aprendizaje se considera como formación de conocimientos mediante transformación de experiencias. Es decir, el aprendizaje y el saber requieren no sólo la experiencia, sino también su entendimiento y, sucesivamente, la transformación de este entendimiento en una forma comunicable. De esta manera, se combinan la experiencia, la observación, la cognición y la experimentación activa (Kolb 1984: 38 – 43;

Räsänen 2000: 10 – 12). He aquí abajo una imagen que he simplificado a partir de la que figura en la obra de Kolb (1984: 42 imagen 3.1):

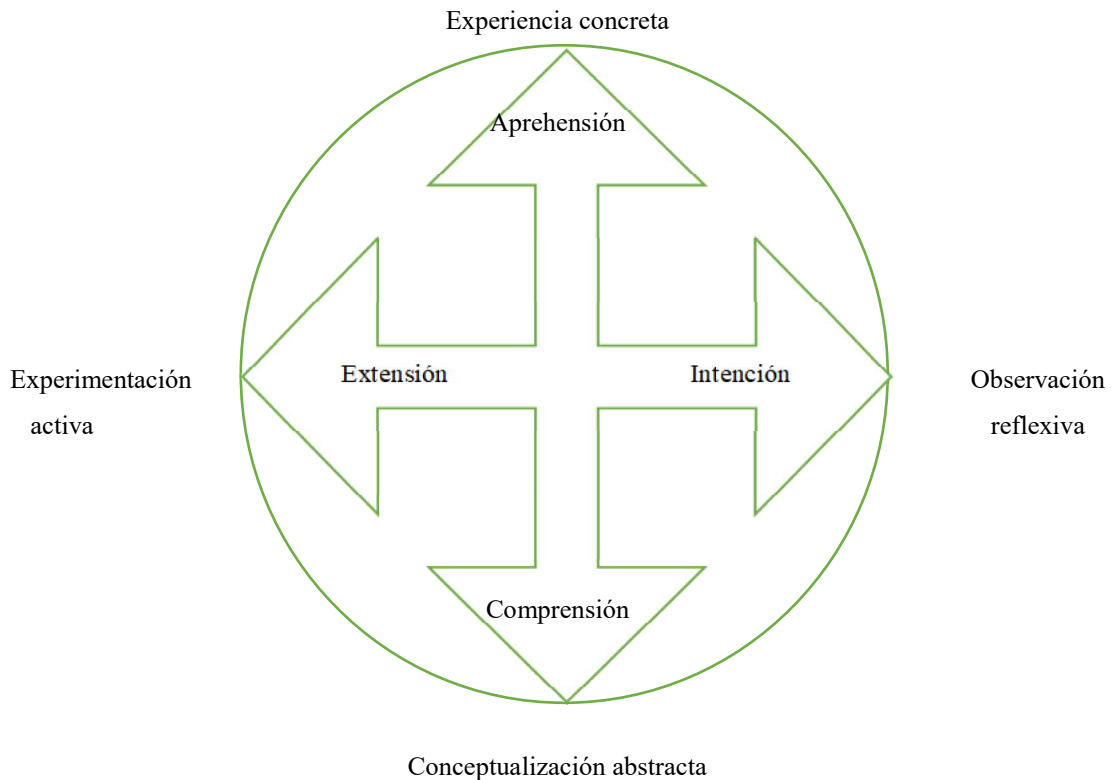


Imagen 1: Ciclo de aprendizaje

En la imagen 1 están presentados los cuatro modos adaptativos de aprendizaje en dos pares opuestos que reflejan dos dimensiones diferentes del proceso de aprendizaje. La flecha vertical indica dos modos de entendimiento: mediante la aprehensión se capta la experiencia concreta personal, mientras la comprensión se relaciona con el trabajo cognitivo de conceptualización abstracta. De la misma manera, la flecha horizontal indica dos modos de transformación: la intención es la forma interna que tiene el individuo para transformar la experiencia inicial que lleva a su observación reflexiva, mientras la extensión consiste en la labor de aplicación del resultado de la conceptualización abstracta a través de la experimentación activa. El fruto de esta última, por su parte, es una nueva experiencia que da el impulso a un nuevo proceso de observación, conceptualización y experimentación (Kolb 1984: 40 – 42).

Siendo así, según esta teoría, en el aprendizaje interactúan el saber consciente, analizador y conceptualizador que se basa en los símbolos y los conceptos; y el saber inconsciente, inmediato y asociativo que, por su parte, se basa en los sentimientos y las

percepciones. Además de las dimensiones emocionales, intelectuales y funcionales de cada individuo, el aprendizaje incluye también el aspecto de la interacción social. Es decir, la comparación y la contextualización de las experiencias no se limitan al mundo interior de la persona, sino que se producen también entre los alumnos. Por tanto, se puede hablar del conocimiento dual (en inglés *dual knowledge*) en dos sentidos diferentes: el saber cognitivo vs. intuitivo y el conocimiento personal y subjetivo vs. el conocimiento social y cultural (imágenes, letras y otros símbolos) que posibilita la comunicación del conocimiento personal, por ejemplo, en conversaciones grupales (Kolb 1984: 35 – 36, 48 – 49, tabla 3.4; Räsänen 2000: 11, 15 – 16). El hecho de que esta teoría resalta las experiencias y su contextualización a través de una interacción social activa como base del aprendizaje, demuestra que está conectada al pensamiento constructivista sobre qué es el saber y el conocimiento (Räsänen 2000: 12 – 13). No obstante, al compararla con este, a mi entender se aprecia que los teóricos del aprendizaje basado en experiencias enfatizan más el significado que tiene el aprendizaje como una herramienta para el desarrollo personal y la autorreflexión del individuo.

Entre los alumnos y también a lo largo de la biografía del individuo, existe variación respecto a qué componente del aprendizaje le resulta más importante a cada uno. Hay varios factores tanto personales (además de la edad, el tipo de personalidad y las experiencias educativas tempranas) como externos (el sector laboral, el papel profesional actual y la tarea concreta a realizar) que modifican el énfasis en cuanto a la combinación de los componentes de aprendizaje. En otras palabras, hay diferentes estilos de aprendizaje (Kolb 1984: 61, 76 – 97). Según Pietilä (2014: 61 – 64), los estilos de aprendizaje personales –y no sólo los formulados por Kolb, sino en un sentido más amplio– son relativamente invariables (cfr. Kolb 1984: 77), pero en la ASL, por ejemplo, realizar ejercicios que no coinciden con el estilo idóneo del alumno, en todo caso, le ayuda a aprender. Pienso que, por ambos motivos, tanto la variación individual como el beneficio proporcionado por la alternancia cotidiana en el aula, el docente debería ser capaz de crear diferentes entornos para el aprendizaje que lo favorezcan tanto a través de las emociones como mediante la observación, la conceptualización y diferentes actividades (cfr. Räsänen 2000: 11).

3.3.2. Autenticidad del aprendizaje

En la enseñanza de las LE, tradicionalmente se relaciona el concepto de la autenticidad con la medida en que los textos²⁶ usados en los materiales didácticos incluyen usos lingüísticos

²⁶ En este contexto el término texto no se refiere sólo a materiales escritos, sino también a auditivos y audiovisuales (cfr. Kaikkonen 2004: 173 imagen 13).

originales y el grado en que han sido modificados (o si han sido producidos desde principios con fines didácticos) para aclarar ciertos rasgos estructurales, léxicos o comunicativos de la lengua meta (Kohonen 2009: 20). Sin embargo, en el contexto del aprendizaje basado en experiencias aplicado a la enseñanza de las LE, que identifico con el pensamiento pedagógico de la educación lingüística, a más tardar desde principios del presente siglo, la autenticidad se considera un concepto más amplio que contribuye también al desarrollo de la competencia intercultural. Se trata de la autenticidad no sólo de los textos, sino también del contexto y la situación del aprendizaje, así como la de las actividades, del docente y de la retroalimentación y evaluación (Nyman 2015: 40 – 47).

Según van Lier (1996²⁷, citado en Nyman 2015: 41), la autenticidad del contexto significa el reconocimiento de las condiciones que el entorno pone a la actuación del hablante, tomando en cuenta tanto las posibilidades como las limitaciones y la autenticidad de la comunicación en cuanto a la comunidad que rodea al alumno. La situación auténtica es aquella en la que las experiencias y los estados emotivos del estudiante y, en general, el mundo donde vive forman parte del aprendizaje. Por consiguiente, la autenticidad de una tarea no depende de si el texto en que se basa es tradicionalmente pensado auténtico, sino que la tarea le resulta auténtica al estudiante cuando se relaciona con su vida y sus experiencias anteriores. En este caso, se traslapan la lengua y el contenido estudiados. Es decir, un texto que es auténtico en un contexto puede dejar de serlo en otro, pero para el aprendizaje es esencial que llegue a tener un significado personal para el estudiante. Para él son auténticos sobre todo los textos que él mismo ha conseguido o producido (Nyman 2015: 41; Kaikkonen 2000: 53, 57 y 2004: 173).

Según Räsänen (2000: 18), cuanto menos acostumbrada está un estudiante a interpretar obras de arte visual, tanto más importancia tiene para él que haya una conexión a su propio mundo de experiencias. Yo diría que lo mismo se aplica a la literatura. En el contexto académico de investigación literaria se aprende a mantener distancia con la posición del “lector naíf”. Sin embargo, en el aula de LE de los centros de educación liberal de adultos, la historia personal y la situación de vida de los alumnos, así como los asuntos de actualidad que les llaman la atención o les preocupan forman indudablemente un enorme recurso para sentar las bases de la enseñanza combinándolo con el material didáctico “oficial”. El impedimento para su uso puede ser el hecho de que tradicionalmente la enseñanza de las LE se basa en una planificación rigurosa de las clases y los docentes nos sentimos inseguros ante la imprevisibilidad que significa aprovechar la materia y el modo de trabajo autobiográficos en el aula. No obstante, si

²⁷ Van Lier, Leo. 1996. Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity. Londres: Longman, 138 – 139.

el profesor logra moderar su “temor a la inseguridad” y permite esta posibilidad, lo más probable es que aumente la autenticidad del aprendizaje de los estudiantes (Jaatinen 2009: 74 – 78; Kaikkonen 2004: 180).

La autenticidad del docente tiene que ver con su deber de ofrecer posibilidades para que nazca la curiosidad hacia la asignatura entre los alumnos y que los estudios lleven a un aprendizaje con sentido en vez de aprender datos sueltos de memoria. Para crear un ambiente animado y motivador en el aula, utiliza su condición de experto en la materia, pero en la medida de lo posible también aprovecha los temas y modos de trabajo preferidos por los estudiantes. Para poder hacerlo, siente interés por los alumnos no sólo como estudiantes de la lengua meta, sino también como personas e individuos (Nyman 2015: 43; Kohonen 2009: 29). Si el profesor de ELE de un centro de educación liberal de adultos planea usar textos literarios en la enseñanza, enfatizaría que es especialmente provechoso si sabe cómo son los alumnos como lectores en su LM, quizás también en otras lenguas (normalmente inglés, alemán o sueco).

Tampoco puede “escondarse” detrás de un papel artificial de docente. Un punto esencial es que, mediante una reflexión crítica, el docente llegue a ser consciente de los valores que guían su trabajo y de los objetivos educativos que son importantes para él. De este modo aprende a observar y, en caso necesario, a modificar y cambiar sus soluciones pedagógicas cuando ejerce su profesión. Por ejemplo, aunque en clases de LE es recomendable que el profesor use la lengua meta al máximo, un aspecto de la autenticidad es que reconozca las situaciones cuando es más oportuno dar explicaciones en la LM de los alumnos. De tal manera los valores y la actuación profesional del docente están íntimamente vinculados entre sí y el profesor se encuentra comprometido con la enseñanza que imparte (Nyman 2015: 44; Kohonen 2009: 30 – 31; Kaikkonen 2000: 56 y 2004: 156, 178 – 180).

Muchos de los objetivos de la VST coinciden con los de la educación intercultural (cfr. Kaikkonen 2004: 137 – 138, 156). A mi parecer, se pueden adoptar cuatro puntos de vista en cuanto a los objetivos expresados en la ley que regula este sector de la enseñanza (citada al final del epígrafe 2.1.):

- Las necesidades educativas individuales de los alumnos (aprendizaje permanente, actividad, desarrollo polifacético, bienestar, iniciativa propia)
- Las necesidades educativas colectivas y la necesidad individual de sentirse parte de un colectivo (bienestar, pluralismo, multiculturalismo, inclusión social)
- Las necesidades, educativas y de otro tipo, de toda la sociedad (armonía, igualdad social, democracia, pluralismo, desarrollo sostenible, multiculturalismo)

- Al punto anterior se vincula también el aspecto nacional, la visión sobre la sociedad como una nación que mantiene relaciones con otras naciones (ciudadanía activa, perspectiva internacional).

En el día a día de nuestro trabajo, los docentes de LE somos seguramente más conscientes de las primeras necesidades e intentamos responder a estas necesidades educativas de los alumnos lo mejor que podemos. No obstante, pienso que deberíamos reflexionar también sobre las tres últimas categorías e intentar encontrar maneras de aportar en que estas se realicen según lo previsto por la ley y se reflejen en el trabajo diario, aun cuando este no cuenta con un currículo nacional oficial que lo regule. Personalmente he optado por la combinación de la aplicación de la teoría del aprendizaje basado en experiencias y el pensamiento pedagógico de la educación lingüística con la integración de textos literarios en el aula de ELE.

Conforme el docente le permite al alumno hacer algunas selecciones en cuanto al material usado y los modos de trabajo, aumenta la responsabilidad de este último sobre el proceso de aprendizaje del cual se hace más consciente y a la vez más capaz de evaluar su propio desarrollo. Es decir, la autonomía del estudiante crece y sabe articular mejor su identidad y sus valores. Respecto a la retroalimentación y la evaluación, se consideran auténticas cuando el punto de partida no es la evaluación tradicional entre alumnos, sino que el estudiante sea capaz de reconocer sus propias necesidades y la evaluación se centre en si ha avanzado desde su nivel anterior para llegar a las metas y objetivos que él mismo se ha puesto. Para poder hacerlo, no se le deja solo, sino que además de la autoevaluación, recibe retroalimentación tanto por parte del docente como de sus compañeros en el grupo de estudios (Nyman 2015: 43 – 47).

Considero que el aspecto de la autenticidad del aprendizaje y de la actuación del profesor arroja luz sobre si en la práctica docente de la VST se realizan o no sus ideas y objetivos centrales expresados en la ley que regula dicho sector educativo. Volveré a tratar esta cuestión en el epígrafe 5.3. de la aplicación didáctica con un ejemplo concreto basado en los resultados del análisis. Además del quinto capítulo, también en el cuarto capítulo dedicado al análisis de referencias y alusiones literarias estudiaré la autenticidad de algunas actividades ejemplares sacadas del corpus, pero obviamente de una manera menos extensa que en la propuesta didáctica propiamente dicha.

4. ANÁLISIS DE REFERENCIAS Y ALUSIONES LITERARIAS

Puesto que el corpus del análisis se compone de materiales didácticos destinados a la enseñanza de ELE para estudiantes de habla finlandesa, trataré primero a nivel general el papel

de los manuales en la enseñanza de las LE. Después, en el epígrafe 4.2. se explicarán las bases de la selección del corpus. A continuación, en el epígrafe 4.3. presentaré la metodología y luego procederé en el epígrafe 4.4. al análisis del corpus considerando si favorece la enseñanza de ELE mediante textos literarios con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural del estudiante.

4.1. PAPEL DEL MANUAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Como muy tarde desde la década de 1980, ciertos enfoques educativos, como el enfoque por tareas o proyectos, han reducido en la enseñanza de las LE el protagonismo del manual respecto al que tenía durante unos cien años en los que la enseñanza estaba comprometida con diferentes métodos. Sin embargo, tanto en Finlandia como en el mundo hispanohablante los manuales siguen teniendo mucha importancia en la enseñanza de las LE, e incluso en la época “post-método” actual, en la realidad de la práctica docente un manual puede llegar a sustituir el currículo (Pastor Cesteros 2006: 131 – 135, 166 – 168, 241 – 242; Järvinen 2014: 89, 110 – 112; Jaatinen 2009: 76; Kaikkonen 1998: 17). Luukka et al. (2008: 64 – 65) sostienen que en el contexto de la educación básica obligatoria, los manuales, como textos institucionalizados, influyen tanto que hasta puede decirse que forman un currículo oculto. Yo, por mi parte, planteo que será tanto más frecuente que el manual guíe la enseñanza en un contexto donde no existe currículo nacional como ocurre en la enseñanza de las LE en los centros de educación liberal de adultos. Por este motivo, es de crucial importancia la manera en que el docente aprovecha el material didáctico elegido para impartir la enseñanza, dado que puede llegar a facilitar, dificultar u obstaculizar el aprendizaje y el trabajo del docente dependiendo de las muestras de lengua escogidas y de en qué medida los textos, explicaciones y tareas sean adecuados y motivadores (Pastor Cesteros 2006: 84, 242).

Si comparamos el caso de la lengua española con el de la finesa, por ejemplo, debemos tener en cuenta su enorme variación: el español no se corresponde con una comunidad lingüística limitada a un único país, sino que es la lengua oficial de una multitud de países con culturas muy diferentes y de esto deriva la dificultad de seleccionar componentes culturales en el material didáctico de ELE. Obviamente lo mismo sucede con el inglés, que, además, en total cuenta con más hablantes no nativos que nativos. Los libros para la enseñanza del inglés como LE tradicionalmente han servido de modelo a los de otros idiomas, hecho que ha podido afectar a la poca atención dedicada a los temas culturales en los materiales didácticos de las LE en general (Pastor Cesteros 2006: 232 – 233; cfr. Pyykkö 2014: 190).

