

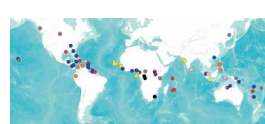
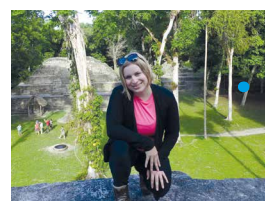
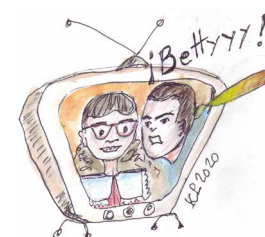
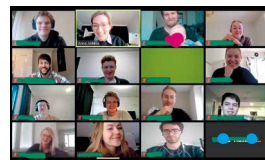
BOLETÍN

2020

ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL DE FINLANDIA
SUOMEN ESPANJANOPETTAJAT RY
SPANSKLÄRARN A I FINLAND RF



Índice de contenidos



- 3 **Palabras de la Presidenta** • Katriina Kurki, Linda Nurmi
- 4 **Galegon kielestä eilen, tänään ja huomenna II (II)** • Santeri Siimes
- 8 **Pandemiakevät ja espanjan etäopetuskäytänteet** • Heidi Järvinen, Katja Kemppainen
- 9 **Etäopetusta** • Annukka Kosonen
- 10 **El largo y tortuoso camino de una estudiante adulta hacia el dominio del español** • Tiina Virtanen
- 12 **La telenovela, como género de plasmación sociocultural, a través de Yo Soy Betty, la Fea** • Kristiina Pellinen
- 14 **Draamakoulutuksesta uusia menetelmiä** • Maria Kontu
- 15 **¡Avanzamos en español! - ¡Avanzamos!** • FINN LECTURA
- 16 **Varmasti uuteen LOPSiin espanjan opetuksessa - ¡Nos vemos!** • OTAVA
- 17 **Experiencia del uso de un libro de curso finés con estudiantes internacionales** • Ilpo Kempas
- 18 **Español como Lengua Extranjera: Perspectivas actuales de los Trabajos de Fin de Máster** • Eeva Sippola, Begoña Sanromán Vilas, Pekka Posio
- 20 **España te lleva consigo** • Raimo Siltanen
- 22 **Viaje a Honduras, El Salvador y Guatemala** • Ksenia Sormunen
- 24 **Las lenguas criollas: entre contacto, innovación y marginalización** • Angela Bartens, Eeva Sippola
- 28 **Uruguay: La lectura hoy y mañana** • Sr. Pablo Porro, Embajador de Uruguay
- 30 **El primer Festival de Cultura Iberoamericana en Finlandia, festIBAL, se ha celebrado del 14 de septiembre al 7 de octubre** • Sr. Luis Tejada Chacón, Embajador de España
- 31 **Sihteerin palsta** • Iida Kallinen
- 31 **Junta Directiva 2020**
- 32 **¡Aprendemos juntos! - Mi Mundo y ¡Vale!** • SANOMA PRO

BOLETÍN es la revista oficial de la Asociación de Profesores de Español de Finlandia (Suomen espanjanopettajat ry, Spansklärarna i Finland rf). Edición 2020. Tirada 300 ejemplares.

Edición y coordinación: Enrique Lucena Torres. **Consejo Editorial:** Tuulikki Heikkilä, Annukka Kosonen, Katriina Kurki, Linda Nurmi. **Diseño y maquetación:** Salla Niikko. **Foto portada:** Recopilación portadas de Boletín ediciones (de izda. a dcha. y de arriba a abajo) 2/2017, 1/2017, 1/2018, 2/2018, 2/2019; logotipo de festIBAL 2020 y sello cultural de la Embajada de España. **Imprenta:** PunaMusta Oy (Helsinki).

El contenido de cada artículo es responsabilidad exclusiva de su autor. La Redacción se reserva el derecho de hacer los cambios necesarios para su publicación. La próxima edición de Boletín (1/2021) será publicada en junio de 2021. Pueden enviarnos sus artículos a la dirección de correo: enrique.lucenatorres@gmail.com

Costes de publicidad (euros): 300 contraportada, 250 pág. completa interior, 150 ½ pág., 100 ¼ de pág., 50 1/8 de pág.



Palabras de la Presidenta

KATRIINA KURKI

Vuosi 2020 on saatu päätökseen ja monista varmasti tuntuu, että jo oli aikakin. Tämä merkillinen vuosi on saanut aikaan muutoksia myös opetustyössä. Opettajat siirtyivät etäopetukseen lyhyellä varoitusaajalla ja kouluissa on jouduttu opettamaan uusissa olosuhteissa, maski tai visiiri kasvoilla. Harmillisesti myös monien aikuisopettajien opetus-tunnit (vapaa sivistys) ovat vähentyneet tänä vuonna: opiskelijat eivät ole ilmoittautuneet tunneille aiempien vuosien lailla. Tämä taas on vaikeuttanut espanjan opettajien työtä entisestään, koska aikuisopetuksen tuntien toteutumisesta ja siten palkan saamisesta on tullut entistä epävarmempaa.



Katriina ja Linda (vpj.)
Espanjan suurlähetystössä vuonna 2019
Kirjoituskilpailun palkintojenjakotilaisuuden jälkeen

KUVA: ANNUKKA KOSONEN

Epävarmaa on ollut myös yhdistyksellä. Jouduimme perumaan keväällä 2020 kaikki suunnitellut tapahtumat, kuten yhdistyksen 40-vuotisjuhlat, mutta onneksi saimme järjestettyä kaksi etäkoulutusta syyskaudella. Lokakuun kahden päivän digitaalisen pedagogiikan koulutuksen aikana Marja Juhola jakoi meille konkreettisia ideoita etäopetustuntien järjestämiseen. Digipedagogiikasta löytyy juttua myös tästä Boletínista, nappaa sieltä itsellesi lisää hyväksi todettuja ideoita etäopetukseen!

Marraskuussa tarjosimme jäsenillemme ilmaisen koulutuksen Kastilia ja Leónin maakunnan ja Espanjan opetusministeriön alaisuudessa toimivan Consejería de Educación en Berlín -jaoston kanssa. Consejería de Educación Berliinin osasto edistää espanjan kielen asemaa Pohjoismaissa Berliinin suurlähetystöstä käsin. Syksyn etäkoulutuksen teemoja olivat interaktiiviset videot opetuksessa, luetun ymmärtämisen materiaalit ja opetustekniikat, Espanjan historiaa taiteen, sarjakuvan ja elokuvan avulla, suullisen kielitaidon tekniikat ja Espanjaan tutustuminen opetuksen kautta.

Ensi vuoden maaliskuulle on suunnitteilla seuraava koulutuspäivä. Mikäli tilaisuutta ei voida järjestää lähitapahtumana, se järjestetään etänä.

Hyvää lomaa ja parempaa uutta vuotta meille kaikille!

Toivottavat Katriina Kurki ja Linda Nurmi
Yhdistyksen puheenjohtaja ja varapuheenjohtaja



Galegon kielestä eilen, tänään ja huomenna II (II)

SANTERI SIIMES, HELSINGIN YLIOPISTO

Galegon murteet jakaantuvat kolmeen suureen blokkiin, länsi-, keski- ja itä-murteisiin ja nämä tietenkin edelleen pienempiin murrealueisiin. Galegon standardikieli ei perustu mihinkään yksittäiseen murteeseen tai murrealueeseen, vaan sisältää piirteitä kaikista kolmesta blokista. Normia laadittaessa keskeisenä kriteerinä on ollut, että vaihtoehtoisista murteellisista muodoista on useimmiten valittu kirjakeleen mahdollisimman laajalle levinyt (alueellisesti ja/tai puhujamäärän kannalta) muoto; tästä on poikettu lähinnä, jos jokin muoto, vaikkei olisikaan enemmistöasemassa puheessa, oli jo selvästi vakiinnuttanut asemansa normia edeltäneiden kirjailijoiden käyttämässä kielessä, tai jos nykykielessä yleistynyt muoto on selvästi kastilianismi ja on vasta hiljattain voittanut alaa perinteisemmiltä galicialaisilta muodoilta. Näillä kriteereillä on pyritty siihen, että mahdollisimman moni puhuja voisi tuntea normatiivisen kielen omakseen, vaikka kaikki sen muodot eivät olisikaan kotimurteen mukaisia. Ratkaisu on varmasti harkittu ja viisas tilanteessa, jossa kirjakieli on luotava lähes tyhjästä kielelle, joka on säilynyt vuosisatoja vain puhuttuna, mutta jossa samalla miltei koko väestö on luku- ja kirjoitustaitoista toisella, koulussa opitulla kielellä. Esim. sisarkielen portugalilainen normi perustuu rajatumman alueen muotoihin, keskimurteisiin, koska, kuten todettiin, politiikan ja sivistyksen keskuksat ovat sijainneet maan keskiosassa; kuitenkin niin portugalilainen kuin useimpien muiden Euroopan kansalliskielten kirjakieli on syntynyt ja vakiintunut aikana, jolloin se koski vain pientä, oppinutta väestönosaa, niin ettei luku- ja kirjoitustaidon vasta paljon myöhemmin yleistyessä rahvaalle liene tullut mieleenkään kyseenalaistaa sitä. Galician tilanne on ollut ratkaisevan erilainen – eikä normatiivisen kielen kyseenalaistamiselta totisesti ole välttytty, kun moni ns. tavallinen kansalainen vailla kielitieteellistä koulutusta ja perehtymistä normin työstämisessä käytettyihin kriteereihin on kokenut keinotekoiseksi, että omaa kieltä yhtäkkiä pitäisikin ruveta

kirjoittamaan joiltain osin eri tavoin kuin kotipaikalla on aina puhuttu. Tällöin tietenkin unohdetaan se, ettei yhteisen kirjakielen tarkoitus millään muotoa ole muuttaa sitä, miten ihmiset yksityisesti puhuvat, mutta että viralliseen asemaan nostettu kieli kuitenkin välttämättä tarvitsee jonkinlaisen yhteisen standardin. Tuollaisia alun vierastamisreaktioita tuskin olisi kokonaan voitukaan välttää, mutta kun lapset nyt jo lähes 40 vuotta ovat ehtineet oppia kirjakieltä heti koulun aloittamisesta lähtien, sen yleinen hyväksyntä on tietenkin edennyt merkittävässä määrin, ja ajan myötä varmasti nähdään selvästi murrealueiden rajat ylittävän, mahdollisimman laajan kielellisen pohjan olleen perusteltu lähtökohta normille.

Siirryn vielä luonnehtimaan galegoa erityisesti suhteessa naapureihinsa joidenkin – näin lyhyessä esityksessä luonnollisesti vain aivan muutamien esimerkinomaisten – kielellisten ominaispiirteiden kautta. Ääntämisessä galegon ja portugalilaisuus kuuluneen ennen kaikkea ”laulavassa” tai ”aaltoilevassa” intonaatiossa, joka on kovin erilainen kuin kastilianlainen nuotti – ja josta galicialaiset helposti tunnistaa myös heidän puhuessaan espanjaa. Peruslausetyypeistä kysymys-sanattomissa kysymyslauseissa (sellaisissa, joissa suomessa esiintyy *suffiksi* -ko/-kö) kylläkin galegon lausemelodia eroaa kiintoisalla tavalla myös portugalista – ja ylipäätään muista romaansista kielistä: tällaisen kysyvän lauseen (esim. *Algunha vez estiveches en Galicia? 'Oletko joskus ollut Galiciassa?'*) alussa ääni nousee heti, laskee sitten lievästi, mutta pysyy kuitenkin tavallista puhekorkeutta ylempänä, kunnes laskee selvästi lauseen viimeisen painollisen tavun kohdalla – siis täysin päinvastoin kuin sukukielissä, joissa kysymystä osoitetaan nimenomaan lauseen lopun kiekaisulla!

