

Aprendizaje de referentes culturales mediante canciones: Propuesta didáctica de ELE sobre el patrimonio cultural gallego

Sanni Ranta

Trabajo de fin de máster

Programa de Enseñanza y Aprendizaje, Español

Instituto de Lenguas y Traducción

Facultad de Humanidades

Universidad de Turku

Mayo de 2022

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Trabajo de fin de máster

Programa de Enseñanza y Aprendizaje, Español

Sanni Ranta

Aprendizaje de referentes culturales mediante canciones: Propuesta didáctica de ELE sobre el patrimonio cultural gallego

Páginas: 47 págs., 21 págs. de apéndices

En este trabajo de fin de máster estudiamos el uso de las canciones para enseñar referentes culturales sobre el patrimonio gallego. La canción en que se basa la propuesta didáctica de este trabajo es Vengo de Galicia de Ricky Hombre Libre. La canción contiene varias referentes culturales gallegos y por ello sirve para la enseñanza de patrimonio cultural local de la Comunidad Autónoma de Galicia. La propuesta didáctica y el análisis sirve como material didáctico, y para mejor entender cómo tratar el patrimonio cultural local en el aula, ya que actualmente hay escasez de material que tratase el tema. La propuesta didáctica contiene dos ejercicios escritos: un ejercicio sobre conceptos culturales y otro sobre la lengua gallega.

El marco teórico del trabajo pretende explicar qué está incluido en la enseñanza de cultura en ELE y el buen uso de las canciones en la enseñanza. La investigación fue realizada en El centro de Educación de Adultos en Pori mediante un cuestionario relleno por 11 informantes después de haber participado en un ejercicio sobre el patrimonio cultural gallego. La investigación es cualitativa porque se centra en averiguar las opiniones de los informantes hacia el ejercicio hecho en clase, la enseñanza de cultura, materiales auténticos y el uso de música en el aula.

El concepto más interesante en la cultura gallega, según los informantes finlandeses era “Atracción y paisaje.” No todos los estudiantes adultos de ELE tienen intereses hacia los mismos métodos y materiales. Los alumnos mayores pueden preferir métodos más tradicionales, pero, aunque los estudiantes no estuviesen haciendo sus ejercicios favoritos, también pueden estar interesados en las tareas culturales basadas en música.

Palabras clave: Patrimonio cultural, el aprendizaje, la enseñanza de ELE, competencia cultural

Sisällysluettelo

1	Introducción	5
2	Aprendizaje de lenguas extranjeras	10
2.1	Motivación y factores afectivos	10
2.2	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	12
2.3	Competencia comunicativa	15
3	Las canciones y cultura en el aula de ELE	18
3.1	Cultura en ELE	18
3.2	¿Por qué plantear actividades con canciones en el aula de ELE?	20
3.3	¿Cómo plantear actividades con canciones en el aula de ELE?	22
4	La metodología	26
4.1	Presentación del corpus	26
4.1.1	La canción: Vengo de Galicia de Ricky Hombre Libre	26
4.1.2	El cuestionario	30
4.2	La propuesta didáctica	33
5	Análisis y resultados	36
5.1	Información general sobre los informantes	36
5.2	La motivación y opiniones de los informantes	38
5.3	Opinión sobre la tarea realizada en el aula	43
5.4	Interés hacia la cultura gallega	46
6	Discusión y conclusiones	48
	Bibliografía	51
	Apéndices	57
	Apéndice 1. El ejercicio hecho en clase	57
	Apéndice 2. La letra y la traducción finlandesa de la canción Vengo de Galicia de Ricky Hombre Libre	59
	Apéndice 3. El cuestionario (en finés)	63
	Apéndice 4. El cuestionario (en español)	68

Apéndice 5. Los niveles de la lengua A1.1-B.1.1 (en finés)	72
Apéndice 6. Suomenkielinen lyhennelmä	73

1 Introducción

Todos los que hemos estudiado idiomas sabemos que las canciones tienen lugar en la enseñanza de lenguas extranjeras. Podemos considerar la música como una puerta hacia la cultura de la cual viene, y atravesando ese umbral uno se encuentra dentro de la auténtica cultura del país de donde viene la canción. Las canciones en la lengua española gozan de gran popularidad en todo el mundo y muchas personas llegan a conocer esta lengua escuchando música en español. Por lo tanto, las canciones y sus letras sirven de introducción al idioma (Cristóbal y Villanueva, 2015: 148). Las canciones, la cultura y la lengua son inseparables como conceptos. Así la implementación de canciones en las clases de lengua para tratar temas culturales es algo muy común y el tema de este trabajo de fin de máster, más detalladamente, la enseñanza del patrimonio cultural local mediante las canciones es el tema de este trabajo de fin de máster. La lengua está fuertemente vinculada a la cultura de sus hablantes y la competencia cultural se considera cada vez más importante en la enseñanza de lenguas extranjeras (Korpinen, 2011: 148). La cultura local y las variedades de las lenguas habladas en España también son temas importantes en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE).

- “1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.”
(Constitución Española, 1978: 9).

Como dicta el artículo 3 de la Constitución Española, las modalidades lingüísticas forman parte del patrimonio cultural. Las varias modalidades lingüísticas se refieren a la variación geográfica y sociolingüística de las lenguas que se hablan en España. Por ejemplo, en Galicia se habla gallego y sus dialectos, pero también se usa la variación geográfica de la lengua castellana. Este tipo de lenguas y variaciones de lenguas, están bajo la protección de la Constitución.

Sin embargo, ¿de qué se trata el patrimonio cultural? En esta propuesta didáctica, tratamos dos tipos de patrimonio cultural observando fenómenos geográficos como: costumbres, fiestas, relatos populares, gastronomía, y también la lengua. Según la profesora de Estudios del Patrimonio Cultural Anna Sivula, el patrimonio cultural puede ser material o inmaterial. Los fenómenos

lingüísticos suelen formar parte del patrimonio cultural material. El patrimonio cultural inmaterial es comunitario y suele estar vinculado a una zona geográfica. También es cierto que la comunidad que mantiene el patrimonio cultural material puede operar en un entorno digital. La comunidad que conserva su patrimonio cultural inmaterial mantiene su identidad. Enseñando el patrimonio cultural, material e inmaterial, lo conservamos. (Sivula, 2015: 64; Kolehmainen y Sivula, 2020: 35-37; Smith, 2020: 4-8 y 69; Sivula, 2022).

España se divide en 17 diferentes comunidades autónomas, cada con sus propios historia, cultura y patrimonio cultural. Hoy en día España tiene cinco lenguas oficiales: el español, el vasco, el catalán, el aranés y el gallego. Cabe destacar que las lenguas minorías son solo oficiales en sus propias comunidades autónomas y no en el Estado. Una lengua regional común une a las personas y refuerza su sentimiento de unidad e identidad cultural. El grupo que comparte la misma lengua materna se siente parte de la misma comunidad. Las comunidades autónomas de País Vasco, Cataluña y Galicia forman parte de España, pero la diglosia y la oficialidad de las lenguas minoritarias en estas regiones refuerzan sus propias identidades culturales y debe tenerse en cuenta a la hora de enseñar los referentes culturales. Un ejemplo de un estereotipo erróneo de la cultura española que pueden tener los extranjeros es el concepto de siesta. Los extranjeros pueden pensar que todos los españoles participan en esta actividad, cuando en realidad la costumbre está solo viva en el sur de España, e incluso allí no hay una gran cantidad de personas que duerman durante el día. ¿Por qué hay que tener en cuenta las costumbres regionales en la enseñanza? Por lo general, a las personas, no les gusta que su cultura se represente de forma estereotipada. El hecho de que los extranjeros visiten un país o una región y no entiendan la cultura más allá de los estereotipos es perjudicial para la representación de la cultura regional. Debido a esto, en esta propuesta didáctica se trabaja con material auténtico. La imagen que ofrece el material es el que un representante de la cultura gallega ha querido dar sobre su propia cultura.

Hay un trabajo de fin de máster que trata la relación entre la música metal y la motivación hacia el aprendizaje de la lengua finlandesa. La música metal goza mucha popularidad actualmente en Finlandia, y asimismo es uno de los factores motivadores que mencionan los extranjeros que quieren aprender finlandés según el estudio de Balogh (2012). España, por otro lado, no es famosa por su cultura musical de metal, sino por otros géneros. Ya que un tipo de música motiva a los extranjeros a estudiar finlandés, se puede suponer que las personas interesadas en música se sentirían motivadas hacia el aprendizaje de la cultura de los hablantes de la lengua meta a través de sus géneros favoritos de música. Los profesores deberían tomar en cuenta los varios géneros y

gustos musicales Ya que la enseñanza de la cultura también incluye la enseñanza de la cultura popular, de que la música en toda su variedad forma parte (Pyykkö, 2015: 9.1)¹.

En este trabajo tratamos el tema de las canciones en la enseñanza de ELE junto con la implementación de materiales que tratan los referentes culturales sobre el patrimonio cultural de la comunidad autónoma de Galicia. Actualmente existen varios estudios y propuestas didácticas sobre el uso de las canciones para tratar los temas culturales en el aula de ELE, ya que la música del mundo hispano goza mucha popularidad entre los estudiantes de ELE y aquella también sirve como un factor motivador en el aprendizaje de la lengua. Hoy en día es fácil encontrar materiales didácticos en línea. Díaz (2015: 209) alista varias fuentes que ofrecen materiales para trabajar con música en el aula de ELE, entre ellos están los sitios web FORMESPA, ProfeDeEle y Todoele. Sáenz y García (2015: 391) realizaron una investigación sobre el uso de las canciones en el aula de ELE. Resulta que los géneros más utilizados en ELE son pop, canción de autor, música latina, rock y folk. Aunque hip-hop estaba uno de los géneros favoritos de los informantes en dicha investigación, este género no aparece en los materiales didácticos. Entonces, hay una escasez de materiales de ELE basados en hip-hop. En cambio, al investigar el tema de la enseñanza de la cultura española, nos ha sorprendido que actualmente no existen muchos estudios sobre la enseñanza de la cultura regional española. Parece que el campo de estudio sobre el patrimonio cultural local en ELE aún no existe. En adición, ni existen estudios sobre cómo la identidad cultural es tratada en ELE. Tampoco existen muchos estudios sobre cómo los profesores o manuales tratan el tema de las comunidades autónomas españolas, pero un estudio portugués (Fernández dos Santos, 2018) sobre la diversidad lingüística concluía que, aunque 86% de los profesores y 90% de los alumnos encuestados consideraban importante que los estudiantes aprendiesen un poco sobre las otras lenguas españolas, 79% de los profesores portugueses pensaron que no había suficientes materiales para trabajar el tema del plurilingüismo en España. Por todos modos, la escasez de los estudios sobre el tema no quiere decir que los docentes no trataran los temas. Esto justifica mi trabajo. No existe una sola cultura española, y la enseñanza de la cultura debería reconocer la diversidad cultural subnacional. Es importante ofrecer materiales didácticos para tratar el tema.

La creación de las actividades basadas en canciones ha sido normalmente el trabajo del profesor (Cristóbal y Villanueva, 2015: 141). Existen varias propuestas didácticas sobre la enseñanza de diferentes temas culturales de ELE y varias de ellas utilizan las canciones del mundo hispano como herramientas. El objetivo de este trabajo es investigar cómo plantear actividades para trabajar con

¹ El libro es electrónico, y por ello no referimos a las páginas sino a los subcapítulos.

los referentes culturales gallegos de la canción Vengo de Galicia de Ricky Hombre Libre, y plantear una propuesta didáctica para alumnos adultos de niveles A1-A2. Pretendemos también, a través una investigación cualitativa, averiguar mediante un cuestionario rellenado por 11 informantes que participaron en la actividad en la propuesta didáctica, si dicha actividad planteada sirve para enseñar los referentes culturales para los adultos de estos niveles de lengua y si los aprendices adultos aprecian este tipo de actividad. Entonces, la pregunta de investigación es: ¿Este material sirve para tratar el tema del patrimonio cultural gallego en curso de ELE según los estudiantes adultos? Como hipótesis proponemos que al seguir las pautas establecidas en este trabajo conseguimos crear material interesante y adecuado para los adultos de niveles A1-A2. Hay que tener en cuenta que los grupos de aprendices adultos son heterogéneos, y por ello los resultados no serán totalmente uniformes.

La enseñanza de lenguas extranjeras no consiste solamente en el aprendizaje de la gramática y el léxico; según CVC el aprendizaje de lenguas extranjeras se puede dividir en el aprendizaje de cuatro destrezas lingüísticas²: la producción oral, la producción escrita, la comprensión oral y la comprensión escrita. Además, se puede añadir la interacción oral en la lista, pero en ella se unen las dos destrezas orales. Esto también se trata solo de la competencia lingüística, y aparte de los conocimientos lingüísticos, para saber una lengua extranjera un estudiante debe obtener también “competencia comunicativa”. Es decir, según CVC, se trata de “la capacidad [...] para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla”³. Esto incluye conocimientos sociales, históricos y culturales. El tema de la cultura de Galicia trato en el capítulo 4.1.1 al analizar el corpus, ya que los temas y referentes culturales si mismos están bajo el análisis en este trabajo.

He elegido este tema, porque personalmente, cuando comencé a estudiar el español en el bachillerato, me sentí que adquirirí mucha información cultural escuchando música. El género que más me interesaba en esa época fue el metal, y las letras de las canciones estaban llenas de referencias literarias, culturales e históricas. Como quería entender todo de que se trataban las canciones, me puse a buscar esa información de una forma independiente. A través de la música conocí obras literarias importantes, autores, acontecimientos históricos y folklórica. Adquirí conocimientos sobre temas que no fueron tratados en el aula, y esto me motivó aún más. Los temas

² Centro Virtual de Cervantes (CVC). 2022. Diccionario de términos clave de ELE, s.v. destrezas lingüísticas https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

³ Centro Virtual de Cervantes (CVC). 2022. Diccionario de términos clave de ELE, s.v. competencia comunicativa https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

de las canciones no eran dirigidos para los extranjeros quienes estaban aprendiendo español, sino para los españoles e hispanoparlantes. Estaba consumiendo textos auténticos junto a los nativos. Me hacía sentir como si estuviese observando la cultura por “dentro” de ella, sin haber nunca visitado ningún país hispanoparlante. Sabía considerablemente sobre la literatura, sin nunca haber leído un libro en español. Cuando por fin tuve la oportunidad de estudiar en España, me di cuenta de que sabía más sobre la cultura española que los estudiantes de intercambio normalmente.

El acercamiento teórico se divide en dos partes. Primero tratamos el tema del aprendizaje de las lenguas extranjeras y profundizamos en la motivación, los niveles de la lengua según MCER, y la competencia comunicativa. Después profundizamos en la enseñanza de la cultura y el uso de las canciones en el aula. El acercamiento empírico se divide en la presentación y recopilación, la implementación y el análisis del corpus. Primero presentamos y analizamos el corpus, es decir, la canción y los temas culturales presentes en ella. Después presentamos el cuestionario que rellenaron los informantes después de haber participado en las actividades en propuesta didáctica. El análisis del corpus permite poner en práctica la propuesta didáctica que se introduce en la siguiente parte. En la propuesta didáctica explico cómo es la actividad que se basa en el corpus y los consejos prácticos dados en la parte teórica de este trabajo.

2 Aprendizaje de lenguas extranjeras

Para mejor entender el uso las canciones en el aula de ELE vamos a profundizar el tema de la motivación, enseñanza de la cultura y diferentes tipos de actividades para trabajar diferentes competencias. Tratamos también las ventajas y problemas que están relacionadas en las actividades. Después, tratamos de responder a la pregunta: ¿Por qué implementar canciones en el aula de ELE? y después implementamos pautas para un buen uso de canciones en el aula de ELE.

2.1 Motivación y factores afectivos

En este capítulo profundizamos el tema de motivación. Tratamos la motivación y los factores afectivos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La motivación es un tema muy importante en el aprendizaje, ya que “los factores afectivos pueden determinar si el alumnado aprende bien o no” (Arnold, 2015: 16). Existen varias definiciones para la motivación. El Diccionario de la Real Academia Española define la palabra “motivación” como “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona.”⁴ También es ha sido definido como “el resultado de la necesidad que provoca la acción” por Hentunen (2003: 43-44) y “básicamente el deseo de hacer algo, para hacer el esfuerzo necesario para lograrlo” por Arnold (2015: 17). Ahora podemos decir que detrás de cada acción hay una motivación que ha hecho posible que la acción se realice, la motivación es la fuerza que permite realizar la acción. Cuando nos referimos al estudio de una lengua extranjera, la motivación en este caso es la fuerza que hace que el alumno participe en las clases y realice las tareas necesarias para aprender el idioma. Es la razón por la que estudian. Además, la motivación se puede dividir en dos; en la motivación interna y en la externa. Según Aleksandrova (2017) la motivación interna está vinculada con

“el compromiso personal de aprender; el placer: gusto y el disfrute tanto del proceso de aprendizaje como de la aplicación a la practica en un contexto de comunicación real; la identificación con la cultura de la lengua meta: afinidad, interés por la historia, la cultura, la gente, la lengua; la libertad: falta de obligación externa; la relación: sentir que se es parte de una comunidad más amplia, sentirse miembro de pleno derecho” (op.cit.: 44)

Basándonos en esto podemos concluir que la motivación interna es algo que proviene de la propia persona, está relacionada con los sentimientos, y los factores externos no intervienen en ella. Los

⁴ RAE (Real Academia Española). Diccionario de la lengua española, s.v. motivación

behavioristas creían en la motivación externa que se basaba principalmente en las calificaciones y comentarios orales dados por la parte del profesor, es decir, los factores externos fomentan la motivación hacia el aprendizaje de los temas en cuestión (Hentunen, 2003: 43). El método constructivista, por otro lado, se centra en la motivación interna. La motivación externa se convierte en interna cuando el estudiante realiza que no estudia por el profesor, sino por él mismo (ibíd). Un ejemplo de motivación externa es cuándo un alumno está aprendiendo un idioma solo para lograr algo en mundo exterior del tema de los estudios, puede ser, por ejemplo, recompensas, respeto, un mejor sueldo en el trabajo o un mejor trabajo. Unos ejemplos de motivación interna son, cuando el aprendizaje en sí es la meta del alumno en las clases de lengua o el aprendiz quiere formar parte de una comunidad en que se habla la lengua y por ello la estudia. Según Martela y Jarenko (2014: 14), la motivación interna es proactiva, y el aprendiz procura realizar actividades que le interesan para hacer lo que quiere, que en el caso de ELE es aprender mejor el idioma. Esto hace que busquen contenidos de aprendizaje adicionales, como la música en la lengua meta, y por supuesto que tomen clases en centros de educación para adultos.

Los estudiantes estudian de manera eficaz solo si estudiando pueden saciar una necesidad. Esta puede ser positiva o negativa. Por ejemplo, si el estudiante se siente motivada por la necesidad de adquirir información, se trata de una necesidad positiva. Por otro lado, por ejemplo, si el estudiante tiene la necesidad de evitar ser castigado, el factor motivador de dicha situación es el miedo, lo cual se considera como motivación negativa. La motivación negativa se considera como motivación externa pero la motivación externa no es siempre negativa. Puede servir para apoyar a la motivación interna. Los alumnos pueden sentir motivados por su profesor y así obtener buenos resultados, pero esto es solo temporal. Es necesario tener motivación interna para poder prosperar en los estudios consecutivamente. (Hentunen, 2003: 43-44).

La motivación externa causa resultados temporales, pero esto no significa que el profesor no debería intentar a motivar a los alumnos. Hentunen (op.cit.: 45) destaca que el profesor puede afectar, también sin querer, positivamente como negativamente en la motivación de los alumnos. También las opiniones de los alumnos hacia las tareas hechas en clase pueden causar que la motivación se disminuya o aumente (ibíd). Hentunen (ibíd) destaca que, porque la motivación se nace de las necesidades, la “autenticidad” de las tareas orales y escritas es importante. La autenticidad se refiere a los textos producidos por hablantes nativos para fines no educativos. ¿Cuáles serían algunos de los materiales auténticos que los profesores utilizan en las clases de ELE? Por ejemplo, canciones, artículos de prensa, poesía, libros, entradas de blog, vídeos de YouTube, películas y podcasts. Si el material está hecho por un hablante nativo y está destinado

principalmente a ser consumido por otros hablantes nativos de la lengua, se trata de material auténtico. La canción, entonces, se trata de un material auténtico, y la melodía de las canciones, según Castillo (2005, 15-16), está relacionada con la dimensión emocional, y en la educación musical sirve para desarrollar los siguientes aspectos:

- Capacidad de expresión de sentimientos mediante la ejecución y creación de música
- Aceptación y valoración de sí mismo y de los demás por medio de actividades grupales de ejecución musical (ibíd)

Podemos aclarar que la música influye la dimensión afectiva de los estudiantes de lenguas extranjeras. Esto quiere decir que su uso en el aula puede llevar a mejores resultados en el aprendizaje (Arnold, 2015: 18).