Según Iriarte Vañó (2009: 188) y Albaladejo García (2007: 2 – 4), a la importancia inicial que se otorgaba a los textos literarios en los manuales de las LE, le siguieron otras épocas de índole estructural y de objetivos comunicativos que permitieron su desaparición de los libros de texto desde la década de 1960 hasta la de 1990 o incluso el milenio actual (dependiendo del idioma en cuestión). En cuanto a la situación actual, conforme la experiencia que tengo como usuaria de materiales de ELE para estudiantes y docentes finlandeses, comparto a grandes rasgos la visión de dichas autoras. Según Iriarte Vañó:

Actualmente, su aparición es esporádica, con muestras literarias sueltas generalmente al final de las lecciones, y como actividad complementaria. Suele tratarse de textos poéticos o fragmentos de relatos o novelas que carecen de contextualización, y cuyo trabajo en el aula no está imbricado en objetivos específicos, sino como una obligada referencia a la literatura que no puede eludirse (Iriarte Vañó 2009: 188).

No obstante, y a pesar del habla cotidiana sobre “libros buenos” y “libros malos”, como señala Pastor Cesteros, la valoración de los materiales “dependerá de los objetivos planteados en cada caso y de la aplicación de una serie de criterios que variarán también según las necesidades educativas de quien haya de utilizarlos” (2006: 242). Teniendo en cuenta esta idea directriz, procederé al análisis del corpus en el epígrafe 4.4., pero antes es preciso que explique los criterios tanto selectivos como metodológicos.

4.2. SELECCIÓN DEL CORPUS

El corpus se compone del material de ELE disponible bajo el título *¿Qué tal?*, redactado por Matti Mäkinen, Ulla Riiho y Maarit Torvinen, y publicado por la editorial finlandesa Tammi / Sanoma Pro (usa este último nombre en las ediciones más recientes). Consta de dos partes, *¿Qué tal? 1* y *¿Qué tal? 2*, ambas formadas por tres elementos: el libro de textos y vocabularios, el de gramática y ejercicios, así como el manual del profesor (incluye los guiones de los ejercicios auditivos correspondientes)²⁸. *¿Qué tal?* está destinado a darle al alumno unos conocimientos de ELE que se corresponden con los del español como lengua optativa en el currículo nacional de la enseñanza secundaria general, *Lukion opetussuunnitelman perusteet* (conocido también con la sigla LOPS). En cuanto al MCER, que se aplica también en la enseñanza de lenguas en los centros de educación liberal de adultos, los contenidos de la serie

²⁸ De *¿Qué tal? 1* usaré la edición 1 – 4, 2006/2009 de ambos libros del estudiante y del manual del profesor, la 1ª edición del año 2006. De *¿Qué tal? 2* del libro de gramática y textos usaré la edición 1 – 4, 2007/2011, del manual del profesor, la 2ª edición 2007/2011 y del libro de textos y vocabularios, la edición 1 – 6, 2007/2012. (La versión anterior publicada en la década de 1990 bajo el título *¿Qué tal?* queda fuera del campo de este estudio.) A continuación, me referiré al material analizado con las siglas QT1 y QT2. De la misma manera, usaré las siglas TV, GE y MP para referirme al libro de textos y vocabularios, al de gramática y ejercicios, y al manual del profesor, respectivamente.

abarcan desde el nivel²⁹ A1 – A2/B1 hasta el B1 – B2, respectivamente. En los dos TV los niveles de ambas partes se mencionan en el epílogo de los autores, pero curiosamente no coinciden en los dos epílogos.

Dadas las limitaciones en la extensión de una investigación de segunda especialidad, la selección del corpus no pretende formar una base representativa del material didáctico de ELE disponible en el mercado finlandés. En cambio, la selección se basa en el hecho de que la serie *¿Qué tal?* ha sido muy utilizada en el aula de ELE en la enseñanza secundaria (institutos de bachillerato y de formación profesional), en la formación superior (universitaria y profesional superior) y en los centros de educación liberal de adultos. Según la experiencia docente que tengo de estos últimos en Finlandia Central, el uso de *¿Qué tal?* ha sido frecuente sobre todo en localidades más pequeñas donde los escasos recursos favorecen la organización conjunta de la enseñanza de ELE, es decir, en un único grupo para los estudiantes del bachillerato, formación profesional y educación liberal de adultos.

4.3. METODOLOGÍA

Analizaré el corpus desde dos perspectivas. Por un lado, compararé la frecuencia de las referencias y alusiones literarias con la de otras formas de arte. Por otro, evaluaré la contextualización de las referencias literarias explícitas y los beneficios que esta puede aportar al aprendizaje. Primero es necesario advertir sobre ciertas limitaciones del procedimiento elegido. En los dos TV hay referencias de varios tipos: textuales –por un lado integradas en oraciones y por otro, glosarios y vocabularios generales–, ilustrativas y fotográficas. Justamente por la diversidad de tipos de referencias, no haré un cálculo exacto sobre las menciones que hay en los TV. En cuanto a los GE y los MP, por el contrario, sí lo realizaré, aunque esto produce ciertas dificultades de definición. El MP incluye las respuestas correctas de la mayoría de las tareas del GE. No contaré de nuevo las menciones a diferentes formas de arte que hay en esta parte del manual, sino que consideraré que ya se ha hecho en el ejercicio correspondiente del libro del estudiante, salvo en el caso de los guiones de los ejercicios auditivos, puesto que estos no figuran en el libro del estudiante. Es decir, además de los guiones, los consejos y las recomendaciones dadas al profesor (por ejemplo, enlaces a Internet) y los exámenes confeccionados por los autores, de los ejercicios sólo tomaré en cuenta en el cálculo las tareas extra del manual.

²⁹ Sobre los niveles, véase la nota al pie 10.

En general, si un ejercicio consta, por ejemplo, de la traducción de varias frases de diferentes temas no relacionadas entre sí, calcularé cada referencia o alusión a alguna forma de arte por separado. Por el contrario, si el tema general de todo un ejercicio es, por ejemplo, un concierto (cfr. QT1, MP: 320), consideraré que se trata de una sola referencia a la música. Para poder comparar las frecuencias de diferentes formas de arte, tomaré en cuenta entonces no sólo las menciones a la literatura, sino también a otras según la siguiente lista de categorías:

- la literatura (incluido el teatro)
- la arquitectura (edificios y plazas conocidas, épocas y estilos)
- las artes visuales (el dibujo, la escultura, la fotografía, el grabado y la pintura)
- el cine y la televisión (expresiones y palabras de tipo *ir al cine, película, DVD* etc.)
- la música (todo lo que se refiera a bailar, cantar, escuchar o tocar música)

Las menciones a la televisión entrarán bajo esta categoría si se refieren a un documental o una obra de ficción (telenovela), pero quedarán fuera si se trata de ver las noticias o un partido de fútbol, o no se concreta el tipo de programa. Como hay también museos dedicados a otros sectores no artísticos, expresiones de tipo *ir al museo* sin detallar, tampoco se contabilizarán. Algo contrario al procedimiento con las menciones a la televisión y los museos, además de los vocablos explícitamente referentes a géneros literarios (*novela, poesía/poema, drama/teatro*), siempre que no haya calificativo que deje claro que se trata de una obra de no ficción, la palabra *libro(s)* sí la tomaré en cuenta como una referencia a las Bellas Letras. También calcularé las palabras *biblioteca* y *librería*, pero no los verbos *leer* (algo/mucho) o *escribir* sin más.

No consideraré ejemplos donde sí se puede ver una referencia a alguna forma de arte, pero no se puede concluir a cuál, como, por ejemplo: “Justo cuando empieza el programa, (él/ella) sale” (QT1, GE: 105), o: “Van a comprar las entradas para la sesión de las once y media” (QT1, MP: 278). No obstante, también hay menciones que consideraré representativas de dos o más formas de arte. Por ejemplo, la profesión de actor/actriz se contabilizará como una referencia tanto al cine como a la literatura (el teatro) y el apellido Guggenheim como una alusión tanto a la arquitectura como a las artes visuales. Respecto a las alusiones, dado que es imposible ser consciente de todos los fenómenos culturales en el mundo hispano, tomo por obvio que unas cuantas se me pasarán desapercibidas. Tampoco quiero hacer asociaciones forzadas, así que los apellidos hispanos más comunes que abundan en el material no llamarán mi atención a no ser que se trate de una combinación de un nombre de pila y un apellido que indican a un representante de alguna forma de arte, como en el caso de: “¿Cuál es el apellido

de Marta? – Es Sánchez.” (QT1, GE: 69) que veo como una alusión a “la reina del pop español” Marta Sánchez López. Trataré con más detalle algunas referencias y alusiones a la literatura, pero daré sólo una visión general de las tocantes a otras formas de arte.

Quiero enfatizar todavía que, a pesar de las sumas y los porcentajes presentados sobre todo en el subepígrafe 4.4.3. donde se resumen los resultados del análisis, no se trata de un estudio cuantitativo. Como he explicado anteriormente, el cálculo de las referencias explícitas y sobre todo el de las alusiones implícitas sufre de ciertas carencias o inseguridades. Sin embargo, opino que no menoscaba la validez del estudio, puesto que su meta no es saber la cantidad exacta de cada categoría en todos los tipos del material. El conteo se usa simplemente como una herramienta para visualizar mejor el papel de diferentes formas de arte en el corpus, sobre todo el de la literatura.

4.4. ANÁLISIS DEL CORPUS

El análisis se realizará a las dos partes de la serie seleccionada por separado. Empezaré el subepígrafe 4.4.1. con el TV de QT1. Luego pasaré a tratar su GE y para terminar, el MP. En el subepígrafe 4.4.2. procederé de la misma manera con la segunda parte de la serie. El último subepígrafe 4.4.3. se dedicará al resumen global sobre los resultados también en forma gráfica. A lo largo del análisis iré haciendo algunas propuestas de cómo aprovechar el material analizado en la práctica docente desde el punto de vista de la autenticidad del aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad de los grupos de ELE en los centros de educación liberal de adultos. No obstante, no se dará una aplicación didáctica más extensa hasta el quinto capítulo.

4.4.1. *¿Qué tal? 1*

Me llaman la atención ciertas “concentraciones de información cultural” en el TV de QT1. Se distinguen los dos textos bajo el título “Lectura cultural” en el décimo capítulo sobre Madrid y en el capítulo 13 sobre Barcelona (QT1, TV: 68 – 69, 90 – 91). Ambos presentan lo que dicha ciudad ofrece para ver en el campo de la arquitectura y las artes visuales. En el caso de Madrid, hay referencias también al cine y la literatura: se menciona que las últimas películas se ponen en los cines de Gran Vía y “las mejores librerías están entre la Puerta del Sol y Gran Vía” (QT1, TV: 69). También se menciona (op. cit.: 68) entre paréntesis que en la Plaza de España se encuentra el monumento a Cervantes, visible en la fotografía de la plaza, pero no se hace ningún tipo de contextualización: ¿Quién es Cervantes? ¿Quiénes son los personajes en el monumento y cuál es su importancia en la historia de la literatura española?

Puesto que el material está destinado al uso de estudiantes adultos, supongo que los autores han dado por hecho que a los estudiantes ya les suena el nombre del escritor y, como mínimo, reconocen los personajes de su obra principal. No obstante, como he señalado en el epígrafe 4.1., el material se utiliza también en la enseñanza de ELE para estudiantes de 15 a 18 años y considero que tratando este texto, el docente no puede obviar la necesidad de contextualizar la escasa información literaria proporcionada por el libro. Contrariamente a las generaciones anteriores, a la mayoría de los alumnos más jóvenes una lectura “obligada” de un fragmento de la obra clásica (en traducción al finés) seguramente no les resultaría una tarea auténtica en el sentido explicado en el subepígrafe 3.3.2. Para hacer el tema más accesible a todos, se podría recurrir a otros formatos, adaptaciones en literatura infantil o en dibujos animados³⁰.

En general, la arquitectura está bien presente en el TV de QT1 (op. cit.: la portada y la contraportada, 16, 44 – 45, 85) gracias a las fotos, no sólo sobre Madrid y Barcelona, sino también de Córdoba y Salamanca sobre todo. Además, hay un texto corto dedicado a explicar qué es la plaza mayor que se puede encontrar en cada ciudad o pueblo. También el cine está muy presente en las fotografías y figura como tema en varios capítulos y en varias formas: En el sexto capítulo del libro se enseña cómo comprar entradas en la taquilla y en el séptimo se le dedica al cine un diálogo y tres preguntas en la sección “Ahora te toca a ti” destinada a motivar la conversación entre alumnos. En el capítulo 15 el cine y la televisión vuelven a aparecer como el tema principal en la ilustración y el vocabulario temático, en un diálogo y en la lectura cultural (op. cit.: 43, 46, 48 – 49, 60, 100 – 101, 104).

En cuanto a la música, hay dos entrevistas (una reducida y otra más larga) a músicos imaginarios, uno de los cuales, “Enrique Castillos”, podremos tomar por una alusión a Enrique Iglesias. Además, la sección “Ahora te toca a ti” del capítulo 15 cuenta con diez preguntas relacionadas con la música (op. cit.: 65, 102 – 103). Respecto a las artes visuales, su presencia se limita a las dos “lecturas culturales” ya mencionadas a no ser que consideremos como una referencia el álbum de fotos mencionado en el capítulo 16 (op. cit.: 106).

Además de la lectura cultural sobre Madrid ya mencionada, las Bellas Letras figuran en el TV de QT1 (56, 98) sólo tres veces más: Las palabras *librería* y *biblioteca* se dan como un ejemplo de “falsos amigos” que pueden confundir al alumno si ya domina inglés al estudiar

³⁰ Ejemplos: *El libro de Don Quijote para niños* (2016), selección y adaptación por Haroldo Maglia, con ilustraciones de Jesús Gabán. Barcelona: Ediciones B. *El Quijote contado a los niños* (2005, 2ª edición) por Rosa Navarro Durán, con ilustraciones de Francesc Rovira. Barcelona: Edebé. *Don Quijote 1 – 2* (2005, original 1997), dibujos animados por Cruz Delgado con subtítulos en finés. Helsinki: FS Film.

español. El refrán “Mucho ruido y pocas nueces” se puede ver también como una alusión a la obra de teatro *Much Ado About Nothing* de William Shakespeare. En cuanto a la tercera referencia, es la más explícita a la literatura hispana. Se trata de un citado del poeta español Gustavo Adolfo Bécquer (1836 – 1870), con exactitud del poema número XVII de su colección póstuma *Rimas* (1871), para finalizar el capítulo 13 del TV de QT1 (92, la tipografía difiere de las versiones publicadas de la obra):

Hoy la tierra y los cielos me sonríen
 Hoy llega al fondo de mi alma el sol
 Hoy la he visto... la he visto y me ha mirado...
 ¡Hoy creo en Dios!

La fotografía que hay en la misma página (QT1, TV: 92) que el poema presenta una mujer y un hombre en un patio obviamente en el sur de España. Aquí me encuentro ante la duda de si será un intento de contextualización teniendo en cuenta que el poeta nació en Sevilla. De todos modos, en el caso de este poema hablaría más bien de descontextualización: el tema del capítulo en cuestión no son las relaciones interpersonales (ni los elementos de tipo tierra, cielo, sol), sino “¿Cómo es tu casa?”. Por el contrario, en el capítulo 16 el segundo texto consiste en que un personaje cuenta cómo conoció a su esposa e incluye expresiones como “la vi entrar”, “la veía solamente a ella” y dos veces “la vida me sonríe” (op. cit.: 107). Por tanto, desde el punto de vista temático y léxico, la integración del citado poético en este contexto resultaría mucho más adecuada, mientras en el capítulo 13 su posición es casi meramente decorativa.

Aunque Bécquer seguramente es (aun) menos conocido que Cervantes para los estudiantes adultos de ELE finlandeses, la información sobre el escritor en el TV de QT1 es, si no nula, al menos mínima: el año de su nacimiento y el de su muerte. Ahora bien, en el MP de QT1 (118) se ofrecen algunos datos más: donde nació y murió el escritor, los nombres de sus tres obras más conocidas de “poemas líricos breves” y “prosa de poesía y amor”. Además, se le caracteriza como “melancólico y romántico” y se hace la observación de que además de escribir, dibujaba. Esto ya ayuda algo al docente que quiera contextualizar mejor esta referencia literaria, pero como señala Kaikkonen (2000: 56 – 57), el uso de textos auténticos no es una garantía de la autenticidad del aprendizaje, sino que simplemente ofrece esta posibilidad. Cómo se podría aprovecharla en el caso de Bécquer es una cuestión que volveré a tratar en el quinto capítulo.

Cabe mencionar que en el séptimo capítulo del TV de QT1 (47) hay un detalle repleto de alusiones culturales que fácilmente pasa desapercibido. Me refiero a la fotografía en que, entre otros recibos de cafeterías y bares, aparece uno del Café Comercial de Madrid. No sólo

se considera la cafetería más antigua de la ciudad o al menos una de ellas, sino que también son destacables su decoración y pinturas originales y, desde su fundación (entre 1870 y 1887) sirve como un punto de encuentro de varios escritores y otros artistas, así como un lugar de recitales y actuaciones musicales al igual que algunos otros cafés literarios de la capital. Si una contextualización por parte del docente todavía pareciese redundante en esta ocasión, por otro lado, la considero muy oportuna cuando se menciona dicha cafetería en un ejercicio de comprensión oral en el duodécimo capítulo (QT1, MP: 315).

Pienso que proporcionándoles a los estudiantes la contextualización que falta en el material didáctico, se les da la posibilidad de asociar el contenido de lo que se está estudiando con su propia vida, es decir, intentar promover la autenticidad de la tarea. De esta manera no son sólo dos vocablos, *café* y *comercial*, que tienen que aprender a reconocer y memorizar para tener éxito en un ejercicio de su libro de español, sino que es un lugar intercultural verdadero en Madrid que les puede despertar la curiosidad. Sea el objeto de su interés la literatura, la música o las artes visuales, o simplemente disfrutar un ratito con un café; de todos modos, encontrarán algo que tenga para ellos un significado personal. En esto les ayudará toda la estimulación de tipo intelectual, visual, auditivo, olfativo y gustativo que se enlaza con el esfuerzo cognitivo de comunicar en una LE, por lo cual, no veo mala idea que –si las condiciones en el aula lo permiten– además de proyectar un video³¹ donde se ve el interior y el entorno de la cafetería, se sirva café³².