Äänteiden tasolla galego ja portugalilainen ovat kehittyneet melko eri tavoin; monasti portugalilainen on säilynyt lähempänä keskiaikaista galego-portugalilain

tilannetta ja galegon äännejärjestelmä on yksinkertaistunut. Vokaaliosassa huomattavin ero on nasaalivokaalien kato galegosta; ne eivät kuitenkaan ole hävinneet täysin jälkiä jättämättä, vaan niistä muistumana on galegossa omana foneeminaan esiintyvä velaarinen nasaalikonsonantti /ŋ/ (suomen ”äng-ääne”), joka esiintyy n-kirjaimen ollessa sanan lopussa, myös s:n edellä (esim. *can*, ’koira’, *luns*, ’maanantai’), sekä vokaalien välissä kirjoitettuna nh-kirjainyhdistelmällä (esim. fem. epämäär. art. *unha*). Muilta osin galegon vokaalit ovat säilyneet jokseenkin muuttumattomina galego-portugalilain ajoista nykypäivään, kun taas portugalilain vokaalisto on entisestään monimutkaistunut. Espanjaan verrattuna galegon vokaaliston keskeinen ero on, että foneemeja on viiden sijaan seitsemän (/a/, /ɛ/, /e/, /i/, /ɔ/, /o/, /u/), galego kun on säilyttänyt jo vulgäärilaitaan syntyneen opposition avointen ja suljettujen e:n ja o:n välillä. Niin vokaalien laatu kuin joskus jopa niiden pituus (!) voi olla merkitystä erottava tekijä (esim. *falo* [’falo] ’puhun’ vs. *fáloo* [’falo:] ’puhun sitä’ vs. *fáloo* [’falo:] ’hän puhuu sitä’; *ven!* [’ben] ’tule!’ vs. *vén* [’ben] ’hän tulee!’; *come!* [’kome] ’syö!’ vs. *come* [’kome] ’hän syö’).

Konsonantistossa erityisesti sibilanttijärjestelmä on yksinkertaistunut siten galego-portugalilain, kun galego on menettänyt opposition soinnillisten ja soinnittomien sibilanttien välillä (/ʒ/ vs. /ʃ/ ja /z/ vs. /s/), joka puolestaan portugalilaisissa on säilynyt. Espanjan tavoin galegossa /s/-foneemilla voi kylläkin esiintyä soinnillistunut allofoni [z], mutta fonemaattista oppositiota niillä siis ei ole. Espanjasta puuttuva palataalinen sibilantti /ʃ/ merkitään x-kirjaimella – kuten keskiaikaisessa espanjassakin ennen sen korvautumista nykyisellä jota-äänteellä. Sibilantteihin yhteydessä on tietenkin myös galegon interdentaali /θ/, joka portugalilaisista puuttuu: espanjan vastaavan äänten tavoin se on peräisin keskiaikaisesta affrikaatasta /ts/, jonka menettänyt alun klusiilaineksensa tuloksena oli predorsodentaalinen s-ääne, joka puolestaan oli äännejärjestelmän kannalta

ongelmallisen lähellä apikoalveolaarista s-äännettä, minkä vuoksi osassa galegoa ja espanjaa ensin mainitun ääntämispaikka siirtyi huulten väliin foneemaattisen eron säilyttämiseksi, osassa taas (galegon tapauksessa lännessä) foneemit sulautuivat yhdeksi, tällöin yleensä predorsodentaaliseksi sibilantiksi – kuten on käynyt suurimmassa osassa portugalilain murteita. Ainoana affrikaattana galegossa on espanjan tavoin säilynyt ch-yhdistelmällä kirjoitettava /tʃ/, kun sen sijaan portugalilaisista se on kadonnut ja langennut yhteen foneemiin /ʃ/ kanssa.

Espanjan (ja portugalilain pohjoismurteiden) tavoin, mutta toisin kuin standardiportugalilaisissa, galegossa b- ja v-kirjaimet edustavat samaa foneemia, jolla on äänneympäristöstä riippuvat allofonit [b] ja [β]; galegon oikeinkirjoituksessa on noudatettu etymologista kriteeriä, minkä vuoksi kirjoitusasu saattaa toisinaan poiketa espanjasta kielille yhteisissä sanoissa (esim. *avogado* < lat. *advocatus*, *marabillioso* < lat. *mirabilis*). Myös foneemien /g/ ja /d/ frikatiiviset allofonit [ɣ] ja [ð] ovat espanjan vastaavien kaltaisia, kun taas portugalilain murteista suuressa osassa klusiilisten ja frikatiivisten allofonien välinen ero on pienempi.

Monitäryinen /r/ ja yksitäryinen /r/ ovat espanjan foneemien kaltaisia; portugalilaisissa nykyisin vahvassa asemassa yleisimpiä r:n uvulaarisia realisaatioita galegoon ei ole kehittynyt. Palataalinen lateraali /ʎ/, kirjoitusasultaan ll, on yleisimmin korvautunut klusiililla [ʎ], kuten laajalti espanjassakin, mutta portugalilaisista poiketen; tämä konsonantti on kuitenkin selvästi pysynyt erillään puolikonsonantista [j] (esim. verbin *valer* subjunktiivimuoto *valla* kuulostaa samalta kuin espanjan *vaya*, kun taas galegon *ir*-verbin vastaava muoto *vaia* ei). Palataalinen nasaali /ɲ/, kirjoitusasultaan galegossa espanjan tapaan ñ, on kaikkien kolmen kielen äännejärjestelmässä säilynyt identtisenä.

Verbiopin erityispiirteistä voidaan mainita ensinnäkin yhdistettyjen aikamuotojen

puuttuminen. Esim. galegon perfektin vastaa espanjan yksinkertaista ja yhdistettyä perfektia (esim. *falei* – *hablé/he hablado*) ja pluskvamperfektin (*falara*) on galegossa säilyttänyt alkuperäisen latinalaisen merkityksensä, kun taas espanjassa se on siirtynyt subjunktiivin imperfektin rinnakkaismuodoksi; myös portugalilaisissa yksinkertainen pluskvamperfektin on säilynyt yhdistetyn rinnalla, mutta lähinnä hyvin kirjallisissa kielissä. Indikatiivin aikamuotoja on siis vain kuusi (preesens, perfektin, imperfektin, pluskvamperfektin, futuuri ja konditionaali eli menneen ajan futuuri) ja subjunktiivin aikamuotoja kolme (preesens, imperfektin ja futuuri, joista viimeksi mainittu kuitenkin ei ole säilynyt samalla tavoin elävänä muotona kuin portugalilain vastaava); näiden lisäksi on tietenkin imperatiivi. Nominaalimuotoja ovat lähikielien tavoin gerundi, partisippi ja infinitiivi. Galegon ja portugalilain yhteinen erikoisuus on infinitiivin taipuminen: persoonallinen infinitiivi mahdollistaa infinitiivirakenteen käytön sellaisissakin tilanteissa, joissa esim. espanjassa vain sivulause tulisi kyseen (vrt. esim. *Alédome de estar aquí.* – *Me alegre de estar aquí.* vs. *Alédome de estares aquí./Alédome de que esteas aquí.* – *Me alegre de que estés aquí.*). Infinitiivin lisäksi gerundikin saattaa galegossa joskus – etenkin murteellisesti, mutta toisinaan myös kirjoitetussa kielessä – saada persoonapäätteen (esim. *volvéndomos ó asunto* – *volviendo [nosotros] al asunto*)! Verbisyntaksissa huomiota herättävää on myös galegon perifrasiin rikkaus ja runsas käyttö – luultavasti se ainakin osittain selittyy sillä, että niiden ilmaisemilla vivahteilla ikään kuin kompensoidaan aikamuotojärjestelmän yksinkertaisuutta. Jotkin perifraseista ovat tietenkin yhteisiä espanjan ja portugalilain kanssa, toiset taas ovat kyllä olemassa naapurikielissä, mutta ovat galegossa huomattavasti käytetympiä (esim. *haber [de] + infinitiivi* lienee jokseenkin yhtä yleinen kuin futuuriaikamuoto, joka sivumennen sanoen on historiallisesti samaa perua tämän perifrasiin kanssa), toisilla puolestaan ei ole vastinetta suomen kielessä (esim. *dar + partisippi: Non o dei*

feito. ’En saanut sitä tehdyksi.’). Jotain perin galicialaista on kenties siinä, että sama perifrasi saattaa muuttaa merkitystään ratkaisevalla tavalla (esim. edellä mainittu *haber [de] + infinitiivi* voikin tarkoittaa ihan muuta perfektissä tai pluskvamperfektissä: *Houben [de] caer.* ’Olin kaatua.’), tai siinä, että perifraseja kasataan peräkkäin (esim. *Vou ir indo.* ’Jospa minä nyt tästä vaikka rupeaisin pikkuhiljaa tekemään lähtöä.’), tai vaikkapa siinä, että käytetään perifrasiä, joka ei oikeastaan tarkoita mitään, koska ei vaan haluta sanoa asiaa suoraan tai liian yksinkertaisesti (esim. *Cunqueiro vén sendo / vén a ser un dos maiores escritores galegos.* ’Cunqueiro on eräs suurimpia galicialaisia kirjailijoita.’).

Persoonapronominijärjestelmän erikoisuus verrattuna muihin romaanisiin kielisiin on, että ero dativiin ja akkusatiiviin välillä näkyy kolmansien persoonien lisäksi myös yksikön toisessa persoonassa (akk. *te* vs. dat. *che: Coñézote.* ’Tunnen sinut.’ *Fáloche.* ’Puhun sinulle.’). Akkusatiivin ja dativiin tehtävät ovat pysyneet selkeästi erillään, ts. mitään espanjan *leísmo* tai *laismon* kaltaisia ilmiöitä ei ole (vrt. *A Xoán non o coñezo.* – *A Juan no le/lo conozco.* *Á miña nai non lle direi nada.* – *A mi madre no le diré nada.*). Jos espanjanopiskelijat usein tuskastuvat painottomia pronomineja pönttessään, galegon pronominit tarjoavat vielä huomattavasti useamman pähkinän purtavaksi: Kolmansien persoonien akkusatiivipronominit *o/a/os/as* muuttuvat muotoihin *lo/la/los/las* seurattessaan s- tai r-päätteistä verbimuotoa (jolloin verbin -s tai -r tietenkin katoaa, minkä historiallinen morfofonosyntaktinen syy on turhan pitkä selitettäväksi tässä yhteydessä) ja muotoihin *no/na/nos/nas* diftongiin päättyvien verbimuotojen jäljessä (esim. *Leo estes libros.* > *Léooos. Les estes libros?* > *Leloo?* *Lerei estes libros.* > *Lereinos.*). Datiivi- ja akkusatiivipronominit sulautuvat toisiinsa aina esiintyessä yhdessä (*me + o/a/os/as* > *mo/ma/mos/mas*, *che + o/a/os/as* > *cho/cha/chos/chas*, *le + o/a/os/as* > *llo/lla/llos/llas*, *nos + o/a/os/as* > *nolo/nola/nolos/nolas* jne.; esim. *Cando che enviarán a carta?*