2.2 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Aquí implementamos el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) sobre los niveles de conocimiento de diferentes destrezas lingüísticas, porque nos sirve para mejor entender qué tipo actividades necesitan los aprendices de diferentes niveles para mejorar ciertas destrezas lingüísticas. Nos ayuda también establecer el nivel de lengua de los informantes en la parte empírica de este trabajo.⁵

El nivel A1, también llamado “Acceso” (Breakthrough) es nivel introductorio. El MCER lo considera “el nivel más bajo del uso generativo de la lengua.” (Consejo de Europa, 2001: 36) Se trata de todavía interactuar de forma sencilla, pero saber formular y responder preguntas sobre los asuntos cotidianos (ibíd). Además de saber comunicar sobre sí mismo y dónde vive, el hablante también sabe hablar de las personas que conoce (ibíd). Según el MCER, el hablante ha alcanzado el nivel A1 cuando:

“Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.” (Consejo de Europa, 2001: 26)

⁵ Las descripciones utilizadas en la investigación empírica basan en la aplicación finlandesa del mismo marco desarrollada por la Dirección General de Educación (*Opetushallitus*) Opetushallitus (OPH). (s.d.). Liite 2, Kielitaidon tasojen kuvausasteikko. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kielitaidon_tasojen_kuvausasteikko.pdf, consultado el 27 de abril de 2022.

El nivel A2, también llamado “Plataforma” (Waystage) En este nivel aumenta la competencia sociolingüística del hablante. Sabe interactuar en situaciones sociales sencillas breves y amablemente; sabe saludar a otros de formas habituales y adecuadas, sabe preguntar cómo están los interlocutores. (op.cit.: 36) Según MCER el hablante tiene el nivel A2 cuando:

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (op.cit.: 26)

El nivel B1, también llamado “Umbral” (Threshold). Las características que definen este nivel son la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones y la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos. (op.cit.: 37) El hablante ha alcanzado el nivel B1, cuando:

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (op.cit.: 26)

El nivel B2, también llamado “Avanzado” (Vantage), es donde el hablante se encuentra con la capacidad de argumentar eficazmente. (op.cit.: 38-39). En este nivel se desarrollan dos puntos importantes (ibíd). Primero, la capacidad de conversar con naturalidad, fluidez y eficacia, en el entorno de la lengua estándar, y segundo, un nuevo nivel en la consciencia de la lengua: saber corregir equivocaciones y errores que den lugar a malentendidos (ibíd). El hablante ha conseguido este nivel cuando:

“Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.” (op.cit.: 26)

El nivel C1, también llamado Dominio operativo eficaz (Effective Operational Proficiency), representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio (op.cit.: 26). El hablante de este nivel:

“Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.” (op.cit.: 26)

El nivel C2, también llamado Maestría (Mastery) es el último nivel. Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua. (op.cit.: 25) El hablante de este nivel:

“Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.” (op.cit.: 26).

En la investigación empírica de este trabajo utilizamos solo los niveles A1-B1. Además, la tabla utilizada por los informantes se basa en los mismos niveles ya mencionados, pero hay un nivel adicional: el nivel A1.3, que se sitúa entre los niveles A1.2 y B1.

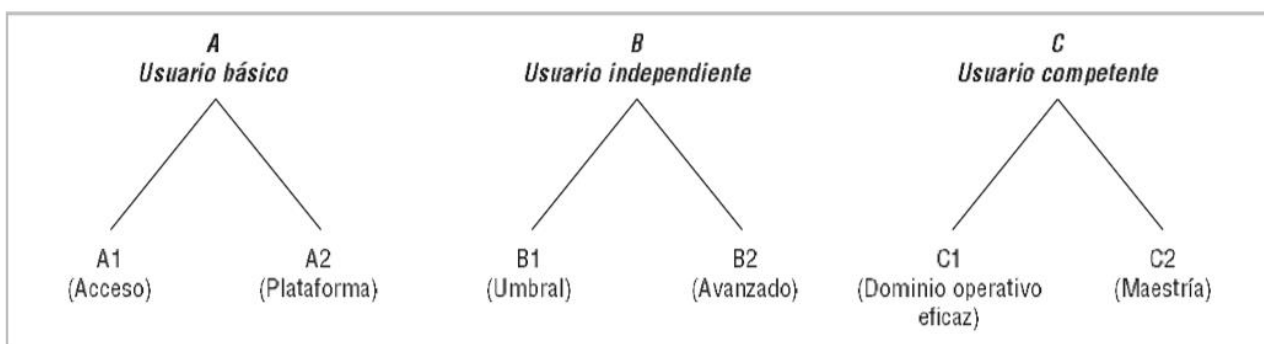


Ilustración 1. Los niveles de la lengua según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Ilustración: Consejo de Europa (2001: 25).

Los aprendices en los niveles A1-A2 son considerados como usuarios básicos que entienden y con capaces de producir solo expresiones básicas en la lengua extranjera. En el nivel B1, el aprendiz es considerado como un usuario independiente, ya que es capaz de entender y producir discurso relacionado a sus propios intereses.

2.3 Competencia comunicativa

En este capítulo tratamos la competencia comunicativa y de que consta. El concepto de la competencia comunicativa se basa en las teorías de Noam Chomsky, como, por ejemplo, la teoría de la gramática universal. Según la teoría, el aprendizaje de las estructuras de la lengua se basa en la estructura del cerebro de los seres humanos. (Veivo, 2015: 2-3) explica que Chomsky pensaba que la habilidad lingüística era innata y se basa en la creatividad de los hablantes. Y es por la creatividad que los seres humanos podemos producir y entender frases completamente nuevas. (Veivo, 2015: 2-3).

La competencia comunicativa se puede dividir en tres componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático (Consejo de Europa, 2001⁶). La competencia lingüística consta de varias subcompetencias como la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. La competencia léxica se trata de conocer el vocabulario de la lengua meta y saber utilizarlo. También incluye el conocimiento de expresiones, y estructuras verbales fijas. La competencia gramatical se trata de conocer las reglas gramaticales y saber utilizarlas en un contexto adecuado. En esta competencia están incluidos los conocimientos sobre, por ejemplo, la conjugación, la declinación, la formulación de oraciones y el uso de la lengua que sea gramatical y normativamente correcto. La competencia semántica se trata de entender el significado de las palabras en su contexto en la lengua meta y el conocimiento contextual sobre las referencias, connotaciones y nociones específicas generales. La competencia fonológica se trata de entender y producir discurso oral en la lengua meta. Incluye la producción y comprensión de los fonemas y alófonos de la lengua, es decir las unidades de sonido. Incluye también, la comprensión y producción de elementos suprasegmentales como, por ejemplo, el acento, ritmo, entonación. La competencia ortográfica se trata de la adecuada comprensión y producción de los símbolos en los textos escritos. Esto no solo incluye el alfabeto sino también las reglas ortográficas de la lengua meta y los conocimientos sobre el uso de los signos de puntuación y mayúsculas. La competencia ortoépica se trata de saber enunciar textos escritos oralmente. Esto incluye los conocimientos sobre la enunciaci3n de los signos de puntuaci3n y la competencia de distinguir hom3nimos y palabras

⁶ Esta informaci3n no es de la versi3n del 2001 sino de la versi3n actualizada disponible en l3nea:

Consejo de Europa. 2002. Marco Com3n Europeo de Referencia Para las Lenguas:

Aprendizaje, Enseñanza, Evaluaci3n. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad (traducci3n al español por el Centro Virtual Cervantes, del Consejo de Europa. 2001. Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Language Policy Division).

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm, consultado el 24 de abril de 2022

polisémicas si sus significados influyen la pronunciación, por ejemplo, en los elementos suprasegmentales. (ibíd).

La competencia sociolingüística se refiere al conocimiento sobre el uso cotidiano de la lengua e incluye, por ejemplo, conocimientos sobre refranes y expresiones populares y el conocimiento de diferentes registros y normas de cortesía (ibíd). La competencia pragmática se refiere a la producción de discursos coherentes y la comprensión y producción de varios tipos de interacciones y discursos (ibíd).

Los conocimientos culturales forman parte de la competencia comunicativa. El conocimiento sociocultural forma parte del conocimiento del mundo. Se trata de conocer la Sociedad y la cultura de los países donde se habla la lengua que el aprendiz está estudiando. Por ejemplo, consta de conocer como es la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes. Los conceptos más importantes de la vida diaria son los asuntos relacionados con la comida y la bebida y actividades de ocio. El concepto de las condiciones de vida se trata de conocer diferentes variaciones de la vida y como cambia en diferentes niveles regionales, sociales y culturales. Las relaciones personales se tratan de relaciones familiares y sus estructuras, en esto se incluye también las relaciones entre generaciones. En una perspectiva más amplia se puede también incluir la estructura social y las relaciones entre sus miembros. Los valores, creencias y actitudes se refieren a clases sociales, culturas regionales, instituciones, tradiciones, historia y los acontecimientos y personajes importantes, minorías, identidades nacionales y arte. (ibíd).

Uno de los objetivos en las clases de lenguas extranjeras es que los alumnos sean futuros intermediarios culturales adecuados. Es importante enseñar a los aprendices de lenguas extranjeras como tratar situaciones en que están en contacto con otra cultura. Este tipo de situaciones se denominan comunicación intercultural, y para sobrevivir necesitamos destrezas y habilidades interculturales. Las destrezas que hay que practicar son las siguientes:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

- La capacidad de superar relaciones estereotipadas. (Consejo de Europa, 2001).⁷

Las habilidades interculturales son importantes en el entorno de la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que la lengua es utilizada para comunicar con otras personas y las situaciones auténticas del uso de la lengua extranjera suelen ocurrir con personas de otras culturas. En este tipo de contextos, es posible que surjan problemas de comunicación que deben a la trampa de similitud. Según Sieger (2006), las personas pueden cometer el error de pensar que todos los individuos de todas las culturas se portan de la misma manera. En un contexto de comunicación intercultural, esto podría manifestarse en una situación en que, por ejemplo, un español llega tarde a una reunión, y la otra persona, de otra cultura, piensa que esta persona no tenía interés hacia la reunión, ya que no tenía puntualidad. Y así, según Sieger (ibíd), no piensan que las diferencias se deben a la influencia de la cultura de la persona en cuestión, sino a los hechos de los individuos en sí. Sieger (ibíd) destaca que cuándo las personas caen en estas trampas, hay un riesgo que los problemas interculturales conviertan en problemas interpersonales. Los aprendices de lenguas extranjeras deben saber cómo manejar las situaciones interculturales, porque aquello también forma parte de la competencia comunicativa. Cuanto más adquieren habilidades interculturales, más evitan situaciones problemáticas al comunicarse en la lengua extranjera. Sin embargo, hay que recordar que, aunque una persona es un producto de su entorno y su cultura, como hace entender Abdallah-Pretceille (2008), cada persona no representa perfectamente su cultura y su sociedad. Cada persona no va a portarse de la misma manera en las mismas situaciones. Hay variación entre individuos y por esto es importante saber que el conocimiento cultural no es blanco o negro, sino que hay matices. No es posible observar a una sola persona y basar una suposición sobre la cultura que representa en las acciones de esa persona. Es importante tener en cuenta el contexto económico, social, histórico y político en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas ya que ninguna lengua existe en el vacío y todo lo que compone una lengua está influido por la cultura, pero la cultura también influye en la lengua (ibíd).

⁷ Esta cita no es de la versión del 2001 sino de la versión actualizada disponible en línea: Consejo de Europa. 2002. Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad (traducción al español por el Centro Virtual Cervantes, del Consejo de Europa. 2001. Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Language Policy Division). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm, consultado el 24 de abril de 2022

3 Las canciones y cultura en el aula de ELE

En esta parte del trabajo trato el tema del uso de las canciones y la enseñanza de cultura en el aula de ELE. Las canciones y la cultura son conceptos inseparables, ya que la música en sí es un elemento de la cultura meta (Cristóbal y Villanueva, 2015: 141). En este trabajo usamos el término “canción” en vez de música, ya que las canciones contienen letra y la música es un término general.

3.1 Cultura en ELE

En este subcapítulo tratamos el tema de la enseñanza de la cultura en las clases de ELE desde el punto de vista de música y los aprendices adultos. Para entender de qué se trata la enseñanza de la competencia cultural, primero hay que entender de qué se trata la cultura. Hay que destacar que no es fácil definir este concepto, porque la definición más amplia sería que toda la actividad humana se puede considerar como cultura. (Korpinen 2011: 160). Entonces, ¿qué es la cultura? Las definiciones pueden ser bastante amplias como ya hemos visto. El Diccionario de la Real Academia Española define la cultura como “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”⁸ Es decir, es algo que comparte un grupo que afecta su modo de vida y costumbres, además los conocimientos sobre ciertos asuntos también forman parte de ella. Para profundizar esta definición, Korpinen (2011: 147) expone dos factores que definen la cultura: primero, el concepto de la necesidad que tienen los humanos para formar una comunidad y, segundo, la necesidad para interactuar con los demás. La comunicación que se basa en estos factores, como, por ejemplo, el uso cotidiano de la lengua, la literatura y arte, y también, las instituciones, como, por ejemplo, la familia, la escuela, la iglesia, forma parte de la cultura (ibíd). Desde el punto de vista de un profesor de ELE hay que destacar la importancia del uso cotidiano de la lengua, ya que la lengua no existe en el vacío, y su uso depende de aspectos socioculturales y geográficos. Según Simons y Six (2012: 9) los referentes culturales de España más presentes en los manuales de ELE son sociedad, arquitectura y gastronomía.

Los objetivos culturales fueron añadidos en el currículo nacional finlandés la primera vez en 2004, pero la mayoría de los objetivos se concentraban solo en transmitir información sobre la cultura a los estudiantes. Hoy en día es fácil encontrar información en internet, entonces, la enseñanza, para reflejar el entorno moderno y globalizado, debería enfocarse en la preparación de los estudiantes

⁸ RAE (Real Academia Española). Diccionario de la lengua española, s.v. cultura

para las situaciones interculturales, es decir, enseñarles a los alumnos como portarse con personas diferentes y en situaciones diversas. Salo (2011: 43, 61).

La enseñanza de las lenguas extranjeras ofrece una oportunidad para la enseñanza de la cultura, debido a la vinculación fuerte de los dos temas; la lengua no se puede separar de la cultura, porque la lengua en sí es cultura y la cultura se crea y trasmite a través de la lengua (Korpinen, 2011: 148; Salo, 2011: 41). Ya que se está establecido la importancia de la implementación de los temas culturales en la enseñanza, hay que determinar las buenas maneras de hacerlo. Salo (2011: 42) enfatiza que la enseñanza de la cultura es difícil porque el profesor tiene que elegir cuales son las cualidades y asuntos importantes de la cultura que merecen ser implementados en la enseñanza.

Además de elegir los temas adecuados para la enseñanza de la cultura, otra dificultad que se enfrenta son los libros de texto utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Korpinen (2011: 148) critica los libros de texto por ver la lengua solo como un sistema de comunicación y la enseñanza moderna de las lenguas por ser demasiado estéril, ya que los temas culturales están considerados como menos relevantes y la gramática está todavía considerada como el factor más importante en los libros de texto. Así que son los objetivos gramaticales que dirigen la enseñanza y definen el estilo de los libros. Cuando el objetivo principal es enseñar gramática, sufre la autenticidad de los textos. La lengua de los libros de texto no existe fuera del entorno educativo y en los casos extremos, la lengua utilizada en los libros de texto no está relacionada con la lengua hablada por los nativos. Por ejemplo, los libros pueden incluir expresiones infrecuentes y obsoletas. (ibíd).

El mundo que está cada vez más internacional necesita más educación intercultural (Korpinen 2011: 148). Los factores más importantes de la competencia intercultural son la empatía y el respeto a los demás. Otros factores importantes son el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad para reflexionar y la tolerancia hacia varias interpretaciones (op.cit.: 161). Se puede entender que según Korpinen (ibíd) la enseñanza intercultural se trata de la enseñanza de tolerancia hacia otras culturas. Por ello, la enseñanza de las competencias socioculturales es muy importante.

Para volver al tema de la motivación, el interés hacia la cultura de los hablantes de la lengua meta puede motivar a los estudiantes a aprender la lengua también. Especialmente los estudiantes los cuales que se sienten desmotivados por “no saber aprender idiomas” pueden ser motivados por el aprendizaje de la cultura (Pyykkö, 2015: 12). Esto se trata de la adquisición del interés personal que, como ya he mencionado, forma parte de la motivación interna, la cual se considera como motivación positiva que ayuda el aprendizaje.

Golubeva (2014, 2) destaca que el solo uso de libros de texto en el aula es insuficiente para que los alumnos adquieran la competencia intercultural. Para concluir, es importante incluir la competencia cultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras, porque:

1. Facilita la adquisición de la motivación interna hacia el aprendizaje de la lengua meta
2. Crea tolerancia hacia otras culturas y personas
3. Sirve como una forma de introducir textos auténticos en la enseñanza.

3.2 ¿Por qué plantear actividades con canciones en el aula de ELE?

Este capítulo se trata de las ventajas que tiene el uso de las canciones en el aula de ELE.

Según Coronado y García González (1990, 230), Betti, (2004) y (Cristóbal y Villanueva, 2015, 141) la canción sirve para tratar todas las destrezas lingüísticas. Además, crean la posibilidad de elaborar actividades para distintos niveles de lengua (Betti, 2004). Las canciones suelen tener estructuras repetitivas, por lo menos en los estribillos, y por ello sirven para memorizar palabras y practicar reglas morfosintácticas. (Betti, 2004). La letra y la melodía retienen en la memoria, y esto facilita el aprendizaje de vocabulario (Gil, 2001: 40).

Primero hay que destacar que la canción es una manera lúdica e interesante en la enseñanza, que por sus formas repetitivas sirven para trabajar diferentes tipos de conceptos y destrezas (Cristóbal y Villanueva, 2015, 141; Betti, 2004; Ruiz García, 2005: 40). Además, hay diferentes tipos de aprendices, y los grupos adultos de ELE suelen ser heterogéneos. Todos los alumnos no aprenden de la misma manera. Arnold (2015: 17) sugiere que el profesor tiene que variar las actividades en el aula para motivar a los estudiantes. Las personas pueden aprender, por ejemplo, a través de música o a través de actividades quinesésicas, y es importante que haya actividades favorables para todos (ibíd). El interés hacia los temas tratados en el aula aumenta la motivación del alumnado. Desde el punto de vista de la motivación y el aprendizaje, no es importante que a los alumnos les guste la canción en que se basa la actividad en el aula, sino que se la interese (Ruiz García, 2005: 42).

Hacen posible implementar actividades que desarrollan la destreza auditiva, ya que la canción es un discurso oral y al escucharla, los alumnos desarrollan la comprensión oral. Junto a ella, se puede también practicar la producción oral, simplemente repitiendo y cantando la música. La canción, como herramienta, sirve para practicar la pronunciación y otros aspectos fonéticos y fonológicos (Betti, 2004). Esto resulta muy útil, ya que, según Coronado y García González, (1990, 232) una gran cantidad estudiantes de todos los niveles de la lengua cometen errores en los elementos

suprasegmentales de la lengua, y las canciones sirven para trabajar la entonación y acentuación. Normalmente las actividades basadas en canciones han concentrado en la comprensión oral, ya que una canción se trata de un discurso oral y en sí la canción es un texto literario (Betty, 2004) y (Cristóbal y Villanueva, 2015: 144). La producción oral se puede practicar bien intentando imitar lo que dice el cantante al mismo tiempo que se escucha la canción (Coronado y García González, 1990: 233). Por otro lado, la destreza escrita puede ser practicado a través de ejercicios que tratan la letra de la canción, y este tipo de ejercicio sirve para la comprensión escrita, porque la letra de la canción es un discurso escrito (Cristóbal y Villanueva, 2015: 144; Betti, 2004).

Cuando el profesor utiliza canciones en el aula, se trata del uso de los materiales auténticos. Las actividades auténticas en la enseñanza de lenguas extranjeras son usualmente actividades que se tratan del material que no fue creado por fines pedagógicos, se trata de textos originales e inéditos creados por hablantes nativos de la lengua meta (Nyman 2015: 40). Según Cristóbal y Villanueva, (2015: 140-141) las canciones sirven como buenas formas de “input” ya que son cortas y se tratan de material auténtica, pero para realmente aprender una lengua se necesita más que solo escuchar canciones.

La canción sirve también para introducir temas culturales en el aula (Betti, 2004). Desde el punto de vista de la enseñanza de la cultura los textos auténticos tienen lugar en la enseñanza. Los textos auténticos representan la lengua meta y su cultura en sus verdaderos contextos. No incluyen solamente información sobre los países en que se habla la lengua meta, sino también información sobre las formas en que los hablantes se expresan y experimentan su entorno (Nyman 2015: 45). Los libros de texto están escritos para fines educativos, y debido a esto, el lenguaje de dichos libros no es auténtico. El destinatario de este tipo de textos no es un hablante nativo, sino un estudiante de la lengua.

Las actividades hechas en casa y en la escuela se concentran mayoritariamente en escribir y menos en el desarrollo de las habilidades orales, y los alumnos se cansan de hacer tareas similares y repetitivas rutinariamente, en vez de tareas que estimulan la capacidad de resolver problemas (Hentunen 2003: 46). Este tipo de tareas también aumenta la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje, porque según Hentunen (ibíd) la actitud de los estudiantes hacia las tareas que ofrecen retos personales a los alumnos es mejor que la hacia las tareas repetitivas. Los temas de las actividades también son importantes, porque si el estudiante puede relacionarse con ellos, la actitud hacia el aprendizaje se convierte más positivo (Nyman 2015: 47). Es decir, los temas de las

actividades pueden ayudar que el alumno desarrolle motivación interna hacia el aprendizaje de la lengua.