La misma fotografía de Córdoba que figura en la portada y la contraportada del TV de QT1 se usa también en las del GE. Siguiendo el criterio estricto, estas son sus únicas referencias a la arquitectura. Aunque aplicásemos otro criterio menos estricto, en ningún caso el número de menciones a esta forma de arte pasa de seis ejemplos. Contrariamente al TV, en el GE de QT1 no está presente debido a que aparte de las de las portadas, este libro dispone de una única fotografía y pocas ilustraciones. Las artes visuales cuentan con un número algo más elevado, 18, si consideramos las menciones a fotografías como referencias al arte visual. Si no, su número también queda en seis ejemplos. Más intensivamente que en el TV, las dos formas de arte que dominan son la música y el cine junto a la televisión, ambas con unas 75 referencias o alusiones.

³¹ Por ejemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=tnoS4Njlx7Y> (2014) por Telemadrid. Consultado el 10 de febrero de 2019.

³² A modo de anécdota, quiero mencionar que en una ocasión serví tila a dos grupos de estudiantes en su clase de ELE. A algunos la bebida les sonaba de las series televisivas españolas y les resultó curioso el “experimento”, dado que esta infusión, de consumo común en España, prácticamente casi no se toma en Finlandia.

En cuanto a la literatura, en el GE de QT1 (31, 56, 83, 106 – 107, 158, 183) cuenta con muchas más menciones que en el TV. El refrán “Mucho ruido y pocas nueces”, ya mencionado, se repite en este libro y en la ilustración de un ejercicio, se ve la novela *Don Quijote*. No sólo hay referencias explícitas a Pablo Neruda, Isabel Allende, al premio Nobel Gabriel García Márquez y a su novela *Cien años de soledad*; sino también un par de apellidos que tomo por alusiones: “señor Gala” (Antonio Gala) y “señora Ballesteros” (Mercedes Ballesteros). Esta relativa diversidad de escritores es contraria a la manera en que se trata el cine en el mismo libro (op. cit: 12, 103, 116, 168, 185, 198, 219): las cinco referencias explícitas y las dos alusiones implícitas que se hacen a un director apuntan a la misma persona, a Pedro Almodóvar.

En el MP de QT1, las frecuencias de cada forma de arte coinciden con las del GE: dominan el cine y la televisión junto con la música, ambas con unas 80 referencias o alusiones. Con menor representación quedan la arquitectura y las artes visuales, con unas 20 y 30 menciones respectivamente. En medio, con 38 menciones, se sitúa otra vez la literatura. Además de la ya comentada información adicional sobre Bécquer y la referencia a Café Comercial, hay un ejercicio extra donde se pide que los alumnos escriban un poema y otro donde se los motiva a redactar las letras para una canción de Eurovisión, contexto que seguramente todos o casi todos conocen. Desde el punto de vista de la autenticidad de las tareas de estos dos ejercicios que ejercitan la misma destreza, puede que funcione mejor entonces el ejemplo posterior. También hay una alusión a César Vallejo y una referencia a la cantante y actriz Ana Belén (María del Pilar Cuesta Acosta). *Carmen* se menciona como película, pero esta obra se basa en la novela corta del francés Prosper Mérimée. También se mencionan dos teatros: el Liceu de Barcelona y el Teatro Arriaga de Bilbao (QT1, MP: 35, 39, 106, 114, 118, 158, 305, 315, 317, 320).

Tanto del GE como del MP de QT1 se puede hacer la observación de que con las Bellas Letras no se aprovecha el mismo recurso que con el cine. No digo que los ejemplos de este último estén muy bien contextualizados tampoco, pero por lo menos se relaciona el artista con su obra mediante el uso del genitivo: *la(s) película(s) de Almodóvar*. Por el contrario, las frases que aluden a la literatura suelen ser de tipo “¿Qué te parece este libro?” (QT1, GE: 141), en vez de utilizar la posibilidad de introducir el nombre de algún escritor utilizando el genitivo. Para terminar este primer subepígrafe de análisis, hago constar mi observación respecto al vocablo *novela*: curiosamente tanto en el GE como en el MP, su frecuencia es mucho menor que la de *telenovela*, aunque este último vocablo obviamente es una derivación del primero.

4.4.2. *¿Qué tal? 2*

Mientras la primera parte de la serie se concentra en España, la impresión general que da el TV de QT2 es que se presta más atención a los otros países hispanohablantes, propósito que los autores mencionan en el epílogo del libro (QT2, TV: 3) y que se refleja también en las fotografías incluidas en el libro. El hecho de que el libro cumple con el objetivo de presentar todos los países hispanohablantes en secciones llamadas “Al otro lado del charco”³³ habrá influido en que la contextualización de los representantes de las Bellas Letras (y de otros artistas) sea principalmente geográfica: Laura Esquivel, José Martí, Gabriel García Márquez, Mario Vargas Llosa, Isabel Allende y Pablo Neruda son todos referidos como representantes de sus países de origen (op. cit.: 47, 68, 75, 82, 106). El único escritor que se ubica más bien en una época es el poeta y dramaturgo andaluz Federico García Lorca (1898 – 1936), presentado en una sección de “Lectura cultural” titulada “España: de la dictadura a la democracia” (op. cit.: 111 – 112). Además de los escritores nombrados, se menciona a Pancho Villa y Emiliano Zapata como tema preferido en la literatura y la música popular durante la Revolución Mexicana, y el canto de las saetas en la Semana Santa andaluza, el cual podremos relacionar también con el mundo literario además de con la música (op. cit.: 18, 47). En cuanto a la motivación a conversar sobre el tema, la única pregunta relacionada con la literatura en las secciones “Ahora te toca a ti” es “¿Tienes ropa que nunca te has puesto o libros que nunca has leído?” (op. cit.: 86) en el duodécimo capítulo cuyo tema principal son las compras.

En el TV de QT2 las referencias a escritores tampoco son textos largos, pero en general están mejor contextualizadas que en QT1: además del año de nacimiento (y de muerte, en su caso) del escritor, se menciona el o los géneros principales de su obra y se dan nombres de sus libros más conocidos (*Como agua para chocolate*, *Versos sencillos*, *Cien años de soledad*, *La casa de los espíritus*, *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, *Canto General*, *Romancero gitano*, *La casa de Bernarda Alba*) con sus correspondientes años de publicación. En el caso de García Márquez, incluso se afirma que “el llamado realismo mágico es característico” del escritor; y en cuanto a Pablo Neruda, se admira la “gran variedad” de sus obras, del lirismo a temas políticos. Ambos también se merecen la mención de haber obtenido el premio Nobel de Literatura (op. cit.: 75, 106).

Las novelistas Esquivel y Allende, por el contrario, se quedan sin ningún tipo de descripción de su estilo o temática, aunque se menciona el éxito de sus obras más conocidas, también en adaptaciones cinematográficas, contextualización que puede considerarse

³³ El título de la sección demuestra que el punto de vista es europeo.

“interartística”. A esta última, se le presenta también como objeto de la represión política de su época: la sobrina de Salvador Allende salió exiliada de Chile en 1973. Vargas Llosa es el único autor de quien no se menciona ni una obra, pero la breve información sobre el escritor incluye el dato de que fue candidato a la presidencia de Perú en 1990 (QT2, TV: 47, 82, 106). Es un dato bien relevante en este contexto, dado que el capítulo donde aparece se titula “¿Un presidente responsable?” e incluye vocabulario de elecciones y política. Al igual que de Allende y Vargas Llosa, de Lorca también puede decirse que está de alguna manera contextualizado políticamente, pero trataré su caso en el quinto capítulo.

Si en general los textos literarios en la lengua meta pueden parecer difíciles a los estudiantes de una LE (cfr. Iriarte Vañó 2009: 188, 191), más aún la poesía puede despertar “miedo” ya en LM. Una posibilidad de apaciguar este nerviosismo es aprovechar el canal auditivo de aprendizaje, es decir, recurrir a poemas adaptados en canciones. Esto es exactamente lo que ofrece el caso de José Martí en el TV de QT2 (68). Volviendo a aludir al concepto de autenticidad como se entiende en el contexto de la educación lingüística, supongo que serán muy pocos los alumnos que no reconozcan la melodía de la canción *Guantanamera* si el docente los expone a una versión musicalizada de los versos citados en el libro:

Yo soy un hombre sincero
de donde crece la palma;
y antes de morirme, quiero
echar mis versos del alma.

Por consiguiente, entre todas las obras nombradas en el TV de QT2, a pesar de que este único fragmento citado es de la obra cronológicamente más lejana al lector actual –*Versos sencillos* fue publicada en 1891– gracias a esta mínima contextualización puede resultar al fin y al cabo la más accesible y la más interesante al estudiante.

Comparando³⁴ el GE de QT2 con el de la primera parte de la serie, vemos que en general hay muchas menos referencias y alusiones a las diferentes formas de arte (total 140 vs. 217 en QT1) debido sobre todo a una disminución considerable en las menciones referentes al cine y la televisión (30 vs. 72 en QT1) y a la música (43 vs. 78 en QT1). Esta última sigue dominando, pero me llama la atención que la literatura casi alcanza el mismo número de menciones (40) y contrariamente al GE de QT1, en todo caso, sobrepasa al cine y la televisión. Al igual que en el GE de QT1, las artes visuales y la arquitectura quedan con menos menciones, 19 y 8, respectivamente. El vocablo *novela* aparece con mucha más frecuencia que en QT1 y ahora lo

³⁴ Una ilustración de la comparación general sobre las frecuencias se dará en el gráfico 1 en el subepígrafe 4.4.3.

hace incluso con calificativos: *novelas policíacas/de ciencia ficción*. Además, hay referencias a estructuras y personajes típicos de cuentos populares: “había una vez”, una princesa encerrada en un palacio y un príncipe convertido en rana. (QT2, GE: 181, 211).

Además de las referencias explícitas a Isabel Allende y Gabriel García Márquez, dos veces a cada uno, y una a Mario Vargas Llosa (QT2, GE: 25, 85, 115, 158, 208), hay varias alusiones a escritores y obras literarias. En ciertos ejercicios figuran “el señor Larra” (Mariano José de Larra), “el señor Lorca” y “Marta Sanz” (Marta Sanz Pastor). Curiosamente, las dos alusiones a obras se refieren a ficción femenina estadounidense: al explicar el diminutivo se da el ejemplo de “mujercitas” (*Little Women* de Louisa M. Alcott, 1868) y en un ejercicio hay que completar la famosa frase “Francamente, querida, me importa un bledo” de la película *Lo que el viento se llevó* (1939) basada en la novela homónima (1936) de Margaret Mitchell. También encuentro una alusión bíblica a la situación donde Jesús se niega de contestar a las preguntas de los sacerdotes, Poncio Pilato y/o Herodes (dependiendo del evangelio) en “Y tú, Jesús, ¿qué opinas de este asunto? – Sin comentarios.” Además, estoy vacilando en cuanto a si la frase “María es un ama de casa perfecta”, que más tarde se repite cambiando el nombre por Mónica, podría tomarse como una alusión a *La perfecta casada* (1583), una guía para mujeres escrita por el teólogo renacentista Fray Luis de León (op. cit.: 51, 65, 131, 147, 169, 175, 182, 195).

El GE de QT2 (180) cuenta con un ejercicio excepcional: la tarea número 7 del duodécimo capítulo está totalmente dedicada al escritor uruguayo Mario Benedetti. Sobresale porque hasta ahora los escritores mencionados en el GE han sido previamente presentados en el TV de QT2 (o aludidos ya en la primera parte de la serie), pero en este capítulo del TV en la sección “Al otro lado del charco” que presenta los países del Cono Sur, no se da ningún ejemplo de “personajes importantes” de Uruguay (ni tampoco de Paraguay). En este sentido el ejercicio podría calificarse descontextualizado. Se trata de modificar la biografía de Benedetti redactada en el presente escribiendo los verbos de nuevo en el pretérito indefinido. Es decir, es un ejercicio típico para practicar el tiempo pasado, pero en mi opinión muy bien aprovechado para desarrollar también la competencia (inter)cultural del alumno. Los datos sobre el escritor son abundantes, pero no excesivos en detalles y despiertan el interés en buscar más información y conocer su obra. Sólo se podría añadir algún (fragmento de) poema suyo, por ejemplo.

Volviendo la mirada al MP de QT2, la primera impresión es la misma que en el caso del GE: aunque domina la música (88 menciones) entre las formas de arte, las menciones referentes a las Bellas Letras (71) sobrepasan las relacionadas con el cine y la televisión (56) y con un margen aun mayor que en el GE. Lo que lo difiere del GE de QT2 es el hecho de que el número total de menciones referentes a diferentes formas de arte en el MP no es menor que en el de la

primera parte, sino que contrariamente lo supera (289 vs. 250 en QT1). La única categoría donde el número es más bajo es la del cine y televisión (56 vs. 81 en QT1).

En el MP de QT2 los autores recomiendan ciertos enlaces de internet, algunos de ellos relacionados con la literatura³⁵. Considero contextualizados www.literaturaguatemala.org, www.mvargasllosa.com y www.fundacionneruda.org porque se dan a la vez de otros que tienen que ver con los países centroamericanos o andinos y Chile. Por el contrario, www.los-poetas.com y www.cervantesvirtual.com no parecen del todo adecuados a su contexto: el primero se menciona al dar información adicional muy resumida sobre Octavio Paz y el segundo junto a información mínima (año de nacimiento y muerte, nacionalidad) sobre Nicolás Guillén. Sin embargo, estos dos portales no tienen ningún vínculo específico con la poesía mexicana o cubana, sino que son más bien fuentes de información general sobre la poesía hispana el primero, y el segundo sobre temática aún más amplia de la lengua española y la literatura hispana. De hecho, www.los-poetas.com se vuelve a mencionar como una posible fuente de información sobre Lorca. En cuanto a la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, los mismos autores del MP la caracterizan con la expresión “todo sobre la literatura” (QT2, MP: 54, 75, 87, 108, 152, 161). Desde mi punto de vista, sería más práctico para el trabajo docente recopilar enlaces a portales literarios generales en un listado aparte, dado que “pistas” sueltas en diferentes contextos más fácilmente pasan desapercibidas o se olvidan. Respecto a los otros enlaces, aunque www.clarin.com (op. cit.: 65) se refiere al periódico argentino, el profesor puede aprovechar la ocasión para dar información sobre el escritor español Leopoldo Alas que usaba el pseudónimo Clarín.

Además de Paz, Guillén y Lorca (y por alusión Clarín), se menciona a varios otros escritores: a García Márquez en dos ocasiones y su obra maestra en una; a Neruda, Allende y Martí (op. cit.: 19, 152, 308, 312 – 313, 350), que ya han sido presentados en el TV de QT2, pero este último ahora se menciona en un ejercicio de comprensión oral y como autor de la obra teatral *Patria y Libertad*. Cervantes y Bécquer, que no figuran en el TV ni el GE de QT2, pero sí en el TV y el GE o el MP de QT1, reaparecen en el MP de QT2 (147, 302). Al igual que en el TV de QT1, se cita un poema becqueriano. En este caso, dejaré la formulación de su posible aplicación didáctica para el quinto capítulo.

En el MP de QT2 hay dos ejercicios de comprensión oral dedicados a sendos escritores. Al analizar el TV de QT2, ya he observado que, aunque los textos sobre los escritores son cortos

³⁵ Además de los enlaces tratados en este párrafo, en el MP de QT2 (5, 117, 152) se facilita también tres veces el enlace www.clubcultura.com, pero no puedo evaluar la utilidad de esta página, puesto que ya no se puede acceder a ella.

en general, sobre Mario Vargas Llosa se cuenta especialmente poco. Será porque el ejercicio 12 del undécimo capítulo en el GE de QT2 (171) se titula “Personajes importantes. ¿Novelista o político? ¿De quién se trata?” y la idea es que el alumno reconozca a Vargas Llosa al escuchar un texto que incluye momentos clave de la biografía del escritor y el nombre de su primera novela de fama mundial, *La ciudad y los perros* (1962). El texto del ejercicio no me parece especialmente complicado desde el punto de vista de la competencia lingüística, pero si el alumno no conoce al autor de antemano, la única frase que le ayuda a alcanzar la meta del ejercicio es “En los años ochenta el novelista debuta en la vida política que culmina en 1990, cuando se presenta como candidato en las elecciones presidenciales de Perú, en las que finalmente pierde contra Alberto Fujimori.” (QT2, MP: 309) Y eso sólo si se ha dado cuenta del dato de la candidatura presidencial “escondido” en el TV de QT2. Aunque entendiese todos los otros detalles, si pierde esta frase clave, no alcanza la meta del ejercicio.

Si pretendemos proporcionar a los alumnos tareas auténticas que les ofrezcan un desafío cognitivo suficiente y los motiven a seguir, hemos de tener en cuenta su nivel (Nyman 2015: 41) y, como acabo de demostrar, no sólo en lo referente a la competencia lingüística, sino también la cultural. Como las carencias en la competencia cultural pueden hacer que este ejercicio resulte frustrante incluso para alumnos lingüística y comunicativamente muy capaces, optaría por modificar la tarea. En vez de usarla como una tarea de tipo “¿Quién es?”, el profesor puede contar a los estudiantes antes de empezar a escuchar el texto que se trata de la biografía de un escritor peruano llamado Vargas Llosa y pedir que apunten los datos que consigan sacar de la escucha. De tal manera, sabiendo la profesión y la nacionalidad de la persona descrita, también a los que no conocen al novelista, les resulta menos “misterioso” el ejercicio porque saben anticipar algo sobre qué eventos importantes podría tener la vida de un escritor en un país como Perú. Entre los modos de adaptación de actividades enumerados por Pastor Cesteros (2006: 243), este procedimiento se podrá calificar como un cambio de orden establecido.