Galegon kielestä eilen, tänään ja huomenna II (II)

– *Enviaranma mañá.*) Ja kuten muutamista edellä olleista esimerkkilauseista on jo käynyt ilmi, painottomat pronominit sijoittuvat hyvin eri tavalla kuin espanjassa: niiden normaalipaikka on predikaattiverbin jäljessä (yhteenkirjoitettuna), mutta on lukuisia elementtejä, jotka aiheuttavat pronomien siirtymisen verbin eteen, kuten kielto sanat, kysymyssanat, alistuskonjunktiot, koko joukko opeteltavia adverbejä ja indefiniittipronomineja – tai oikeastaan mikä tahansa poikkeuksellisessa emfaattisessa asemassa oleva sana tai lauseke verbin edellä... Jos lauseessa on useita verbejä, sijoitusvaihtoehtoja voi painottomilla pronomineilla olla huomattavankin monta riippuen verbien keskinäisestä suhteesta (esim. *Heino de ter que volver facer. Hei de o ter que volver facer. Hei de telo que volver facer. Hei de ter que o volver facer. Hei de ter que volvelo facer. Hei de ter que volver facelo.* 'Joudun tekemään sen uudelleen.'). mutta sittenkin niiden paikkaa määrittelevät hyvin tarkat säännöt – jotka sitä paitsi riippuvat ennen muuta prosodiasta, vaikka verbin määreinä pronomien sijoitusta toki onkin tarkasteltava syntaktisesti suhteessa verbeihin! Painottomien pronomien yhteydessä maininnan ansaitsee vielä ehdottomasti nk. eettinen datiivi, joka on galegossa verrattomasti yleisempi kuin missään muussa romaanisessa kielessä. Se ilmaisee puhujan tai puhokumppanin kiinnostusta tai välittämistä (esim. *De onde es? – Sonche de Lugo.* 'Mistä olet kotoisin? – [No, kun kerran kysyt ja voin siis olettaa sinun olevan kiinnostunut asiasta, niin kerronpa sinulle, että] olen Lugosta.' *Sabe se hai unha farmacia preto de aquí? – Non llo sei.* 'Tiedättekö, onko tässä lähellä apteekkia? – En tiedä [ja pahoittelen sitä, koska olisin toki mieluusti auttanut Teitä].'). Eettisiä datiiveja voi jopa esiintyä useampi peräkkäin (esim. *Váicheme moita calor.* 'On kovin kuuma [mistä varmaan niin sinä kuin minä kärsimme].') ja joukossa voi vieläpä olla sellainen ihannuus kuin pleonastinen eettinen datiivi (esim. lauseessa *Fóisechemevos.* 'Hän on lähtenyt [mikä harmittanee niin minua kuin teitä].' on refleksiivipronominin jäljessä eettiset datiivit *me* ja *vos*, jotka viittaavat asiasta kiinnostuneihin

persooniin, sekä *che*, joka kuitenkin ei viittaa erikseen kehenkään puhelutavien joukosta!).

Possessiivipronominit esiintyvät espanjasta poiketen lähes aina määräisen artikkelin kera (esim. *o meu coche, a miña casa*); itse asiassa tämä on kuitenkin romaanisessa perheessä pikemminkin sääntö kuin poikkeus, sillä samoin asia on suurimmista kielistä portugalissa, katalaanissa, oksitaanissa, italiassa, romaniassa ja sardissa ja ainoastaan espanja ja ranska poikkeavat tästä linjasta.

Niinkin perustavanlaatuisella asialla kuin artikkeleilla on yllättävän monimuotoinen morfologia galegossa, sillä määräsillä artikkeleilla *o/a/os/as* on samannäköisten akkusatiivipronomien tavoin ympäristöstä riippuvat variantit *lo/la/los/las* ja niin määräiset kuin epämääräiset artikkelit yhdistyvät melkoiseen määrään prepositioita, konjunktioita ynnä muita sanoja (esim. *en + o/a/os/as > no/na/nos/nas, con + un/unha/uns/unhas > cun/cunha/cuns/cunhas, con + o/a/os/as > co/coa/cos/coas, por + o/a/os/as > polo/pola/polos/polas, ca* ['kuin' komparatiivin jäljessä] + *o/a/os/as > có/cá/cós/cás, jne.*), niin että useimpien muiden romaanisten kielten kontraktiot jäävät auttamatta toiseksi...

Diminutiiveja ei galegolle leimallisista piirteistä puhuttaessa voine sivuuttaa: toki ne ovat suosittuja espanjassakin, mutta galicialaiset suorastaan rakastavat niitä. Luultavasti vain portugalilaiset voivat kilpailla heidän kanssaan diminutiivien runsaassa ja luovassa käytössä – tarjoavathan diminutiivit monine vivahteineen oivallisia ilmaisukeinoja niin läpeensä tunteellisille ja herkän kaiho mielisille kansoille kuin galicialaiset ja portugalilaiset. Kotiseuturakkaille galicialaisille koti on helposti *casiña* ja kotimaa *terriña*; mikä maistuisikaan etenkin kylminä ja kosteina talvipäivinä paremmin kuin *caldiño*; lasta tai omaa kultaa voi kutsua vaikkapa hellittelynimillä *reiciño* tai *xoiña*; galicialainen saattaa kiittää *graciñas* ja hyvästellä *aburiño*... *Rexurdimenton* runoilija Valentín Lamas Carvajalin kokoelmaan

Saudades gallegas sisältyvässä runossa *O falar das fadas*, joka on suoranainen oodi galegon kielelle, diminutiiveja kovin osuvasti suorastaan vilisee, jo ensimmäisestä säkeistöstä lähtien: *"Fálame nesa fala melosiña / que celestiales armunias ten; / fálame no lengoaxe da terriña / s' é que me queres ben."*

Mainittakoon viimeisenä vielä galegon sanaston poikkeuksellinen rikkaus. Galegossa on säilynyt huomattavan paljon esim. latinalaisia arkaismeja tai esiromaanista sanastoa aivan jokapäiväisessä käytössä. Asiaa voi havainnollistaa esim. tapauksilla, joissa jollekin käsitteelle on eri romaanisissa kielissä eri sana, jolloin ei ole lainkaan tavatonta, että galegossa olisivat käytössä ne kaikki (esim. 'ikkuna' voi olla niin *xanela*, *ventá* kuin *fiestra*, vrt. port. *janela*, esp. *ventana*, kat./it. *finestra* ja ransk. *fenêtre*), tai tapauksilla, joissa jokin asia ilmaistaan espanjassa ja portugalissa samalla sanalla, jolloin galegossakin toki useimmiten on tuo sana, mutta sen rinnalla saattaa olla yhtä yleisenä synonyyminä vaikkapa vanha latinan sana (esim. *alegre ~ ledo* < lat. *laetus*), taikka vain yksinkertaisesti sangen runsailla synonyymeillä jollekin käsitteelle (esim. 'laiska' voi olla *vago*, *preguiceiro*, *laczán*, *nugallán*, *moulón*, *langrán*, *folgazán*, *gandaina* ja vaikka mitä muuta, 'tikhusade' *chuvisca*, *chuviñada*, *orballo*, *babuña*, *babuxa*, *barrufa*, *barruzo*, *barruñeira*, *froallo*, *lapiñeira*, *zarzallo*, *marmaña*, *parruma*, *parrumada*, *patiñeira*, *patumeira*, *poalla*...).

Lopuksi aivan lyhyt paluu galegon sosiolingvistiin näkyymiin, joita jo edellä sivuttiin: Viimeisimpien tutkimusten perusteella vaikuttaa siltä, että puhujiin vuosisatojen ajan iskostettu omaa kieltä koskeva alemmuudentunto olisi vihdoin lopullisesti jäämässä historiaan. Aikana, jona kielellisen monimuotisuuden säilyminen huolettaa lingvisteja ympäri maailmaa ja jona Galiciassakaan ei nykyisen kaltaisessa epätasaisessa kaksikielisyytilanteessa yhdenkään institution soisi jättävän käyttämättä yhtäkään tilaisuutta edesauttaa galegon normalisaatiota, luo uskoa tulevaisuuteen kieliyhteisön positiivinen suhtautuminen kieleen, onhan kieli keskeisin kansan

kollektiivisen identiteetin merkki ja sen arvokkainta yhteistä kulttuuriperintöä – ja riippuohan sen säilyminen elinvoimaisena vielä ratkaisevammalla tavalla kieliyhteisön tahdosta kuin kielipolitiikasta, kuten galegon historian ensimmäiset tuhat vuotta ovat osoittaneet. En näe soveliaampaa tapaa päättää lyhyttä – väkisin vain pintaraapaisunomaista – katsaustani tähän verrattoman kiehtovaan ja kauniiseen kieleen, jota ilman on mahdotonta ymmärtää Galiciaa, sen kulttuuria ja kansaa, kuin koko sydämeistäni toivoa galegolle kirjailija Álvaro Cunqueiron kuuluisin sanoin ainakin tuhatta uutta kevättä, *mil primaveras más!*

Santeri Siimes

Helsingin yliopiston galegon kielen ja galicialaisen kirjallisuuden opettaja

Artikkelin alkuosa on julkaistu *Boletínin* numerossa 2/2019



Monumento a Castelao (Ourense)



Monumento a Rosalía de Castro (Santiago)

Pandemiakevät ja espanjan etäopetuskäytännöt

COVID-19-pandemia pakotti koulut keväällä 2020 etäopetukseen lähes yhdessä yössä. Julkisen keskustelun myötä on syntynyt tunne siitä, että oppilaitosten valmius etäyöskentelyyn siirtymiseen oli alueellisesti eroista huolimatta verrattain hyvä. Kevään etäopetusjakson aikana esille nousivat kuitenkin erilaiset tavat toteuttaa etäopetusta. Osa opettajista lähti liikkeelle varovaisesti jakamalla oppijoille pääosin itsenäisesti suoritettavia tehtäviä ja otti reaaliaikaista etäopetusta käyttöön vähitellen. Toiset puolestaan sukelsivat suoraan syvään päätyyn ja ottivat haltuun mitä moninaisimpia tapoja toteuttaa etäopetusta reaaliajassa esimerkiksi Teamsin, Zoomin tai Meetin välityksellä.

Tässä tekstissä pohdimme etäopetuskevään mukanaan tuomia haasteita opettajien ja oppijoiden näkökulmista. Pohdintamme perustuu ala- ja yläkoulun sekä lukion espanjanopettajilta saamiimme kyselyvastauksiin sekä kollegoiden kanssa käymäämme ajatus-entevaihtoon. Tekstin loppuun olemme koonneet ideoita etäopetuksen elävöittämiseen jatkossa.

Tekniset haasteet etäopetuksessa

Etäopetuksen tekniseen toteutukseen vaikuttivat erityisesti perusopetuksessa perheiden erilaiset tietotekniset valmiudet. Joissakin kodeissa oli tarjota tietokone tai tabletti jokaiselle, kun taas osalla oli mahdollisesti käytössään vain puhelin tai laitteiden käyttöä jouduttiin vuorottelemaan perheenjäsenten kesken. Vaikka oppija pystyikin osallistumaan reaaliaikaiseen opetukseen erilaisilla laitteilla, käyttöliittymän erilainen näkymä opettajan laitteeseen verrattuna tai laitteiden väliset ominaisuuserot vaikeuttivat oppitunnille osallistumista.