3.3 ¿Cómo plantear actividades con canciones en el aula de ELE?

Este capítulo se trata del planteamiento de las actividades. Aquí explico cómo planear buenas actividades para desarrollar las destrezas diferentes, y como tener en cuenta la motivación de los estudiantes, teniendo en cuenta que las destrezas más importantes para este trabajo son las comprensiones oral y lectura.

La música y la cultura siempre están vinculadas, y por eso puede resultar indispensable aclarar algunos conceptos para los alumnos antes de la actividad basada en la canción. Ruiz García (2005: 43-44) propone las siguientes posibilidades para introducir información:

- Anécdotas de carácter histórico, musical, etc. asociadas a la canción, al género en el que se inscribe, a su autor o al intérprete que las popularizó, etc.
- Otras expresiones artísticas (cine, pintura, literatura) que se inspiren o hagan referencia a la canción y al género que nos ocupa, revalorizándolos artística y culturalmente con su propio prestigio.
- El uso de referentes culturales bien conocidos (aunque no necesariamente pertenecientes al ámbito del español), que además de potenciar una visión transcultural, activan el conocimiento del mundo del alumno, facilitando la tarea, aumentando su motivación y favoreciendo su participación.
- Versiones actuales de títulos emblemáticos, revisiones contemporáneas de géneros clásicos desde otros estilos musicales, etc. que dan cuenta de la continuidad, evolución y vigencia del género y/o de la relevancia de la canción (Ruiz García, 2005: 43-44)

Jiménez, Martín y Puigdevall (2009: 135-137) divide las actividades de audición en tres fases: la fase preauditiva, la fase auditiva y la fase postauditiva. El objetivo principal de la primera fase es despertar el interés hacia el tema. El profesor puede guiar una conversación sobre los conocimientos musicales del grupo y los temas tratados en la canción. El profesor puede también dar información sobre el artista o grupo que interprete la canción. Si la canción se trata de cultura, se puede conversar sobre los conocimientos culturales del grupo. Después, en la fase de audición trata de las actividades realizadas a la hora de escuchar la canción en el aula. En esta fase los alumnos pueden detectar instrumentos o palabras en la canción, y pueden tener tareas para realizar cuándo están escuchando la canción. La tercera fase ocurre después de la audición y se denomina como postaudición. En esta fase se puede conversar con los alumnos sobre los temas de la canción y

realizar actividades relacionadas con el vocabulario. Para practicar vocabulario, sugieren, por ejemplo, relacionar conceptos con las definiciones. (ibíd).

También Ruiz García (2005 45-46) divide este tipo de actividad en tres fases y destaca que los temas culturales y su relevancia deberían ser claros desde el comienzo, ya que la primera fase se dedica a la introducción al tema, pero en la segunda fase, el profesor introduce la mayor parte del contenido cultural, y en la tercera fase, los alumnos ponen en práctica lo que acaban de aprender. Se puede sugerir que los alumnos canten en el aula, pero esto puede resultar incómodo para los alumnos, entonces no debería ser necesario, sino optativo (ibíd). En la fase de postaudición, Coronado y García González, (1990, 233) proponen hacer el alumnado reflexionar en el tema de la canción. Para este tipo de tarea, el profesor puede plantear actividades orales o escritas. En su modo más sencillo, estas actividades pueden constar solamente de preguntas como “¿Te gusta x?, ¿Qué piensas de x? y ¿Qué tal este tipo de música? Sin embargo, continuamos profundizando el tema de las actividades ahora.

Salo (2015: 27) da consejos sobre el planeamiento de actividades: hay que apoyar a los estudiantes de todos tipos y ayudar a los estudiantes a encontrar buenos estilos de aprendizaje. Para facilitar el aprendizaje, en las actividades sobre la comprensión de discursos orales y escritos, el profesor puede introducir el tema a los alumnos de antemano. Al introducir los textos, es importante que los alumnos sepan el tipo de discurso de que se trata y también cómo tratar discursos de ese tipo; hay que guiar la concentración de los alumnos hacia los asuntos relevantes. Además, cabe destacar que, al considerar, por ejemplo, textos auténticos, los alumnos no tienen que saber cada una de las palabras del discurso para entender de qué se trata. (ibíd).

Según Hentunen (2003: 56), un aprendiz principiante necesita mucho tiempo para poder comprender los textos escritos y orales de la lengua meta; lo cual se debe a la lentitud del proceso de reconocer palabras y entenderlas. Cuando el estudiante desarrolla sus habilidades también el proceso de leer se automatiza; asimismo, aumenta la cantidad de palabras que el estudiante es capaz de procesar a la vez (ibíd.). Debido a ello, para planear actividades basadas en canciones, hay que darles a los principiantes diferentes tipos de ayuda, como, por ejemplo, la traducción de la letra, vocabulario y tiempo.

Según Salo (2015: 27), aprender a interpretar un discurso usando el contexto para comprender lo que el hablante todavía no sabe es una habilidad importante que se desarrolla al avanzar en los estudios. Esto se trata de la “estrategia de compensación”, y es una de las estrategias lingüísticas más importantes que facilita la comprensión y comunicación, compensando la escasez de

habilidades lingüísticas y comunicativas. Esta estrategia se puede practicar con las tareas centradas en la comprensión escrita u oral. Salo (ibíd) propone que el profesor pida que los alumnos se pongan a buscar información en el texto; esta actividad se puede plantear en forma de preguntas a las que los alumnos tienen que encontrar las respuestas. Este tipo de ejercicio que Salo (2015) sugiere se puede plantear efectivamente con canciones, ya que la canción es un texto auténtico, es posible hacer preguntas y los alumnos tienen que encontrar las respuestas en la canción. Estas preguntas pueden ser sobre la letra, la gramática o el contenido de la letra. Por ejemplo, ¿Qué ocurre en la canción?, ¿de qué se trata? o ¿cómo dicen x en la canción?

Hentunen (2003: 48) declara que la enseñanza basada en tareas constructivistas es una manera excelente para estudiar lenguas extranjeras. Generalmente las tareas se pueden dividir en dos: ejercicios cerrados y ejercicios abiertos. Los ejercicios cerrados son ejercicios usados en la enseñanza tradicional. Para estos ejercicios solamente hay una respuesta correcta. Por otro lado, los ejercicios abiertos están usados en la educación moderna. Las respuestas para este tipo de ejercicios no tienen respuestas claramente correctas, sino lo que requieren de los alumnos es creatividad. Este tipo de ejercicios pueden intentar a usar humor para motivar a los estudiantes. Un ejercicio abierto puede ser, por ejemplo, una tarea que consiste en crear una historia en la lengua meta, y se hace oralmente en un grupo pequeño utilizando las reglas gramaticales y el léxico que ya han debido aprender en casa antes de la clase. Al realizar este tipo de tareas, hay que tener en cuenta que el profesor no puede controlar la clase como puede con otro tipo de actividades. Los alumnos están en control de su propio aprendizaje. Las clases en que haya momentos espontáneos son agradables para los estudiantes y las clases demasiado bien planeadas pueden destruir los momentos de aprendizaje. (Op.cit.: 46-47).

Ahora podemos preguntar, ¿cómo plantear ejercicios abiertos basados en canciones? Por ejemplo, es posible planificar una actividad de conversación basada en los temas de la canción. O simplemente hay que pedir que los alumnos expliquen si les haya gustado la canción o no. Para hacer un ejercicio abierto que practica la estrategia de compensación, se puede hacer la pregunta ¿Qué piensas sobre los temas de la canción? o ¿Alguna vez has hecho x, o te interesaría?

Hentunen (2003: 49) admite que muchos profesores prefieren tareas mecánicas que solo centran en unos ciertos asuntos a la vez. Esto les hace más fácil controlar los ejercicios. Como ya está anteriormente mencionado, este tipo de tarea es un ejercicio cerrado y no motiva a los alumnos, sino que las tareas motivadoras son las tareas abiertas. Hentunen (op.cit.: 46, 49) destaca que los

ejercicios que se centran en el uso de creatividad son superiores a los ejercicios en que el objetivo es buscar la única solución correcta.

4 La metodología

Este apartado trata de la parte empírica del trabajo que se divide en dos partes. Primero presentamos el corpus y analizamos los referentes culturales en él, y después presentamos el cuestionario y explicamos por qué hemos planteado las preguntas en él. Después en la segunda parte presentamos la propuesta didáctica.

4.1 Presentación del corpus

Este capítulo se trata de la presentación del corpus. Primero presentamos la canción y después el cuestionario.

4.1.1 La canción: Vengo de Galicia de Ricky Hombre Libre

La canción en que se basa la propuesta didáctica, Vengo de Galicia del artista Ricky Hombre Libre es del género musical que se trata de música tradicional gallega revitalizada, es decir, es hip-hop con matices celtas, que se ve, por ejemplo, en el uso de gaitas, la cual no se percibe como un instrumento tradicional español y, por lo tanto, su uso en la canción puede revocar conversación en el aula. Esta obra se trata de la comunidad autónoma de Galicia. España se divide en diferentes comunidades autónomas que todas tienen sus propias culturas, costumbres, historias, y también dialectos o lenguas locales. Hasta varias comunidades han expresado intereses hacia independencia. Esto indica que los habitantes de aquellas regiones se identifican más como miembros de la comunidad autónoma que miembros de la comunidad más grande, o sea, el país. De hecho, una encuesta realizada en 2012 por La Voz de Galicia, nos indica que 28 % de gallegos se sienten solo gallegos y no españoles. He elegido esta canción, porque está llena de referencias culturales y lingüísticas gallegas. Además, como dice Hentunen (2003: 45), el uso de los materiales auténticos aumenta la motivación de los aprendices hacia el aprendizaje de la lengua extranjera. Todos los estudiantes de ELE tienen algunos conocimientos sobre España. Algunos ellos se basan en experiencias propias y otras en estereotipos.

He elegido esta canción, porque está llena de referencias culturales gallegas y por ello sirve para tratar el tema del patrimonio cultural gallego. Todos los estudiantes de ELE tienen algunos conocimientos sobre España. Algunos de ellos se basan en experiencias propias y otras en estereotipos. Como establece Consejo de Europa (2001), es importante combatir los estereotipos.

La propuesta didáctica ha tomado influencia de otra propuesta didáctica francesa de Giorgetta (2020) que trata el patrimonio cultural mediante música hip-hop francesa para el nivel A1. La

canción, el tema y la duración son semejantes. Está canción también dura aproximadamente 5 minutos. No parece demasiada larga para esta propuesta didáctica francesa, entonces, esta canción tampoco sería demasiada larga.

Desde el punto de vista didáctico, en la canción hay tres tipos de referentes culturales: los explicados que llevan explicación en la canción, los que pueden ser adivinados mediante vocabulario y los que el profesor tiene que explicar en el aula. Algunos conceptos se pueden entender solo escuchando la canción, porque están explicados en la letra. Otros conceptos son asuntos que el alumno puede adivinar basado en experiencias y conocimientos previos. El tercer tipo de concepto no puede ser adivinado.

Explicados: la vergüenza del gallego, cachelos

Adivinables: El caldo de Galicia, cultura celta, vino albariño, gente introvertida, traje de paja, las hogueras de San Juan, Costa da morte, peregrinaje, Santiago de Compostela, Finisterra

Quedan para explicar: Queimada, meigas, grelos, la santa compañía, María Pita

Para limitar el ejercicio, la propuesta didáctica trata directamente solo los siguientes temas: la vergüenza del gallego, cachelos, la lengua gallega, vino albariño, las hogueras de San Juan, peregrinaje, Santiago de Compostela, queimada, grelos y la santa compañía. Los temas que no están presentes en la propuesta didáctica son meigas, traje de paja, gente introvertida, cultura celta, Costa da Morte y Finisterra. De todos modos, el concepto de las meigas aparece en el ejercicio al tratar el tema de las hogueras de San Juan, ya que una traducción gallega para la noche de San Juan es “Noite de Meigas”. Traje de paja no aparece en el ejercicio, pero el concepto se explica en la traducción finlandesa de la canción. Los topónimos Costa da Morte y Finisterra no aparecen en el ejercicio, pero queda claro en la traducción que son lugares en Galicia. El ejercicio tampoco trata el tema de María Pita, pero está explicado en la traducción de la canción que se trata de una heroína de guerra. Tampoco trata el concepto de gente introvertida y este concepto no lleva explicación, ya que es un tema sociocultural que no he querido tratar en el ejercicio para evitar malentendidos y estereotipos culturales. La personalidad es algo que varía de una persona a otra, y aunque en una cultura sea más común ser introvertido, esto no significa que no existan personas extrovertidas en ella. Se trata de un tema que no he querido simplificar para los alumnos en una forma escrita. La introversión es algo que también se asocia también a los finlandeses, y por lo tanto creo que los estudiantes entenderán el concepto. Las competencias socioculturales suelen aprenderse de forma implícita y, por tanto, es algo que puede suscitar una conversación en clase, pero no es apto para un

ejercicio escrito que es una forma de aprendizaje más útil en el aprendizaje de otro tipo de referencias culturales. En el ejercicio, no tratamos directamente el tema de cultura celta, porque es algo que queda claro cuando se conversa con el aula sobre el género de la música y los instrumentos en la canción, los alumnos hacen la conexión entre otras culturas celtas como las de Irlanda y Escocia por sí solas, y el trabajo del profesor es guiar la conversa.

Como esta obra contiene varias referencias a la cultura gallega y las tratamos en la propuesta didáctica. Entre ellos hay referencias a: la gastronomía, costumbres y tradiciones, folclórica y geografía. Los conceptos que sirven para ser tratados en el aula son los siguientes:

Gastronomía

La gastronomía es un tema cultural que sirve para ser tratado en las clases. La gastronomía de España es muy amplia y variada, ya que cada región tiene su propia historia y geografía, también tienen sus propios platos tradicionales. Estos platos reflejan la cultura y la gente que la habita, es una parte integral de la vida cotidiana de los habitantes de la región. Los platos tradicionales suelen estar moldeados por la naturaleza local y sus recursos, y también por las culturas que han cohabitado en la región, como, por ejemplo, los invasores y las etnias anteriores. La comida es fuertemente relacionada con la cultura, como explican Martín y Díaz (2009):

El paladar, el gusto y el olor de los platos dejan de ser solamente reacciones orgánicas o estímulos analizados por la biología para adquirir un sentido cultural, haya visto que, la preparación de los alimentos revela un conjunto de conocimientos que marcan formas sociales del captar y arreglar el mundo, así pues, la cocina antes que biológica es esencialmente cultural y la observación de los hábitos alimentarios de un pueblo es de fundamental importancia para la comprensión de la relación del hombre y su sociedad. (Martín y Díaz, 2009: 156).

Según Fernández (2019), “el caldo de Galicia”, que es parte más emblemática de la gastronomía gallega. Originalmente era comida de los pobres y se hacía con grelo, nabiza, berza o repollo. Las versiones del caldo y sus ingredientes varían entre sitios geográfico (ibíd).

“Vino albariño” que se hace con la uva albariño que es autóctona de la región de Galicia y forma parte de la gastronomía moderna e histórica gallega (Apicius, 2011).

Otro elemento mencionado en el corpus es “la queimada”, que es parte de la gastronomía ya que es una bebida tradicional gallega, cuya preparación y consumo se asocia a supersticiones y rituales (Turismo de Galicia, s.d.). Según la tradición, se le prende fuego y, antes de beberlo, se recita un conjuro para alejar a los malos espíritus (ibíd). “Grelos” es un producto de la huerta muy popular, y

también histórico, y una comida típica de Galicia (Grellos de Galicia, s.d.). “Cachelos” es el nombre que se da a la comida que se hace con los cachos de patatas nuevas en Galicia (Cannas. 2021).

Costumbres y tradiciones

La expresión “a vergüenza del gallego” significa que, a la hora de comer en la mesa, el último trozo se queda en el plato. No puede retirarse ni colocarse en su propio plato hasta que todos los demás hayan terminado de comer. El concepto de “gente introvertida” se trata de la personalidad de los gallegos. La personalidad es más algo individual, pero también un concepto sociocultural. “Traje de paja” es una vestimenta histórica hecha de paja que utilizaban los campesinos en el noroeste de España durante el invierno para protegerse de la lluvia (Prieto, 2014). “Las hogueras de San Juan” se refiere a una tradición que se celebra en toda España, pero es especialmente importante en Galicia. En Galicia, la Noche de San Juan se conoce como Noite de Meigas, o sea “noche de las brujas” en español. La gente se reúne alrededor de las hogueras para celebrar el comienzo del verano. Según la superstición, hay que saltar por encima de la hoguera siete o nueve veces, dependiendo de la versión del relato popular, para asegurar la buena suerte en el año siguiente y alejar a los malos espíritus. (Mariscos O Grove, 2021).

Folclórica e historia

La cultura celta se refiere a la historia de la región, ya que antes de la llegada los romanos, los celtas habitaron la región norteña de la Península ibérica. Todavía en la cultura gallega, hay rasgos de la cultura celta, e intentos de revitalización de ella, por ejemplo, en la música gallega se puede escuchar gaitas, que también son presentes en otras culturas celtas, como por ejemplo en Escocia. “Meiga” es un concepto folclórico y hay varios relatos populares gallegos relacionados con las meigas. Según el Diccionario de la Real Academia Española, la palabra castellana “meiga” viene del gallego⁹. “La santa compañía” es un relato popular gallego, y es un concepto cultural folclórico. Refiere a la leyenda sobre procesión de muertos, la cual es dirigida por un vivo, que caminan por los bosques y pueblos de Galicia (Sadurní, 2020). “Peregrinaje” se refiere al camino de Santiago que es Primer Itinerario Cultural Europeo y Patrimonio de la Humanidad. El camino tiene valor histórico y cultural, porque es uno de los primeros caminos de peregrinación de los cristianos en Europa (Catedral de Santiago, s.d.).

Geografía

⁹RAE (Real Academia Española). Diccionario de la lengua española, s.v. meigo

“Costa da Morte” es una región, en el litoral de Galicia, cuyo nombre proviene de la gran cantidad de naufragios que ocurrieron en el área y Finisterra es una región en Costa da Morte (Concello de Fisterra, s.d.). El nombre “Finisterra” significa el fin de la tierra, ya que antiguamente los romanos creían que el mundo acababa en dicho literal (Turismo de Galicia, s.d.).

“Santiago de Compostela” es la capital de la Comunidad Autónoma de Galicia, y tiene valores histórico y cultural ya que, la ciudad fue declarada Patrimonio Cultural de la Humanidad por la Unesco en 1985 (Concello de Santiago, s.d.).

4.1.2 El cuestionario

La investigación fue realizada en la primavera del año 2022 mediante un cuestionario relleno después de haber participado en las actividades presentes en la propuesta didáctica. Los informantes que respondieron al cuestionario eran todos estudiantes finohablantes de ELE en un centro de educación de adultos. Los informantes eran todos mayores de 30 años y se dividen en dos grupos: el grupo A y el grupo B. El grupo A consta de estudiantes que participen en un curso de español de nivel A1 y el grupo B de estudiantes que participen en un curso de nivel A2. Los dos grupos tienen la misma profesora y clases una vez a la semana. También, los dos grupos son heterogéneos y tienen diferentes experiencias con la lengua y la cultura españolas. Aunque el curso del grupo A es de nivel A1, hay personas en el curso que llevan varios años estudiando el español y personas que acaban de empezar sus estudios en el centro de educación de adultos. En total, en este estudio hay 11 informantes en total, siete en el grupo A y cuatro en el grupo B. Desde ahora cuando refiero a ciertos informantes específicos, utilizo los códigos A1-7 para referir a los individuales en el grupo A y el código B1-4 para referir a los informantes en el grupo B.

El cuestionario relleno por los informantes consta de 14 preguntas, de las cuales, 13 de ellas son selección múltiple, y la última pregunta es abierta y en ella los informantes tienen la una posibilidad de especificar sus respuestas. La primera parte del cuestionario sirve para coleccionar información básica sobre los informantes, como la edad, género y también la autoevaluación sobre los propios niveles de español de los informantes en las comprensiones lectora y auditiva. Hemos elegido averiguar el nivel de los estudiantes en estas destrezas, porque son las destrezas principales utilizadas en la tarea en que los informantes participaron. En la primera parte también se pregunta por el tiempo que los informantes han estudiado español y qué les motiva a estudiarlo. Queremos saber la edad de los informantes para mejor analizar las respuestas, como los grupos adultos de ELE son muy heterogéneos, puede haber grandes diferencias en la edad de los alumnos. Y los alumnos de diferentes generaciones se habrán acostumbrado en formas de aprendizaje y enseñanza

diferentes, y así estarán interesados en diferentes tipos de actividades en el aula. La autoevaluación que realizaron los informantes se basa en las descripciones de los niveles de lengua de la Dirección General de Educación (*Opetushallitus*), y la tabla utilizada se encuentra en el final de este trabajo como apéndice 5.

Para continuar, justificamos todas las preguntas y afirmaciones en el cuestionario. La pregunta ¿Qué te motiva a estudiar español? se hace para mejor entender la motivación de los informantes hacia el aprendizaje de ELE. Se plantean las preguntas sobre las afirmaciones “Me gusta la música”, “Me gusta la música en español”, “Me interesa la cultura española” para saber qué piensa el informante sobre la tarea basada en una canción sobre la cultura española, hay que saber si la cultura y música españolas, y la música en general, le interesan al informante.