El otro ejercicio de comprensión auditiva al que me refiero es el número 15 del capítulo 15 titulado “Las casas-museo de Pablo Neruda. ¿Dónde están y cómo son?” (QT2, GE: 221). Según Nyman (2015: 41), desde el punto de vista de la autenticidad es importante que los estudiantes sepan qué se busca con una actividad y que no se pierda el “hilo conductor” al realizarla. En este sentido, esta tarea es mucho más apropiada que la que acabo de analizar. Las instrucciones son claras, los nombres de las tres casas del poeta se dan en el ejercicio y los alumnos tampoco tienen que esforzarse para reconocer nombres propios en otras lenguas como en el ejemplo anterior (*Fujimori, Le Monde, The New York Times*). De hecho, el único vocablo que no está en español es la palabra *kantele* en finés, mencionada como uno de los instrumentos

musicales que se encuentran en la casa-museo de Isla Negra, y que seguramente llama la atención de los estudiantes finlandeses. Es decir, el instrumento nacional crea un vínculo entre la tarea y el alumno quien, por consiguiente, la siente como más auténtica. También aumentará la autenticidad de la tarea que en Finlandia Neruda es más conocido que Vargas Llosa.

Dos escritores que no figuran en ninguno de los dos libros del estudiante de QT2 son Miguel Ángel Asturias y Rubén Darío, ambos presentados como “personajes importantes” de su país de origen en el MP de QT2 (83). Sin embargo, la contextualización no es meramente geográfica. Del primero se cuenta “su mayor preocupación”, es decir, su temática principal: “los problemas del indio” y se menciona una de sus obras más conocidas *El señor presidente* (1947) y su premio Nobel de Literatura del año 1967. Al poeta nicaragüense se le caracteriza como “iniciador y máximo representante del modernismo literario en español” y se dan los nombres de sus tres obras principales. La única referencia a un personaje de tebeo en el corpus se encuentra en el MP de QT2 (117): *Mafalda* del artista argentino Quino. Además, en un ejercicio de comprensión auditiva sobre números de teléfono de diferentes personajes podremos tomar como alusiones literarias a Isabel Gómez (Isabel Gómez Muñoz, poeta chilena) y Diego Martín (actor español) (op. cit.: 309).

En la misma línea del ejercicio de comprensión oral en QT1 donde se busca el Café Comercial, en QT2 también hay uno que ofrece la posibilidad de despertar la curiosidad del estudiante hacia una institución cultural española. Se trata de un ejercicio en el que tres jóvenes están de visita en Madrid pensando qué hacer y al final deciden ir a un recital en la Fundación Juan March (QT2, MP: 300 – 301). El ambiente en las conferencias y conciertos de la fundación a lo mejor no es tan animado y acogedor como en el Café Comercial, pero en todo caso la fundación cuenta con los servicios de podcast y de streaming en directo que el profesor puede facilitar a los alumnos por si quieren aprovechar los contenidos disponibles en su tiempo libre.

El MP de QT2 también ofrece nuevo vocabulario referente a la literatura y el teatro, sobre todo en el ejercicio extra E del duodécimo capítulo: *conferencia sobre la literatura, recital, escenario, telón, intermedio, butaca y balcón*. En otras ocasiones se mencionan también *libros de ficción, la Feria del Libro y la copla*. Del mismo modo que en el GE, se mencionan las novelas policíacas y se dan algunas estructuras convencionales de cuentos populares: “Érase una vez”, “Colorín, colorado, este cuento se ha acabado” y “Y fueron felices y comieron perdices”. Además, en un ejercicio donde se ejercita la conversación entre un cliente y un dependiente, se da en finés el vocablo *lomamatkaluettava*, 'algo para leer durante el viaje de vacaciones', que sirve como un buen ejemplo para los estudiantes de la diferencia entre las

lenguas aglutinantes, como el finés; y las analíticas, como el español (QT2, MP: 36, 70, 118, 121 – 122, 169, 302, 362).

4.4.3. Resumen de los resultados del análisis

He aquí una presentación gráfica de la frecuencia de las menciones a diferentes formas de arte en los GE y los MP de ambas partes del material didáctico *¿Qué tal?*:

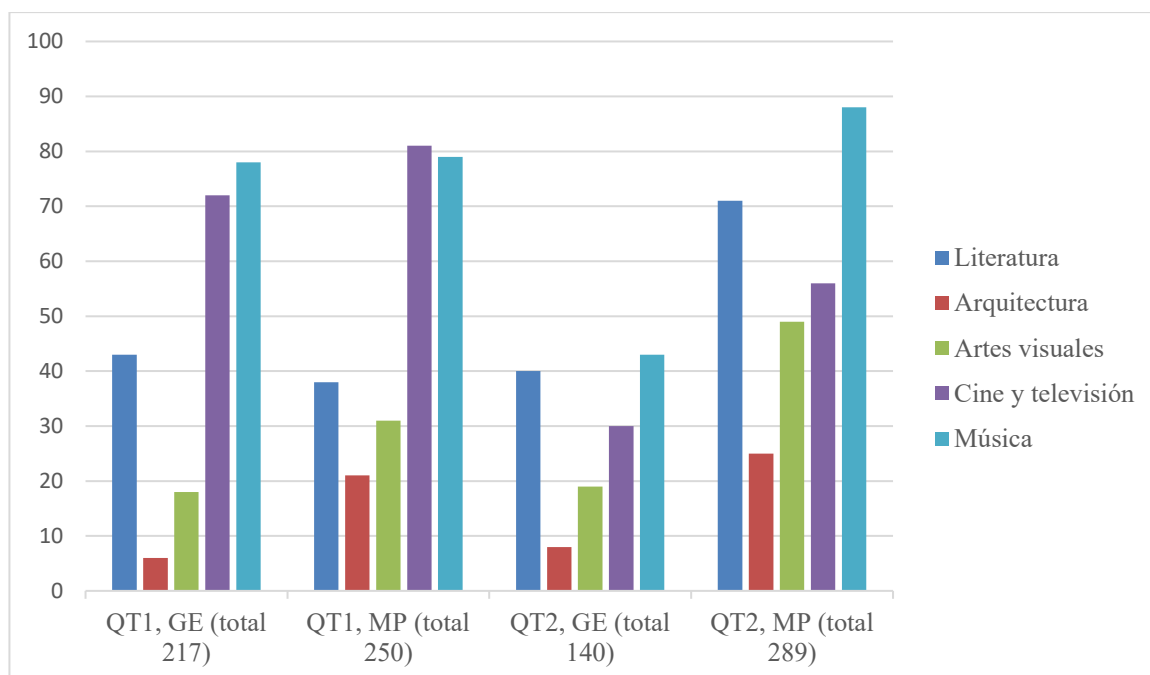


Gráfico 1: Referencias y alusiones a diferentes formas de arte en los libros de gramática y ejercicios y en los manuales del profesor de *¿Qué tal?1* y *¿Qué tal?2*

Como comentario al análisis sobre las referencias y alusiones a diferentes formas de arte del corpus diría que su mayor número total en el GE de QT1 comparado con el de QT2 puede deberse a que en un material de nivel básico (A1 y A2) los temas son frecuentemente del ámbito de vida diaria y tiempo libre. En QT2 se aspira a llegar a niveles más avanzados (B1/B2) y, por consiguiente, se tratan temas más abstractos (problemas económicos, medioambientales y sociales, la vida laboral, la política). Sin embargo, esto no explica que en el MP de QT2 haya más referencias y alusiones a formas de arte que en el de QT1. Si generalizamos lo que sostiene Iriarte Vañó (2009: 188) en cuanto a las muestras literarias y tomamos en cuenta los resultados de la investigación de Davcheva y Sercu (2005³⁶, citado en Pyykkö 2014: 198), una explicación

³⁶ Davcheva Leah y Lies Sercu 2005. "Culture in foreign language teaching materials" en L. Sercu et al. (eds.). *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, 90 – 109.

posible puede ser que los contenidos culturales en general se consideran una actividad complementaria y por este motivo las menciones a diferentes manifestaciones artísticas encuentran su lugar con más facilidad en las tareas extra del MP que en las del GE. Esto parece indicar el hecho de que en el MP de QT2 hay aproximadamente 100% más de menciones que en el GE (289 vs. 140), mientras en QT1 la diferencia es mucho menos notable (250 vs. 217).

Respecto a las diferencias en la frecuencia de las categorías, la dominancia de la música en tres de las cuatro obras analizadas me conduce a pensar que se considerará la forma de arte más accesible al alumno. Aunque no fuese todavía capaz de entender un diálogo escrito o uno hablado en una película ni la letra de una canción, puede disfrutar de la melodía que poco a poco lo ayudará primero a captar palabras sueltas. Por otro lado, está claro que la música y la literatura no se excluyen una a la otra, sino que tal como muestran los dos ejemplos que aporté anteriormente en el análisis (los de *Guantanamera* y la Eurovisión), la contextualización mediante música puede hacer la comprensión o producción de un poema más fácil para el alumno. También es cierto que los vocablos relacionados con la música han sido especialmente sencillos de identificar en el corpus, puesto que no se confunden con facilidad con otras denotaciones. Por el contrario, las menciones referentes a la arquitectura han resultado ser las que con más dificultad se reconocen³⁷. También me llama la atención que en QT2 la categoría de literatura llega a superar a la de cine y televisión que en QT1 le lleva una ventaja considerable. Se tratará otra vez de la idea de que en los niveles más bajos el cine y la televisión son un recurso más apropiado a las necesidades y las habilidades del alumno, pero conforme va avanzando en sus estudios, la diferencia (¿verdadera o supuesta?) en la accesibilidad entre este y la literatura ya no es tan grande.

Las mismas cuestiones sobre la selección de las muestras de textos que trata Plaza Velasco (2015: 38 – 39) en el contexto de un curso de literatura para estudiantes universitarios de ELE son aplicables también a la confección de materiales didácticos de ELE: ¿Qué textos serían los más representativos de una identidad cultural hispana? Esta pregunta aludida ya en el epígrafe 4.1. conduce a pensar en dicotomías como literatura española vs. hispanoamericana; literatura española en castellano vs. literatura en catalán, euskera y gallego; y literatura hispanoamericana por autores próximos a la literatura europea vs. los que no lo son. Como ya he señalado anteriormente, la segunda parte de la serie QT tiene entre sus objetivos presentar los países de Hispanoamérica y en esta parte la literatura está mucho más presente que en la

³⁷ Aunque no he contado con exactitud las referencias a la arquitectura en los TV, cabe mencionar que he considerado como muestras de arquitectura las fotografías en que se ve algún edificio reconocible, pero no las que presentan vistas a cualquier calle o un panorama general de algún municipio.

primera. Siendo así, no es de extrañar que entre los 14 escritores explícitamente referidos en el corpus, 11 (casi el 80%) son hispanoamericanos (incluido Vargas Llosa que sí obtuvo la nacionalidad española, pero no perdió la peruana), todos más o menos representantes de la “línea europea” (el modernismo, la vanguardia, el boom o el post-boom).

Asimismo, no es ninguna novedad que los cánones literarios de cualquier país están deformados en el sentido de que tienden a dejar en la sombra las obras escritas por mujeres. No obstante, si hoy en día somos más conscientes de este fenómeno y no queremos promoverlo, considero justificado preguntar si la porción de las escritoras en el corpus es adecuada: entre los 14 escritores explícitamente referidos sólo dos (Allende y Esquivel), es decir menos de 15%, son mujeres. También me llama la atención que de los seis hispanoamericanos ganadores del premio Nobel de Literatura, en QT2 sólo se presenta a los cinco hombres, es decir, a Asturias (1967), Neruda (1971), García Márquez (1982), Paz (1990) y Vargas Llosa. (De este último lógicamente no se menciona el premio, dado que el ejercicio de comprensión oral sobre su carrera es anterior a 2010, año en que lo obtuvo.) La ganadora del año 1945, la poeta chilena Gabriela Mistral, no es mencionada a pesar de ser la primera hispanoamericana galardonada y hasta ahora la única entre las escritoras premiadas que escribió en español³⁸. (Los cinco ganadores españoles son todos hombres.)

En cuanto al tratamiento que recibe la literatura en el corpus, diría que la contextualización no es sistemática. Los textos sobre los escritores son cortos y la contextualización es sobre todo geográfica, cronológica (no exactamente histórica o biográfica) y tocante al género literario principal del escritor. En algunos casos es también política y estilística o referente al movimiento literario. O puede ser también temática y léxica en conexión con el contenido del capítulo donde figura. No obstante, como hemos visto, también hay ejemplos “colgados en el aire” como demuestra la descontextualización total de Cervantes y del citado de Bécquer en el TV de QT1. La escasa contextualización no favorece el aprendizaje auténtico y el desarrollo de la competencia intercultural del alumno. ¿Qué puede hacer un profesor que prefiera mejorar la situación? Es una pregunta que intentaré responder a continuación en forma de aplicación didáctica del ciclo de aprendizaje de Kolb.

³⁸ Para compensar la laguna, aproveché en el aula la noticia sobre el regalo que dio el estado de Chile a Finlandia por el centenario aniversario de su independencia. Se trata de una traducción al finés del poema *Campeón Finlandés* (1940) escrito por Mistral. La traducción de Jukka Koskelainen, titulada *Suomalainen Mestari*, fue publicada en el periódico *Helsingin Sanomat* el 25 de noviembre de 2017.

5. APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL CICLO DE APRENDIZAJE: DOS POEMAS

La presente propuesta didáctica consiste en una adaptación del ciclo de aprendizaje de Kolb en el estudio de dos ejemplos de poesía española para un grupo de un nivel intermedio alto/avanzado en sus estudios de ELE en un centro de educación liberal de adultos. Supuestamente se trataría de usuarios de QT2, pero también podría aplicarse en grupos del mismo nivel que usan otro material didáctico o en un curso específico de literatura hispana con sólo materiales preparados por el docente. Como he mencionado en la introducción del presente estudio, algunas de las siguientes actividades ya las he puesto en práctica en mi trabajo docente, pero otras no. Un objetivo de esta propuesta es darles una secuencia óptima respecto al proceso de aprendizaje según la teoría de Kolb.

Al analizar un poema, normalmente dedicamos la máxima atención al estudio de sus tropos (es decir, figuras literarias como las metáforas, las metonimias, los símbolos etc.). En este ejemplo, por el contrario, he querido prestar una especial atención a la forma de la obra. No obstante, para limitar el objeto del estudio, en ambos casos este se concentra en el fenómeno de la rima dejando de lado otros aspectos del artificio poético (la métrica, el ritmo y el acento). Los poemas a estudiar son de Gustavo Adolfo Bécquer y Federico García Lorca, dado que ambos poetas figuran en el corpus analizado en el cuarto capítulo. Del primero usaré el poema *A Elisa* que aparece en el MP de QT2 (147). Como en el corpus no se cita ningún poema lorquiano, el uso de *El amor duerme en el pecho del poeta* es de mi libre elección³⁹. En cuanto a la selección del poema, por un lado entiendo el propósito de Iriarte Vañó, pero no estoy totalmente de acuerdo con su punto de vista:

No es aconsejable trabajar en esta primera instancia con textos que tienen múltiples posibilidades de análisis, como se hace en las clases de literatura para nativos. Por ejemplo, si trabajamos la rima, debemos encontrar un texto donde sólo la rima llame la atención, o si trabajamos con la metáfora, el texto elegido debe ser sólo y esencialmente metafórico (Iriarte Vañó 2009, 194).

El poema de Lorca tiene un esquema de rima marcado, pero eso no quiere decir que lo haya elegido considerando que tuviese menos méritos respecto al aspecto metafórico.

³⁹ Apéndice 2: *A Elisa* en la forma que aparece en el MP de QT2 con observaciones mías, y *El amor duerme en el pecho del poeta*. Si se prefiere aumentar la libertad de elección de los alumnos en vez de que el profesor dé el poema a estudiar, la página www.poemas-del-alma.com es un poemario virtual donde se puede buscar poemas según su temática o autor. (He usado esta última opción en clases sobre Benedetti y Neruda, de los cuales hay también muestras auditivas recitadas por el propio autor. Además de Bécquer, Lorca, Benedetti y Neruda, figuran también Cervantes, Darío, Guillén, Martí y Paz, todos poetas mencionados y –con la excepción de Cervantes– escasa o moderadamente contextualizados en QT2. La página también cuenta con un cálculo de sílabas de los versos pulsando “ver métrica”.) Por otra parte, estoy de acuerdo con Albaladejo García (2007: 10) que sostiene que se debe tener en cuenta también los intereses del docente para que pueda transmitir en clase entusiasmo hacia la tarea; pensamiento totalmente en línea con el concepto de la autenticidad del aprendizaje.

5.1. EXPERIENCIA

Para facilitar que las experiencias vividas vuelvan a recordarse y para activar el aspecto afectivo del aprendizaje, los alumnos realizarán en casa una tarea de prelectura rellenando un cuestionario⁴⁰ sobre sus hábitos de lectura. Para que el profesor pueda conocer las competencias lectora y literaria de los alumnos, es necesario que pregunte también qué leen en su LM y en otras LE. Albaladejo García (2007: 10) recuerda la importancia de preguntar sobre qué libros han leído y están leyendo actualmente porque los alumnos pueden responder también según lo que piensan que deberían leer y no según sus gustos e intereses personales. Por otro lado, añadiría que además de las preguntas más convencionales, es importante que se pregunte también en el condicional que les gustaría leer. De tal modo el estudiante quizás entre mejor en contacto con sus emociones y ensueños. Estos también estarán presentes cuando explica por qué algún escritor es su favorito.