Lukiolaisilla tietokone on osa pakollista oppimateriaalia, eikä heidän kohdallaan tullut juurikaan vaikeuksia laitteiden saatavuuden kanssa. Sen sijaan kotien verkkojen kestävyys suuren koronapandemian aikana vaikutti myös lukiolaisten työskentelyyn. Tämän vuoksi monia oppijoita pyydettiin pitämään kamerat ja mikrofonit pois päältä oppituntien aikana, mikä puolestaan vaikutti kielteisesti ryhmän keskinäiseen viestintään sekä opettajan ja oppijan väliseen kommunikointiin.

Kuormittava etäopetus

Lähiopetukseen tottuneiden opettajien oli ymmärrettävästi etenkin etäopetusjakson alkuvaiheessa vaikeaa arvioida, kuinka paljon oppijoilla menisi aikaa erilaisten tehtävien tekemiseen kotona. Tällöin oppitunnille mitoitettuja tehtäviä saattoi jäädä tekemättä tunnin aikana, ja ne oli määrä tehdä loppuun oppituntin jälkeen. Lisäksi opettaja saattoi antaa myös erillisiä kotitehtäviä. Etenkin lukio-opiskelijat – mutta myös yläkoulu-

laiset – kokivat tämän usein kuormittavaksi. Saamissamme kyselyvastauksissa toimivaa keskusteluyhteyttä opettajan ja oppilaan välillä pidettiin tärkeänä. Näin opettaja sai palautetta siitä, oliko annettu työmäärä sopiva ja millaiset tehtävät toimivat tai eivät toimineet etäopetustilanteissa.

Oppijoille osoitetun työmäärän kohtuullisuuden seuraamisessa hyväksi keinoiksi koettiin esimerkiksi työskentelyn seuraaminen jaettujen dokumenttien (esim. Google Docs) välityksellä. Myös oppijoiden tehtävissä etenemistä dokumentoivat oppimateriaalit toimivat hyvänä siltana opettajan ja oppilaiden välillä. Näiden työkalujen avulla opettaja pystyi helposti näkemään, kuinka monta annetuista tehtävistä oppijat todellisuudessa ehtivät oppituntin aikana tekemään.

Erityisesti osa lukio-opiskelijoista koki etäopetuksen itselleen sopivaksi opiskelutyyliksi. Useilta nuorilta etäopiskelu vaati kuitenkin vielä liikaa itseohjautuvuutta erityisesti oppituntien ulkopuolisen arjen kuten syömisen, taukojen pitämisen ja yleisen ajanhallinnan osalta. Lisäksi tietokoneen äärellä oleminen pahimmassa tapauksessa kahdeksan tuntia päivässä osoittautui niin fyysisesti kuin psyykkisestikin kuormittavaksi. Tämä sama kuormitus koski myös opettajia, joiden työpäivä jatkui oppituntien jälkeen seuraavan päivän etäopetuksen suunnittelulla. Erityisesti perusopetuksessa opettajalta kului myös paljon aikaa tehtävien tekemisen seurantaan ja kirjaamiseen.

”iResistiremos!”: ideoita etäopetuksen elävöittämiseen jatkossa

Pandemiatilanteen pitkittyessä etäopetukseen voidaan joutua palaamaan äkillisestikin. Etäoppimisen peruserätyyppien ollessa jo tuttuja on hyvä aika lähteä kehittämään etäopetuksen sisältöä. Kokosimme alle joitakin esimerkkejä oppijoiden aktivoimiseen etäopetuksen aikana.

”Kuka eka?”

Tehtävässä hyödynnetään kotia oppimisympäristönä. Opettaja tai yksi oppijoista kertoo espanjaksi jonkin kotona löytyvän esineen. Merkin saatuaan oppijat lähtevät etsimään kodistaan mainittua esinettä. Esineen ensimmäisenä videopuhelun ääreen tuonut saa valita seuraavan etsittävän esineen. ¡Tres almohadas!

”Sokkona”

Tehtävässä harjoitellaan sanastoa piirtäen. Oppijat kuvittavat opettajan tai toistensa kohdekielellä kertomia sanoja ja lauseita silmät suljettuina tai ”väärällä kädellä” piirtäen (oikeäkätiset vasemmalla, vasenkätiset oikealla kädellä). Lopuksi kootaan taidenäyttely hullunkurisista lopputuloksista ja arvaillaan kohdekielellä, mitä sanoista tai lauseista on kussakin piirroksessa yritetty kuvata.

”Ilmeellä”

Tehtävässä harjoitellaan tunnetiloihin liittyviä adjektiiveja. Opettaja tai yksi oppijoista pyytää muita sulkemaan silmänsä ja sanoo kohdekielellä jonkin adjektiivin. Oppijat muodostavat kasvoilleen pyydettyä tunnetilaa vastavan ilmeen. Silmät avataan ja katsotaan, miten kukin on adjektiivin merkityksen tulkinut. ¿Enfadado o enamorado?

”Sata jotakin”

Tehtävässä kerätään sata esinettä tai asiaa – ja harjoitellaan samalla lukusanoja! Keräilyn lopputulos esitellään muille videopuhelun välityksellä tai vaikkapa valokuvana. Samalla voidaan opettaa muille tehtävän aikana opittua sanastoa. ¡Aquí podéis ver un corazón rojo!



Kirjoittajat ovat englannin ja espanjan opettaja, oppikirjailija Heidi Järvinen sekä ranskan ja espanjan opettaja, väitöskirjatutkija ja oppikirjailija Katja Kemppainen



Anna Ahlava; Annan ensimmäinen etätunti Zoomissa; Marian työpiste; Maria Kontu



Etäopetusta

ANNUKKA KOSONEN, ALPPILAN LUKIO

Keväällä 2020 moni opettaja oli uuden edessä kun COVID-19-pandemia siirsi opetuksen kokonaan verkkoon. Kaikki tapahtui hyvin nopeasti, eikä monella opettajalla ollut tähän minkäänlaista koulutusta tai aiempaa kokemusta. Tilanne jatkuu yhä nyt joulukuussa aikuisopetuksessa, mutta alemmat asteet ovat osittain tai kokonaan siirtyneet lähiopetukseen. Haastattelimme opettajia siitä, miten etäopetus on sujunut, mitkä ovat olleet suurimmat haasteet ja mitä on opittu. Vastaajina espanjanopettajat Anna Ahlava ja Maria Kontu, jotka molemmat ovat maalis-kuusta alkaen opettaneet etänä Zoomin välityksellä.

Oma nimesi ja missä opetat

(ja kauanko olet siellä jo opettanut)

Maria Kontu, muuttanut vuosi sitten Helsinkiin ja pätkätoitit kuudella eri opistolla (Vantaan aikuisopisto, Helsingin työväenopisto, Helsingin aikuisopisto, TSL, Kalliolan kansalaisopisto, Turun kesäyliopisto. Kaikissa opettanut viime syksystä alkaen, paitsi Turun kesäyliopistolla jo ehkä 7v).

Olen Anna Ahlava ja opetan Aaltoyliopiston kielikeskuksessa. Käynnissä on 15. lukukausi lehtorina täällä.

Miten olet ryhmäyttänyt opiskelijoita etänä?

Maria: Zoomin Breakout Roomseissa. Lisäksi olen jakanut oppilaita WhatsApp -ryhmiin, joissa voivat viestiä toisilleen tuntien ulkopuolella. Lähes kaikki opiskelijat ovat lähteneet WhatsApp-ryhmiin.

Anna: Zoomissa pyrin työskentelemään lähes koko ajan pareissa ja pienryhmissä (max. 4 opiskelijaa) käyttäen Breakout rooms -toimintoa. Opiskelijat pysyvät näin aktiivisina koko oppituntin ajan. Niin sanotussa Main sessionissa vuorovaikutus on hyvin yksipuolista, vain ulospäinsuuntautuneimmat rohke-

nevat siellä ottaa puheenvuoroja vaikka aktiivisesti heitä kannustan siihen.

Opiskelijoista on mukavaa, että käytämme automaattista ryhmiin jakautumista, jolloin he työskentelevät saman oppituntin aikana eri henkilöiden kanssa. Ryhmiin jakamiseen ei myöskään näin kulu aikaa.

Mikä on ollut

kaiken kaikkiaan haastavinta?

Maria: Se, ettei teknologia vielä ole tämän parempaa. On erittäin hankalaa samanaikaisesti jakaa oppilaille yhtään mitään omalta näyttöltä tai tikulta ja nähdä ryhmä, saada ääntä ja kuvaa kuuluviin.

Anna: Teetän normaalisti luokassa paljon liikkumista sisältäviä harjoituksia, esimerkiksi erilaisia viestejä tai kilpailuja. Näiden tilalle on ollut vaikea keksiä innostavia ja hauskoja harjoituksia. Toki olemme tanssineet ja pitäneet taukojumppia kameroiden edessä.

Toinen haaste on ajankäyttö ensimmäisellä espanjan kursilla. Siellä tarvitsiin paljon enemmän toistoa perusasioiden hallintaan, mutta koska opetus on jonkin verran hitaampaa verkossa, ei riittävälle määrälle yhdessä kertaamista jää riittävästi aikaa.

Onko jokin yllättänyt sinut etäopetuksessa?

Maria: Se, miten helposti se fokusoi-tuu minuun ja minun puheeseen. Osa opiskelijoista ujustelee tilan ottamista eli puhumista ja itsensä näyttämistä kamerakuvassa.

Anna: Se, miten hyvin se toimii. Olin aiemmin skeptisempi. Nyt tiedän, että myös verkossa voi saada vuorovaikutuksen toimimaan ja voimaantua siitä.

Miten opiskelijoita on onnistunut etäopiskelu?

Maria: Minut on yllättänyt se, etteivät aikuiset osaa ottaa enempää vastuuta

opinnoista. Tein kaikilla ryhmillä 60 min etäopetussession ja loput 30 min heidän tuli tehdä itsenäistä opiskelua suurella vaivalla tekemieni 7-20 min opetusvideoiden avulla. Todella monet eivät olekaan katsooneet videoita ja tehneet tehtäviä, joten homma ei etene, kuten olin kaavaillut. Lyhennän kaavaa kevääksi niin, että etäopetuksen määrä kasvaa 70 minuuttiin ja itsenäisen työn määrä 20 minuuttiin (= korkeintaan 10 min opetusvideoon ja siihen liittyviin tehtäviin).

Anna: Korkeakouluopiskelijoilla on erinomaiset valmiudet opiskella etänä. He auttavat usein minua teknisten asioiden kanssa. On ollut hienoa saada heidän täysi tukensa muutoksen myllyryksessä. He kärsivät nähdäkseni eniten siitä, etteivät voi ns. normaalisti sosia- loida toistensa kanssa.

Minun vinkkini aloittelevalle etäopettajalle

Maria: Varaudu kauheaan säätöön ja takkuamiseen, mutta älä ota turhia paineita ja stressiä! Muista, että tunnilla kaikille parasta on mukava ilmapiiri ja sinun rentous tekee paljon siinä asiassa! Minua on helpottanut älyttömästi se, että hankin toisen tietokoneen. Nyt näen parem- malta tietokoneelta Zoomin sekä jaan äänen ja kakkoskoneella voin käydä tarvittaessa netissä googlella kyselemässä, kirjata opiskelijat läsnäololistaan sekä kirjoittaa Google Docsiin menettämättä ryhmän näkemistä Zoomissa samanaikaisesti. Myös langattomat kuulokkeet ovat tuoneet laatua elämäni, sillä nyt voin välillä nousta seisomaan ihan kun- nolla tai jos täytyy poistua tietokoneen äärestä mistä tahansa syystä, niin voin kuitenkin koko ajan kuulla ryhmän.