“Escucho música española en mi tiempo libre para aprender el idioma”, “Escuchamos música en clase”, “La música española debería formar parte de las clases” para poder averiguar en que se basa la opinión sobre la música, hay que averiguar si los informantes han escuchado la música en español. El objetivo de la afirmación “Escuchamos música en clase” es doble, ya que sabemos que todos los informantes estudian español bajo la misma profesora, y esta empieza todas las clases con un video musical. Sabiendo esto, todas las respuestas para esta pregunta deberían ser afirmativas. Podemos averiguar algo sobre la manera de responder a las preguntas utilizando respuestas para esta afirmación.

La afirmación “La música me motiva a aprender más español” planteamos para verificar lo que hemos establecido en el capítulo 2.1, que la música influye la dimensión afectiva del aprendizaje y así motiva a los estudiantes, y, como dicen Cristóbal y Villanueva (2015, 148), que la música es un factor motivador en el aprendizaje de ELE. La idea de esta pregunta es verificar si esto es el caso con los informantes. “He mejorado mi comprensión auditiva con la ayuda de la música española”, “He aprendido nuevas palabras a través de la música española”, “He aprendido cosas nuevas sobre la cultura a través de la música española”, estas afirmaciones sirven para verificar lo que ya está establecido en la parte teórica del trabajo, si las canciones ayudan a los informantes con el aprendizaje de español. También sirve como base para mejor entender a los informantes y sus experiencias previas para así mejor entender sus opiniones sobre la tarea.

La pregunta “Conozco bien la Comunidad Autónoma de Galicia” pretende averiguar los conocimientos previos sobre el tema. Si el informante ya conoce bien el tema, puede ser que no esté aprendiendo nada nuevo. También puede ser que como conoce el tema, se siente aún más motivado por la tarea.

La pregunta “¿Cuáles son tus formas favoritas de aprender español?” pretende averiguar las preferencias en los métodos de aprendizaje de los informantes. Nos interesa saber si la música está entre las maneras favoritas del aprendizaje o no. Para comparación, hemos añadido otras maneras de aprendizaje mediante otros materiales auténticos como “leer periódicos” y “ver películas y series” y también maneras de aprendizaje mediante materiales que no son auténticos.

Las preguntas sobre la actividad hecha en el aula son las preguntas 8-11. La pregunta 8 “La actividad en el aula fue...” Pretende averiguar qué piensa el informante sobre la actividad que hicieron en el aula. La pregunta 9 “La tarea sobre el vocabulario fue” pretende averiguar qué piensa el informante sobre la tarea sobre el vocabulario hecha en el aula. Para los niveles bajos de lengua, puede resultar difícil adivinar significados y relaciones entre diferentes palabras. Aunque las palabras españolas y gallegas se parezcan, puede resultar muy difícil para un principiante ver y entender las semejanzas. Nos interesa saber si la tarea sobre una lengua que los informantes nunca han estudiado es adecuada en consideración de la heterogeneidad y los niveles de lengua de los grupos. La pregunta 10 “De la canción, entendí” pretende averiguar cuánto entendió de la canción un informante. Si entienden referencias culturales, ya tenían conocimientos previos sobre el tema de la canción., y tal vez también interés previo hacia el tema. La pregunta 11 “La canción que escuchábamos en el aula fue” pretende averiguar qué piensa el informante sobre la canción. Si resulta que al informante no le gustó la canción, esto puede afectar los otros resultados del cuestionario.

Ahora tratamos las preguntas sobre el interés hacia la cultura gallega. Supongamos que las personas que respondieron que no conocieron nada de la Comunidad Autónoma de Galicia, no tenían información previa sobre el tema. Nos interesa saber si esta tarea en la propuesta didáctica ha despertado el interés hacia la cultura gallega. Nos interesa también averiguar cuales aspectos de la cultura gallega tratadas en la tarea más interesaban a los informantes. Esto sirve para el futuro planteamiento de actividades culturales en el aula. Cuánto mejor el profesor conoce las motivaciones e intereses del alumnado, mejor puede planificar las clases y plantear actividades interesantes. También sirve como base para otros profesores al planificar este tipo de actividades. Además del interés hacia los temas culturales, nos interesa saber cuán interesados los informantes están en Galicia como destino turístico, ya que el turismo es una de las motivaciones que hemos preguntado antes también. Nos interesa saber si las personas que estudian por hacer turismo estarían interesadas en esta parte de España como destino turístico. Hemos dividido los temas culturales en siete categorías:

1. Atracciones y paisaje
2. Música
3. Las costumbres y la gente
4. La gastronomía
5. Historia
6. Folclórica
7. Idioma

4.2 La propuesta didáctica

Destrezas: Comprensión oral, comprensión escrita

Temas: Patrimonio cultural

Objetivos: Adquisición de competencias socioculturales, la comprensión de referentes culturales del patrimonio cultural gallego y combatir estereotipos culturales

Como sugieren Coronado y García González (1990: 233) y Coronado y García González (1990: 233) la enseñanza y el aprendizaje en esta propuesta didáctica acontece en fases. Las tres fases (preauditiva, auditiva y postauditiva) están incluidas en la propuesta, pero en vez de tres, hemos optado tener cinco:

La primera fase: la fase preauditiva. Esta tarea es abierta, ya que, como dice Hentunen (2003: 46-47), este tipo de ejercicios son los más motivantes para los aprendices. Primera tarea es pensar en palabras o conceptos que se asocia con España en general. Cabe destacar que, como este ejercicio es abierto, para esta pregunta, no hay malas respuestas, y se trata solo de alistar junto a toda la clase las ideas que surgen cuando piensan en España. Como sugieren Jiménez, Martín y Puigdevall (2009: 135-137) tratamos el tema de la cultura hispánica conversando sobre ello. Los alumnos pueden responder en su lengua materna. El profesor escribe estas ideas, palabras y conceptos en la pizarra en español. Así los alumnos aprenden y repasan vocabulario. Y como este vocabulario está fuertemente relacionado con España y la lengua española, y, además, siendo los alumnos ellos mismos que están alistando los conceptos, es probable que la motivación hacia el aprendizaje de estas palabras sea alta. Como ha establecido Hentunen (2003: 46-47), este tipo ejercicio provoca conversación y es difícil planear por la parte del profesor. El profesor tiene que dirigir la conversa y

asegurarse de que todo avanza dentro del límite de tiempo. Si el grupo es hablador, este tipo de ejercicio puede desviar la conversación del tema. La actividad principal se trata de música, entonces el profesor puede preguntar, qué tipo de música los alumnos relacionan con España. Como este ejercicio está dirigido a los alumnos del nivel A1-A2, es importante que se familiaricen con la canción con el tiempo. Debido a ello, se los doy el acto de escuchar la canción y preguntas de reflexión como tarea para hacer en casa. Así se evita la ansiedad en el aula, y como los estudiantes adultos son un grupo heterogéneo, algunos alumnos mayores tienen problemas auditivos y el aula no ofrece las condiciones ideales para la parte de comprensión auditiva de esta tarea. Si pueden escuchar la canción en casa, pueden hacerlo de forma en que entiendan lo enunciado.

La segunda fase: la fase auditiva. Esta fase sobre el estímulo audiovisual los estudiantes hacen en casa. La fase se consta de ver el vídeo musical de la canción Vengo de Galicia. La tarea es pensar si los lugares en el video se parecen a esa idea que tenían sobre España cuando estaban alistando los conceptos. Como sugieren Jiménez, Martín y Puigdevall (2009: 135-137), les pido identificar el instrumento en el fondo. Cabe destacar que la canción es rápida y los alumnos no tienen que entender la letra todavía. Cuando los estudiantes vuelven a clase, el profesor tiene que dirigir la conversación sobre el video musical. Si el grupo en la primera fase conversaba, por ejemplo, sobre la naturaleza, puede continuar hablando sobre el tema. Ahora pueden hablar sobre el género de la canción y averiguar cuál es el instrumento en el fondo. A continuación, se puede preguntar si la gaita es un instrumento tradicional en España. La idea es hacer los alumnos entender que España no es una sola unidad homogénea, sino que existen varias regiones dentro del país, y la cultura puede variar dependiendo de la región.

Tercera fase: la segunda fase auditiva con la letra. Si el nivel de lengua es bajo, el procesamiento del contenido textual es lento, y por ello, hay que ofrecerles ayuda a los alumnos, como, por ejemplo, pistas y consejos (Hentunen, 2003: 56). Debido a esto, les ofrezco una traducción de la canción. La traducción y la letra llevan marcadas los conceptos culturales más importantes de la canción. Cuando los mismos conceptos están marcados en la canción, se vuelve más fácil seguir la traducción. Primero, los alumnos se familiarizan con la traducción de la letra para mejor entender de que se trata la canción, y después es la hora de escuchar la canción de nuevo. Ahora todos saben de qué se trata la obra.

Cuarta fase: la fase postauditiva. Esta fase trata de la tarea sobre el vocabulario y conceptos culturales. En el primer ejercicio los alumnos realizan un ejercicio sobre los conceptos culturales mencionados en la canción. Como sugieren Jiménez, Martín y Puigdevall (2009: 135-137) el

ejercicio se trata de relacionar el concepto cultural a una explicación en finlandés. Pueden usar la letra de la canción para buscar información, y también les ofrezco la oportunidad de utilizar el motor de búsqueda electrónica para ver imágenes sobre los conceptos en cuestión. No existe información en finés sobre todos los conceptos en la tarea, pero Google ofrece imágenes que ofrecen explicaciones adecuadas sobre ellos. Así enseñamos también el uso de tecnología como estrategia de aprendizaje. En el segundo ejercicio, los estudiantes se familiarizan un poco con la lengua gallega. En este ejercicio los alumnos tienen que relacionar palabras gallegas con palabras españolas y finlandesas. Todas las palabras gallegas están presentes en la canción y la canción lleva traducción en finlandés, también las partes en gallego están traducidas. El objetivo de este ejercicio es familiarizarse con la lengua gallega y buscar diferencias y similitudes entre el gallego y el castellano. Esta tarea se encuentra en el final de este trabajo como Apéndice 1.

Quinta fase: la segunda fase postauditiva. Esta fase trata de darles a los alumnos las respuestas correctas y responder a sus preguntas sobre la cultura. Aquí el profesor también puede mostrar imágenes de los conceptos de la actividad. Como sugieren Coronado y García González (1990: 233) también el profesor puede ponerles a los estudiantes a reflexionar los temas culturales y conversar sobre ellos como un grupo para mejor entender de que se tratan y verificar que los estudiantes hayan entendido los conceptos.

5 Análisis y resultados

Esta parte del trabajo trata de analizar las respuestas en el cuestionario. Está dividida en cuatro partes. Primero tratamos la información general de los informantes, después la motivación y las opiniones sobre ELE, después las opiniones sobre la tarea realizada en el aula y después los intereses hacia la cultura gallega.

5.1 Información general sobre los informantes

En este primer subcapítulo analizamos la información general sobre los informantes. Esta incluye la edad, los niveles de lengua de los estudiantes y cuánto tiempo han estudiado el español.

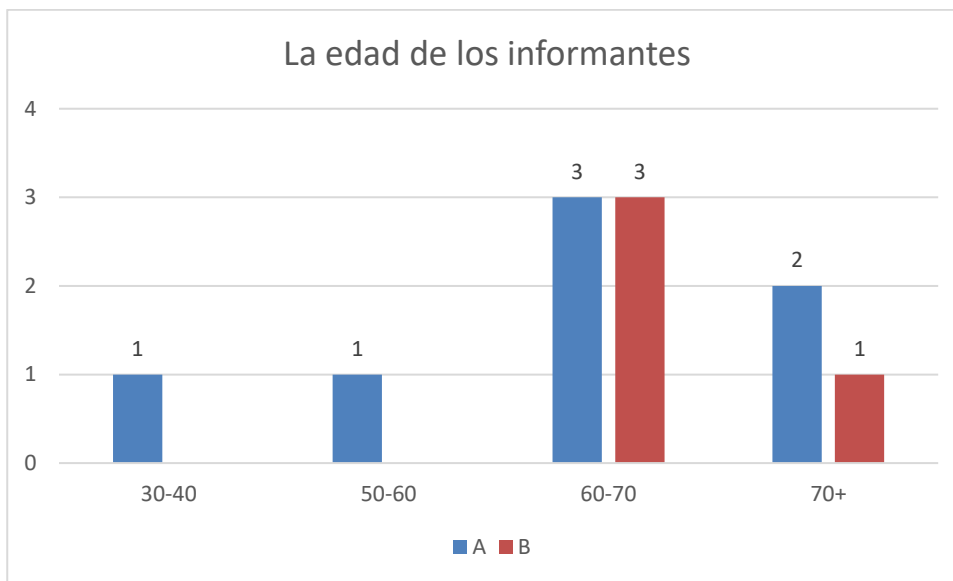


Gráfico 1. La edad de los informantes

Como se ve en el gráfico 1, en el grupo A había un informante con 30-40 años, un con 50- 60, tres con 60-70 años y dos con más de 70 años. En el grupo B había tres informantes con 60- 70 años y un con más de 70 años.

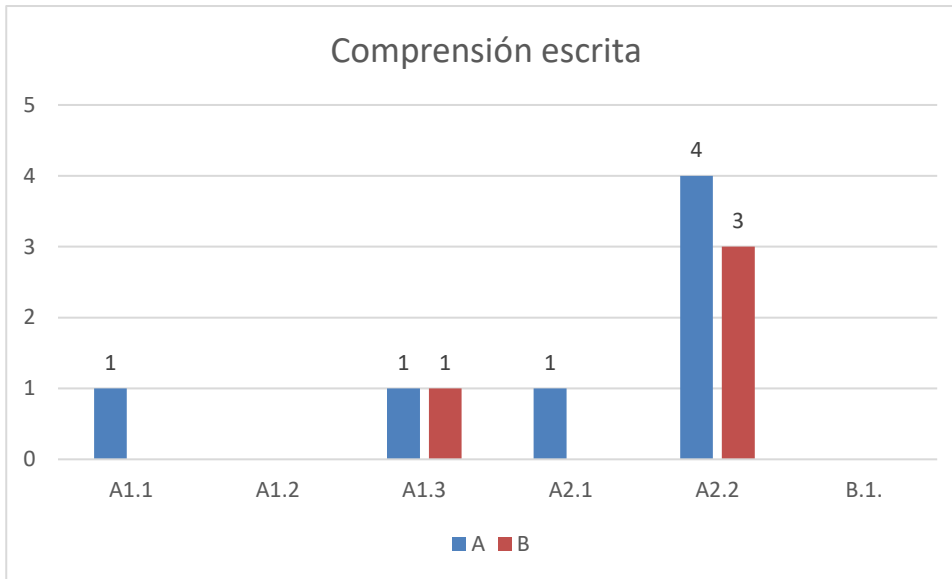


Gráfico 2. La comprensión escrita

Como se ve en el gráfico 2, el grupo A es muy heterogéneo en la comprensión escrita. Cuatro de los informantes se evaluaron su nivel como A2.2, uno lo evaluó como A2.1, uno lo evaluó como A1.3 y uno lo evaluó como A1.1. El grupo B es más homogéneo, ya que tres informantes evaluaron sus niveles como A2.2 y solo uno lo evaluó como A1.3.

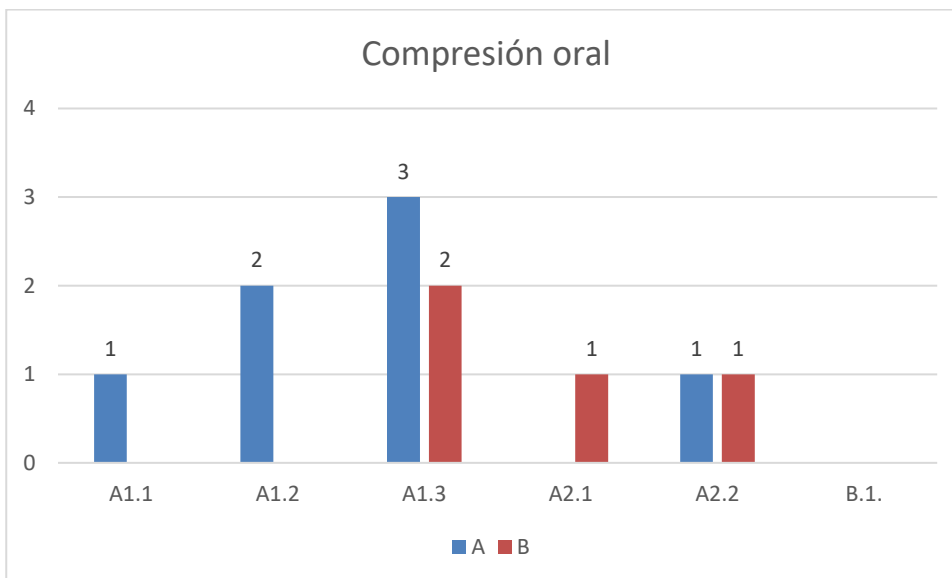


Gráfico 3. Comprensión oral

Como demuestra el gráfico 3, la comprensión oral de los informantes varía del nivel A1.1 al nivel A2.2 en el grupo A y del nivel A.1.3 al nivel A2.2 en el grupo B. Un informante en el grupo A evaluó su nivel como A1.1, dos como A1.2, tres como A1.3 y uno lo evaluó como A2.1. Un informante en el grupo B lo evaluó como A2.1 y dos lo evaluaron como A1.3.

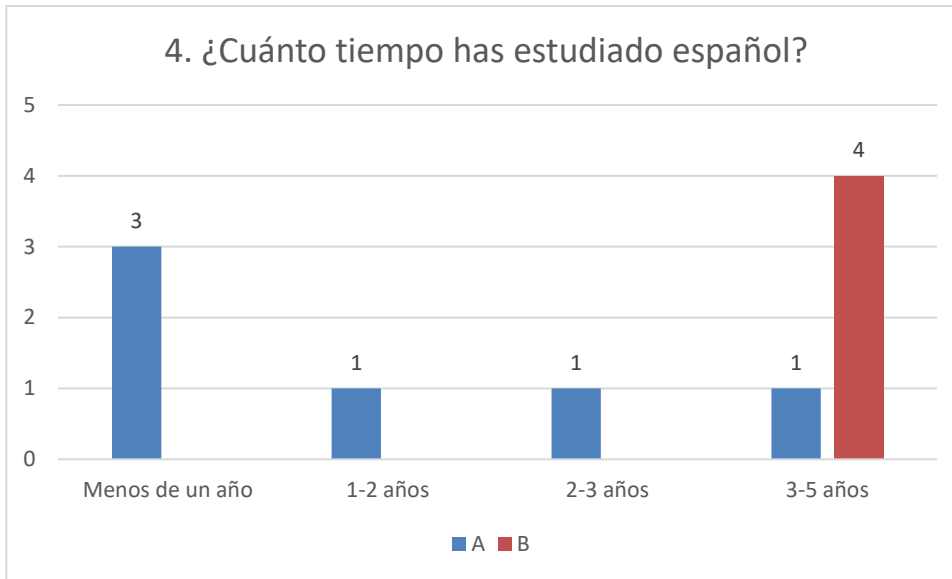


Gráfico 4. ¿Cuánto tiempo has estudiado español?

En este gráfico 4, se ve que el grupo A es más heterogéneo que el grupo B. Hay personas que acaban de empezar a estudiar la lengua, y personas que ya llevan años estudiándola. Es muy común tener grupos así de heterogéneos en los centros de educación de adultos. El grupo B es más homogéneo, como llevan el mismo tiempo estudiando la lengua. Tres personas en el grupo A habían estudiado menos de un año, uno había estudiado 1-2 años, uno 2-3 años y uno 3-5 años. En el grupo B, todos habían estudiado cuatro años.

5.2 La motivación y opiniones de los informantes

Este subcapítulo trata de analizar la motivación y las opiniones de los informantes sobre ELE. La información nos ayuda mejor entender qué piensan los informantes sobre diferentes tipos de actividades, cuales son sus tipos de actividades favoritas y qué piensan de la música y el uso de ella en la enseñanza.

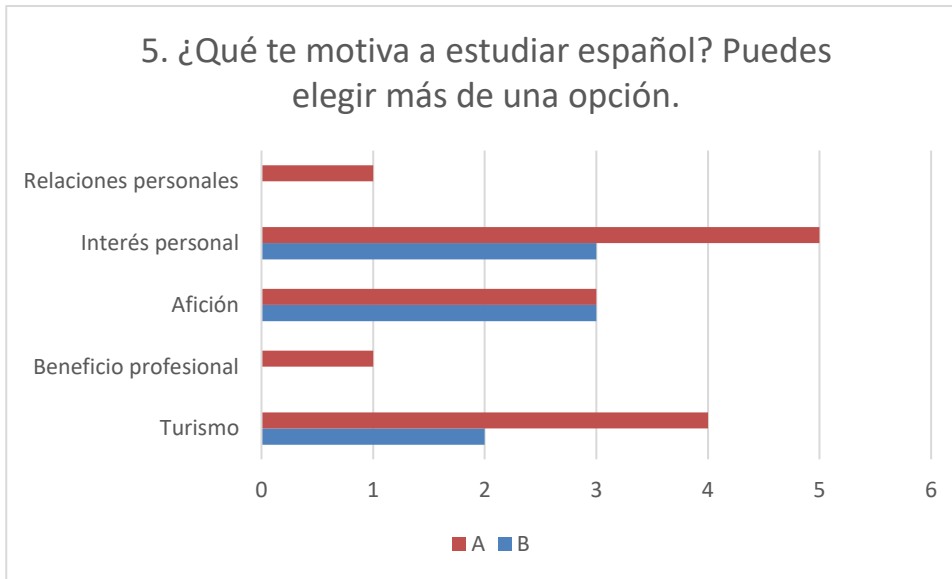


Gráfico 5. Motivación

Como se ve en el gráfico 5, lo que más motiva a los informantes en los dos grupos es el interés personal hacia la lengua española con cinco informantes en el grupo A y tres informantes en el grupo B que eligieron esta opción. Esto quiere decir que los informantes tienen motivación interna hacia el aprendizaje de la lengua española. El turismo también motiva a los informantes, ya que cuatro en el grupo A y dos en el grupo B eligieron esta opción. Tres en el grupo A y tres en el grupo B eligieron “Afición”, una persona en el grupo A eligió “relaciones personales” y una persona eligió “beneficio profesional”.