En el aula como primera actividad de calentamiento se pide que cada uno pronuncie en finés, español o cualquier otro idioma los primeros versos con rimas que se le ocurran. Cabe destacar que no necesitan proceder de la literatura de alto contexto, sino que pueden ser, por ejemplo, de una canción infantil, de las cuales todos tenemos experiencia. Por este motivo usaré una como ejemplo en el epígrafe 5.2.

Luego se leen los dos poemas a estudiar. No es necesario que los alumnos sepan todavía los autores o el año de publicación de los textos ni tampoco el significado de cada palabra. Como observa Jiménez Calderón (2013: 5), la relativa dificultad expresiva de la poesía es habitualmente compensada por la brevedad del texto, lo que permite varias lecturas y un estudio detenido en el aula. Frecuentemente los lectores principiantes en una LE tienden a leer palabra por palabra y piensan que tienen que conocer todos los vocablos del texto para poder comprenderlo y por este motivo recurren mucho al diccionario. Las consultas constantes interrumpen el proceso de lectura y refuerzan la inseguridad y ansiedad ante el texto (Iriarte Vañó 2009: 191 – 192; Aventín Fontana: 2004: 22 – 23; Biedma Torrecillas 2007: 253). Por consiguiente, algunos alumnos se cansan antes de llegar al fin del texto y el recuerdo que les queda del intento es de frustración, lo cual no los motiva a volver a tomar el reto en otra ocasión. Por tanto, el profesor resaltaré que es suficiente que los alumnos simplemente apunten las sensaciones y asociaciones que se producen a partir de una observación intuitiva y se hablará

⁴⁰ Apéndice 3. Agradezco la idea original a Rocío Santamaría, profesora de la asignatura “La aplicación didáctica de los textos literarios al aula” impartida en el curso “La enseñanza de la lengua y cultura españolas”, organizado por el Instituto Cervantes y la Fundación José Ortega y Gasset y Gregorio Marañón, en el que participé en 2015. No obstante, considero el cuestionario modificado una creación mía, ya que el de dicha autora se limita a cinco preguntas y no incluye lectura en otras lenguas además de la materna y el ELE.

sobre si es posible disfrutar de un poema (por ejemplo, del ambiente que crea), aun cuando todavía quedan lagunas en la información contextual y/o en la comprensión del contenido. También se preguntará si esta primera recepción les despierta el interés en saber más sobre la obra, su autor y las interpretaciones que se han hecho del texto (cfr. Räsänen 2000: 18).

La primera lectura realizada sin diccionario ayuda a deducir significados de palabras por su contexto según se va avanzando en el texto, lo cual disminuirá el esfuerzo en fases posteriores, aunque esto seguramente es más cierto con textos narrativos. Por un lado, se podría pensar que el uso de la poesía, siendo esta típicamente un género corto, es decir, con poco vocabulario que comprobar, fomentaría el método de lectura aferrado al diccionario que al fin y al cabo para muchos es contraproducente para el aprendizaje. No obstante, la específica apertura hacia varias interpretaciones del lenguaje poético con sus tropos puede ayudar a deshabituarse al lector de la dependencia del diccionario: aunque se consulten todas las palabras del poema en el diccionario, esto no garantiza encontrar un significado, por ejemplo, para una metáfora, si no se usan otras destrezas de las competencias lectora y literaria, incluidos la capacidad de disfrutar la literatura (Iriarte Vañó 2009: 192 – 193, 200) y los conocimientos intertextuales.

5.2. OBSERVACIÓN

Siguiendo el modelo del ciclo de aprendizaje, de la experiencia concreta se pasa a su observación reflexiva. En cuanto al cuestionario rellenado en la fase anterior, ahora el profesor pedirá a los alumnos que antes de comparar y comentar las experiencias de la primera recepción de los dos poemas recién leídos (si no ha salido espontáneamente ya antes), se entrevisten aprovechando la misma ficha. Desde el punto de vista práctico, es una actividad de arranque que sirve para establecer los primeros contactos y el sentimiento de pertenencia al grupo en caso de que los alumnos todavía no se conozcan y, en todo caso, para crear un ambiente de confianza entre los participantes (cfr. Räsänen 2000: 18). En términos de la teoría de aprendizaje basado en experiencias, ahora se pasa de la contextualización de las experiencias dentro del mundo interno de cada participante a su comparación con otras personas. Considero esta comparación una observación reflexiva, dado que es muy probable que en la conversación se evidencie el hecho de que diversos lectores hacen diferentes interpretaciones sobre mismas

obras y, por otro lado, experimentan sensaciones⁴¹ semejantes, aunque lean obras totalmente diferentes.

Otra actividad que se relaciona con la observación reflexiva es la de reconocimiento del tipo de rima en el texto. Se habla de:

- la rima consonante cuando coinciden todos los sonidos finales a partir de la última vocal acentuada;
- la rima asonante cuando sólo coinciden las vocales;
- la rima final cuando las palabras que riman están al final del verso; y
- la rima interna cuando algunas de las palabras que riman se encuentran en el interior del verso.

Como ejemplo he propuesto dos estrofas de la canción infantil/paródica de origen sueco *Ukko Nooa*, que todo el mundo conoce en Finlandia y que los niños versionan. La primera estrofa cuenta con una rima asonante y la segunda una consonante (subrayados los sonidos que coinciden, traducción aproximada mía):

Ukko Nooa, ukko Nooa oli kunnan mies.	El viejo Noé, el viejo Noé fue un buen hombre.
Kun hän meni <u>saunaan</u> , pisti laukun <u>naulaan</u> .	Cuando en la sauna entró, la bolsa en la percha dejó.
Ukko Nooa, ukko Nooa oli kunnan mies.	El viejo Noé, el viejo Noé fue un buen hombre.

Ukko Nooa, ukko Nooa oli kunnan mies.	El viejo Noé, el viejo Noé fue un buen hombre.
Kun hän meni <u>myllyyn</u> , kirppu puri <u>pyllyyn</u> .	Cuando en el molino entró, una pulga el trasero le picó.
Ukko Nooa, ukko Nooa oli kunnan mies.	El viejo Noé, el viejo Noé fue un buen hombre.

Varía la división en versos de la letra de la canción, pero en este caso podemos decir que se trata de una rima interna en el segundo verso.

Presentándoles este ejemplo tan sencillo, los alumnos saben qué tienen que buscar cuando vuelven a leer *A Elisa* y *El amor duerme en el pecho del poeta*. El profesor los anima a que lean los poemas en voz alta porque les puede ayudar a encontrar el ritmo del texto. Asimismo, es una oportunidad excepcional para practicar la pronunciación y la entonación alternativa a los textos convencionales del libro de estudiante. Encontrarán el primer texto con rima consonante final en el segundo verso de las estrofas 2 – 4 (calor, dolor, amor) y con rima asonante final en los versos pares de las cuatro primeras estrofas (voz/calor/dolor/amor – yo). Las cinco últimas estrofas tienen todas una rima asonante en versos pares (sombra – llora, notas – rota, boca – rosa, sombra – alcoba y miedosa – boca). A este cambio de esquema de rimas

⁴¹ Räsänen (2000: 10n2) hace distinción entre el concepto de la experiencia (en finés *kokemus*) y la sensación (*elämys*). La última es sensorial y se basa en percepciones y emociones. Aplicarla en la acción no es posible hasta que no haya sido elaborada mediante reflexión y de tal manera transformada en una experiencia consciente.

volveré en el epígrafe 5.3. En cuanto al poema de Lorca, se trata de rima consonante final en todo el texto.

El ejemplo dado en la segunda actividad está en finés también por motivo de que la tercera tarea que viene acompañada de la observación consiste en reconocer una similitud entre el finés y el español: ambos son idiomas morfofonológicos. Salvo pocas excepciones, “se pronuncian como se escriben”. Es decir, las combinaciones no afectan tanto la pronunciación como en inglés o francés, por ejemplo, en los que diferentes combinaciones de grafemas pueden producir el mismo sonido o, por otro lado, el mismo grafema puede tener diferentes pronunciaciones dependiendo de los fonemas que lo rodean. Por consiguiente, en este tipo de lenguas existen también rimas que sólo son visuales (*rime pour l'œil* en francés) o únicamente auditivas (*rime pour l'oreille*), mientras en finés y en español estas inevitablemente coinciden. En el caso del poema lorquiano existe también la posibilidad de comparar la composición original y su reciente traducción al finés⁴²: ¿qué medios de sonoridad y ritmo posiblemente ha usado la traductora para compensar la pérdida de la rima en la traducción?

5.3. CONCEPTUALIZACIÓN

En la fase de la conceptualización, primero se averiguará dónde se usa la rima. Los alumnos pueden dar ejemplos de géneros con rima que conocen partiendo otra vez desde las canciones infantiles⁴³ hasta llegar al romance y el soneto. Si entre los alumnos nadie se diese cuenta, el profesor puede hacer notar que las estrofas del poema lorquiano efectivamente siguen el esquema del soneto tradicional: ABBA, ABBA, CDC, DCD. Asociamos los esquemas de rimas normalmente con la poesía más antigua, pero este es un buen ejemplo de que también los poetas modernos de verso libre a veces quieren ejercitar géneros tradicionales (algunos quizás con un afán irónico o paródico). También es cierto que ocasionalmente se ve la rima en otro tipo de textos como, por ejemplo, en el lenguaje publicitario. Ahora bien, si el alumno reconoce el fenómeno de la rima y sabe en qué géneros se utiliza, le surgirá la pregunta de por qué existe su uso. Una respuesta es la creación del placer auditivo y visual. Otra sería que (al igual que la aliteración) ha servido para ayudar en la memorización de refranes, adivinanzas y sobre todo de composiciones largas de la poesía popular que no se guardaban en forma escrita, sino únicamente recitando.

⁴² *Rakastettu nukkuu runoilijan rinnalla* en García Lorca, Federico. 2018. *Hämärä rakkaus. 30-luvun runot*. Traducido por Katri Kaarniala. Helsinki: ntamo.

⁴³ En las composiciones finlandesas, en vez de la rima es muy típica también la aliteración, es decir, la repetición de los sonidos iniciales de palabras sucesivas siguiendo el modelo de la poesía tradicional.

También podemos calificar de conceptualización la búsqueda de más información sobre la obra y su autor. A primera vista el poema becqueriano *A Elisa* parece carecer de cualquier tipo de contextualización en el MP de QT2 (147). No obstante, aunque los autores no dan ninguna instrucción o explicación al respecto, está justificada su inclusión en el material complementario del capítulo 14 titulado “Primero está la salud”. En el capítulo, entre otras cosas, se repasan las partes del cuerpo humano (QT2, MP: 143 – 144) y entre los sustantivos usados en los versos aparecen tanto *ojos, oído, boca y labios*, como *pecho, brazos, dedos y plantas*; además de otros que se refieren a fenómenos fisiológicos (*aliento, calor, dolor, juventud, lágrima, risa, vida y voz*); junto a los adjetivos *muerto, miedoso y roto*; y los verbos *gozar, llorar, palpitar, sentir, sufrir y ver*.

Como ya he explicado en la parte teórica del presente trabajo, la teoría del aprendizaje basado en experiencias enfatiza que el aprendizaje resulta más profundo y abstracto si el alumno puede relacionar nueva información con la que ya tiene (Kaikkonen 2000: 54). Desde esta postura sostengo que para los estudiantes de ELE de centros de educación liberal de adultos – entre los cuales suele haber lectores asiduos en su LM y en inglés, alemán o sueco– no es suficiente la mera contextualización léxica del poema de la manera que el MP de QT2 lo sugiere. Para ellos sería relevante saber que la obra de Bécquer es representativa del romanticismo tardío y que el escritor sufrió “el destino típico” de los poetas de la época, muerte temprana por tuberculosis (y fama póstuma). Teniendo acceso a una adecuada contextualización biográfica, histórica y en cuanto al movimiento literario, los estudiantes pueden hacer comparaciones interculturales con otras obras y biografías poéticas que ya conozcan, por ejemplo, las de Edith Södergran, Uuno Kailas, Katri Vala, Kaarlo Sarkia o Saima Harmaja en la literatura finlandesa, todos víctimas de la misma enfermedad en la primera mitad del siglo XX. De esta manera aprovechan mejor la posibilidad para el desarrollo de las competencias literaria e intercultural disponible en la referencia en cuestión. Además, aun dejando de lado este aspecto, saber la causa de muerte de Bécquer en todo caso puede conducir a los alumnos a repasar el vocabulario de síntomas y tratamientos (fiebre, dolor, malestar, vómitos, diarrea, medicamentos, antibióticos, inyección...), actividad perfectamente relacionada con el tema principal del capítulo, la salud y las enfermedades.

Respecto a la adaptación didáctica de textos literarios, Jiménez y Calderón (2013: 6) advierte que en el caso de la poesía no suele tener mucho sentido, dado que dentro de este género es menos difícil encontrar muestras de medida adecuada y aplicables para estudiantes de diferentes niveles. En el subepígrafe 3.3.2. ya hemos visto cómo el concepto de la autenticidad abarca un campo más amplio que la mera autenticidad de los textos a usar. No

obstante, hago constar que el texto que el MP de QT2 trata como un poema, de hecho, no lo es. El poema de las *Rimas* de Bécquer que se conoce con el nombre *A Elisa* se compone de sólo cuatro estrofas. Las cinco últimas que aparecen bajo el mismo nombre en el material didáctico pertenecen a otra rima sin título, conocida con sus primeras palabras “¿No has sentido en la noche?”. Los autores del material habrán querido combinar los dos poemas justamente por su unidad léxica –aun cuando el cambio en el esquema de rima en medio del texto sí llama la atención–, pero me pregunto si ha sido una solución aceptable no avisar al lector de esta adaptación. Además, en la transcripción hay de tres a cuatro errores. Otro detalle es que la investigación becquerianista ha revelado que ambos poemas atribuidos a este poeta fueron escritos por otra persona (Cabra Laredo 1993: 100 – 101; Rubio Jiménez s.a.: 189 – 191). Por un lado, los autores de QT2 podrían haber seleccionado una muestra de texto cuya autoría no dejase lugar a dudas; pero, por otro, si los alumnos llegan a saber este hecho, puede suscitarse una conversación, por ejemplo, sobre los aspectos éticos del uso de escritores fantasma o sobre si, en general, se puede confiar en la autenticidad de los textos publicados en diferentes medios.

Si se quiere seguir con la contextualización léxica al tema del capítulo 14 de QT2, *El amor duerme en el pecho del poeta* de Lorca es un buen compañero para las rimas becquerianas, puesto que en el soneto también figuran los sustantivos *pecho*, *voz* y *vida* junto al adjetivo *roto* y el verbo *llorar*; también los sustantivos *agonía*, *carne*, *cuerpo*, *lucero* (el ojo en lenguaje poético) y *sangre*; el adjetivo *dolorido* y algunos verbos referentes a ciertas funciones corporales como *agitar*, *dormir*, *oír*, *mirar* y *morder*. Además, hay dos sustantivos referentes al cuerpo animal: *alas* y *crines*.

Para que el estudio de una obra de arte se profundice pasando de su descripción a su interpretación (no sólo “¿qué hay o qué es?”, sino también “¿de qué manera y por qué es?”), las observaciones y las experiencias tienen que vincularse con contextos más extensos (cfr. Räsänen 2000: 15 – 18, 21). Estos incluyen el histórico (la realidad social de la época cuando fue producido el texto; las tradiciones, corrientes y escuelas literarias predominantes), el biográfico, el bibliográfico (la obra del autor), el intertextual (su lenguaje personal y otros textos de la misma temática o estilo por otros autores) y el teórico, académico e institucional (investigación y crítica literarias, concursos y premios literarios). Al igual que Bécquer, Lorca también dibujaba, tenía amigos pintores –entre otros, Salvador Dalí– y, además, tocaba el piano, de modo que es relevante tener en cuenta también las relaciones entre diferentes manifestaciones artísticas, es decir, la llamada interartisticidad.

En el subepígrafe 3.3.2. ya he aludido a que los lectores menos acostumbrados tienden a explicar textos literarios desde un punto de vista autobiográfico. Otra perspectiva común es

efectivamente la biográfica, es decir, se busca explicación a los contenidos temáticos u otros rasgos de una obra desde los eventos de la vida y las intenciones de su autor. En cuanto a Lorca, el TV de QT2 se refiere a su destino como “una de las primeras víctimas de la Guerra Civil” (QT2, TV: 112). La expresión es elusiva, puesto que no deja claro al lector si el poeta participó en las batallas (como hizo, entre otros, el poeta Miguel Hernández y, para comparación, unos veinte años antes el poeta Juhani Siljo en la guerra civil finlandesa) o si fue víctima civil, como fue el caso. Lorca no ponía de manifiesto en la vida pública su orientación sexual, pero comúnmente se piensa que el motivo del fusilamiento del poeta no fue sólo su ideología política, sino también su homosexualidad.

El MCER (2002: 146) hace notar que en algunos aspectos los pueblos europeos parecen compartir una cultura común, pero en otros existe diversidad y no solamente entre naciones, sino también entre regiones, clases, comunidades étnicas, sexos, etc. Plaza Velasco (2015: 36 – 37) anticipa que la distancia entre la cultura del alumno y la lengua meta puede causar dificultades interculturales de comprensión también porque las obras a estudiar pueden tratar temas polémicos, conflictivos o incluso tabú para la cultura del lector. En cualquier caso, pienso que al docente que quiera proporcionarles a los alumnos una mejor posibilidad de aprovechar los beneficios al aprendizaje de la llamada pedagogía de conflictos o de intervenciones referida en el subepígrafe 3.2.2., no le conviene ocultar esta información sobre el poeta granadino. La contextualización puede llevar a formular una nueva interpretación más extensa sobre los versos “Yo te oculto llorando, perseguido / por una voz de penetrante acero” y “¡Mira que nos acechan todavía!” y toda la segunda estrofa. Sería alternativa a la de amor “universal” (punto de vista autobiográfico del lector) o la de amor “individual” (punto de vista biográfico, problemas de una cierta relación amorosa del autor), o bien superaría una imagen estereotipada del oficio poético como un mero cantante de amor. Además, otra vez existe la opción de la comparación intercultural, si el estudiante ya sabe algo, por ejemplo, de la recepción de la obra de los ya mencionados Uuno Kailas y Kaarlo Sarkia, poetas homosexuales contemporáneos de Lorca en Finlandia.