Anna: Ohjeistusta ei voi olla liikaa. Tehtäväksiantojen selkeyden ja ytimek- kyyden merkitys korostuu etäopetuksessa. Kannattaa rohkeasti lähteä kokei- lemaan etäopetusta. Loppujen lopuksi se ei mielestäni ole niin kauhean erilaista.

El largo y tortuoso camino de una estudiante adulta hacia el dominio del español

TIINA VIRTANEN, RESPONSABLE DE COMUNICACIÓN DE WALT DISNEY COMPANY NORDIC EN FINLANDIA, ESTUDIANTE DE ESPAÑOL DE HELSINGIN TYÖVÄENOPISTO (CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE HELSINKI)

Cuando estudiaba en la universidad decidí empezar a estudiar italiano, pero como el curso estaba completo, elegí a cambio un curso elemental de español. Me gustaba, pero como no estaba demasiado motivada, después de un año dejé el curso. Unos veinte años más tarde, de repente me interesé por Latinoamérica, y un gris día otoñal me reservé un viaje de tres semanas a México para febrero.

Como me gusta viajar sola me apresuré a inscribirme en un curso de español de Helsingin kesäyliopisto justo para poderme comunicar con la gente. Leía todo lo que podía encontrar sobre el país (guías turísticas, historia de México, guías sobre la cultura y costumbres, pero también investigaciones sobre los cárteles y la violencia, etc.), empecé a escuchar música mexicana: la música clásica ("Danzón nro. 2" de Arturo Márquez, que me emociona hasta las lágrimas cada vez, y "Huapango" de José Pablo Moncayo, que oí en la radio y en restaurantes en México muchas veces, me parece un poco como el Himno Nacional del turismo en México...) y el rock (acabé por descubrir el grupo de rock Molotov cuando estudiábamos el imperativo, y recuerdo hacer jogging cantando: "¡Mátate Teté! ¡Qué te mates Teté! ¡Te digo qué te mates, qué te mates Teté!" –posiblemente no muy refinado ni discreto, pero eficiente para aprender gramática mucho lo fue–. También escuché el grupo homenaje mexicano a la música del cantante inglés Morrissey y su banda The Smiths, llamado Mexrrisey, que toca la música del célebre británico en español con un toque mexicano muy divertido; no lo puedo escuchar sin reír, ¡es encantador!). También vi icónicas películas mexicanas, como "Y tu mamá también" y "Amores perros", y todas las series que conseguí encontrar. Netflix es una buena fuente de películas y series hispanohablantes. Y lo que me gusta mucho es poder ver los programas con subtítulos españoles; la mejor manera para aprender expresiones coloquiales, palabrotas, insultos y otras cosas que no se suele aprender en las clases...

Mi primera verdadera prueba de fuego

en español fue comprar los boletos de avión para vuelos internos en la página de internet de AeroMéxico. No entendía todo, pero conseguí obtener los boletos con unas manos no poco temblorosas y el corazón palpitante. La sensación de éxito fue embriagadora. ¡Me sentí como una campeona en español, realmente!

Después de un otoño de estudios intensivos sobre el país, su cultura y su lengua, llegué al soñado país azteca cansada después de un largo vuelo, pero muy emocionada. Había decidido que iba a intentar hablar solo español durante mi viaje; aprovechar poder hablar español en cada oportunidad que tuviese. Y como para la mayoría de turistas, mi primer contacto con la gente local fue con un taxista. Antes de llegar, había leído que es muy importante tener cuidado con los taxis en México, que hay muchos robos, secuestros exprés, etc., por lo que estaba un poco nerviosa cuando subí al taxi, aunque sabía que era un taxi oficial que se tiene que pagar por adelantado en el aeropuerto. Afortunadamente, mi taxista fue un caballero maduro, dulce y amable que pareció muy encantado con mis primeros tímidos intentos de mantener una conversación en español. En general, los mexicanos son muy amables, alentadores y pacientes con los extranjeros que intentan hablar su lengua. Me sentí muy sorprendida y feliz de ser capaz de conversar con una persona hispanohablante sin problemas durante un viaje de unos quince minutos. Era claro que gracias a las miles de preguntas sencillas que me hizo el amigable taxista aquello fue posible.

Durante los días siguientes me puse a aprender las expresiones mexicanas o latinoamericanas que oía en las calles, las tiendas y los mercados, como ¿qué onda?, güey, checar, chilango, jugo, padrísimo, ándale, chido, chingón, fresa, no mames, pinche, etc.; sin olvidar el vocabulario riquísimo de la comida mexicana.

En mi primera visita a México me compré un libro sobre mitos y leyendas que explora la rica tradición folklórica de México. Estas historias encantadoras me ayudaron a explorar la gran tradición cultural del



país. La alegría de descubrimiento que sentí cuando visité la Casa de los Azulejos, en Ciudad de México, después de leer la leyenda de su origen. Lo mismo cuando vi el traje de china poblana en el Museo de Ropa Étnica de México, en Valladolid. Existen muchos libros como este especialmente para los niños, y pienso que todos turistas deberían familiarizarse con este tipo de historias antes de viajar a un país, –a los latinoamericanos, especialmente.

Después de regresar a casa, para mantener mi español empecé a comprar revistas españolas. Las únicas que se podían encontrar en Finlandia eran las revistas del corazón, ¡Hola! y Semana, además del Vogue español. Los precios finlandeses son cerca de cuatro veces más caros que en España (¡se podría comprar un libro de bolsillo por el mismo precio!)... No sabía nada sobre la mayoría de las celebridades en las revistas, y los nombres en español de los miembros de las familias reales europeas me desconcertaban (¿quién es Guillermo de Inglaterra?, ¿o Carlos?, ¿o el príncipe Carlos Felipe de Suecia?); pero los artículos son bastante cortos y sencillos y se puede aprender un buen vocabulario con estos temas del corazón. Sin embargo, bastante pronto me cansé de la prensa rosa y empecé a buscar algo más interesante para leer. En una librería en Ciudad de México descubrí colecciones de cuentos hispánicos con el texto en español en la página izquierda y el mismo texto en inglés en la de la derecha. Era una solución ideal para una aficionada de la ficción, como yo, que todavía no dominaba el español lo suficientemente bien como para poder verdaderamente disfrutar de la lectura de este tipo de literatura en esta lengua. Estas colecciones de cuentos me dieron la oportunidad

de poder leer textos de escritores como Gabriel García Márquez o Juan Rulfo, que no habría podido entender del todo sin la ayuda del texto en inglés.

Librería El Péndulo, en el barrio Polanco de Ciudad de México; (abajo) Traje de china poblana del Museo de Ropa Étnica de México, en Valladolid; (en la pág. anterior) la Casa de los Azulejos, ubicada en el centro histórico de Ciudad de México, hoy día es la sede de Sanborn, una de las tiendas más conocidas del país

de poder leer textos de escritores como Gabriel García Márquez o Juan Rulfo, que no habría podido entender del todo sin la ayuda del texto en inglés.

Pero mi mayor desafío en español ha sido... Twitter. Pensé ingenuamente que sería divertido y fácil seguir los tuits de celebridades hispanohablantes: los tuits son cortos, un máximo de 140 caracteres. ¡Qué sencillo para una estudiante de español con tiempo libre limitado!... ¡pero cómo me equivoqué! En Twitter se suelen utilizar tanto abreviaturas como lenguaje coloquial y referencias culturales, que la mayor parte de tiempo no entiendo nada absolutamente. Pero lo que sí puedo recomendar en Twitter es seguir los medios hispanohablantes, como BBC News Mundo y El País, etc.

Durante la primavera de coronavirus, con teletrabajo y el mundo cerrado, decidí probar un curso de español online de Helsingin työväenopisto. Me preocupaba mucho que no iba a entender nada al ser completamente en español, y sin ver a los otros participantes ni al profesor, pero para mi sorpresa, no tuve ningún problema de comprensión durante las clases. Lo más difícil era abrir la boca e intentar comunicar con los otros. Es demasiado fácil permanecer callado cuando se trata de un curso online...

Pero esta experiencia me dio la necesaria confianza para dar mis primeros pasos en el universo de podcast en español. A primera vista (u oído) pensé que no voy a entender nada. Luego, encontré los podcasts de Juan, "el profesor más guapo de



español en internet", como se describe bromeando al comienzo de cada uno de ellos. "Español con Juan" es un podcast para estudiantes de español de nivel intermedio; entonces, Juan habla con mucha claridad sobre todo y nada. Es divertido y simpático, un poco repetitivo a veces, pero me ha ayudado mucho con mi comprensión auditiva.

Durante estos tiempos de COVID-19 los viajes parecen un poco como lejanas fantasías. Pero hay una ventaja con el teletrabajo que me hace soñar: quizá un día, cuando el mundo haya regresado más o menos al normal, podría teletrabajar en España durante unas semanas (o meses). Después de cursos, películas, series, libros, viajes turísticos, podcast y Twitter ha llegado finalmente el momento de aprender la lengua viviendo un tiempcito en un país hispanohablante – ¿no es así?

La telenovela, como género de plasmación sociocultural, a través de *Yo Soy Betty, la Fea*



KRISTIINA PELLINEN, ESTUDIANTE DE ESPAÑOL

U Yo Soy Betty, la Fea es una telenovela colombiana producida en los años 1999–2001, que fue protagonizada por Ana María Orozco y Jorge Enrique Abello. Las telenovelas, un género televisivo originario de América Latina, tienen una mala imagen en Finlandia. Son percibidas como historias de amor melodramáticas, y aquellas que son exageradas y empalagosas. Yo era de quienes pensaban así, pero después de ver 'Betty la fea', cambié de opinión; hay comedia, drama, sátira y sentimientos muy fuertes. Lo que me encantó a primera vista fue la actuación y la facilidad de transmitir los sentimientos de los personajes: afecto, amor, odio; todo. Toda la actuación fue increíble, impecable, como si los actores y las actrices no actuaran, sino que fueran realidad. Hay muchas caricias, abrazos, besos y, también, gritos, insultos y peleas verbales, y a veces físicas; todos los personajes tienen sus defectos y valores, son seres humanos reales con los que podemos identificarnos; los amamos y los odiamos y, al final, los perdonamos.