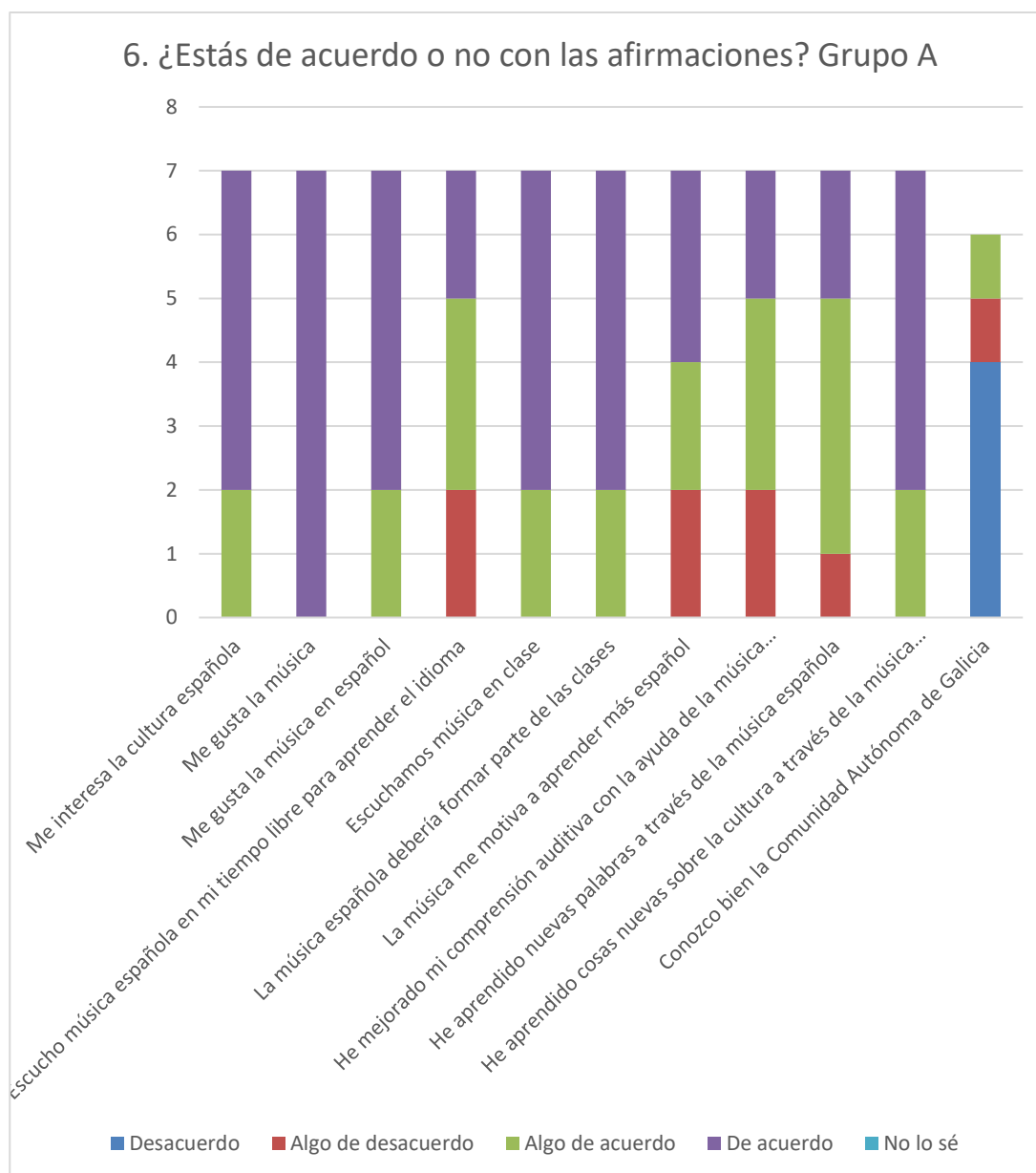


Gráfico 6. Afirmaciones, grupo A

El gráfico 6 nos muestra que todos los informantes del grupo A afirman su interés hacia la cultura española, la música en general y la música en español. Hay dos informantes de más de 60 años, codificados como A1 y A2, que no escuchan música en español en su tiempo libre, la música no les motivó, y preferían actividades basadas en el libro de texto. Aún así pensaron que la actividad realizada en el aula fue interesante. Los otros cinco afirmaron que escucharon música en español en su tiempo libre. Todos estaban por lo menos algo de acuerdo con la afirmación de “la música española debería formar parte de las clases” y “He aprendido cosas nuevas sobre la cultura a través de la música”. Todos afirmaron que escuchan música en el aula. Música motivó a cinco de los informantes. Todos afirmaron que habían aprendido cosas nuevas mediante la música. Solo dos personas conocían algo de la comunidad autónoma de Galicia.

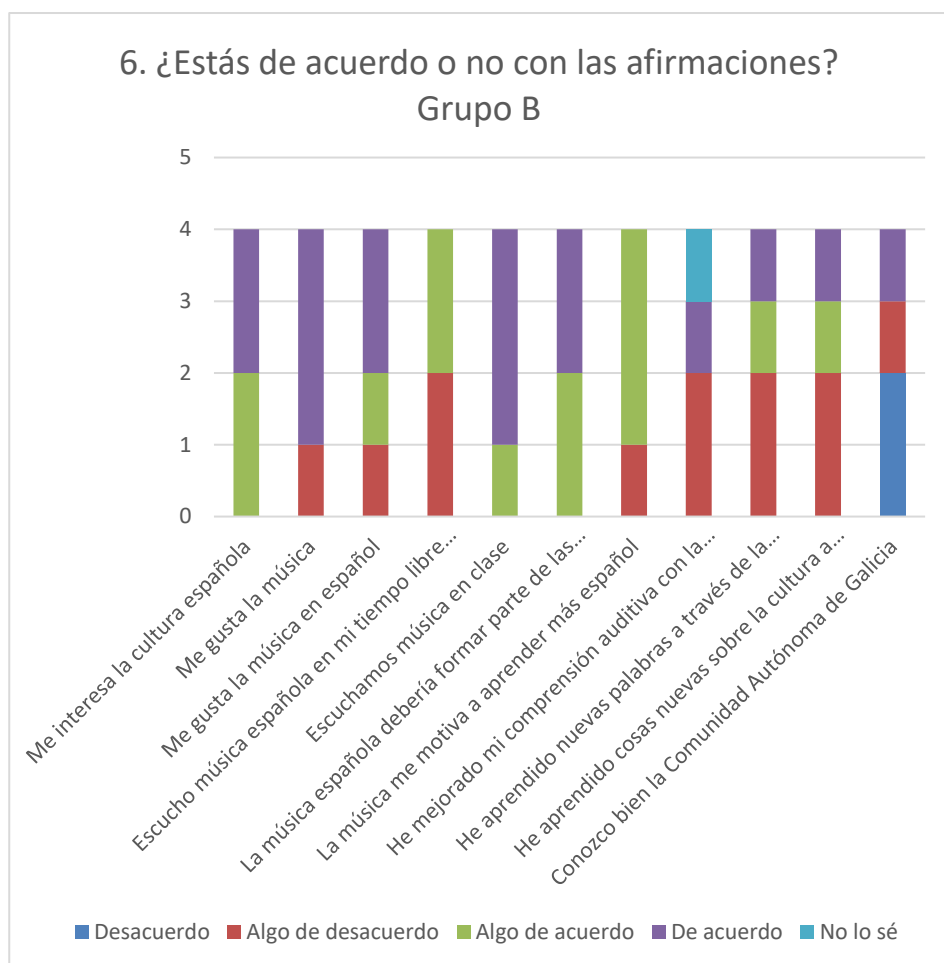


Gráfico 7. Afirmaciones, grupo B

Este gráfico 7 demuestra que dos personas respondieron a la afirmación “Escuchamos música en clase” como “Algo de acuerdo”. Como sabemos que los informantes escuchan música en cada clase, podemos ver que su respuesta “algo de acuerdo” es afirmativa. Todos los informantes tienen interés hacia la cultura española con dos personas respondiendo “algo de acuerdo” y dos “de acuerdo”. Un informante está algo de desacuerdo con la afirmación “me gusta la música en español”, dos no escuchan música en español en su tiempo libre para aprender español y lo sorprendente en este gráfico es que hay una persona quién está algo de desacuerdo con la afirmación “Me gusta la música”. Una persona afirma que la música no le motiva aprender más español, pero tres afirman que están algo de acuerdo con la afirmación. Dos informantes afirmaron que estaban algo de desacuerdo con la afirmación “He aprendido nuevas palabras a través de la música” y un informante estaba de acuerdo y uno algo de acuerdo. Dos informantes estaban algo de desacuerdo con la afirmación de “He aprendido nuevas cosas sobre la cultura mediante música”, una persona estaba de acuerdo y una algo de acuerdo. Solo un informante conocía bien la comunidad autónoma de Galicia. Aunque no todos se sienten motivados por la música, ni afirman

haber aprendido mucho a través de música, todos piensan que la música debería formar parte de las clases, con dos de acuerdo y dos de acuerdo con la afirmación.

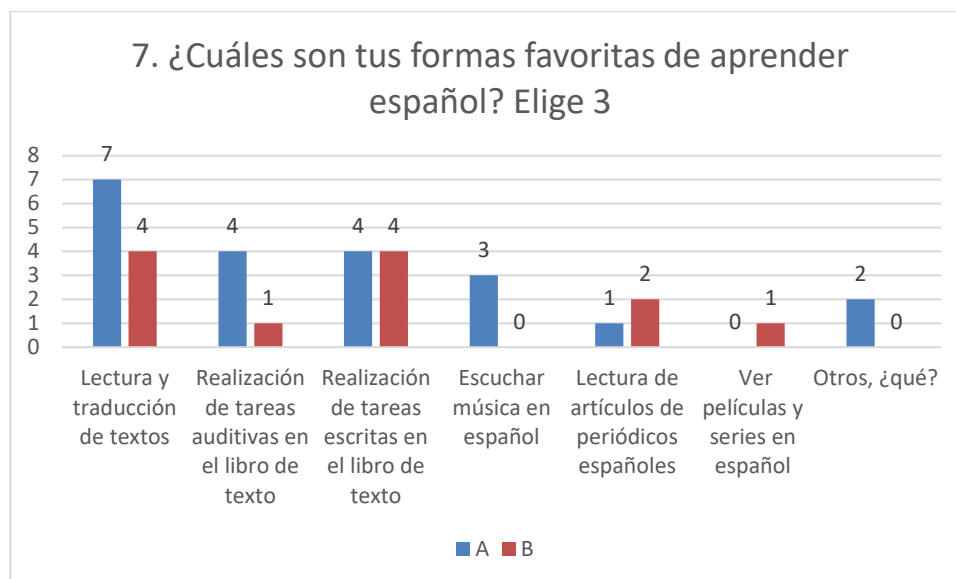


Gráfico 8. Formas favoritas de aprendizaje

Como se ve en el gráfico 8, los ejercicios favoritos de los informantes eran la lectura y traducción de textos, ya que todos los informantes de los dos grupos eligieron esta respuesta. En el grupo A todos cuatro informantes preferían la realización de tareas escritas en el libro de texto, pero en el grupo B, solo cuatro informantes de siete eligieron este tipo de ejercicio. Lo que sorprende es que en el grupo A, nadie ha elegido la música como forma favorita para estudiar español. Los materiales auténticos que prefería el grupo A fueron los artículos en periódicos españoles y series y películas en español. Este grupo respondía que estaban algo de desacuerdo y algo de acuerdo con la afirmación sobre escuchar música en español en su tiempo libre. Hay que destacar que en este grupo nadie estaba completamente de acuerdo con la afirmación “la música me motiva aprender más español.” Esto afirma que no todos los alumnos de ELE se sienten motivados por este tipo de factores afectivos. En el grupo A había cuatro informantes que eligieron solo actividades basadas en el libro de texto, y tres de ellos pensaron también que la música española debería formar parte de las clases. En el grupo B, una persona afirmó que sus actividades favoritas eran actividades del libro de texto, y también afirmó que la música debería formar parte de las clases.

El grupo A, dos informantes habían escrito respuestas adicionales a esta pregunta, y eran: “de los capítulos del libro de texto, español, discurso, hablar” [sic] y “la memorización, vocabulario, frases, números, etc.”. Al parecer, refieren a los ejercicios de oral y la memorización del vocabulario.

5.3 Opinión sobre la tarea realizada en el aula

Este subcapítulo trata de analizar las opiniones de los informantes sobre la tarea realizada en el aula, la cuál es basada en el marco teórico de este trabajo de fin de máster. Las respuestas para estas preguntas nos indican si la tarea fue exitosa o no.

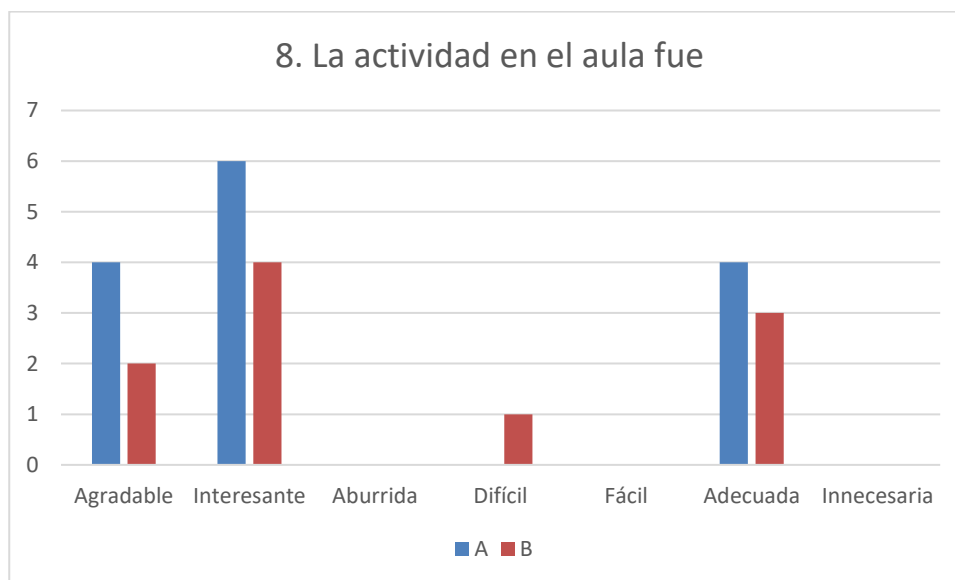


Gráfico 9. Opinión sobre la actividad en el aula

El gráfico 9 demuestra que la actividad era agradable, interesante y adecuada según los informantes. Solo una persona pensaba que la tarea era difícil. Esta persona había afirmado que estaba parcialmente desacuerdo con la afirmación “Me gusta la música”, pero la mayor razón detrás de la dificultad del ejercicio fue la edad. En la pregunta 14, el informante contó que tiene problemas auditivos y fue difícil oír la letra de la canción en el aula. Otra razón para la dificultad que dio este informante fue la rapidez de la canción. En el grupo A, nadie opinó que la canción fuera difícil. Y este informante prefería los ejercicios en los libros de texto. Cuando el estudiante está acostumbrado en hacer ejercicios de los libros de texto, que corresponden justamente a los niveles de lengua de los estudiantes, los estudiantes no tienen la necesidad de desarrollar la estrategia de compensación, y esto también puede afectar la opinión del informante sobre la dificultad de la tarea.

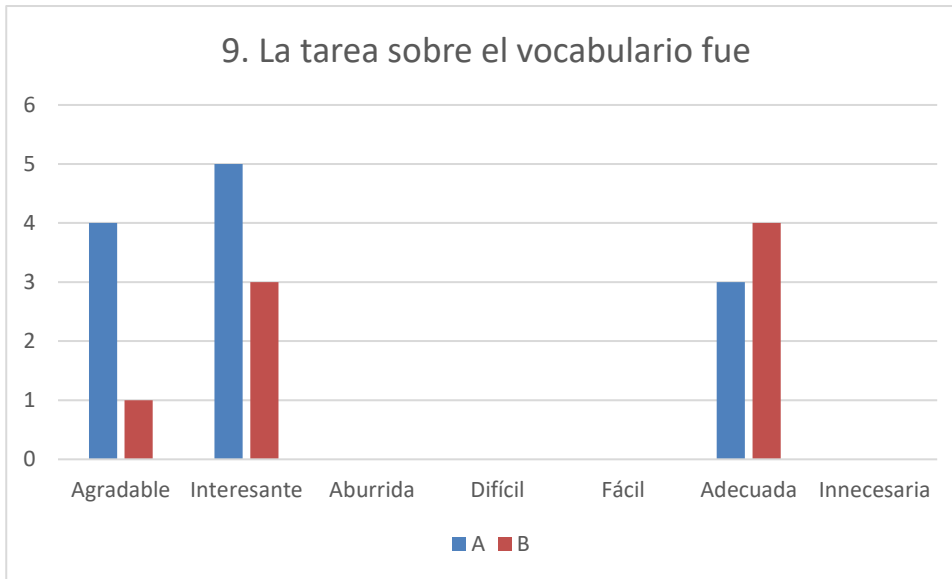


Gráfico 10. La tarea sobre el vocabulario

El gráfico 10 nos muestra que pensaron los informantes sobre el ejercicio escrito sobre el vocabulario. Nadie opinó que fue ni fácil ni difícil. Todos en el grupo B opinaron que era adecuada, y tres en el grupo A pensaron que era adecuada. Aunque no pensaron que fuera adecuada, no opinaron que fuese aburrida, difícil ni innecesaria, sino agradable o interesante.

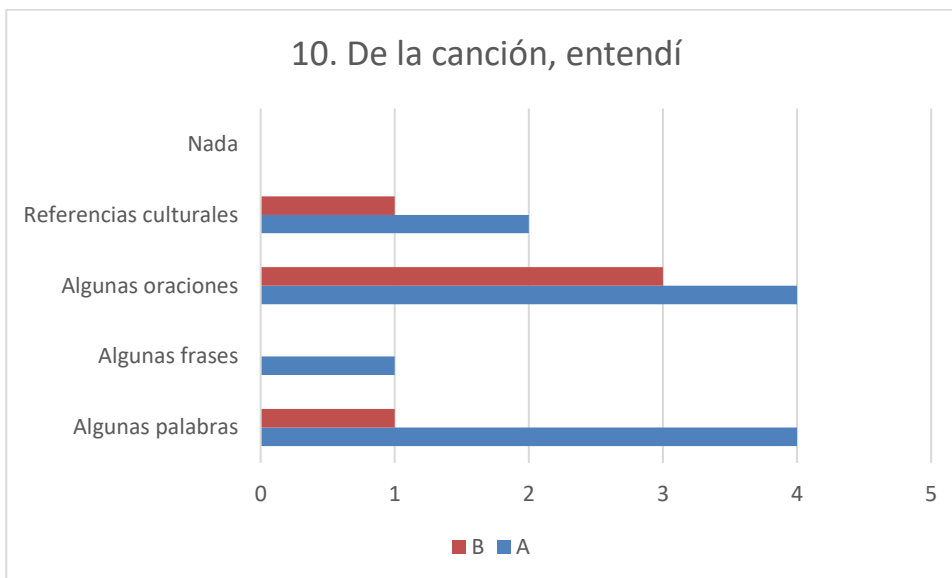


Gráfico 11. Comprensión de la canción

Como demuestra el gráfico 11, todos entendieron algo de la canción. Un informante en el grupo B y dos en el grupo A entendieron hasta referencias culturales. Tres informantes del grupo B y cuatro del grupo A entendieron algunas oraciones. Solo un informante del grupo B y cuatro del grupo A entendieron solo algunas palabras. Los grupos son muy heterogéneos, hay estudiantes que entienden

considerablemente más que otros. Debido a esto, no es necesario entender toda la canción, ni frases completas de la canción para poder participar en el ejercicio y considerarlo interesante.