El amor duerme en el pecho del poeta pertenece a los once llamados *Sonetos del amor oscuro* de Lorca que no se publicaron en su totalidad hasta el año 1984. Por un lado, no se trata de una colección finalizada, hecho que puede explicar la falta de voluntad de publicarlos por parte de la familia del poeta. Por otro lado, la posibilidad de interpretarlos como poemas homoeróticos ha podido ser otro motivo para ocultarlos durante décadas (Nordell 2018). Como señala Biedma Torrecillas (2007: 245), los textos literarios poseen la cualidad de alcanzar niveles morales y éticos y, por tanto, sirven para suscitar debate y enfrentamientos de

pensamientos en el aula. Si a los estudiantes se les permite esta contextualización del poema, puede inducir también a una comparación del desarrollo de la legislación y las actitudes en cuanto a las minorías sexuales en ambos países, España y Finlandia, desde los tiempos de los poetas mencionados hasta la actualidad. Desde mi punto de vista, si un docente que trabaja en la VST aspira a la autenticidad en su profesión, según se entiende en el pensamiento de la educación lingüística, comprometiéndose con los ideales de su campo de trabajo, aquí tiene una ocasión de usar conocimientos del mundo literario para promover la igualdad social y el pluralismo, objetivo claramente expresado en la ley que regula este sector de la enseñanza (citada al final del epígrafe 2.1.).

En cuanto a la “dificultad expresiva” y las “múltiples posibilidades de análisis” de los textos poéticos, mencionada la primera por Jiménez Calderón (2013: 5) y la segunda por Iriarte Vañó (2009: 194), la narrativa probablemente resulta más fácil para la mayoría tanto de los alumnos como de los docentes. No obstante, si el objetivo es desarrollar la competencia intercultural, cabe recordar que según Kaikkonen (2004: 149), su componente primordial es la tolerancia de la ambigüedad de las situaciones interculturales. Pienso que la ejercitación de la lectura de textos literarios en general, pero sobre todo los poéticos por su específica apertura hacia varias interpretaciones, serviría entonces especialmente bien para ayudarnos a salir airoso en los encuentros interculturales en vez de quedarnos paralizados por el choque cultural, es decir, las dudas, incertidumbres y confusión que los acompañan.

5.4. EXPERIMENTACIÓN

Dentro del marco de la educación artística la contextualización se considera una parte de la fase de conceptualización, mientras la experimentación se identifica con la aplicación de los experimentos y la nueva información en la realización de un producto visual propio u otra actividad artística (Räsänen 2000:18). Por mi parte, pienso que en el contexto de la ASL una producción escrita u oral en una LE, por ejemplo, una presentación sobre un escritor, sobre los rasgos formales o tropos que el alumno haya encontrado en un poema y sobre todo una interpretación personal sobre este ya pueden considerarse formas de experimentación que permite que el alumno aplique las competencias lingüística, comunicativa, cultural e intercultural, así como lectora y literaria que haya ido desarrollando durante las fases anteriores. Asimismo, si la biografía del escritor se presenta en forma dramatizada o el alumno prepara su propia traducción al finés del texto, puede hablarse de una manifestación artística. De todos modos, he aquí una propuesta más para que los estudiantes puedan aprovechar su capacidad de creación en el estudio de la rima.

Cuando se haya estudiado también el contenido de los poemas se volverá a tratar la rima y recordar el esquema del soneto en esta actividad de post-lectura. El hecho de que el poema o, mejor dicho, los dos poemas de Bécquer han sido modificados por los autores del material didáctico quizás haga palidecer un tanto el “aura” de alto contexto que pudiese tener la poesía en los ojos de los alumnos. Por consiguiente, habrá menos impedimento de permitirse el derecho de modificar el poema de Lorca y de este modo también enriquecer el vocabulario de una manera lúdica (cfr. Iriarte Vañó 2009: 195). Según Piippo (2009: 64), tanto la experiencia docente como la investigación científica demuestran que trabajar juntos puede resultar más motivador, divertido, eficaz y con mejores resultados de aprendizaje para los individuos. En las fases anteriores algunos alumnos quizás hayan preferido el modo de trabajo individual, pero considero importante que en esta última tarea todos trabajen en parejas o en pequeños grupos.

El profesor entregará a cada pareja/grupo de trabajo una versión del poema en la cual ha omitido la última o las dos últimas palabras de cada verso. La actividad consiste en crear rimas propias completando los versos usando la imaginación, pero respetando el esquema clásico del soneto lo mejor que puedan. Para facilitar la tarea, el docente da pistas (abajo entre paréntesis) sobre qué tipo de palabra será adecuada en cada caso. De la misma manera que en la actividad anterior de reconocimiento de rima, la lectura en voz alta ayudará a decidir si la palabra sugerida sirve o no. De todos modos, quedan abiertas tantas posibilidades alternativas, que no consideraría este ejercicio una tarea de sustitución mecánica (*drilling* en inglés) que tanta crítica recibió después del auge de la enseñanza conductista (Pastor Cesteros 2007: 145).

Tú nunca entenderás lo que _____	(verbo en presente)	A
porque duermes en mí y estás _____.	(adjetivo/participio masculino en singular)	B
Yo te oculo llorando, _____	(adjetivo/participio masculino en singular)	B
por una voz de penetrante _____.	(sustantivo en singular)	A
Norma que agita igual carne y _____	(sustantivo en singular)	A
traspasa ya mi pecho _____	(adjetivo/participio masculino en singular)	B
y las turbias palabras han _____	(participio)	B
las alas de tu espíritu _____.	(adjetivo en singular)	A
Grupo de gente salta en _____	(artículo + sustantivo en plural)	C
esperando tu cuerpo y _____	(sustantivo)	D
en caballos de luz y verdes _____.	(sustantivo en plural)	C
Pero sigue durmiendo, _____.	(de libre elección con tal que haga la rima)	D
Oye mi sangre rota en _____.	(artículo + sustantivo en plural)	C
¡Mira que nos acechan _____!	(de libre elección con tal que haga la rima)	D

Cuando las parejas o grupos de trabajo hayan completado sus versiones, estas se compararán y se formará una síntesis de los versos y las estrofas que los alumnos consideran

los más acertados y se le dará un nuevo título adecuado. El resultado de esta actividad creativa compartida será entonces un nuevo poema con rimas creado por todo el grupo. Además, esta actividad proporciona una excelente posibilidad de evaluar si la colaboración en pequeños grupos ha funcionado en la aplicación de la nueva información: ¿Cada uno tenía la posibilidad de expresarse en la medida que deseaba? ¿La participación fue afectada por algunas expectativas en cuanto al papel o estatus, o por otros aspectos de la dinámica grupal? ¿Los efectos de estos resultaron positivos o negativos cara al aprendizaje?

También sería interesante saber si los alumnos más tarde sienten que después de todas estas actividades, leer un poema (con rimas) en español resulta diferente. Es decir, comparado con datos sueltos sin vínculo personal que no se graban bien en la memoria y, por tanto, no dan como resultado un aprendizaje tan eficaz, ¿se entrelazan los conocimientos que el estudiante ya tenía de antes y los nuevos de la manera que la teoría del aprendizaje basado en experiencia supone? ¿Puede ya considerarse un resultado suficiente del aprendizaje? ¿Llega la experiencia personal, muchas veces no consciente (o sensación, véase la nota al pie 41), a convertirse en una experiencia consciente compartida y contextualizada que en el mejor de los casos contribuye al desarrollo personal, por ejemplo a la capacidad de evaluación estética o ética de diferentes fenómenos? ¿Alguien habrá encontrado una nueva manera de trabajar con textos en español? ¿O habrá descubierto cuál es su propio estilo de aprendizaje? (Räsänen 2000: 17, 19). A mi parecer, todas estas preguntas se relacionan también con el propósito de la VST que he tratado en el subepígrafe 3.3.2. y al final del epígrafe 5.3.

6. CONCLUSIONES

Al principio de este estudio planteé como pregunta de investigación si el texto literario sirve como herramienta para desarrollar la competencia intercultural entre los estudiantes de ELE en centros de educación liberal de adultos. Formulé la hipótesis de que la integración de textos literarios en el contexto mencionado efectivamente tendría ese beneficio para los alumnos. No se trata de un estudio empírico en sentido de exponer a alumnos a un cierto tipo de enseñanza y luego medir los resultados mediante un cuestionario o entrevistas. En vez de ello, me he dirigido a textos teóricos y didácticos sobre el aprendizaje auténtico de lenguas y culturas extranjeras (el pensamiento pedagógico de la llamada educación lingüística) y sobre el aprendizaje en general (el ciclo de aprendizaje según David Kolb).

Tomando en cuenta que la enseñanza de ELE en dichos centros, de la misma manera que la enseñanza de las LE en general, se basa mucho en el uso del manual, he seleccionado un

corpus de material didáctico de ELE destinado a estudiantes de habla fina para analizar sus contenidos culturales apoyándome en las herramientas teórico-didácticas elegidas. Para ver qué posibilidades de aproximación a la literatura ofrece a los alumnos, he tomado dos perspectivas compatibles en el análisis. He comparado la frecuencia de las referencias y alusiones literarias a la de otras manifestaciones artísticas, a saber, la arquitectura, las artes visuales, el cine y la televisión, así como la música. Por otro lado, he prestado una especial atención a la contextualización de las referencias literarias, también para evaluar la autenticidad de algunas actividades presentes en el corpus, según la autenticidad se entiende dentro del marco de la educación lingüística. En cuanto a la metodología, mirando retrospectivamente veo que el aspecto mencionado primero podría haberse omitido para delimitar mejor el estudio. No obstante, el cálculo de las referencias y alusiones de otras formas de arte quizás me haya sensibilizado a distinguir mejor las relaciones interartísticas (cfr. intertextuales) de las referencias literarias del corpus y ver más posibilidades de contextualización adicional por parte del profesor.

Los resultados del análisis del corpus demuestran que al nivel de principiante (A1 – A2), es decir, en la primera parte de la serie *¿Qué tal?*, los contenidos culturales en general están bien presentes en el material, pero escasamente contextualizados. La literatura no sobresale especialmente. Conforme se pasa a niveles más avanzados (B1 – B2) en la segunda parte, aumenta el número de referencias y alusiones literarias, pero generalmente la presencia de los contenidos culturales es mucho más extensa en el manual del profesor que en el libro de gramática y ejercicios del estudiante, situación que no se da en la primera parte. Mi explicación para esto es que mientras en la primera parte los capítulos del libro tratan más bien temas de vida diaria y tiempo libre, en niveles avanzados, en cambio, los temas son algo más abstractos y los contenidos culturales pasan a ser contenidos complementarios que encuentran su lugar con más facilidad en las actividades extra del manual del profesor. Una diferencia notable entre las categorías comparando las dos partes de la serie es que en la primera la presencia del cine y la televisión es mucho mayor que la de la literatura, pero en la segunda parte la situación es la contraria, aunque no tan evidente. Seguramente se debe a que el cine y la televisión, junto a la música que predomina en ambas partes, se consideran formas de arte más accesibles a estudiantes principiantes, pero conforme los alumnos van avanzando en los estudios, la diferencia en la accesibilidad entre estos y la literatura ya no es tan grande.

El libro de textos y vocabularios de la segunda parte cuenta con presentaciones de escritores. Según el análisis, aunque su contextualización supera la de los ejemplos de la primera parte, sigue siendo principalmente geográfica, cronológica (no exactamente histórica o

biográfica) y referente al género literario principal del autor. La contextualización en estas presentaciones y en la información adicional que se da sobre algunos otros escritores en el manual del profesor no puede calificarse como sistemática y en muchos casos resulta insuficiente desde el punto de vista de la autenticidad del aprendizaje, que es una cualidad necesaria para el desarrollo de la competencia intercultural. También pueden presentarse varias preguntas canónicas respecto a la selección de los escritores tratados en el material.

De ninguna manera quiero menospreciar el esfuerzo de los autores de la serie, pero si el profesor de ELE usuario de *¿Qué tal?* quiere proponerles a sus alumnos experiencias de aprendizaje más profundas y duraderas en cuanto a la literatura hispana y verdaderos encuentros interculturales en el aula, veo que el material didáctico sólo le da unas pistas iniciales. El trabajo de contextualización le corresponde a él. Por otro lado, para que el aprendizaje sea auténtico, las actividades siempre requieren algún grado de preparación “a la medida”. Tomando en cuenta el carácter heterogéneo del alumnado de todo el campo de la VST, la edad promedio avanzada de los estudiantes de los centros de educación liberal y que los escasos recursos favorecen la organización conjunta de cursos de LE para diferentes niveles educativos, es más que probable que en un grupo intergeneracional una misma actividad no resulte auténtica a todos los participantes.

En resumen, como la escasa y poco sistemática contextualización de los contenidos literarios en el material didáctico en cuestión no favorece el aprendizaje más profundo y abstracto, el docente tiene que estar dispuesto a aplicar modos de adaptación del material, como complementarlo y modificarlo, o incluso a elaborar su propio material. A este reto he procurado dar mi respuesta en el quinto capítulo del presente trabajo formando una aplicación didáctica del ciclo de aprendizaje de Kolb para la enseñanza del concepto de la rima mediante un conjunto de actividades ordenadas que tratan dos poemas españoles. De esta manera creo haber demostrado también que, a pesar de algunas diferencias, se puede aplicar al uso de textos literarios en el aula de LE la misma teoría que se ha empleado en la enseñanza de las artes visuales.

Respecto al objetivo y la hipótesis original de este trabajo, basándome en mi estudio diría que la integración de textos literarios sí contribuye a la competencia intercultural de los alumnos siempre y cuando no se quede en un nivel superficial, por ejemplo, mera memorización léxica o sustitución mecánica. Es importantísimo tomar en cuenta que la mayor parte de los estudiantes de ELE de los centros de educación de adultos ya son lectores, algunos quizás expertos, en su lengua materna y a lo mejor en alguna otra lengua extranjera (normalmente inglés, alemán o sueco) también. Para que puedan aprovechar este recurso que ya poseen y

hacer comparaciones interculturales, es necesaria una adecuada contextualización adicional (histórica, biográfica, ideológica/política, temática, estilística, intertextual/interartística, académica, institucional, referente al movimiento literario) de las muestras literarias que se usen en el aula. Y como hemos podido ver en el epígrafe 5.2., no sólo el estudio de los contenidos temáticos y los medios expresivos, sino también el de los rasgos formales de un texto, como la rima, pueden llevar a comparaciones interculturales que sensibilizan al alumno a observar y analizar diferencias interculturales, lo que lo conduce también a ver su propia cultura desde un nuevo punto de vista.

Al final de mi estudio he argumentado que el texto literario y, sobre todo, la poesía, por su especial apertura hacia varias interpretaciones, serviría particularmente bien para el desarrollo de la competencia intercultural, dado que, según Kaikkonen (2004: 149), un componente esencial de esta es la tolerancia a la ambigüedad. En la introducción de este estudio también expresé mi objetivo de facilitar el trabajo de mis colegas. Por tanto, he querido destacar que si un docente de LE de un centro de educación de adultos se empeña en maximizar la autenticidad en el aula (las actividades, su propia actuación y la capacidad de orientar también a los alumnos a adoptar modos de trabajo apropiados), es mediante una reflexión crítica que llega a ser consciente de los valores que guían su trabajo. De esta manera se compromete con los objetivos de su campo, en este caso, con los de la VST que en gran parte coinciden con los de la educación intercultural. Siendo así, consideraría extraño si el profesor dejase de lado el aspecto de la competencia intercultural en la enseñanza; aunque, obviamente, en vez de los textos literarios puede preferir otros recursos para fomentarla. Si tomamos como punto de partida que las manifestaciones artísticas en el aula en general contribuyen al desarrollo de la competencia cultural, una posibilidad de futura investigación sería averiguar cuáles son los rasgos específicos de cada una de ellas que especialmente lo favorezcan.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias primarias

- Mäkinen, Matti, Ulla Riiho y Maarit Torvinen. 2006. *¿Qué tal? 1 Opettajan materiaali*. Helsinki: Tammi. (Referido con la sigla QT1, MP)
- Mäkinen, Matti, Ulla Riiho y Maarit Torvinen. 2009 [2006]. *¿Qué tal? 1 Kielioppi ja harjoitukset*. Helsinki: Tammi. (Sigla QT1, GE)
- Mäkinen, Matti, Ulla Riiho y Maarit Torvinen. 2009 [2006]. *¿Qué tal? 1 Tekstit ja sanastot*. Helsinki: Tammi. (Sigla QT1, TV)
- Mäkinen, Matti, Ulla Riiho y Maarit Torvinen. 2011 [2007]. *¿Qué tal? 2 Kielioppi ja harjoitukset*. Helsinki: Tammi. (Sigla QT2, GE)
- Mäkinen, Matti, Ulla Riiho y Maarit Torvinen. 2011 [2007]. *¿Qué tal? 2 Opettajan materiaali*. Helsinki: Tammi. (Sigla QT2, MP)
- Mäkinen, Matti, Ulla Riiho y Maarit Torvinen. 2012 [2007]. *¿Qué tal? 2 Tekstit ja sanastot*. Helsinki: Sanoma Pro. (Sigla QT2, TV)

Referencias secundarias

- Albaladejo García, María Dolores. 2007. “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica” en *marcoELE*, núm. 5, 1 – 51. <https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf> Consultado el 14 de agosto de 2019.
- Ambassa, Camille. 2006. “Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL” en *redELE. Revista electrónica de didáctica de ELE*, núm. 8, 9 – 21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2123021>, consultado el 25 de noviembre de 2018.
- Aventín Fontana, Alejandra. 2004. Del contexto al texto: El texto literario en ELE. Reflexiones y propuesta. Memoria del MEELE publicado en formato pdf en la biblioteca virtual de la Revista redELE, 2008, segundo semestre. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:3887ec9e-1ee1-4ed9-b371-07602b18dc53/2008-bv-09-03aventin-pdf.pdf>, consultado el 14 de agosto de 2019.
- Biedma Torrecillas, Aurora. 2007. “¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?” en *Boletín Millares Carlo*, núm. 26, 241 – 260. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2592827>, consultado el 14 de agosto de 2018.
- Cabra Laredo, María Dolores. 1993. “Gustavo Adolfo Bécquer recuperado” en *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 520, 98 – 101. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=162190>, consultado el 24 de marzo de 2019.
- Coronado González, María Luisa. 1999. “La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades” en *Carabela*, núm. 45. Madrid: SGEL, 93 – 106.
- Iglesias Casal, Isabel. 2003. “Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas” en *Carabela*, núm. 54. Madrid: SGEL, 5 – 28.