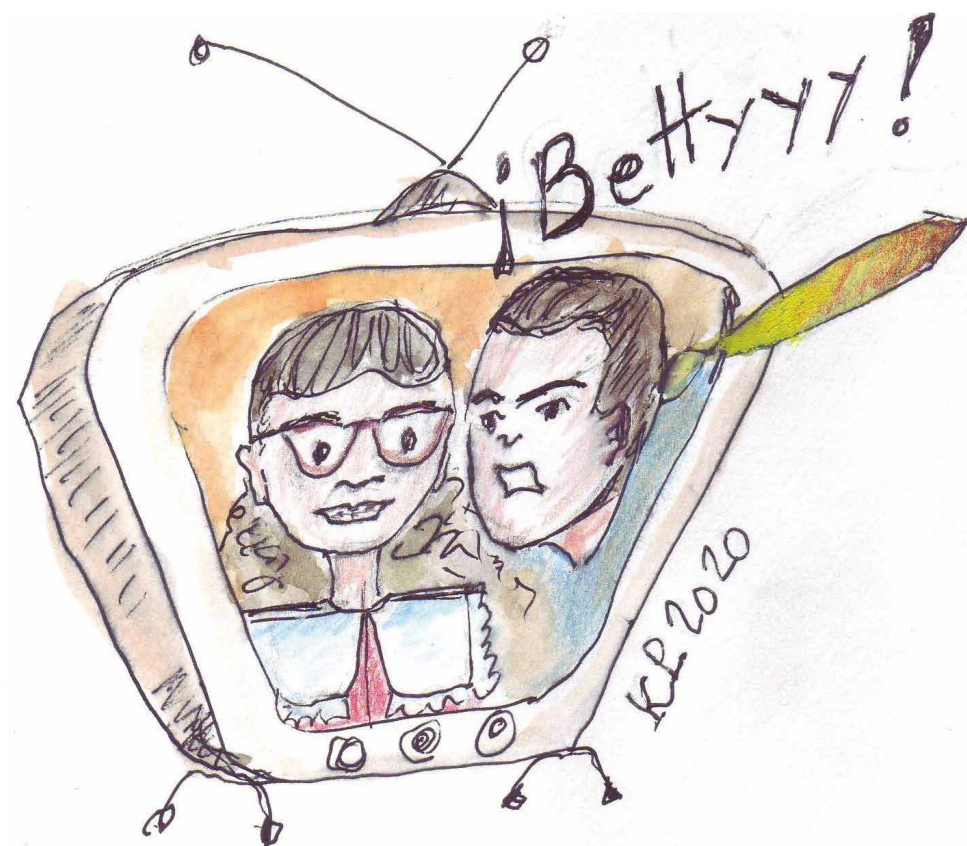
'Betty la fea' es una historia contada innumerables veces, una historia de amor entre un jefe y una secretaria. Pero, lo original es que la secretaria no es bonita, el estereotipo del personaje principal; por el contrario, es poco atractiva, pero inteligente. En realidad, ella está mal arreglada y vestida, con las férulas dentales, el capul (flequillo) y unas gafas gigantes, y todos se burlan de ella por ser fea. Es una joven economista brillante, que tiene que aceptar un puesto

como secretaria porque no puede conseguir un trabajo como ejecutiva, porque es rechazada por ser fea. Su jefe, Armando Mendoza, es el recién nombrado presidente de una empresa de moda, llamada Ecomoda. El papá de don Armando, uno de los fundadores de la empresa, se retiró y dejó la compañía libre de deudas en manos de su hijo. En poco tiempo, Betty logra convertirse en la mano derecha de su jefe gracias a sus habilidades y eficiencia como economista. Don Armando es un hombre inmaduro, neurótico, superficial y mujeriego, al que le gustan las mujeres hermosas, las modelos de 90-60-90, que nunca se enamoraría de una mujer como Betty. Pero por culpa de las malas inversiones y errores en sus negocios que llevan la compañía al borde de la quiebra, para asegurar la lealtad de Betty, debe enamorarla en secreto para salvar la compañía. El romance entre Betty y Armando está lleno de engaños y mentiras: aparte de que don Armando tiene novia, Marcela Valencia, -que es la jefa de puntos de venta y socia mayoritaria de Ecomoda-, la relación clandestina es un engaño. Solo después de que don Armando logra ver quién es Betty como persona, la relación se convierte por su parte en verdadero amor y, solo después de que se revelan todas las mentiras, Betty es capaz de superar su inseguridad y dejar 'su mundo' y comenzar el cambio de 'Betty la fea a la bella', una mujer madura con dignidad y confianza en sus capacidades y apariencia. La novela es muy divertida, pero al mismo

tiempo hay un tono de seriedad y tristeza que hará que la historia sea muy real, que todos puedan encontrarse y relacionar con sus personajes inolvidables.

La actriz Ana María Orozco es perfecta en este papel como Beatriz Pinzón Solano, una niña tímida con principios y valores, muy profesionalmente preparada, pero sin experiencia en situaciones sociales. Tiene la edad adecuada y, aunque es muy bonita, con las gafas grandes y ropa muy conservadora puede transmitir todos los sentimientos de una persona muy inteligente pero insegura, que cree que será una solterona durante toda su vida. Su admiración y lealtad por su jefe se retrata de una manera tan real, que parece bastante natural que se enamore secretamente de él cuando trabajan juntos casi dieciocho horas al día. Es un amor platónico, un sueño sin conclusión, porque cree que un hombre como don Armando nunca se fijaría en una mujer como ella. Pero ella está contenta y feliz hasta que todo cambia cuando él comienza a seducirla y enamorarla. Jorge Enrique Abello es genial, lo tiene todo, es el galán de la pantalla y, al mismo tiempo, un hombre muy serio que puede transmitir sentimientos humanos de una manera que te deja sin aliento.

'Betty la fea' fue ganadora del Guinness Records 2010 como la telenovela más exitosa del mundo; se transmitió en más de 180 países con gran éxito. Su versión original fue doblada a 25 idiomas y tuvo más



de 28 adaptaciones. Solo la adaptación estadounidense en inglés 'Ugly Betty', por Canal ABC, se emitió en Finlandia en los años 2006-2010. Lo que me intriga es ¿por qué? La única explicación que tengo es que la versión original se consideró demasiado machista y por eso se esperaba que a los finlandeses les disgustara. No estoy segura de que me hubiera gustado tampoco en ese momento de mi vida y edad, pero ahora me encanta. Ver esta telenovela ha sido como un estudio social entre los países o sociedades que pudieron identificarse con 'Betty la fea' y la adaptaron y los países que la rechazaron, como los países nórdicos.

El guionista de 'Betty la fea' es Fernando Gaitán, quien murió a principios de 2019 a la edad de 58 años de un ataque cardíaco. Fue una gran pérdida para Colombia. El guion es genial; Gaitán es un intelectual que aprovecha la cultura occidental común; hay muchas escenas memorables con referencias a la literatura mundial que todos conocemos. Todos o casi todos hemos leído o al menos superficialmente conocemos las teorías de Nietzsche, Freud y Darwin y conocemos unos poemas de Pablo Neruda.

Lo que me gusta de 'Betty la Fea' es que me hace retroceder en el tiempo porque me recuerda a mi juventud y cómo era Finlandia en aquellos tiempos. Me fascina observar cómo funcionaba la sociedad colombiana; la cámara de comercio y

burocracia, las prácticas para administrar un negocio y las leyes laborales y cómo trataban a los empleados. Aunque el diálogo -me van a echar- era utilizado como una broma, era un verdadero miedo entre los empleados. Los colombianos usan el usteo como trato formal e informal, y los trabajadores eran muy formales cuando saludaban a sus superiores, que también eran accionistas y propietarios de la empresa. Los detalles pequeños que preparan el ambiente están muy bien hechos. Por ejemplo, cómo vestía la gente en el trabajo, cuáles eran las comidas y bebidas en los restaurantes finos y las cafeterías para los trabajadores, y en los hogares entre las clases sociales; los pobres, la clase media y los ricos. En la casa, los ricos bebían vino y los otros limonada o jugo de frutas. Los restaurantes finos tenían sus menús en francés porque servían solo comida francesa. También, un carro, -Mercedes Benz, el último modelo-, era un símbolo de estatus muy importante. Lo mismo sucedía en Finlandia en los años 70 y 80.

En 2019 en Colombia 'Betty la fea' regresó para una nueva emisión en televisión y nuevamente fue un gran éxito. Sin embargo, es interesante leer unas críticas escritas hoy en día, 20 años después. Aunque Gaitán tuvo una visión crítica sobre de las clases sociales que caracterizan a la sociedad colombiana y el machismo de la sociedad, fue criticado por no creer en un final feliz sin cambio de Betty. Podría ser que el ambiente de Colombia en ese momento

no era el correcto como para hacer estos avances. También, Gaitán fue criticado porque los gritos e insultos de don Armando fueron mostrados como parte de la personalidad de cualquier jefe y se normalizaron como la manera en la que se ejerce el poder, pero en la actualidad darían pie a un verdadero caso de acoso laboral y de violencia de género. Sí, hay una polémica escena que generó duras críticas de los televidentes en redes sociales, y también me sorprendió la escena y no me gustó: En un momento de furia don Armando cogió el cabello de la otra secretaria de presidencia, Patricia. Hoy esto no sería aceptable en ninguna parte, pero ilumina aquellos tiempos en Colombia. Tampoco este comportamiento fue aceptable en la telenovela, aunque la crítica de Gaitán fue muy sutil e inteligente; algún tiempo después Patricia golpeó accidentalmente a Don Armando con la puerta para que él no pudiera respirar por el dolor.

Lástima que los finlandeses no hayan tenido la oportunidad de ver esta obra de arte. Uno de los propósitos del arte es generar conversación y demostrar las diversas caras de los problemas complicados y difíciles en las distintas sociedades, y esta telenovela definitivamente habría ofrecido mucho para discutir; y hoy en día, en los tiempos de "Facebook, Instagram, MeToo y los selfies", aún más.

IMAGEN: KRISTIINA PELLINEN

Draamakoulutuksesta uusia menetelmiä

MARIA KONTU,

VANTAAN AIKUISOPISTO, HELSINGIN TYÖVÄENOPISTO, TURUN KESÄYLIOPISTO

Osoillistuin viime vuoden syksyllä Opetushallituksen kustantamaan Draama oppimisen avuksi -koulutukseen. Olin vuosien varrella nähnyt siitä mainoksia Profesfin:in sähköpostilistalta useita kertoja -tämänvuotinen oli heidän 16. kertansa-, mutta vasta tänä syksynä muutettuani Helsinkiin sain vihdoin ilmoittauduttua kolmen viikonlopun mittaiselle kurssille.

Kurssi oli tarkoitettu kaikille opettajille eli niin perusopetuksen, lukion, ammatillisen, vapaan sivistystyön kuin taiteen perusopetuksen opettajille. Ainoa sisäänpääsyvaatimus oli, että ehdit ilmoittautua ennen kuin ryhmä täyttyi. Kurssiin kuului myös etätehtävä, jonka sai toteuttaa oman opetusryhmänsä kanssa yhden kuukauden aikana. On vaikeaa yrittää lyhyesti ja ytimekkäästi avata, mitä kaikkea draamakasvatuksella tarkoitetaan. Draamakasvatukselliset menetelmät sisältyvät hiljaista tai kommunikatiivista toiminnallisuutta, roolin vaihtamista, uuden, ehkä yllätyksellisen aineiston suunnittelua pareittain tai ryhmässä, aiemman ja uudemman yhdistämistä mitä erinäisimmän keinoin (vaikkapa toteuttamalla patsaskuvan) ja varsinkin jälkisuulattelua eli mitä näitte ja koitte, miltä tuntui, mitä opit, mikä oli vaikeaa. Pientenkin harjoitteiden purkamisen tärkeyttä yhdessä ryhmän kesken korostettiin paljon.

Koin itse läpi kurssin hankaluutena sen, että meitä kieltenopettajia oli vain kourallinen osallistujista. Valtaosa opettajista oli peruskouluista, joten heille kaikenlaiset ryhmäytävät hassutteluleikit varmaan olivat omiaan. Suurin osa kurssilla olleista harjoitteista ei toimisi alkeisoppitunneillani tai niitä pitäisi rankasti modifoida.