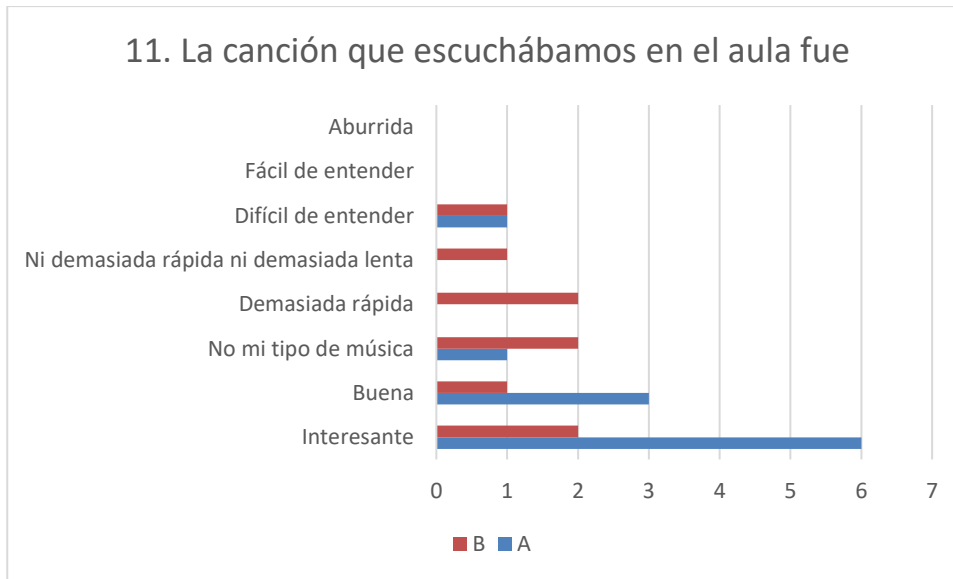


Gráfico 12. Opinión sobre la canción

Como se ve en gráfico 12, la mitad del grupo B y seis informantes de siete en el grupo A opinaron que la canción fue interesante. Una persona en los dos grupos opinó que era difícil de entender y nadie opinó que era fácil. Dos personas en el grupo B pensaron que la canción era demasiado rápida. El otro informante (codificado como B1) tenía el nivel A1.3 y el otro (codificado como B2) tenía el nivel A2.2 en la comprensión oral. El informante B2 tenía problemas con la audición en general.

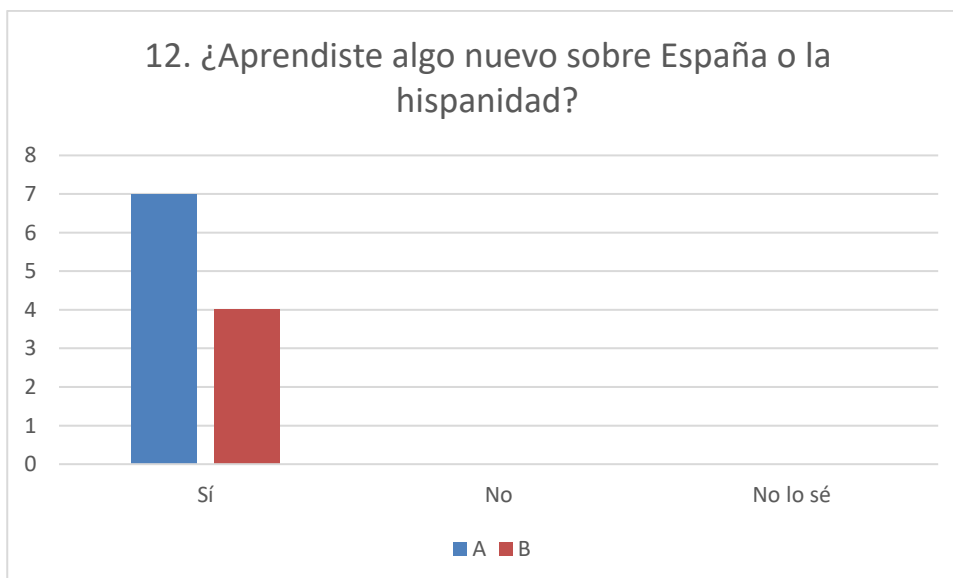


Gráfico 13. ¿Aprendiste algo nuevo?

Como muestra el gráfico 13 todos los informantes de los dos grupos aprendieron algo nuevo sobre España o la hispanidad mediante la tarea. Esto quiere decir que el ejercicio fue exitoso, ya que los estudiantes aprendieron algo.

5.4 Interés hacia la cultura gallega

En este subcapítulo analizamos los intereses de los informantes hacia la cultura gallega. Esto nos ayuda mejor entender cuáles son las partes de la cultura gallega que a los informantes finlandeses les interesan más.

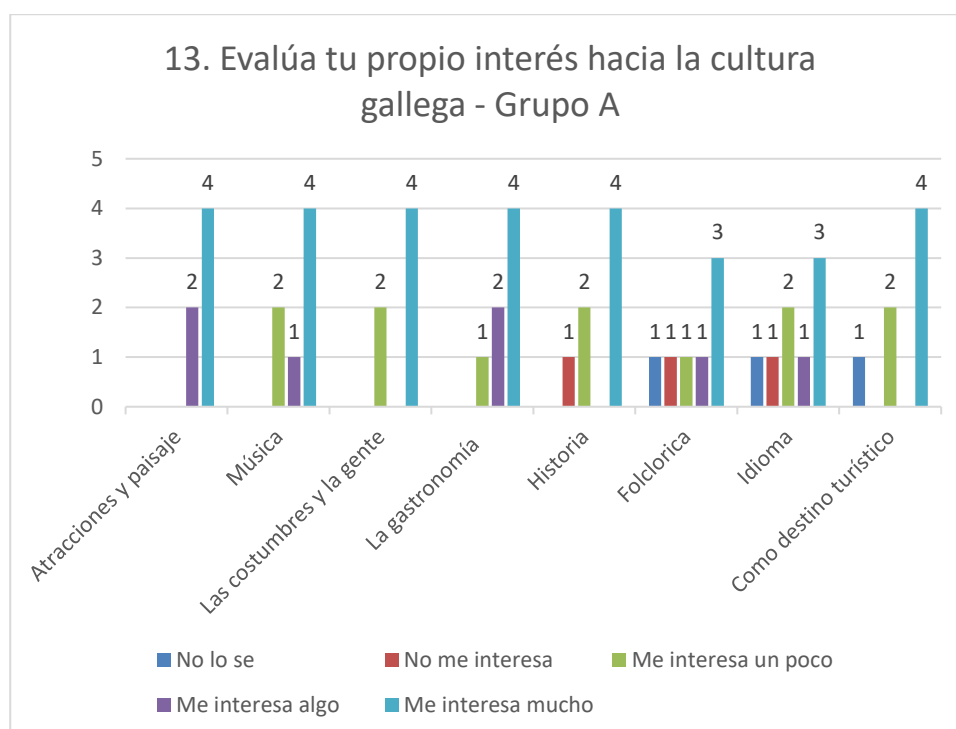


Gráfico 14. Interés hacia la cultura gallega, grupo A

Aquí en este gráfico 14, se ve que el Grupo A opinó que los asuntos culturales más interesantes fueron la música y la gastronomía. La música les interesó a cuatro informantes mucho, a un informante algo y a dos un poco. La gastronomía les interesó a cuatro informantes mucho, a dos algo y a un informante un poco. “Atracciones y paisaje” con cuatro informantes a quienes le interesó mucho y dos a quienes le interesó algo. Solamente los conceptos “historia”, folclórica” e “idioma” no interesaron a algunos de los informantes.

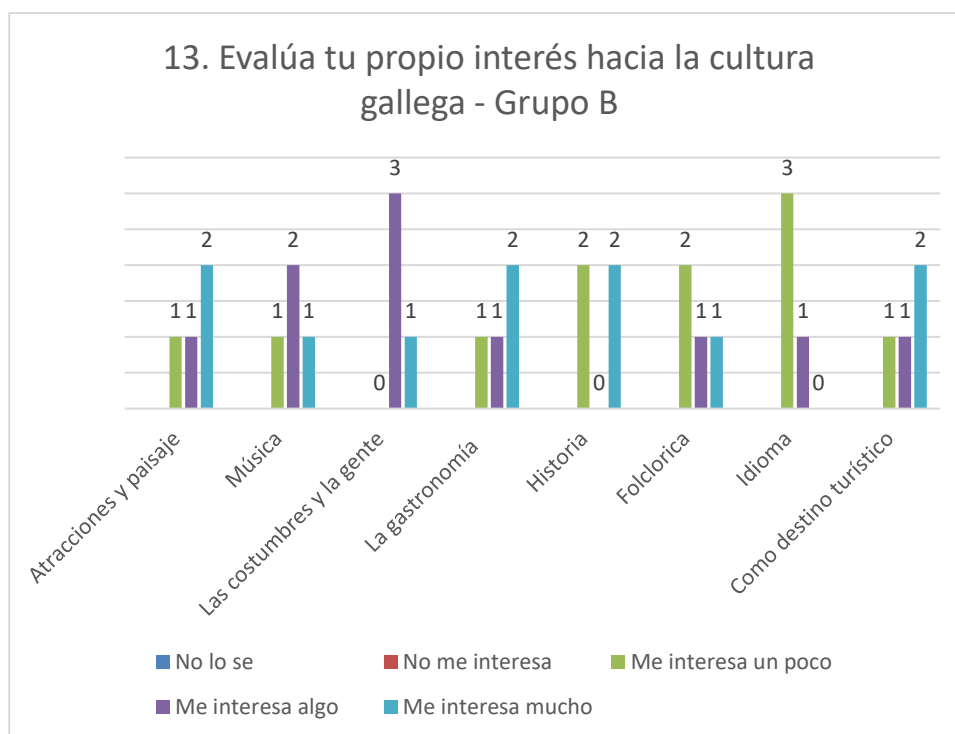


Gráfico 15. Interés hacia la cultura gallega, grupo B

Este gráfico 15 demuestra que nadie en el Grupo B opinó ningún aspecto en la cultura gallega no fuese interesante. Los informantes en este grupo tenían todos por lo menos un poco de interés hacia todos los aspectos culturales gallegos. El asunto menos interesante según el grupo B en la cultura gallega es la lengua. Tres informantes afirmaron que tenían un poco de interés hacia el idioma y un informante opinó que tenía algo de interés. Los aspectos más interesantes fueron “Atracciones y paisaje”, “como destino turístico” y “la gastronomía” con dos personas afirmando que les interesaba mucho, una persona afirmando que les interesaba un poco y una afirmando que les interesaba algo.

6 Discusión y conclusiones

En este capítulo tratamos los resultados de este trabajo de fin de máster. La investigación se trataba de mejor entender como plantear propuestas didácticas los estudiantes de ELE de niveles A1.1-A2.2 para tratar el tema del patrimonio cultural gallego utilizando canción como material didáctico en el aula. La pregunta de investigación era: ¿Este material sirve para tratar el tema del patrimonio cultural gallego en curso de ELE según los estudiantes adultos? La hipótesis se cumplió también. Según los informantes el material era interesante y servía para tratar el tema. Hasta los informantes cuales afirmaron que no fueron motivados por la música, pensaron que la tarea era interesante. La mayoría de los informantes no tenía conocimientos previos sobre Galicia, y después del ejercicio tenían intereses hacia varios tipos de conceptos culturales gallegos. Según el cuestionario, el concepto más interesante para los informantes finlandeses en la cultura gallega era “atracciones y paisaje”. También “música” e “historia” se consideraban como interesantes.

Cada persona tiene sus propias motivaciones y formas de aprendizaje. No todo el mundo va a sentirse motivado por el mismo tipo de tareas y materiales del aula. Al menos cuando se trata de un grupo heterogéneo, como los estudiantes adultos de ELE. Hay que destacar también que las dinámicas de los grupos son diferentes y lo que funciona con un grupo no funciona necesariamente con otro. Se podría suponer que a todo el mundo le gusta la música y le motiva aprender una lengua extranjera con tareas relacionadas con la música. Esto no es cierto, como demuestra mi estudio. Las generaciones mayores parecen preferir métodos y materiales mucho más tradicionales. Sin embargo, esto no significa que este tipo de tareas no sean bienvenidas en el aula, ya que se perciben como interesantes. Sólo significa que hay que tener en cuenta todo tipo de estudiantes, motivaciones, preferencias y formas de aprendizaje al diseñar los cursos y las lecciones. Aunque hoy en día las tecnologías modernas, las actividades lúdicas y los materiales auténticos son cada vez más populares en su uso en el aula, no son necesariamente lo que todos los estudiantes necesitan o quieren. Cuando se trata de estudiantes adultos de ELE, se refiere a adultos que están lo suficientemente motivados como para invertir su dinero y su tiempo libre para aprender un nuevo idioma. Cuando un estudiante no está contento con la enseñanza, no volverá a sus cursos. No debemos abandonar totalmente los libros de texto.

El uso de los materiales auténticos en el aula debería comenzar en el nivel A1.1. Si empezamos a usar los materiales auténticos en el comienzo de los estudios, los estudiantes se acostumbran a la idea de que hay palabras y estructuras lingüísticas las que todavía desconocen y no han formado parte de los ejercicios en el libro de texto todavía. En el nivel de los principiantes A1.1-A1.3, casi

todas las palabras y estructuras son nuevas todavía, y por ello los estudiantes tendrán expectativas realísticas sobre sus propios conocimientos y habilidades. Cuando no entienden todo, no se preocupan, nadie piensa que deberían entender todo de que se trata una canción en la lengua extranjera que acaban de empezar a estudiar. Cuando el profesor solo usa materiales del libro de texto, los estudiantes se acostumbran a la idea de que deberían tener toda la información para entender todo en los ejercicios y materiales que se usa en el aula, y se vuelve cada vez más difícil desarrollar la estrategia de compensación. Esta canción sirve para enseñar referentes culturales que la mayoría de los estudiantes de nivel A1-A2 no conocen.

La diversidad lingüística de España es un tema importante y poco estudiado en el entorno de la enseñanza de ELE. Debido a esto, no hay muchos materiales para tratar el tema en el aula. La situación es parecida con el patrimonio cultural local de las distintas regiones de España, ya que existe solo una gran escasez de estudios y materiales sobre el tema (Fernández dos Santos, 2018). Galicia es una parte de España que los estudiantes de ELE finófonos no conocen muy bien. Varios estudiantes de ELE estudian para poder hacer turismo en los países hispánicos, y en Finlandia el destino más cercano es España, y debido a esto, los temas culturales sobre España que facilitan el turismo y aumentan el interés hacia los viajes turísticos, son temas motivantes para los aprendices adultos de ELE en Finlandia.

Debido a la escasez de estudios sobre el tema de las comunidades autónomas, la identidad lingüística y el plurilingüismo en ELE, estos son temas que deberían ser investigado más. Proponemos que se plantee una investigación sobre la enseñanza del patrimonio cultural en las clases de ELE. Lo que hay que investigar es, cómo tratan los profesores las varias regiones de España y qué métodos utilizan, y cuán importante consideran el tema del patrimonio cultural local de las comunidades autónomas de España.

Esto ha sido solo una pequeña investigación y los resultados sobre las opiniones de los informantes son aplicables solamente a estos grupos en cuestión. Para limitar el trabajo, no hemos analizado todas las respuestas en el cuestionario, y aún hay mucho contenido en el cuestionario que podría ser analizado más, pero dejamos ello para las futuras investigaciones. Los resultados pueden servir como guía para mejor entender los motivos e intereses de los aprendices adultos, pero hay que destacar que no todos los grupos son iguales y cada persona tiene gustos diferentes. Por ello, un docente debe tener en cuenta la variedad de los materiales en el aula. Como no hay investigaciones sobre cómo tratar el tema de patrimonio cultural local en el aula de ELE, la propuesta didáctica de

este trabajo de fin de máster servirá como material interesante y adecuado para todos los profesores interesados en introducir el tema de patrimonio cultural gallego en el aula de ELE.

Bibliografía

Referencias primarias

Ricky Hombre Libre. 2017. “Vengo de Galicia”. En *La Estrategia De La Tortuga* (CD). A Coruña. Paz&Records

Ricky Hombre Libre (Editor) y Juan Barbazan (Postproductor). 2017. Vengo de Galicia [Video musical]. España. <https://www.youtube.com/watch?v=AxJ6mKC2rSg>. Consultado el 23 de abril de 2022.

Referencias secundarias

Abdallah-Pretceille, Martine. 2008. "Communication interculturelle, apprentissage du divers et l'altérité". En *Congrès international, année européenne du dialogue interculturel, communiquer avec les langues-cultures*. Thessalonique: 51-57.

Albariño. 2021. “La mágica Noche de San Juan en Galicia”. <https://www.xn--albario-9za.com/turismo/turismo-cultural/san-juan-en-galicia> consultado el 24 de abril de 2022.

Aleksandrova, Daniela. 2017. “La motivación en clase de ELE”. En *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía, Bulgaria*. 42-55, Sofía: CVC. 42-55. <https://docplayer.es/75297058-La-motivacion-en-clase-de-ele.html>, consultado el 23 de abril de 2022.

Apicius, Caius. 2011. “Albariño: un vino con leyenda.” En *Vanitatis*. https://www.vanitatis.elconfidencial.com/estilo/2011-08-02/albarino-un-vino-con-leyenda_520236/ Consultado el 23 de abril de 2022.

Arnold, Jane Morgan. 2015. “La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE.” En *Actas del I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb (CELEM). Instituto Cervantes de Rabat (2015)*. Rabat: CVC. 14-19. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/rabat_2015/03_arnold.pdf, consultado el 8 de mayo de 2022.

Balogh, Andrea. 2012. ”Suomalainen metallimusiikki oppimismotivaation luojana suomen kielen oppimisessa”. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä. Trabajo de fin de máster [inédito].

Betti, Silvia. 2004. “La canción moderna en una clase de E/LE”. En *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, núm 50. España: Ediciones Cuadernos Cervantes. 26-33. www.cuadernoscervantes.com/art_50_cancionmoderna.html. Consultado el 23 de abril de 2022.

- Cannas, Juan. 2021. Cachelos galegos. En *Gastronomía de Galicia*.
<https://www.galiciamaxica.eu/gastronomia/cachelos-galegos/>, consultado el 24 de abril de 2022.
- Castillo Guerrero, Patricia. 2005. “Incidencia de la música en el desarrollo de habilidades lectoras.” En *Serie bibliotecología y gestión de información*, Núm. 9. Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana, UTEM: Departamento de Gestión de Información. 2-33.
<http://eprints.rclis.org/6911/1/serie9.pdf>. Consultado el 23 de abril de 2022.
- Catedral de Santiago. (S.d.). “La Peregrinación a Santiago de Compostela”.
<http://catedraldesantiago.es/peregrinacion/>, consultado el 27 de abril de 2022.
- Consejo de Europa. 2001. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (Ed. española, 2002). Madrid. MECD y Anaya.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf consultado el 24 de abril de 2022.
- Concello de Fisterra. (s.d.). “Historia”. <https://concellofisterra.gal/turismo/historia/es>, consultado el 7.5.2022
- Concello de Santiago. (s.d.). “Patrimonio de la humanidad”.
http://santiagodecompostela.gal/turismo/interior.php?txt=t_patrimonio&lg=cas, consultado el 7 de mayo de 2022.
- Constitución Española. 1978. Boletín Oficial del Estado. Madrid.
<https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf>, consultado en 23 de abril de 2022.
- Coronado, María Luisa. González, Javier García González. 1990. “De cómo usar canciones en el aula”. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (eds.). *Español para extranjeros. Didáctica e investigación: actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Madrid, del 3 al 5 de diciembre de 1990*. Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera – ASELE. 227-234.
- Cristóbal Hornillos, Rubén y Juan de Dios Villanueva Roa. 2015. “La música, un instrumento en la enseñanza del español como lengua extranjera mediante la aplicación de las nuevas tecnologías”. En *Porta Linguarium*, núm 23. Granada: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. 139-151.
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/9%20%20Ruben%20Cristobal.pdf
- Díaz Bravo, Rocío. 2015. “Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital”. *Porta Linguarum*, núm 24. Granada: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. 203-214. <http://hdl.handle.net/10481/53871> consultado el 26 de abril de 2022.