- Iglesias Xamaní, Montserrat. 2015. "Second language acquisition and the language tourism experience" en *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, núm. 178, 139 – 145. https://www.researchgate.net/publication/276474516_Second_Language_Acquisition_and_the_Language_Tourism_Experience, consultado el 4 de febrero de 2019.
- Iriarte Vañó, María Dolores. 2009. "Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE" en *TINQUY*, núm. 11, 187 – 206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>, consultado el 14 de agosto de 2018.
- Jaatinen, Riitta. 2009. "Ennakoimattomuus voimavarana. Autobiografinen, elämänkulku ja pyrkimys autenttisuuteen vieraan kielen oppimisen ja opettamisen ydinkäsitteinä" en R. Jaatinen, V. Kohonen y P. Moilanen (eds.). *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlakirja*. Helsinki: OKKA-säätiö, 73 – 94.
- Jaatinen, Riitta, Viljo Kohonen y Pentti Moilanen (eds.). 2009. *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlakirja*. Helsinki: OKKA-säätiö.
- Jiménez Calderón, Francisco. 2013. "El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP" en *Marcoele*, núm 17, 1 – 11. https://marcoele.com/descargas/17/jimenez-texto_literario.pdf, consultado el 14 de agosto de 2018.
- Järvinen, Heini-Marja. 2014. "Kielen opettamisen menetelmiä" en P. Pietilä y P. Lintunen (eds.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 89 – 113.
- Kaikkonen, Pauli. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Publicado en la serie Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Kaikkonen, Pauli. 1998. "Kohti kulttuurienvälistä vieraan kielen oppimista" en P. Kaikkonen y V. Kohonen (eds.). *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Publicado en la serie Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, A14/1998. Tampere: Tampereen yliopisto, 11 – 24.
- Kaikkonen, Pauli. 2000. "Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa" en P. Kaikkonen y V. Kohonen (eds.). *Minne menet kielikasvatus? Näkökulmia kielipedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 49 – 61.
- Kaikkonen, Pauli. 2004. *Vierauden keskellä - Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Kaikkonen, Pauli y Viljo Kohonen. 1998. "Arvoisa lukija" Prólogo en P. Kaikkonen y V. Kohonen (eds.). *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Publicado en la serie Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja, núm. A14/1998. Tampere: Tampereen yliopisto, s.n.
- Kohonen, Viljo. 2009. "Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa" en R. Jaatinen, V. Kohonen y P. Moilanen (eds.). *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlakirja*. Helsinki: OKKA-säätiö, 12 – 38.
- Kolb, David A. 1984. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Koro, Jukka. 2012. ”Aikuisen oppijan oppimisen haasteet vapaassa sivistystyössä”. Ponencia y material inédito distribuido en una formación para profesores de Jyväskylän kansalaisopisto el 9 de noviembre de 2012.
- Laki vapaasta sivistystyöstä* <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632>, consultado el 5 de diciembre de 2018.
- Luukka, Minna-Riitta et al. 2008. *Maailma muuttuu – Mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. *Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2002. En https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, consultado el 7 de diciembre de 2018. (Referido con la sigla MCER)
- Manninen, Jyri. 2018. *Kansalaisopiston aikuisopiskelijat luokkakuvassa. Kansalaisopiston merkitys kuntalaisille ja kunnalle*. Publicado en la serie Kansalaisopistojen liiton julkaisuja, núm. 3. Helsinki: Kansalaisopistojen liitto KoL.
- Miquel, Lourdes. 1999. “El choque intercultural. Reflexiones y recursos para el trabajo en el aula” en *Carabela*, núm. 45. Madrid: SGEL, 27 – 46.
- Nyman, Tarja. 2015. ”Autenttisuuden monet muodot” en R. Hildén y M. Härmälä (eds.) *Hyvästä paremmaksi – Kehittämideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Publicado en la serie Koulutuksen seurantaraportit, núm. 2015:6. s.l.: Opetushallitus, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 40 – 60. https://www.oph.fi/download/165698_hyvasta_paremmaksi_kehittamideoita_kielten_oppimistulosten_arviointien_oso.pdf, consultado el 8 de marzo de 2019.
- Nordell, Harri 2018. “Suku ei halunnut julkaista Lorcan salaperäisiä ja vaiettuja sonetteja”. Crítica literaria de *Hämärä rakkaus. 30-luvun runot*, traducción al finés de *Diván del Tamarit, Seis poemas galegos y Sonetos de amor oscuro* de Federico García Lorca por Katri Kaarniala. Helsingin sanomat el 2 de diciembre de 2018.
- Oliveras Vilaseca, Àngels. 2000. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Publicado en la serie Master E/LE. Universidad de Barcelona, Divisió Ciències de l’Educació, Departament de Didàctica de la llengua i la literatura. Madrid: Edinumen.
- Opetushallitus. 2018. ”Tutkintoon johtamattomaan koulutukseen osallistuneet ja koulutusten lukumäärät. Kansalaisopistot” https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Tutkintoon%20johtamaton%20koulutus%20-%20koulutukset%20ja%20osallistuneet.xlsb, consultado el 4 de diciembre de 2018.
- Pastor Cesteros, Susana. 2006. *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pietilä, Päivi. 2014. ”Yksilölliset erot kielenoppimisessä” en P. Pietilä y P. Lintunen (eds.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 45 – 67.
- Pietilä, Päivi y Pekka Lintunen (eds.). 2014. *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pietilä, Päivi y Pekka Lintunen. 2014. ”Kielen oppiminen ja opettaminen” en P. Pietilä y P. Lintunen (eds.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 11 – 25.

- Piippo, Teuvo. 2009. ”Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys vieraiden kielten opiskelussa ja kielikasvatuksessa: haasteita ja mahdollisuuksia” en R. Jaatinen, V. Kohonen y P. Moilanen (eds.). *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienvälinen toimijuus. Pauli Kaikkosen juhlaKirja*. Helsinki: OKKA-säätiö, 39 – 72.
- Plaza Velasco, Marta. 2015. “Canon literario y enseñanza de literatura a estudiantes de ELE: selección de textos y modelos de lectura” en *Doblele*, núm. 1, 25 – 45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5440227>, consultado el 14 de agosto de 2018.
- Pyykkö, Riitta. 2014. ”Kulttuuri kielenopetuksessa” en P. Pietilä y P. Lintunen (eds.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 188 – 203.
- Pyykkö, Riitta. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Publicado en la serie Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, núm. 2017:51. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, consultado el 5 de diciembre de 2018.
- Rubio Jiménez, Jesús. s.a. “Bécquer y la poesía contemporánea en lengua española” en http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/bcquer-y-la-poesa-contempornea-en-lengua-espaola-0/html/00ce8090-82b2-11df-acc7-002185ce6064_7.html, consultado el 24 de marzo de 2019.
- Räsänen, Marjo. 2000. *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Publicado en la serie Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja, núm. A 28. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Salmirinne, Sini. 2015. ”Kainuu aikoo onnistua espanjalaislääkäreiden juurruttamisessa Suomeen – ”Olemme oppineet muiden epäonnistumisista””. En las páginas de YLE. <https://yle.fi/uutiset/3-7735804>, consultado el 5 de diciembre de 2018.
- Salo, Petri. 2008. ”Kansansivistystyö Suomessa ja muissa Pohjoismaissa” en J. Suoranta et al (eds.). *Aikuiskasvatuksen risteysasemalla. Johdatus aikuiskasvatukseen*. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 157 – 175.
- Selänniemi, Tom. 1996. *Matka ikuiseen kesään. Kulttuuriantropologinen näkökulma suomalaisten etelänmatkailuun*. Publicado en la serie Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia, núm. 649. Helsinki: SKS.
- Setlementtiliitto. 2019. ”Historia”. <http://www.setlementti.fi/setlementtiliitto/setlementtiliitto/historia/>, consultado el 4 de febrero 2019.
- Suomen virallinen tilasto. 2017. *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2016*. Helsinki: Tilastokeskus. https://www.stat.fi/til/kjarj/2016/kjarj_2016-02-14_fi.pdf, consultado el 4 de diciembre de 2018. (Referido con la sigla SVT)
- Suomen virallinen tilasto. 2018. *Suomalaisten matkailu. Kevät (1.1.-30.4) 2018*. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/smat/2018/14/smat_2018_14_2018-10-12_tau_006_fi.html, consultado el 4 de diciembre de 2018. (Referido con la sigla SVT)
- Tuomisto, Jukka. 1999. ”Kansanliikkeestä koulutukseksi” en R. Grönstrand (ed.). *Kasvava aikuinen*. Helsinki: Yleisradio, 70 – 89.

- Tuomisto, Jukka. 2009. ”Vapauden kaipuu vapaassa sivistystyössä” Ponencia y material inédito distribuido en el seminario ”Vapaan sivistystyön filosofia, historia ja ajassa uusiutuminen” de Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus en agosto 2009.
- Veivo, Outi. 2014. ”Mitä kielitaito on” en P. Pietilä y P. Lintunen (eds.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus, 26 – 44.

APENDICE 1 – LISTA DE SIGLAS USADAS

ASL	Adquisición de Segundas Lenguas
ELE	Español como lengua extranjera
GE	Libro de gramática y ejercicios
LE	Lengua extranjera
LM	Lengua materna
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación</i>
MP	Manual del profesor
QT1	<i>¿Qué tal? 1</i>
QT2	<i>¿Qué tal? 2</i>
SL	Segunda lengua
SVT	Suomen virallinen tilasto, Estadística oficial finlandesa
TV	Libro de textos y vocabularios
VST	Vapaa sivistystyö, Educación liberal de adultos (finlandesa)

APÉNDICE 2 – DOS POEMAS A ESTUDIAR

Gustavo Adolfo Bécquer: A Elisa (según los autores de *¿Qué tal? 2*)

OBSERVACIONES:

Para que los leas con tus ojos grises,
para que los cantes con tu clara voz,
para que llenen de emoción tu pecho
hice mis versos yo.

Posiblemente falta una coma.

Para que encuentren en tu pecho asilo
y les des juventud, vida, calor,
tres cosas que yo no puedo darles,
hice mis versos yo.

En otras versiones: “yo ya no puedo darles”

Para hacerte gozar con mi alegría,
para que sufras tú con mi dolor,
para que sientas palpar mi vida,
hice mis versos yo.

Para poder poner antes tus plantas
la ofrenda de mi vida y de mi amor,
con alma, sueños rotos, risas, lágrimas,
hice mis versos yo.

“ante” en vez de “antes”

¿No has sentido en la noche,
cuando reina la sombra,
una voz apagada que canta
y una inmensa tristeza que llora?

A partir de aquí las estrofas pertenecen a otra rima.

¿No sentiste en tu oído virgen
las siluetas y trágicas notas
que mis dedos de muerto arrancaban
a la lira rota?

“silentes” en vez de “siluetas”

¿No sentiste una lágrima mía
deslizarse en tu boca?
¿No sentiste mi mano de nieve
estrechar a la tuya de rosa?

¿No viste entre sueños
por el aire vagar una sombra,
ni sintieron tus labios el beso
que estalló misterioso en la alcoba?

Pues yo juro por ti, vida mía,
que te vi entre mis brazos, miedosa,
que sentí tu aliento de jazmín y nardo
y tu boca pegada a mi boca.

Federico García Lorca: El amor duerme en el pecho del poeta

Tú nunca entenderás lo que te quiero
porque duermes en mí y estás dormido.
Yo te oculto llorando, perseguido
por una voz de penetrante acero.

Norma que agita igual carne y lucero
traspasa ya mi pecho dolorido
y las turbias palabras han mordido
las alas de tu espíritu severo.

Grupo de gente salta en los jardines
esperando tu cuerpo y mi agonía
en caballos de luz y verdes crines.

Pero sigue durmiendo, vida mía.
Oye mi sangre rota en los violines.
¡Mira que nos acechan todavía!

APÉNDICE 3 – CUESTIONARIO SOBRE LOS HÁBITOS DE LECTURA
MIS HÁBITOS DE LECTURA

Completa el siguiente cuestionario sobre tus hábitos de lectura. Luego entrevista a tus compañeros. ¿Qué descubres de ellos? ¿Tenéis algo en común?

PREGUNTAS	EN FINÉS	EN ESPAÑOL	EN OTRAS LENGUAS
¿Qué lees? (Cuentos, novelas, poesía, libros de no ficción, biografías, revistas periódicos...)			
¿Con que frecuencia lees? ¿Encuentras fácilmente qué leer?			
¿Qué estás leyendo actualmente o has leído últimamente?			
¿Por qué / para qué lees?			
Leyendo aprendo...			
¿Tienes algún escritor favorito? ¿Por qué es tu favorito?			
¿Qué te gustaría leer? ¿Cuál será la próxima obra que leas?			
¿Disfrutas de la literatura en otras formas? (teatro, radio-novelas, adaptaciones al cine, a la tele o musicalizadas...)			

APÉNDICE 4 – RESUMEN EN FINÉS / SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ

1. JOHDANTO

Tutkielman otsikko voidaan kääntää ”Kaunokirjalliset tekstit kulttuurienvälisen toiminnan kompetenssin kehittämisvälineenä kansalaisopistojen espanjan kielen opetuksessa”. Tutkimuskysymyksenä on, miten kaunokirjallisuus voi toimia kulttuurienvälisen toiminnan kompetenssin kehittämisessä aikuisopiskelijoilla, jotka opiskelevat espanjaa vieraana kielenä. Kaunokirjallisuuden käyttäminen espanjan kielen opetuksessa ei ole tutkimusaiheena uusi, mutta useiden tutkimusten konteksti on joko äidinkieleltään espanjankieliset oppijat tai espanjaa vieraana/toisena kielenä yliopistossa tai espanjankielisessä ympäristössä opiskelevat. Tässä tutkielmassa sen sijaan kyseessä on äidinkieleltään suomenkieliset opiskelijat, joilla pääosin ei ole oppituntien ulkopuolisia suoria kontakteja espanjan kieleen ja kulttuuriin.

Kaunokirjallisuuden näkyvyys vieraiden kielten oppimateriaaleissa on vaihdellut ajan saatossa. Klassisten kielten opiskelu perustui aikanaan hyvinkin paljon kanonisoitujen teosten tekstien käsittelyyn, myöhemmin kieltenopetuksen muunlaiset painotukset ovat vähentäneet kirjallisuuden osuutta vieraiden kielten oppimateriaaleissa huomattavasti. Nykyään kieltenopetuksessa on lingvistisen ja kommunikatiivisen kompetenssin ohella mahdotonta jättää huomiotta kulttuurinen ja kulttuurienvälinen kompetenssi, ja minunkin hypoteesinani on, että kaunokirjallisten tekstien käyttö kansalaisopistojen espanjan opetuksessa kehittää opiskelijoiden kulttuurienvälisen toiminnan kompetenssia.

Analysoin yhden suomenkielisille espanjanopiskelijoille tarkoitetun oppimateriaalin, *¿Qué tal?* -sarjan molempien osien kaikkien kirjojen (opiskelijan teksti- ja sanastokirja sekä kielioppi- ja harjoituskirja ynnä opettajan materiaali) eksplisiittisiä viittauksia ja alluutioita paitsi kaunokirjallisuuteen, vertailun mahdollistamiseksi myös muutamiin muihin taiteenlajeihin. Erityistä huomiota kiinnitän kirjallisuusviittausten taustoitukseen eli kontekstualisointiin. Analyysin teoreettinen tausta on kokemuksellisen oppimisen teoria, lähinnä David Kolbin (1984) käsitteellistämä kokemuksellisen oppimisen kehä, sekä siitä juontuva kielikasvatusajattelu, josta erityisesti Pauli Kaikkonen (1994, 1998, 2000, 2004) on kirjoittanut paljon. Suomessa kokemuksellisen oppimisen teoriaa on sovellettu aina 1980-luvulta lähtien, kielten opetuksen piirissä lähinnä perus- ja lukio-opetuksen sekä ammattikoulutuksen englannin, ruotsin, saksan ja ranskan opetuksessa. Oma tavoitteeni on siis soveltaa sitä uudessa kontekstissa eli vapaan sivistystyön ja sen sisällä nimenomaan kansalaisopistojen espanjan opetuksessa.

2. TOIMINTAYMÄRISTÖ

Vapaan sivistystyön piiriin lasketaan kuuluvan viidenlaisia oppilaitoksia: kansalaisopistoja (joista osa on nimeltään työväenopistoja), kansanopistoja, kesäyliopistoja, opintokeskuksia ja liikunnan koulutuskeskuksia (urheiluopistoja). Niiden toimintaa säätelee vuonna 1999 voimaan tullut *Laki vapaasta sivistystyöstä*. Kansalaisopistot ovat opiskelijamäärillä mitaten näistä ehdottomasti merkittävin koulutusmuoto. Suurin osa kansalaisopistoista on kunnallisia, mutta joidenkin taustalla on setlementtiliike. Kansalaisopistoissa opiskelluista vieraista kielistä espanja on vuoden 2015 tietojen mukaan toiseksi suosituin (Pyykkö 2017: 74 taulukko 9).