Kurssilla istuimme vähän, sillä teimme todella paljon ryhmäytämistä tehtäviä. Milloin leikittiin parihippaa "suden" ja "jäniksen" pinkoessa ympäri salia, milloin harjoiteltiin "mokaamista" isossa ympyrässä mitä erilaisempien leikkien avulla. Lähes kaikki opettajat olivat innoissaan mukana leikkimässä, mutta kuten elämään kuuluu, joillekin leikit olivat pikeminkin ahdistavia ja nolostuttavia. Luulen, että kurssin loppua kohden ryhmähengen tiivistyttyä myös leikit tuntuivat helpommilta sietää ujojenkin opettajien taholta.

Kurssin käytyäni harmittaa, että olen niin yksin draamakasvatuksellisten elementtien kanssa. Käyttämistäni oppikirjoistani puuttuu lähes täysin kaikki toiminnalliset tehtävät tai ne on laadittu vain omalla paikalla parin kanssa tehtäviksi. Kollegani vinkkasi, että ruotsin ja englannin opettajaoppaissa on yllättävänkin paljon ideoita, joista voisi ammentaa. Kaipaisin elämääni lisää ihmisiä ja ideoita pohtimaan draamakasvatuksellisia mahdollisuuksia omilla oppitunneillani. Valitettavasti minulla ei ole arjessani ketään, jonka kanssa voisi luoda ja toteuttaa uudenlaisia opetustapoja. Oli kuitenkin mahtavaa päästä kurssille ja tutustua uusiin opettajiin sekä nähdä, miten erilaisilla tavoilla tuntia voisi toteuttaa.

Mitä opin kurssilta:

1. Draamakasvatuksellisia metodeja kannattaa ehdottomasti käyttää omassa opetuksessa. Ne tuovat eloa tunteihin ja saavat opiskelijat ainakin kerran tunnissa liikkumaan paikoiltaan. Omaksi suosikikseni nousi mielipidejana. Siinä sanon ääneen jonkun väitteen ja oppilaat saavat asettua riviin sen mukaan, miten samaa tai eri mieltä ovat sanomisen kanssa. Olimme juuri käsitelleet eri kulkuvälineitä tunnillamme, joten lauseinani oli esimerkiksi Käytän paljon julkisia liikennevälineitä tai Tykkään matkustaa bussilla. Yleensä laitan ääneen opiskelijat vielä keskustelemaan kohdekielellä kustakin väittämästä. Tämä harjoite on erinomainen myös siihen, että ryhmä sekoittuu tehokkaasti ja he pääsevät juttelemaan muidenkin kuin sen oman, tutun parin kanssa. (Netistä löytyy helposti googlaamalla myös erilaisia parin- tai ryhmämuodostussivuja, esim. haku-sanoilla "randomlist group")

2. Harjoitteiden miettimiseen ja toteuttamiseen saa kulumaan paljon aikaa. Aina opiskelijat eivät osaa arvostaa vaan päinvastoin vierastavat uusia menetelmiä. Niitä kannattaisikin teettää mahdollisimman pian ryhmän alkaessa. On tärkeää kuitenkin aloittaa erittäin matalan kynnyksen harjoituksilla ja ryhmän dynamiikan ja luonteen mukaan lisätä sille sopivia harjoituksia. Minulla on yksi erittäin hiljainen ja passiivinen alkeisjatkoryhmä eräessä kielessäni. Olen alkanut heillä teettää joka ikinen kerta jonkin toiminnallisen harjoitteen. Kolmannella opetuskerrolla huomasi, miten paljon innokkaammin ryhmä nousi seisomaan kun sitä pyysin harjoitteeseen ryhtyessämme. Koen ainakin, että ryhmään tulee aina hieman lisäenergiaa ja piristystä harjoitteiden myötä. (Tässä esimerkkitaapauksessa käytin taas mielipidejanaa, ja ravintolasanastoa opiskeltuamme lauseinani oli mm. Pidän oluesta ja Tykkään käydä yökerhossa).

3. Draamakasvatukselliset harjoitteet kurssillamme toivat paljon tunnetta tilaan. Ne koskettivat, herkistivät, naurattivat sekä saivat ihmiset kerta toisensa jälkeen ylittämään itsensä, siitä nauttien. Meidän opettajaryhmämme oli tietenkin hyvin erityislaatuinen kohderyhmä tällaisen harjoitteluun, sillä kaikki ovat tottuneita olemaan toisten katseltavina. Niinpä meille saatettiin antaa vaikkapa seitsemän minuuttia aikaa keksiä muutaman minuutin kabaree jostain tekemästämme ryhmäytöstä eli esityksessämme tuli olla teatteria, laulua, tanssia ja kaikkea mahdollista!

Vapaan sivistystyön opettajana minun olisi hyvä muistaa, että kielenoppiminen on vain osa sitä, mitä opiskelijat kurssilta haluavat. Ryhmäytyminen, yhdessä puuhastelu, kokemuksellisuus ja mukava ajanvietto voivat hyvinkin olla motiiveina eläkeläisille tulla kieleni alkeistunnille. Draaman kautta saattoi löytää jotain uutta, jotain syvää itsestään ja toisista. Ihmisenä kasvaminen saattoikin nousta tärkeämmäksi asiaksi kuin kielellinen anti. En ole vielä kovin paljon teettänyt kurssilla esiteltyjä ideoita, mutta yrittän joka viikko saada tunneilleni kurssilta ammennettuja elementtejä. Parhaimmillaan opiskelijoiden kasvoilta on loistanut sellainen innostuneisuus, mitä harvemmin opistojen tunneilla olen päässyt näkemään.

Keväällä 2021 on Teatteri Pensaalla tulossa opettajille suunnatut TUNDRA -draama tunnetaitojen tukena -koulutus ja Draama-agentit -koulutus, joista saa lisätietoa teatteripensas@gmail.com

Kurssilta saatuja linkkejä:

Taiteen jälki - taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45263/TeaK_40.pdf?sequence=1

Minä olen opas

<http://www.taikalamppu.fi/index.php/fi/menetelmaeoppaat/98-draama/304-minae-olen-menetelmaeopas>

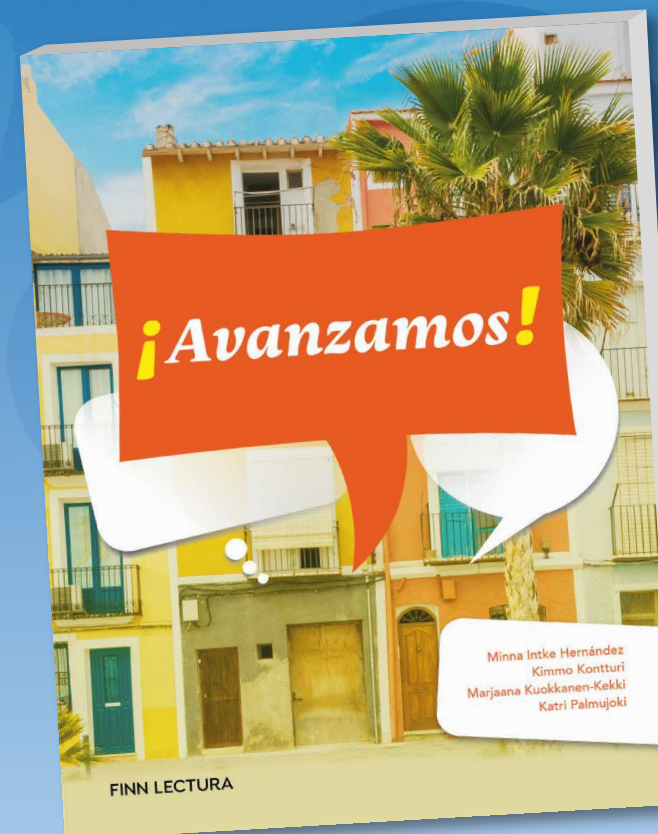
Tunteiden tuuli

http://www.versoverkko.fi/cms/tiedostot/tiedostopankki/TunteidenTuuli_web.pdf

Maaillankoulu on globaalikasvatuksen resurssikeskus opettajilta opettajille (toimii linkkinä kansalaisjärjestöjen ja ammattikasvattajien välillä)

<http://maailmankoulu.fi/>

<https://rauhanliitto.fi/rauhankoulu/opetus/draamatarinat/>



¡Avanzamos en español!

Mukaansatempaava espanjan jatko-oppikirja kehittää opiskelijan keskustelutaitoja, laajentaa sanavarastoa ja harjoittaa kielioppia. Kokonaan espanjankielinen ¡Avanzamos! sopii niin korkeakoulujen kuin vapaan sivistystyön kursseille. Taitotasolle B1-B2.

Tuoteperhe on valmis käyttöön!

- oppikirja
- äänite & opiskelijan äänite
- tehtävien ratkaisut
- opettajan opas
- sähköinen esitysmateriaali



Experiencia del uso de un libro de curso finés con estudiantes internacionales

ILPO KEMPAS, UNIVERSIDAD DE CIENCIAS APLICADAS DE SEINÄJOKI,
UNIVERSIDAD DE HELSINKI, UNIVERSIDAD DE TURKU

Como profesor de ELE, hace dos años tropecé con una enorme crítica de parte de un grupo de estudiantes internacionales –que cursan sus estudios en inglés– contra el libro usado en el curso, únicamente en español, pero acompañado por un vocabulario plurilingüe. Sobre la base de la crítica, decidí buscar uno nuevo para sustituirlo en el futuro curso elemental. Tras examinar las opciones disponibles, todas las cuales no parecían ser mejores, opté por usar, por primera vez, el mismo libro finés que ya usaba con los estudiantes finohablantes.

Quería saber primero si dicho libro finés se publicaría en un futuro cercano como versión inglesa, porque entonces habría mucha demanda para un libro posible de usar también con estudiantes extranjeros. Uno de los autores del libro me recomendó que les escribiera un correo electrónico directamente tanto al redactor jefe de la editorial como a otra persona de la redacción, –cuya función exacta no recuerdo–. Lo hice, pero nunca recibí respuesta alguna de ninguno de ellos. Decidí prepararme por mi cuenta y traduje los vocabularios alfabéticos de los primeros capítulos del libro al inglés, así como determinados ejercicios, compuestos por frases para traducir del finés al español. Iba a explicar el resto en inglés en el aula; no en vano una de mis funciones es justo la de profesor y traductor de inglés.

Más tarde impartí el curso elemental con un nuevo grupo de estudiantes internacionales usando el libro finés. Como lo uso desde hace varios años, tengo cierto sistema para trabajar y presentar las cosas ya establecido. Esa vez lo hice todo en inglés. Aunque las presentaciones gramaticales del libro estaban en finés, no lo consideraba un problema, porque era capaz de explicar la gramática en inglés. Cabe observar, pues, que el contenido y el modo de realización del curso fueron idénticos a los cursos realizados en finés.

A poco de empezar el curso, personalmente me sentía optimista en cuanto a la factibilidad del enfoque elegido. No obstante, con gran sorpresa, aprendí que el grupo entero había ido a ver a la orientadora de estudios para quejarse sobre el libro del curso –aunque sobre la base de mis propias experiencias en el aula no era de esperar–. Los estudiantes le habían dicho a la orientadora de estudios que no aprendían nada y estaban seguros de que suspenderían el examen. Sobre este punto cabe mencionar que una de las razones por las cuales sigo con el mismo libro desde hace varios años es justamente que, a pesar de la gran cantidad de palabras contenidas en los capítulos, nadie se ha quejado del libro ni de mi manera de impartir el curso.