- Fernández dos Santos, Mirta. “La diversidad lingüística de España en las clases de ELE del sistema educativo portugués”. En A. M. Cea Alvarez, C. Pazos Justo, H. Otero Doval, J. Lloret Cantero, M. Moreda Leirado, P. Dono López (Eds.). *Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE: Avances y Desafíos*. Porto: Edições Húmus. 325-346.
https://www.researchgate.net/publication/343136664_La_diversidad_linguistica_de_Espana_en_las_clases_de_ELE_del_sistema_educativo_portugues, consultado el 8 de mayo de 2022.
- Fernández Guadaño, Marta. 2019. Los mejores platos de cuchara de España (y dónde comerlos). En *El Mundo*.
https://www.elmundo.es/album/metropoli/gastronomia/2019/11/08/5dc2fe30fdddf79898b45f3_12.html, consultado el 23 de abril de 2022.
- Gil Toresano, Manuela. 2001. “El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE”. En *Carabela* núm. 49. Madrid: SGEL, Madrid. 39-54. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/49/49_039.pdf, consultado el 23 de abril de 2022.
- Giorgetta, Alizée. 2020. “Big Flo et Oli – « Bienvenue chez moi »”.
<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/bienvenue-chez-moi>, consultado el 30 de abril de 2022.
- Golubeva, Irina. 2013. “Reflexiones sobre el componente intercultural en los manuales de E/LE usados en el caso de los estudiantes húngaros adultos de nivel inicial y elemental”. En *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes de Budapest (2013)*. Budapest: CVC. 139-149.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/15_golubeva.pdf, consultado el 8 de mayo de 2022.
- Grelos de Galicia. (S.d.). “Origen”. <https://grelodegalicia.org/es/grelos> Consultado el 24 de abril de 2022.
- Hentunen, Anna-Inkeri. 2004. *Rakennetaan kielitaitoa: Käytännön konstruktivismia kieltenopettajalle*. Vantaa: Dark Oy.
- Jiménez, Juan F., Teresa Martín y Núria Puigdevall. 2009. “Tipología de explotaciones didácticas de las canciones”, En *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm 9. España: MarcoELE. 129–140. https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.jimenez-martin-puigdevall.pdf, consultado el 8 de mayo de 2022.
- Kolehmainen, Leena y Anna Sivula. 2019. “The Linguistic Heritage of Industry: Case Studies from the Industrial Community of Varkaus”, En *Tekniikan Waiheita*, vol 37, núm. 4. Finlandia:

- Tekniikan Historian Seura ry. 35–56. <https://dx.doi.org/10.33355/tw.88909>, consultado el 8 de mayo de 2022.
- Korpinen, Antti. 2011. ”Kuvailusta kohtaamiseen: kulttuurinvälinen oppiminen vieraan kielen opetuksessa”. En R. Hildén y O. Salo (eds). *Kielikasvatus tänään jaa huomenna. opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOYpro Oy. 147–16.
- La Región. 2018. “La vergüenza del gallego”. <https://www.laregion.es/cartas-al-director/enrique-linaza-iglesias/la-verguenza-del-gallego/20180515104421793134.html>. consultado el 24 de abril de 2022.
- La Voz de Galicia. 2012. “El 48 % de los consultados aseguran que se sienten por igual gallegos y españoles”. https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/galicia/2012/10/01/48-consultados-aseguran-sienten-igual-gallegos-espanoles/0003_201210G1P8994.htm, consultado el 24 de abril de 2022.
- Mariscos o Grove. 2021. “Noche de san Juan – Noite de Meigas | Sardinias gallegas y cachelos”. <https://www.mariscosogrove.com/blog/noche-de-san-juan-sardinias-gallegas/>, consultado el 30 de abril de 2022.
- Martela, Frank y Karoliina Jarenko, 2014. ”Sisäinen motivaatio tulevaisuuden työssä. Tuottavuus ja innostus kohtaavat. Helsinki: Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta. https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/julkaisut/Documents/tuvj_3+2014.pdf, consultado el 23 de abril de 2022.
- Martín Rodríguez Corner Dolores y Mónica Patricia Díaz Rojas Yokoyama, 2009. “La gastronomía española e hispanoamericana: patrimonio cultural en las clases de ELE”. En *Actas del II Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de São Paulo*. São Paulo: CVC.
- Nyman, Tarja. 2015. ”Autenttisuuden monet muodot”. En: R. Hildén y M. Härmälä, (eds.). *Hyvästä paremmaksi: kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Helsinki: Juvenes Print Oy. 40-60. https://karvi.fi/app/uploads/2015/03/KARVI_0615.pdf, consultado el 1 de mayo de 2022
- Opetushallitus. (s.d.). Liite 2, Kielitaidon tasojen kuvausasteikko. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kielitaidon_tasojen_kuvausasteikko.pdf, consultado el 27 de abril de 2022.
- Prieto, Nuria. 2014. “Carapucho. Galicia”. En *Tectónica*. <https://tectonica.archi/articles/carapucho-galicia/>. consultado el 24 de abril de 2022.

- Pyykkö, Riitta. 2015. "Kulttuuri kielenopetuksessa". En P. Pietilä y P. Lintunen, (eds). *Kuinka kieltä opitaan*. Helsinki: Gaudeamus. (Libro electrónico)
- Ruiz Garcia y María Rosario. 2005. "De los baúles de la Piquer a las maracas de Machín: la canción como contenido cultural en clase de ele." En *biblioteca virtual redele*, núm. 3. España: redELE
- Sadurní, J.M. 2020. Leyendas del norte de España La lúgubre santa compañía. En *National Geographic*. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/lugubre-santa-compana_15774, consultado el 27 de abril de 2022.
- Sáenz Pascual, Olalla y Fernando García Andrevá. 2015. "Consideraciones en torno al uso de las canciones en el aula de ELE", En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero. R. Santamaría Martínez (eds.). *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. España: ASELE. 385-398. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5426061>, consultado el 8 de mayo de 2022.
- Salo, Olli-Pekka. 2011. "Kulttuuri perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Kenen kulttuuria on tarkoitus opiskella?" En R. Hildén y O. Salo (eds). *Kielikasvatus tänään ja huomenna. opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki* Helsinki: WSOYpro Oy. 41–64.
- Sieger, Holger. 2006. "Comunicación Intercultural y Sociolingüística", en *Revista Núcleo*, Vol. 18, núm. 23. Caracas: Universidad Central de Venezuela. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842006000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=es, consultado el 8 de mayo de 2022.
- Simons y Six. 2012. "Los referentes culturales, la materia prima de la competencia comunicativa intercultural en la clase de ELE". En *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. España: marcoELE. <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152422011.pdf>, consultado el 26 de abril de 2022.
- Sivula, Anna. 2015. "Tilaushistoria identiteettityönä ja kulttuuriperintöprosessina. Paikallisen historiapolitiikan tarkastelua." En *Kulttuuripolitiikan tutkimuksen vuosikirja. Kulttuuripolitiikka*, núm 1. 61–75. <https://doi.org/10.17409/kpt.v1i1.106>, consultado el 8 de mayo de 2022.
- Sivula, Anna. 2022. "Turun Tuomiokirkko historiografisen operaatioanalyysin kohteena." En R. Mähkä, M. Ahonen, N. Heikkilä, S.Ollitervo ja M. Räsänen (eds). *Kulttuurihistorian tutkimus. Lähteistä menetelmiin ja tulkintaan*. Turku: Kulttuurihistorian seura. Se publicará en 2022.

- Smith Laurajane. 2020. Emotional Heritage: Visitor Engagement at Museums and Heritage Sites. Londres: Routledge.
- Turismo de Galicia (s.d.). “Cabo Fisterra”. https://www.turismo.gal/que-visitar/destacados/cabo-fisterra?langId=es_ES, consultado el 8 de mayo de 2022.
- Turismo de Galicia Travel SLU. (s.d.). “A Queimada”. <https://turismodegalicia.org/info-turismo/tradiciones-de-galicia/a-queimada.php>, consultado el 27 de abril de 2022.
- Veivo, Outi. 2015 ”Mitä kielitaito on”. En P. Pietilä y P. Lintunen, (eds). Kuinka kieltä opitaan Helsinki: Gaudeamus. 26–44

Apéndices

Apéndice 1. El ejercicio hecho en clase

Vengo de Galicia - Tehtävä

Yhdistä oikeaan vaihtoehtoon. Käytä hyväksesi sähköisen hakukoneen **kuvahakua**.

- A. La santa compañía**
- B. La vergüenza del gallego**
- C. Santiago de Compostela**
- D. Vino albariño**
- E. Queimada**
- F. Cachelos**
- G. Las hogueras de San Juan**
- H. El camino de Santiago (Peregrinaje)**

1. Galicialaisista viinirypäleistä tehty paikallinen viini.

2. Pöydässä tarjolla olevalle lautaselle jätetään viimeinen pala. Sitä ei saa syödä ennen kuin kaikki muut pöydässä istuvat ihmiset ovat lopettaneet aterioinnin.

3. Pyhän Jaakobin pyhiinvaellusreitti on kuulunut keskiajalta asti Euroopan tärkeimpiin pyhiinvaellusreitteihin.

4. Galician itsehallintoalueen pääkaupunki

5. Perinteinen galicialainen ruoka, eli keitetyt perunat.

6. Juhannuskokot. Galiciassa juhannusaaton yö tunnetaan nimellä *Noite de Meigas*, eli noitien yö. Ihmiset kokoontuvat juhannuskokkojen äärelle juhlimaan kesän alkamista. Taikauskon mukaan kokon yli on hypittävä seitsemän tai yhdeksän kertaa, jotta onni olisi myötä tulevana vuotena ja pahat henget pysyisivät loitolla.

7. Kansantarina kuolleiden kynttiläkulkueesta, jota johtava elävä ihminen on kirottu johtamaan kulkuetta öisin käsissään risti. Kulkue toimii kuoleman sanansaattajana matkaten kylien ja metsien läpi.

8. Perinteinen galicialainen juoma, jonka valmistamiseen ja juomiseen liittyy taikauskoja ja rituaaleja. Juoma mm. sytytetään tuleen ja ennen sen nauttimista lausutaan loitsu, joka pitää pahat henget loitolla.

Yhdistä galegon sana espanjan ja suomen sanaan:

XENTE

LEITE

LUGAR

FOGAR

O MÁIS BONITO

FALAR

GAITA

LUGAR

EL MÁIS BONITO

LECHE

HOGAR

GENTE

GAITA

HABLAR

KAUNEIN

PAIKKA

PUHUA

IHMISET

MAITO

KOTI

SÄKKIPILLI

Apéndice 2. La letra y la traducción finlandesa de la canción Vengo de Galicia de Ricky Hombre Libre

Ricky Hombre Libre - Vengo de Galicia

Vengo de Galicia, represento cada rincón
 en cada esquina en cada calle en cada puta
 canción
 a cada sitio al que voy la represento
 aunque viva lejos de Galicia siempre está
 en mi corazón
 la llevo dentro

Acabo emocionado siempre que regreso
 cuando viene el extranjero se va con más
 peso
el caldo de Galicia viene bien espeso
falamos galego, hermano, nunca te
 avergüences de eso

Nuestros amigos portugueses
 años en la lucha con los mismos intereses
 revolucionarios, en los barrios
 esos *warriors*, **María Pita contra los
 ingleses**

No todos los días son grises
 las chicas gallegas son guapas, pueden ser
 misses
 parece pequeña en el mapa, no te
 confundas
 Galicia enamora a la gente de otros países

Vuelven cada año a ver romper las olas
 a beber **vino albariño** y abrazar farolas
 a beberlo con más gente en la tasca que sea
 o encender la chimenea y disfrutarlo a
 solas

La letra - Sanat

Tulen Galiciasta, edustan jokaista kolkkaa.
 joka kulmassa, joka kadulla, joka helkkarin
 kappaleessa.
 Edustan sitä kaikkialla, minne menen
 Vaikka asun kaukana Galiciasta, se on aina
 sydämessäni.
 Kannan sitä sisälläni

Liikutun joka kerta, tullessani takaisin
 kun ulkomaalainen tulee käymään, hän
 lähtee painavampana kotiin.
Galician lihaliemi on hyvin paksua
me puhumme galegoa, veli, ei koskaan
 hävetä sitä.

Portugalilaisten ystäviemme kanssa
 olemme monta vuotta taistelleet yhteisten
 päämäärien saavuttamiseksi
 vallankumoukselliset lähiöissä
 nämä soturit, **María Pita (sotasankari)**
sodassa Englantia vastaan

Kaikki päivät eivät ole harmaita
 galicialaiset tytöt ovat kauniita, he voisivat
 olla missejä
 se näyttää pieneltä kartalla, älä anna sen
 hämätä
 Galicia saa muiden maiden ihmiset
 rakastumaan itseensä.

He palaavat joka vuosi katsomaan aaltojen
 murtumista,
 juomaan **albariño-viiniä** ja halaamaan
 lyhtypylväitä
 juo sitä useampien ihmisten kanssa missä
 tahansa kapakassa,
 tai sytytä takka ja nauti siitä yksin.

Los abuelos siempre llevan pañuelos de tela
 las abuelas tapan la cabeza si hace un frío que pela
 siempre están tan orgullosas de sus nietos si la abuela les acuna siempre se están quietos

Galicia representa
 estamos orgullosos de nuestra **cultura celta**
 cultura de la tierra, tierra que nos alimenta y nuestra tierra no está en venta.

ESTRIBILLO (en gallego)

*Vengo de Galicia o lugar máis bonito do mundo
 me sinto orgulloso da minha terra
 Galicia de gaitas, de lume, de orballo
 de pobos con xente riquiña.*

2x

!Vengo de Galicia;

Galicia es nuestra tierra prometida
 no se suele decir mucho lo sentimos en el vientre
 al fin y al cabo somos **gente introvertida**
 no es fácil hacer amigos pero si los haces son para siempre

Pongo la mano en el fuego

un gallego nunca dice adiós dice un hasta luego

la vergüenza del gallego

es no comerse el último pedazo hasta que todo el mundo ya este lleno

Isoisällä on aina nenäliina mukana
 isoäidit peittävät päänsä, kun on jäätävän kylmä.

He ovat aina niin ylpeitä lapsenlapsistaan
 isoäidin sylissä he pysyvät aina paikoillaan.

Galicia edustaa
 olemme ylpeitä **kelttiläisestä kulttuuristamme**
 maan kulttuuri, tämän maan, joka ravitsee meitä.
 eikä maamme ole myytävänä.

KERTOSÄE (galegoksi):

*Olen kotoisin Galiciasta, maailman kauneimmasta paikasta
 Olen ylpeä maastani;
 Galician säkkipilleistä, tulesta ja aamukasteesta,
 sen kylistä ja mukavista ihmisistä*

2x

Tulen Galiciasta!

Galicia on luvattu maamme
 Sitä ei usein sanota, tunnemme sen sisällämme,
 Loppujen lopuksi olemme **introvertteja**,
 ystävien saaminen ei ole helppoa, mutta jos ystäviä saa, ovat ne ikuisia.

Laitan käteni tuleen (lyön pääni pantiksi [yleensä jonkun toisen puolesta])

galicialainen ei koskaan sano *adiós* (hyvästi), vaan sanoo, *hasta luego* (nähdään myöhemmin)

Galicialainen häpeä tarkoittaa, että viimeistä palaa ei syödä ennen kuin kaikki ovat jo täynnä.

El campesino es el que más trabaja
el ritual de la *queimada* es con **traje de paja**
en **las hogueras de San Juan**
ahuyentamos a **las meigas**
por eso los gallegos vamos con ventaja

No puedes marcharte sin probar **los grelos**
agarra bien la taza o te quemas los dedos
hay algunas comidas que son muy
conocidas
no las llames patatas cocidas cuando son
cachelos

Es tierra de poetas,
de lobos *e meigallos*, de lindas *bolboretas*,
de ritos *e conxuros* que *desfagan os*
feitizos,
de lume nos fogares e de leite con galletas.

ESTRIBILLO (en gallego)

Algunos dicen que Galicia no es España
los políticos nos mienten para hacer
campana
Galicia es una tierra muy extraña
donde algunos aseguran haber visto a **la**
santa compañia

Muchos marineros cuentan sus historias
las repiten muchas veces por si fallan sus
memorias
y les entra la *morriña*
porque aquí en Galicia la gente no es
guapa la gente es *riquiña*

Maanviljelijä tekee eniten töitä
queimadan rituaali, **olkiasuineen**
(perinteinen oljista tehty vaate)
San Juanin (*juhannus*) **kokoilla**
pelottelemme *meigat* (noidat) pois.
Siksi meillä galicialaisilla on
etulyöntiasema.

Et voi lähteä maistamatta **greloja** (*eräs*
kasvis: suom. rapini)
pidä kupista tiukasti kiinni tai poltat
sormesi.
Jotkut ruuat ovat hyvin tunnettuja
älä kutsu niitä keitetyiksi perunoiksi, ne
ovat *cachelos* (keitettyjä perunoita).

Tämä on runoilijoiden maa
susien ja kirousten, kauniiden perhosten,
riittien, ja loitsujen, jotka purkaavat taikoja
tulen kotiliedellä ja maidon keksien kera.

KERTOSÄE (galegoksi)

Jotkut sanovat, että Galicia ei ole osa
Espanjaa
poliitikot valehtelevat meille
kampanjoidakseen
Galicia on hyvin erikoinen maa
jossa jotkut väittävät nähneensä **Santa**
compañan (kuolleiden kulkueen)

Monet merimiehet kertovat tarinoitaan
niitä toistetaan sen varalta, että heidän
muistinsa pettää
ja heille tulee *koti-ikävä*
koska täällä Galiciassa ihmiset eivät ole
kauniita, vaan *mukavia*.

Sobre todo nuestras mozas
si tienes suerte y las conoces te las gozas
no son tan extrovertidas como las Latinas
pero en la cama son incluso más fogosas

En la **Costa da morte** las olas vienen
fuertes
si te metes en el mar cuidado con las
corrientes
somos un pueblo sencillo
los gallegos siempre usamos el palillo para
limpiar los dientes

Tierra de peregrinaje
llegas a **Santiago** y ahí empieza un nuevo
viaje
vas a **Finisterra** y quemas todo el equipaje
el camino es algo espiritual si captas el
mensaje

Galicia rebosa belleza
todo lo salvaje que hay en la naturaleza
toda la riqueza cultural que defendemos
con orgullo
levantando el puño y la cabeza.

ESTRIBILLO (en gallego)

Erityisesti meidän tytöt
jos olet onnekas ja tapaavat heidät, nautit
heistä.
he eivät ole yhtä ekstrovertteja kuin latinat,
mutta sängyssä he ovat vielä tulisempia.

Costa da morte -rannikolla aallot ovat
voimakkaita
jos käyt meressä, varo virtauksia.
Olemme yksinkertaisia ihmisiä
galicialaiset käyttävät aina hammastikkua
hampaidensa puhdistamiseen.

Pyhiinvaelluksen maa
saavut **Santiagoon** ja sieltä alkaa uusi
matka.
menet **Finisterraan** ja poltat kaikki
matkatavarasi.
tie (Santiagoon) on hengellinen asia, jos
sisäistät sen kunnolla

Galicia on täynnä kauneutta
luonto kaikessa villiydessään,
kaikki se kulttuurinen rikkaus, jota
puolustamme ylpeydellä.
nostaen nyrkkiä ja päätämme.

KERTOSÄE (galegoksi)

Apéndice 3. El cuestionario (en finés)

Kyselylomake

1. Ikä

- Alle 25
- 25-30
- 30-40
- 40-50
- 50-60
- 60-70
- 70+

2. Sukupuoli

- Mies
- Nainen
- Muu/En halua sanoa

3. Espanjan taitotasosi (Katso taulukosta)

a) Luetun ymmärtäminen:

A1.1 A1.2 A1.3

A2.1 A2.2

B1.1

b) Kuullun ymmärtäminen:

A1.1 A1.2 A1.3

A2.1 A2.2

B1.1

4. Kuinka kauan olet opiskellut espanjaa?

- Alle vuoden
- 1-2 vuotta
- 2-3 vuotta
- 3-5 vuotta
- 5-10 vuotta
- 10+ vuotta

5. Mikä motivoi sinua opiskelemaan espanjaa? Voit valita useamman vaihtoehdon.

- Matkailu
- Ammatillinen hyöty
- Harrastus
- Henkilökohtainen mielenkiinto
- Ihmissuhteet
- Haluan muuttaa Espanjaan/espanjankieliseen maahan
- Muu, mikä? _____

6. Oletko samaa vai eri mieltä väitteiden kanssa?

Väite	Eri mieltä	Osittain eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Samaa mieltä	En tiedä
Olen kiinnostunut espanjalaisesta kulttuurista					
Pidän musiikista					
Pidän espanjankielisestä musiikista					
Kuuntelen espanjalaista musiikkia vapaa-ajallani oppiakseni kieltä					
Kuuntelemme tunneilla musiikkia					
Espanjankielinen musiikki kuuluu oppitunneille					
Musiikki motivoi minua opiskelemaan lisää espanjaa					
Kuulunymmärtämiseni on parantunut espanjankielisen musiikin avulla					
Olen oppinut uusia sanoja espanjankielisen musiikin avulla					
Olen oppinut uusia asioita kulttuurista espanjankielisen musiikin avulla					
Tunnen Galician itsehallintoalueen hyvin					

7. Mitkä ovat sinulle mieleisimpiä tapoja opiskella espanjaa? Valitse 3

- Tekstien lukeminen ja kääntäminen
- Oppikirjan kuuntelutehtävien tekeminen
- Oppikirjan kirjallisten tehtävien tekeminen
- Espanjankielisen musiikin kuuntelu
- Espanjankielisten lehtiartikkeleiden lukeminen
- Elokuvien ja sarjojen katsominen espanjaksi
- Muu, mikä? _____

SEURAAVAT KYSYMYKSET KOSKEVAT TUNNILLA TEHTYÄ TEHTÄVÄÄ.