Verrattuna muihin koulutussektoreihin kansalaisopistotoimintaa luonnehtii opiskelijakunnan muita korkeampi keski-ikä, joskin hyvin usein kielten ryhmissä on useamman sukupolven edustajia. Opiskelijakuntaa tutkittaessa (Manninen 2018) on pystytty hahmottamaan neljä erilaista opiskelijatyyppeä, joista yksi on ”kieltenopiskelija”. Tyypillinen kielenopiskelija keskittyy yleensä nimenomaan yhteen tai kahteen kieleen ja kokee opiskelun tietojensa ja taitojensa lisäämisenä eli on opinnoissaan (ainakin aluksi) lähinnä tavoiteorientoitunut. Osalla espanjan opiskelijoista toki on kontakteja espanjankieliseen maailmaan matkailun tai perhesuhteiden kautta, mutta lähteideni tukemana esitän jo tässä vaiheessa kysymyksen, millaista kulttuurisisältöjen, mukaan luettuina kaunokirjalliset tekstit, opetuksen tulisi olla, jotta oppitunneilla syntyisi todellisia mahdollisuuksia kulttuurienvälisiin kohtaamisiin.

3. TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tutkielmaan perehtyminen edellyttää tiettyjen peruskäsitteiden hallintaa, joten luvun aluksi selitän, mitä ymmärretään sellaisilla käsitteillä kuin äidinkieli, toinen kieli ja vieras kieli sekä kielen omaksuminen ja oppiminen ynnä *Adquisición de Segundas Lenguas*, joka vastaa englanninkielistä termiä *Second Language Acquisition*. Edelleen selitetään eri kielelliset kompetenssit, eli lingvistinen, kommunikatiivinen, kulttuurinen ja kulttuurienvälisen toiminnan kompetenssi, joista viimeksi mainittu on yksi tutkielman avainkäsitteistä. Koska tutkin nimenomaan kaunokirjallisuuden hyödyntämistä kulttuurienvälisessä kielikasvatuksessa, on paikallaan esitellä myös yleisen sekä kaunokirjallisen lukijakompetenssin (*competencias lectora y literaria*) merkitys.

Yhdysvaltalaisen kasvatustieteilijän David Kolbin (1984) luoman teorian mukaan uusi tieto ja oppiminen syntyy kehämäisessä prosessissa: yksilö kokee kokemuksia, mutta jotta se

muuttuisi oppimiseksi ja tietämiseksi, kokemuksia on tietoisesti havainnoitava ja reflektoitava sekä käsitteellistettävä abstraktille tasolle ennen kuin niitä voidaan soveltaa kokeilevasti. Kokeilu puolestaan tuottaa uusia kokemuksia, jotka saavat oppimisen kehän uudelleen liikkeelle. Oleellista on, että oppiminen ei ole vain tietoista kognitiivista, analysoivaa ja käsitteellistävää toimintaa, vaan myös tiedostamatonta välitöntä ja intuitiivista, elämyksiin, tunteisiin ja assosiaatioihin eli mielle yhtymiin perustuvaa. Affektiivisten, kognitiivisten ja toiminnallisten ulottuvuuksiensa lisäksi oppiminen sisältää myös sosiaalisen vuorovaikutuksen aspektin. Kyse on siis siitä, että oppimisen ja tietämisen mahdollistamiseksi yksittäiset kokemukset on ymmärrettävä sekä saatettava muotoon, jossa ne pystytään kommunikoimaan muille.

Kielenoppimisen tutkijat (mm. Kaikkonen, Jaatinen, Kohonen, Nyman ja Piippo) ovat hyödyntäneet tätä ajattelua ja yhdistäneet oppimisen kokemuksellisuuden ja affektiivisuuden autenttisuuden käsitteeseen. Perinteisesti autenttisuudella on kieltenopetuksen yhteydessä tarkoitettu sitä, missä määrin opetuksessa käytettävät tekstit ovat alkuperäisiä, muokkaamattomia vs. varta vasten muokattuja tai alkujaan tuotettu sitä silmällä pitäen, että ne toisivat esiin ja havainnollistaisivat joitakin kielen piirteitä, joita on tarkoitus oppia (Kohonen 2009: 20). Kielikasvatuksen piirissä kuitenkin ajatellaan oppimisen autenttisuutta olevan se, että opittava asia jollakin tavoin koskettaa oppijaa henkilökohtaisesti ja sitä kautta oppiminen on syvempää irrallisten tietojen ulkoa muistamisen sijaan. Toisin sanoen, sama teksti (kirjallinen, kuvallinen, auditiivinen tai audiovisuaalinen esitys) tai oppimistehtävä voi yhdessä tilanteessa ja osalle oppijoista olla autenttinen, mutta toisessa tilanteessa ja toisten oppilaiden osalta tuottaa pinnallisempaa oppimista. Yksi oppimisen autenttisuuden aspekteista on opettajan toiminnan autenttisuus, hänen tietoisuutensa omista toimintatavoistaan ja sitoutumisensa työnsä arvoihin. Tässä yhteydessä pohdin, miten kansalaisopistossa työskentelevä kieltenopettaja voisi työssään toteuttaa niitä keskeisiä tavoitteita, jotka vapaata sivistystyötä koskevassa laissa mainitaan.

4. KAUNOKIRJALLISTEN VIITTAUSTEN JA ALLUUSIOIDEN ANALYYSI

Tuotuni lyhyesti esiin kaunokirjallisuuden roolin muutokset vieraiden kielten oppimateriaaleissa yleisellä tasolla ja selitettyäni korpuksen valintakriteerit, alkaa työni varsinainen analyysiosa sen metodin esittelyllä. Molemmista kielioppi- ja harjoituskirjoista sekä opettajan materiaaleista olen laskenut kaikki eksplisiittiset viittaukset sekä alluusioiden niin kaunokirjallisuuteen, arkkitehtuuriin, kuvataiteisiin, elokuvaan ja televisioon kuin musiikkiin,

olkoonkin, että siinä on tiettyjä määrittelyongelmia, joita tekstissäni selvennän. Myös teksti- ja sanastokirjoista tarkastelen samoja kategorioita, vaikka niistä en laskelmaa teekään. Korostan, että kyseessä ei kuitenkaan ole kvantitatiivinen tutkimus, jolloin edellä viitatut epävarmuustekijät eivät heikennä tutkimuksen luotettavuutta, vaan laskennan tarkoitus on havainnollistaa kaunokirjallisten viittausten asemaa korpuksessa, myös em. muihin taiteenlajeihin verraten. Kirjallisuusviittausten kontekstualisoinnin analyysin yhteydessä arvioin joidenkin oppimistehtävien autenttisuutta kansalaisopiston kieltenopiskelijoiden ja opiskelijaryhmien heterogeenisyyden näkökulmasta ja pohdin, tarjoavatko ne mahdollisuuksia kulttuurienvälisen toiminnan kompetenssin kehittymiseen. Missä tässä vaikuttaa olevan puutteita, hahmottelen millaisin mukauttamiskeinoin, esimerkiksi muokkaamalla tai täydentämällä, opettaja voisi saada tehtävistä paremmin oppijoiden tarpeisiin vastaavia.

Analyysini tuottamien huomioiden yhteenvedona totean, että *¿Qué tal?* -sarjan ensimmäisessä osassa taiteeseen ja kulttuuriin on yhteensä enemmän viittauksia ja ne ovat tasaisemmin jakautuneet kielioppi- ja harjoituskirjan ja opettajan materiaalin välillä, kun taas toisessa osassa ne painottuvat selvästi enemmän opettajan materiaaliin. Selitys, jonka tälle löydän, on oppikirjojen jonkin verran toisistaan poikkeavat aihepiirit: Alkeiden tasolla painottuu kappaleissa arkielämän ja vapaa-ajan teemat. Pidemmälle opiskeltaessa aiheet muuttuvat jonkin verran abstraktimmiksi ja viittaukset kulttuuriin näyttävät löytävän helpommin paikkansa opettajan oppaan täydentävästä materiaalista kuin opiskelijoiden käytössä olevasta tehtäväkirjasta. Myös muut tutkijat (Pyykkö 2014: 198; Iriarte Vañó 2009: 188; Albaladejo García 2007: 4) ovat pistäneet merkille kaunokirjallisuuden ja muun kulttuurin lähes pelkästään täydentävän roolin vieraiden kielten oppimateriaaleissa.

Muita havaintojani ovat mm. musiikin hallitsevuus viittausten kokonaismäärässä sekä se, että ensimmäisessä osassa elokuvaan ja televisioon on enemmän viittauksia kuin kaunokirjallisuuteen, mutta toisessa osassa tilanne on päinvastainen. Selitys tälle voisi olla, että alkeiden tasolla musiikki sekä elokuva ja televisio mielletään opiskelijoille helpommin lähestyttäviksi ja avautuviksi taiteenlajeiksi kuin ”vaikeamman” maineessa oleva kirjallisuus, erityisesti runous. Opintojen jatkuessa tämä (todellinen vai oletettu?) ero kuitenkin pienenee. Lisäksi nämä eivät tietenkään ole toisensa poissulkevia, vaan annan analyysin yhteydessä kaksi esimerkkiä siitä, miten musiikin avulla kontekstualisointi voi tehdä runouden ymmärtämisen ja tuottamisen opiskelijoille helpommaksi.

Sarjan toisessa osassa on lyhyitä kirjailijoiden esittelyjä niin teksti- ja sanastokirjassa kuin opettajan materiaalissa, tosin ehdottomasti parhaiten kontekstualisoitu esittely on yllättäen kielioppi- ja harjoituskirjassa. Kirjailijoiden valinnan suhteen voi esittää tiettyjä kaanoniin

liittyviä kysymyksiä ja toiseksi taustoituksen voi yleisesti sanoa painottuvan lähinnä maantieteelliseen ja kronologiseen (ei varsinaisesti historialliseen tai biografiseen) kontekstualisointiin sekä kirjailijan päägenreen. Joissakin tapauksissa sen voi nähdä olevan myös poliittista, temaattista, tyyllillistä tai kirjallisuuden koulukuntiin ja virtauksiin liittyvää, tai opiskeltavan kappaleen aihepiiriin ja sanastoon nivoutuvaa. Yleisesti voi kuitenkin sanoa kaunokirjallisuuteen liittyvien sisältöjen kontekstualisoinnin olevan epäsystemaattista ja usein niukkaa ja siksi oppimisen autenttisuuden ja siten kulttuurienvälisen kompetenssin kehittymisen näkökulmasta monesti riittämätöntä.

5. KOKEMUKSELLISEN OPPIMISEN KEHÄN DIDAKTINEN SOVELLUS: KAKSI RUNOA

Tässä luvussa tavoitteenani on koota Räsästä (2000) mukaillen Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehää soveltava tehtäväkokonaisuus, jonka avulla melko edistyneet (oletuksena *¿Qué tal? 2* -materiaalilla) espanjaa vieraana kielenä opiskelevat voivat oppia runokielen sointuisuudesta samalla kun tutustuvat kahden espanjalaisen runoilijan tekstiin. Runoilijavalinta on tehty sillä perusteella, että Gustavo Adolfo Bécquer (1836 – 1870) esiintyy sarjan ensimmäisessä osassa sekä oppilaan teksti- ja sanastokirjassa että opettajan materiaalissa ja toisessa osassa opettajan materiaalissa. Käsiteltävä teksti on siinä muodossa kuin se on *¿Qué tal? 2* opettajanoppaassa. Federico García Lorcaa (1898 – 1936), puolestaan esitellään *¿Qué tal? 2* teksti- ja sanastokirjassa, mutta koska siinä ei siteerata mitään Lorcan teosta, on *El amor duerme en el pecho del poeta* itse valitsemani näyte runoilijan tuotannosta. Molemmat tekstit ovat liitteessä 2.

Kokonaisuus sisältää aluksi tehtäviä, joiden tarkoitus on palauttaa oppijoiden mieleen aiempia kokemuksia ja muistoja yleensä ottaen lukemisesta, erityisesti kaunokirjallisuuden (ks. liite 3) ja lopulta soinnullisen runouden lukemisesta tai kuulemisesta, sekä niihin liittyviä tunteita. Opiskeltavien kahden runon ensimmäinen lukukerta perustuu intuitiiviseen havainnointiin. Sen jälkeen siirrytään pohdiskelemaan havainnointiin: vertaillaan lukukokemuksia, tunnistetaan eri sointutyyppisiä (täydellinen ja puolisoitu, sisä- ja loppusointu) ensin suomenkielisestä esimerkistä, sitten opiskeltavista runoista. Kulttuurienväläinen vertailu toteutuu havainnoimalla, mitä yhteistä suomen ja espanjan kielillä tässä on verrattuina vaikkapa ranskaan ja Englantiin.

Käsitteellistämisen vaihe alkaa pohdinnalla, millaisissa teksteissä soinnullisuutta käytetään ja miksi. Sitten siirrytään valitun runon taustoitukseen. Parhaassa tapauksessa se tuottaa lukijalle usein hänen omiin lähtökohtiinsa perustuvan tai biografistisen ensimmäisen

tulkinnan ohelle ja sijaan uuden laajemman tulkinnan tekstistä, tai auttaa ylittämään aiempia, luonnollisina pidettyjä stereotyyppisiä käsityksiä. Vieraiden kielten opiskelun kontekstissa voi opiskelijan kirjallista tai suullista tuotosta jostakin kirjailijasta tai jonkin teoksen rakenteellisista piirteistä ja varsinkin teoksen tulkintaa mielestäni jo pitää aktiivisena kokeilevana toimintana. Joka tapauksessa sovellukseni päättää tehtävä, jossa opiskelijat yhteistyössä luovat uuden runon *El amor duerme en el pecho del poeta* -sonetin pohjalta.

Mielestäni tuotokseni osoittaa ensinnäkin, että sanataidetta hyödyntävässä kieltenopetuksessa voidaan soveltaa samaa teoriaa kuin kuvataidekasvatuksessa, vaikka tiettyjä erojakin on. Toiseksi, vaikka usein runoutta analysoidessamme keskityimme sen trooppeihin eli kielikuviin (metaforat, metonymiat, symbolit jne.), myös sen muodon ja rakenteen, kuten soinnullisuuden analysointi voi johtaa kulttuurienväliseen vertailuun, jonka seurauksena oppija herkistyy havaitsemaan ja analysoimaan kulttuurienvälisiä eroja ja näkee siten myös oman kulttuurinsa uudesta näkökulmasta. Oleellista on tarkoituksenmukainen ja riittävä kontekstualisointi, jonka avulla oppija voi, kuten yllä todettu, tehdä uusia tulkintoja ja ylittää aiempia stereotyyppisiä käsityksiään sekä saada aineksia persoonallisuutensa kehittämiseen, esimerkiksi esteettisen ja eettisen arviointikykyä rakentamiseen tai oman oppimistyyliä löytämiseen (Räsänen 2000: 17, 19).

6. JOHTOPÄÄTÖKSET

Niiden päätelmien lisäksi, mitä olen edellä tuonut esiin kohdassa 4 korpuksen analyysin osalta ja kohdan 5 viimeisessä kappaleessa kokemuksellisen oppimisen kehän soveltamisen hyödyllisyydestä vieraan kielen opetuksessa, tutkielmani viimeisessä luvussa esitän, että kaunokirjallisuus, ja varsinkin useille tulkinnoille erityisen avoin runous voisi olla merkittävän hyvä väline kulttuurienvälisen toiminnan kompetenssin kehittämiseen. Perustelen näkemystäni sillä, että Kaikkosen (2004: 149) mukaan kulttuurienvälisen toiminnan kompetenssiin liittyvistä kyvyistä kyky monitulkintaisuuden sietämiseen on äärimmäisen tärkeä, koska sen ylittyminen johtaa kielenkäyttäjän psyykkiseen kuormittumiseen, äärimmillään ns. kulttuurishokkiin, joka lamaa hänen toimintakykyään. Toki jos lähtökohdaksi otetaan, että muutkin taiteen muodot ovat kulttuurienvälisen toiminnan kompetenssin kehittämisessä hyödyllisiä, kiinnostava jatkotutkimuksen aihe olisi, mitkä erityispiirteet kussakin ovat niitä, jotka erityisesti vaikuttavat oppijan kehitykseen tällä saralla.

Joka tapauksessa, jotta todellisia kulttuurienvälisiä kohtaamisia ja sen seurauksena syvempää oppimista espanjan kielen opetustilanteissa kansalaisopistoissa syntyisi, on

kirjallisuuden ja muiden kulttuurisisältöjen opetuksen oltava yhtä lailla tietoista, systemaattista ja muihin osa-alueisiin integroitua kuin esimerkiksi kieliopin opetuksen. Lisäksi tulisi ottaa paremmin huomioon opiskelijoiden jo olemassa oleva lukijakompetenssi ainakin äidinkielellä, mahdollisesti myös muilla vierailta kielillä (useimmiten englanti, saksa tai ruotsi). Analyysini perusteella tämä edellyttää opettajalta valmiutta yhtäältä oppimateriaalien mukauttamiseen muokkaamalla ja täydentämällä ja jopa omien materiaalien luomiseen (vrt. liite 3), toisaalta autenttista työskentelytapaa, jotta hän olisi toimessaan tietoinen vapaan sivistystyön tavoitteista ja mahdollisuuksistaan toteuttaa niitä käytännön opetustyössä.

Tämä tutkielma on omistettu Jyväskylän ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun lehtorin, taidekasvattaja Kaija Hannulan muistolle.