(VALITSE VASTAUSVAIHTOEHDOSTA KAIKKI SANAT JOTKA KUVAAVAT OMAA MIELIPIDETTÄSI)

8. Tunnilla tehty tehtävä oli

- Mukava
- Mielenkiintoinen
- Tylsä
- Vaikea

- Helppo
- Sopiva
- Turha

9. Sanastotehtävä oli

- Mukava
- Mielenkiintoinen
- Tylsä
- Vaikea
- Helppo
- Sopiva
- Turha

10. Ymmärsin kappaleesta

- Muutaman sanan
- Muutaman fraasin
- Muutamia lauseita
- Kulttuuriviittauksia
- En mitään

11. Tunnilla kuunneltu kappale oli

- Mielenkiintoinen
- Hyvä
- Ei minulle mieleistä musiikkia
- Liian nopea
- Ei liian nopea, eikä liian hidas
- Vaikeaselkoinen
- Helppo ymmärtää
- Tylsä

12. Opitko jotain uutta Espanjasta tai espanjalaisuudesta?

- Kyllä
- En
- En osaa sanoa

13. Arvioi omaa kiinnostustasi Galician kulttuuria kohtaan

	Ei kiinnosta	Kiinnostaa hieman	Kiinnostaa jonkin verran	Kiinnostaa paljon	En tiedä
Nähtävyydet ja maisema					
Musiikki					
Tavat ja ihmiset					
Ruoka					
Historia					
Kansantarinat					
Kieli					
Matkustuskohteena					

14. Voit kommentoida vapaasti tehtävää ja täsmentää vastauksiasi tähän.

- **Annan luvan siihen, että tähän lomakkeeseen täyttämiäni tietoja käytetään anonymisti tutkimuksen tekemiseen. Lisäksi vakuutan, että olen vastannut kysymyksiin totuudenmukaisesti ja parhaani mukaan.**

Apéndice 4. El cuestionario (en español)

1. Edad

- menos 25
- 25-30
- 30-40
- 40-50
- 50-60
- 60-70
- 70+

2. Género

- Hombre
- Mujer
- Otro/Prefiero no decir

3. El nivel de español (ver la tabla)

a) Comprensión lectora:

A1.1 A1.2 A1.3

A2.1 A2.2

B1.1

b) Comprensión auditiva:

A1.1 A1.2 A1.3

A2.1 A2.2

B1.1

4. ¿Cuánto tiempo has estudiado español?

- Menos de un año
- 1-2 años
- 2-3 años
- 3-5 años
- 5-10 años
- 10+ años

5. ¿Qué te motiva a estudiar español? Puedes elegir más de una opción.

- Turismo
- Beneficio profesional
- Afición
- Interés personal
- Relaciones personales
- Quiero mudarme a España/país de habla hispana
- Otro, ¿qué? _____

6. ¿Está de acuerdo o no con las afirmaciones?

Afirmación	Desacuerdo	Algo de desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	No lo sé
Me interesa la cultura española					
Me gusta la música					
Me gusta la música en español					
Escucho música española en mi tiempo libre para aprender el idioma					
Escuchamos música en clase					
La música española debería formar parte de las clases					
La música me motiva a aprender más español					
He mejorado mi comprensión auditiva con la ayuda de la música española					
He aprendido nuevas palabras a través de la música española					
He aprendido cosas nuevas sobre la cultura a través de la música española					
Conozco bien la Comunidad Autónoma de Galicia					

7. ¿Cuáles son tus formas favoritas de aprender español? Elige 3

- Lectura y traducción de textos
- Realización de tareas auditivas en el libro de texto
- Realización de tareas escritas en el libro de texto
- Escuchar música en español
- Lectura de artículos de periódicos españoles
- Ver películas y series en español
- Otros, ¿qué? _____

LAS SIGUIENTES PREGUNTAS SE REFIEREN A LA TAREA DE LA LECCIÓN.
(ELIJE TODAS LAS PALABRAS QUE DESCRIBAN SU OPINIÓN ENTRE LAS POSIBLES
RESPUESTAS)

8. La actividad en el aula fue

- Agradable
- Interesante
- Aburrida
- Difícil
- Fácil
- Adecuada
- Innecesaria

9. La tarea sobre el vocabulario fue

- Agradable
- Interesante
- Aburrida
- Difícil
- Fácil
- Adecuada
- Innecesaria

10. De la canción, entendí

- Algunas palabras
- Algunas frases
- Algunas oraciones
- Referencias culturales
- Nada

11. La canción que escuchábamos en el aula fue

- Interesante
- Buena
- No mi tipo de música
- Demasiada rápida
- Ni demasiada rápida ni demasiada lenta
- Difícil de entender
- Fácil de entender
- Aburrida

12. ¿Aprendiste algo nuevo sobre España o la hispanidad?

- Sí
- No
- No lo sé

13. Evalúa tu propio interés hacia la cultura gallega

	No me interesa	Me interesa un poco	Me interesa algo	Me interesa mucho	No lo se
Atracciones y paisaje					
Música					
Las costumbres y la gente					
La gastronomía					
Historia					
folclórica					
Idioma					
Como destino turístico					

14. Puedes comentar la tarea y elaborar tus respuestas aquí.

- Doy mi consentimiento para que la información que proporciono en este formulario se utilice de forma anónima para los fines de investigación. Asimismo, declaro que he respondido a las preguntas con veracidad y según mi leal saber y entender.**

Apéndice 5. Los niveles de la lengua A1.1-B.1.1 (en finés)

Taitotasot

Jos olet vasta aloittanut espanjan opiskelun, katso tasoja A1.1-A1.3.

Luetun ymmärtäminen

(A1.1) - Ymmärrän tekstistä vain **hyvin vähän**. Tunnistan vähän **tuttuja sanoja** ja lyhyitä fraaseja ja osaan **yhdistää niitä kuviin**. Tuntemattomien sanojen ymmärtäminen tai niiden merkityksen arvaaminen on aina erittäin hankalaa.

(A1.2) - Ymmärrän nimiä, kylttejä ja muita **hyvin lyhyitä ja yksinkertaisia tekstejä**. Tunnistan yksinkertaisesta tekstistä yksittäisen tiedon, jos voin lukea tekstin tarvittaessa uudelleen. Tuntemattomien sanojen ymmärtäminen tai niiden merkityksien arvaaminen on hankalaa.

(A1.3) - Pystyn lukemaan tuttuja ja joitakin tuntemattomia sanoja. Ymmärrän **hyvin lyhyitä viestejä**, joissa käsitellään arkielämää. Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hyvin hidasta.

(A2.1) - Ymmärrän yksinkertaisia ja **kaikkein tavanomaisinta sanastoa** sisältäviä tekstejä. Ymmärrän tekstin pääajatuksat ja joitakin yksityiskohtia **parin kappaleen pituisesta tekstistä**. Osaan päätellä hieman sanojen merkityksiä kontekstin perusteella. Lyhyenkin tekstipätkän lukeminen ja ymmärtäminen on hidasta.

(A2.2) - Ymmärrän pääasiat ja joitakin yksityiskohtia muutaman kappaleen pituisista viesteistä. **Osaan päätellä tuntemattomien sanojen merkityksiä** niiden kieliasusta ja kontekstista. Tarvitsen usein uudelleen lukemista ja apuvälineitä tekstikappaleen ymmärtämiseksi.

(B1.1) - Pystyn lukemaan monenlaisia, muutaman sivun pituisia tekstejä (mm. Taulukot, kalenterit, keittokirjat) tutuista aiheista ja **jokseenkin seuraamaan tekstiä ilman sanastoa**. Pystyn seuraamaan tuttua aihetta käsittelevän parisivuisen tekstin pääajatuksia, avainsanoja ja tärkeitä yksityiskohtia. Jos aihe ei ole tuttu, tekstin ymmärtäminen voi olla hankalaa.

Kuullun ymmärtäminen

(A1.1) - Ymmärrän erittäin rajallisen määrän tavallisimpia sanoja ja fraaseja (**tervehdyksiä, nimiä, lukuja, kehoituksia**) arkisissa yhteyksissä. Ei edes ponnistellen ymmärrä kuin kaikkein alkeellisinta kieliaineesta. Tarvitsen erittäin paljon apua: toistoa, osoittamista, käännöstä

(A1.2) - Ymmärrän rajallisen määrän **yksinkertaisia sanoja**, lyhyitä lauseita, kysymyksiä ja kehoituksia. Tarvitsen paljon apua: puheen hidastamista, toistoa, näyttämistä ja käännöstä.

(A1.3) - Ymmärrän mm. **henkilökohtaisia kysymyksiä** ja jokapäiväisiä ohjeita tilanneyhteyden tukemana. Pystyn seuraamaan yksinkertaisia keskusteluja, mutta ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa puhetta.

(A2.1) - Pystyn ymmärtämään yksinkertaista puhetta aiheista, jotka ovat minulle tärkeitä. Pystyn ymmärtämään lyhyiden viestien (mm. **kuulutukset**) ydinsisällön. Ymmärtäminen edellyttää selkeästi puhuttua yleiskielistä puhetta, joka usein täytyy lisäksi toistaa.

(A2.2) - Pystyn seuraamaan hyvin summittaisesti selväpiirteisen asiapuheen pääkohtia. Pystyn yleensä tunnistamaan ympärillään käytävän keskustelun aiheen. Ymmärrän **tavallista sanastoa** ja hyvin rajallisen joukon sanontoja **tuttuja aiheita** käsittelevässä puheessa. Ymmärtäminen edellyttää hidasta ja selvää puhetta. Toistoa tarvitaan melko usein.

(B1.1) - Ymmärrän pääajatuksat ja keskeisiä yksityiskohtia puheesta, joka käsittelee koulussa, työssä tai vapaa-aikana **säännöllisesti toistuvia teemoja**. Ymmärrän radiouutisten, elokuvien, tv-ohjelmien ja selkeiden puhelinviestien **pääkohdat**. Pitemmän viestin ymmärtäminen edellyttää normaalia hitaampaa ja selkeämpää yleiskielistä puhetta. Toistoa tarvitaan silloin tällöin

Apéndice 6. Suomenkielinen lyhennelmä

Johdanto

Tämän pro-gradu tutkielman aiheena on Galician itsehallintoalueen paikallisen kulttuuriperinnön opetus laulujen avulla osana espanjan kielen opetusta. Espanjankieliset laulut ovat suosittuja kaikkialla maailmassa ja monet myös tutustuvat espanjan kieleen ensimmäisen kerran musiikin avulla. Laulujen käyttöä espanjanopetuksessa on tutkittu hyvin paljon, ja Internet on täynnä erilaisia espanjanopetukseen tarkoitettuja musiikkipainotteisia materiaaleja. Laulut sopivat hyvin kielenopetuksessa kulttuurin käsittelemiseen, sillä ne ovat itsessään osa kohdekielen kulttuuria.

Paikallisen kulttuuriperinnön opetusta osana espanjanopetusta ei ole tutkittu, lisäksi Espanjan kielimonimuotoisuuden käsittelyä espanjanopetuksessa on tutkittu vain vähän, kuten myös Espanjan paikallisen kulttuuriperinnön opetusta. Portugalilaisen tutkimuksen (Fernández dos Santos, 2018) mukaan niin espanjan oppilaat kuin opettajat ovat sitä mieltä, että kielellistä monimuotoisuutta tulisi opettaa. Materiaalia ei kuitenkaan ole helposti saatavilla. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on luoda espanjankielisen laulun pohjalta opetusmateriaalia ja tutkia sen sopivuutta aikuisten espanjanopetukseen tasoilla A1-A2.

Teoriatausta

Tutkimuksen teoriatausta jakautuu kahteen päälukuun, joista molemmat jakautuvat puolestaan kolmeen kappaleeseen. Teoriataustan ensimmäisessä osassa pyritään selvittämään kielenoppimiseen liittyviä motivaatiotekijöitä, kielitasoja sekä kompetensseja. Toisessa osassa käsitellään kulttuurinopetusta espanjanopetuksessa, sekä miksi ja miten lauluja tulisi käyttää harjoituksissa osana espanjanopetusta.

Motivaatiota on kahdenlaista; sisäistä ja ulkoista motivaatiota. Martelan ja Jarenkon (2014: 14) mukaan sisäinen motivaatio on proaktiivista, ja oppija pyrkii tekemään itseään kiinnostavaa toimintaa tehdäkseen sitä, mitä hän haluaa tehdä. Tämä saa heidät etsimään lisäoppimissisältöjä, kuten musiikkia kohdekielellä, ja käymään vapaaehtoisilla kieltenkursseilla. Ulkoinen motivaatio tarkoittaa sitä, että oppijaa motivoi ulkoiset tekijät. Tämä saa aikaan yleensä vain tilapäisiä tuloksia, mutta ei tarkoita sitä, ettei opettajan pitäisi yrittää motivoida oppilaita. Hentunen (2003: 45) korostaa, että opettaja voi myös tahattomasti vaikuttaa oppilaiden motivaatioon sekä myönteisesti että kielteisesti. Hentunen (ibíd.) korostaa, että koska motivaatio syntyy tarpeista, suullisten ja kirjallisten tehtävien

"autenttisuus" on tärkeää. Autenttisuus viittaa äidinkielenään puhuvien tuottamiin teksteihin, joita ei ole tarkoitettu opetuskäyttöön. Laulut ovat esimerkki autenttisesta oppimismateriaalista kieltenopetuksessa.

Eurooppalaisen viitekehyksen mukaan A1-A2-tasojen oppijoita pidetään alkeiskäyttäjinä, jotka ymmärtävät ja pystyvät tuottamaan vain yksinkertaisia lauseita vieraalla kielellä. B1-tasolla oppijaa pidetään itsenäisenä käyttäjänä, koska hän pystyy ymmärtämään ja tuottamaan omiin kiinnostuksen kohteisiinsa liittyvää puhetta ja tekstiä.

Kulttuurituntemus on osa kommunikatiivista kompetenssia. Vieraan kielen oppijan tulee saada tietoa niiden maiden yhteiskunnasta ja kulttuurista, joissa kohdekieltä puhutaan. Tähän tietoon lukeutuvat mm. millaisia ovat jokapäiväinen elämä, elinolot, ihmissuhteet, arvot, uskomukset ja asenteet. Tärkeimpiä arkielämän käsitteitä ovat ruokaan ja juomaan sekä vapaa-ajanviettoon liittyvät asiat. Elinolojen käsitteessä on kyse siitä, että tunnetaan elämän eri variaatioita ja sitä, miten se muuttuu eri alueellisilla, sosiaalisilla ja kulttuurisilla tasoilla. Arvot, uskomukset ja asenteet liittyvät mm. alueellisiin kulttuureihin, perinteisiin, historiaan ja tärkeisiin tapahtumiin, vähemmistöihin, kansallisiin identiteetteihin ja taiteeseen. (Consejo de Europa, 2001).

Vieraiden kielten opetus tarjoaa mahdollisuuden kulttuurin opettamiseen, mikä johtuu näiden kahden aiheen vahvasta yhteydestä; kieltä ei voi erottaa kulttuurista, koska kieli itsessään on osa kulttuuria ja kulttuuria luodaan ja välitetään kielen avulla. (Korpinen, 2011: 148), (Salo, 2011: 41). Kulttuurin käsittely osana opetusta myös motivoi oppilaita.

Laulujen kautta voidaan käsitellä kaikkia kielen osa-alueita. Kirjallista ja suullista ymmärtämistä voidaan harjoitella lukemalla laulun sanoja ja kuuntelemalla kappaleita. Myös kirjallista ja suullista tuottamista voidaan harjoitella tehtävien avulla, jotka liittyvät laulujen aiheisiin. Laulut auttavat myös opiskelijoiden motivoinnissa, sillä ne edustavat kohdekulttuuria ja tuovat autenttisuutensa vuoksi vaihtelua kursseilla käytettäviin oppikirjoihin. Kun oppilaat ovat kiinnostuneita kursseilla käytettävistä materiaaleista, lisää tämä heidän sisäistä motivaatiotansa kielen opiskelua kohtaan.

Laulujen käsittely oppitunneilla tulee jakaa vaiheisiin. Ennen laulun kuuntelua opettajan tulee perehdyttää oppilaat laulun aiheeseen ja avata oppilaille hieman kappaleen taustatietoja. Kuunteluvaiheessa on aika perehtyä kulttuuriaiheisiin ja tehdä lauluun liittyviä tehtäviä. Nämä

tehtävät voivat olla esim. sanan tai konseptin yhdistäminen sitä kuvailevaan selostukseen. Lopuksi opettaja ja oppilaat voivat reflektoida laulun sisältöä yhdessä.

Kulttuuriviittaukset kappaleessa Vengo de Galicia

Tämän kappaleen sanoituksissa on lukuisia kulttuuriviittauksia, jotka jakautuvat erilaisiin kulttuurin osa-alueisiin ja joita käsitellään lauluun liittyvässä tehtävässä. Ruokakulttuuriin lukeutuvat ”Caldo de Galicia”, eli galicialainen lihaliemi, Albariño-viini, queimada, eli tuleen sytytettävä perinteinen juoma, grelos, eli rapini, sekä cachelos-perunaruoka. Tapoihin ja perinteisiin lukeutuvat ”la vergüenza del gallego,” eli sanonta, joka tarkoittaa, että viimeinen pala jää lautaselle pöydässä. Käsite ”sisäänpäin kääntyneet ihmiset” koskee galicialaisten persoonallisuutta. ”Traje de paja” on historiallinen oljista valmistettu vaate. ”Las hogueras de San Juan” viittaa juhannuskokkoihin. Kansantarinoihin ja historiaan lukeutuvat käsitteet ”keltiläinen kulttuuri,” mikä viittaa alueen historiaan, ”meiga,” mikä tarkoittaa noitaa, ”la santa compañia,” mikä on galicialainen kansantarina, ”pyhiinvaellus” mikä viittaa Pyhän Jaakobin tiehen. Maantieteeseen viittaavia käsitteitä ovat ”Costa da Morte,” eli Galician rannikolla sijaitseva alue, Finisterra, eli alue Costa da Mortella, sekä ”Santiago de Compostela”, eli Galician autonomisen alueen pääkaupunki.

Didaktinen sovellus

Taso: A1-A2

Taidot: Kuullun ymmärtäminen, luetun ymmärtäminen.

Aihe: Kulttuuriperintö

Tavoitteet: Sosiokulttuuristen taitojen omaksuminen, Galician kulttuuriperinnön kulttuuristen viitteiden ymmärtäminen ja kulttuuristen stereotyyppien torjuminen.

Ensimmäisessä vaiheessa tehtävänä on miettiä luokassa yhdessä sanoja tai käsitteitä, jotka liittyvät Espanjaan. Oppilaat kuuntelevat kappaleen kotona ja miettivät samalla, miten heidän käsityksensä Espanjasta liittyy kappaleen musiikkivideoon. Tämä on osa toista vaihetta. On huomattava, että laulu on nopea, eikä oppilaiden tarvitse vielä ymmärtää sanoja. Kun oppilaat palaavat luokkaan, opettajan on johdettava keskustelua musiikkivideosta. Tarkoituksena on saada oppilaat ymmärtämään, että Espanjan sisällä on useita kulttuuriltaan erilaisia alueita. Sitten oppilaat tutustuvat kappaleen käännökseen. Seuraavassa vaiheessa tehdään sanastoa ja kulttuurikäsitteitä koskeva tehtävä. Ensimmäisessä harjoituksessa oppilaat tekevät

harjoituksen laulussa mainituista kulttuurikäsitteistä. Harjoituksessa on kyse kulttuurikäsitteen liittämistä suomenkieliseen selitykseen. Toisessa harjoituksessa oppilaat tutustuvat hieman galician kieleen.

Kyselytutkimus ja johtopäätökset

Tutkimus tehtiin Porin kansalaisopistossa huhtikuussa 2022. Siihen osallistuivat kaksi espanjan ryhmää, joiden taitotasot olivat A1 ja A2. A1-tason ryhmää kutsutaan tutkimuksessa ryhmäksi A ja A2-tason ryhmää kutsutaan ryhmäksi B. Ryhmässä A oli seitsemän vastaajaa ja ryhmässä B neljä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat yli 30-vuotiaita ja suurin osa heistä oli yli 60-vuotiaita. Ryhmä B oli opiskellut espanjaa 3–5 vuotta ja ryhmässä A oli opiskelijoita, jotka olivat aloittaneet espanjan lukemisen alle vuosi sitten, mutta myös pitempään opiskelleita ihmisiä.

Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää paremmin, miten A1.1-A2.2-tasojen aikuiset espanjanopiskelijat voivat parhaiten omaksua Galician kulttuuriperintöä, kun opetusaineistona käytetään lauluja. Tutkimuskysymyksenä oli: Voidaanko tämän materiaalin avulla käsitellä galicialaista kulttuuriperintöä aikuisopiskelijoiden mielestä espanjankursseilla? Aineistoon perustuva didaktinen sovellus oli kyselyn mukaan mielenkiintoinen ja sopi aiheen käsittelyyn. Tutkimuksen mukaan suomalaisia eniten kiinnostavat aiheet galicialaisessa kulttuurissa olivat "nähtävyydet ja maisema," "musiikki" ja "historia". Lisäksi tutkimus todisti, että vaikka aikuisten opiskelijoiden välillä on suuria eroja, eivätkä kaikki erityisemmin pidä musiikista tai autenttisten materiaalien käytöstä kieltenopetuksessa, ovat tämän tyylliset tehtävät silti kiinnostavia. Vanhemmat sukupolvet näyttävät suosivan perinteisempiä menetelmiä ja materiaaleja ja kaikki oppijatyyppit, motiivit, mieltymykset ja oppimistavat on otettava huomioon kurseja ja oppitunteja suunniteltaessa. Vaikka nykyään nykyaikainen teknologia ja autenttiset materiaalit ovat yhä suositumpia luokkahuoneessa, ne eivät välttämättä ole sitä, mitä kaikki oppilaat tarvitsevat tai haluavat.

Espanjan autonomisia alueita, kielellistä identiteettiä ja monikielisyyttä käsitteleviä tutkimuksia on vähän, ja siksi näitä aiheita olisi tutkittava lisää. Tulevaisuudessa olisi tutkittava, miten opettajat käsittelevät Espanjan eri alueita ja mitä menetelmiä he käyttävät ja miten tärkeänä he pitävät Espanjan autonomisten alueiden paikallista kulttuuriperintöä.