No obstante, a fin de cuentas, el curso elemental nunca resultó un fracaso, y la mayoría de los estudiantes participaron después con éxito en el curso de más nivel. Aunque, debido a la reacción anteriormente descrita, el libro ganó la reputación de ser difícil, yo habría seguido usándolo con estudiantes internacionales si la pandemia del coronavirus no hubiera afectado a mis planes. A diferencia de otros muchos libros de curso en inglés destinados a la enseñanza elemental, el libro finés presenta con mucha sistematicidad los contenidos gramaticales; por ejemplo, la conjugación de los verbos. Ahora bien, de repente me encontré en una situación en la que parte de los nuevos estudiantes no iban a participar presencialmente, sino que, para ellos, el curso se realizaría online, a través de Microsoft Teams. Una bibliotecaria de mi institución contactó con la editorial del libro finés para proponerles que preparasen una versión provisoria del libro en PDF, utilizable online, para esta situación excepcional causada por el coronavirus. Dicha versión estaría, además, solo disponible durante un periodo de tiempo limitado y se utilizaría con un determinado grupo de estudiantes. La biblioteca de mi institución tenía, además, los recursos necesarios para pagar esa licencia especial. No obstante, la respuesta de la editorial fue que no. Luego, me vi obligado a cambiar de libro de curso, y acabo de empezar a usar uno digital; la biblioteca ya lo tenía anteriormente en su colección. Si estoy contento con el nuevo libro, es probable que también siga usándolo con grupos internacionales en el futuro.

La experiencia con el libro finés no estaba destinada a ser un experimento científico, pero me permitió comparar directamente el proceso de aprendizaje de los finohablantes con el de los hablantes de otros idiomas. La principal conclusión es que, en un curso idéntico, en general, los hablantes de otros idiomas salen menos bien parados que los finohablantes. Parece que el origen no europeo del alumno, en el sentido de que su lengua materna no sea europea de origen, es un factor importante asociable con problemas de aprendizaje. La lengua materna del alumno puede ser fonológica, morfosintáctica y léxicamente tan distinta de las lenguas europeas que, simplemente, hace que ese alumno necesite mucho más tiempo y esfuerzo para aprender español que sus compañeros de curso finohablantes. Me refiero a las lenguas asiáticas en este caso particular.

La segunda explicación es los antecedentes académicos de los estudiantes. Los finlandeses estamos acostumbrados a aprender como mínimo dos idiomas, esto es, inglés y sueco. Por el contrario, para los estudiantes extraeuropeos,

muchas veces es normal solo estudiar un único idioma, normalmente el inglés. Esto hace que para los alumnos pueda resultar difícil desconectarse del patrón fonológico del inglés, lo que puede manifestarse, p. ej., en la pronunciación de las palabras españolas “a la inglesa”, a pesar del detallado tratamiento de la pronunciación en el aula.

Por último, ciertas lagunas en los conocimientos del propio inglés pueden dificultar el proceso de aprendizaje del alumno. Aunque el estudiante internacional tenga un nivel de conocimientos lingüísticos que le permita cursar estudios en inglés, es posible que ni siquiera conozca los términos lingüísticos clave en inglés, como definite article (‘artículo determinado’) y complement (‘atributo’), etc. Es de suponer que también los finohablantes tendrían una laguna del mismo tipo: el análisis del idioma mediante conceptos lingüísticos pertenece más a menudo al ámbito de los estudios filológicos.

Cabe mencionar todavía un factor que puede ayudar a los estudiantes finlandeses: Gracias al turismo finlandés hacia España y a todo lo que –desde hace varias décadas– ello supone, los finlandeses han entrado inevitablemente en contacto con el español y su vocabulario básico (cf. Kempas 2020). Así, pues, un estudiante asiático, p. ej., de Vietnam, no puede aprovechar esa experiencia colectiva nacional.

Para terminar, a medida que va incrementándose la demanda de cursos de ELE en inglés, es necesario tener en cuenta los factores anteriormente mencionados. En definitiva, enseñar español a los estudiantes finohablantes y a hablantes de idiomas extraeuropeos no es la misma cosa. Este punto de partida debe tomarse en cuenta en la planificación curricular. Por ejemplo, a menudo simplemente no es realista esperar que ambos grupos de estudiantes alcancen el mismo nivel de conocimientos con una misma cantidad de trabajo en el aula. Por ello, es recomendable que, si posible, los objetivos formativos se definan separadamente para grupos internacionales. Si el profesor no recibe recursos suplementarios a este efecto, en forma de más clases presenciales –una opción quizá no muy realista–, la única solución es rebajar los objetivos formativos en cierta medida. Al mismo tiempo, el foco debería centrarse en el aseguramiento de la asimilación de la información del curso por parte del estudiante internacional.

Bibliografía

Kempas, Ilpo (2020) “Palabras y expresiones españolas conocidas por los finohablantes sin conocimientos del español – resultados de un test de reconocimiento entre estudiantes”. Boletín 2/2019, 14–15.

Varmasti uuteen LOPSiin espanjan opetuksessa



Selkeällä rakenteellaan ja runsailla materiaaleillaan ihastuttanut B2- ja B3-espanjan sarja iNos vemos! uudistuu LOPS 2021:n mukaiseksi. Uudistuksessa huomioidaan myös käyttäjien toiveita. Lähes kaikista iNos vemos! -oppikirjoista voi valita joko painetun tai digikirjan. Uusi Otso-mobiilisovellus avaa äänet myös painettua oppikirjaa käyttävälle opiskelijalle. Opettajan digiopetusaineisto on saatavilla moduuleihin 1–8 ja esitysmateriaali moduuleihin 1–6.

UUTTA OPETUKSEN JA OPISKELUN TUEKSI!

- Opettaja voi jatkossa luoda **omia opintojaksoja** Opepalvelussa.
- Uusi **Analytiikkapalvelu** ja uudistuvat **digikokeet** tukevat opettajan arviointityötä.

LUE LISÄÄ JA KATSO ILMESTYMISAIKATAULUT:

otava.fi/LOPS2021

YLÄKOULUN PAINETUT OPPIKIRJAT

iNos vemos! tarjoaa yläkoulun opetukseen sarjan alkuperäiset painetut oppikirjat iNos vemos! 1 ja 2 lukuvuoden 2021–2022 ajan.



1. En este caso, no distingo entre los idiomas indoeuropeos y finoúgricos, etc., sino que los uso como término común para los idiomas hablados (originalmente) en Europa, que comparten muchos rasgos.

Español como Lengua Extranjera: Perspectivas actuales de los Trabajos de Fin de Máster

EEVA SIPPOLA, BEGOÑA SANROMÁN VILAS, PEKKA POSIO,
UNIVERSIDAD DE HELSINKI

La Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE) figura entre los temas más populares de investigación para los estudiantes del programa de Filología Española de la Universidad de Helsinki. Para muchos estudiantes la enseñanza es un campo profesional interesante y se ven como futuros profesores de español en diferentes niveles educativos, tanto en centros públicos como de enseñanza libre. En este artículo presentaremos algunas investigaciones actuales realizadas por los estudiantes del programa de Máster en Lenguas de la Universidad de Helsinki que pueden ser de interés para los profesores de ELE de Finlandia. Los trabajos que aquí describimos tienen enfoques muy diferentes, desde el de las actividades orales y el de las representaciones culturales en manuales finlandeses hasta el de los procesos cognitivos en el aprendizaje del léxico de ELE. No obstante, las diversas perspectivas representan bien el creciente interés de los estudiantes por explorar el ámbito de la Enseñanza en ELE con proyectos que anhelan llevar a la práctica del aula y que les permitan desarrollarse como profesionales de la lengua.

Actividades orales en manuales de ELE

Laura Latvala realiza un estudio sobre las actividades orales que se proponen en un grupo de manuales finlandeses de ELE para adultos. Los objetivos del trabajo son describir las actividades orales y evaluar en qué medida cumplen los principios de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL) y de la Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas (ELBT), uno de

los más recientes y fructíferos desarrollos de la ECL.

El trabajo ofrece al lector un recorrido por la historia de la ECL, desde sus orígenes hasta su posterior desmembramiento en diferentes métodos y enfoques particulares, indicando que el propósito de la ECL ha sido el de desarrollar la competencia comunicativa de la lengua a través de actividades, especialmente de las orales. Con esta idea en mente, Latvala analiza tres series completas de manuales (Ventana, Buenas Migas y ¡Perfecto!), las más utilizadas para la enseñanza de adultos en Finlandia, a las que añade el manual ¡Avanzamos!, de reciente publicación. El total de manuales, más de una decena, cubre desde el nivel A1 hasta el B1-B2.

Basándose en los presupuestos teóricos de la ECL, Latvala clasifica las actividades orales a partir de criterios como el carácter controlado o libre de las prácticas, los vacíos de información que el aprendiz debe rellenar y la negociación del significado. Como resultado obtiene cinco grupos que comprenden desde ejercicios de mera práctica repetitiva, denominados “ejercicios de práctica mecánica”, hasta las llamadas “tareas”, que emulan interacciones de la vida real, pasando por “ejercicios de práctica significativa”, “ejercicios de práctica comunicativa” y “actividades comunicativas”.

La autora examina con rigor y exhaustividad todas las actividades de los manuales utilizando un método mixto cuantitativo-cualitativo, y las clasifica en las cinco categorías mencionadas. Entre los resultados, Latvala constata que las actividades

más mecánicas y estructurales son más frecuentes en los manuales más básicos, si bien en algunas de ellas el énfasis se va desplazando desde la forma hacia el contenido y la función. Las actividades con vacíos de información, por el contrario, son más abundantes en los manuales más avanzados. No obstante, ninguno de los manuales contiene muchas actividades que puedan considerarse propiamente tareas comunicativas, es decir, en las que sea necesario el intercambio efectivo de información a través del que normalmente se genera la negociación del significado. La autora presenta también comparaciones concretas entre los diferentes manuales y series.

Este estudio es de indudable utilidad para los profesores puesto que, al tiempo que ofrece una evaluación crítica de los manuales didácticos más actuales, brinda pautas bien fundamentadas para que el enseñante, adaptándose a sus necesidades, pueda completar, introducir cambios o, en suma, crear sus propias actividades, de manera que estas desarrollen plenamente la competencia comunicativa oral de los aprendices.

Ideologías lingüísticas en manuales de ELE

En su Trabajo de Fin de Máster, Hanna-Mari Tammes examina las ideologías lingüísticas en tres series de manuales de ELE finlandeses (Entre amigos, ¡Acción! y ¡Dime!). Con una metodología cualitativa, Tammes hace un análisis de las representaciones de las diferentes culturas hispanohablantes y sus variedades en los materiales, y ofrece una comparación de las

similitudes y diferencias entre las series. El marco teórico del trabajo trata las ideologías lingüísticas y su relación con las representaciones de los hablantes y sus culturas. También se destacan el papel del currículo nacional del Bachillerato de Finlandia y del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas, así como las recomendaciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Los resultados del análisis muestran que el español peninsular estándar tiene un papel destacado en los materiales, y los contenidos socioculturales se centran mayoritariamente en España. Las culturas hispanohablantes de América Latina que se mencionan frecuentemente en los manuales son las de México, Argentina, Chile, Colombia y Perú. Los temas que se relacionan con los diferentes países hispanoamericanos son, sobre todo, artículos de exportación: música, baile, comida, literatura, cine y turismo. En todos los libros de texto hay muy pocos capítulos que describan la vida cotidiana en los diferentes países hispanoamericanos, y los que tienen un protagonista hispanoamericano suelen hacer referencia a problemas sociales de los países en cuestión. Además, la información sobre las culturas hispanoamericanas se presenta en textos adicionales, y lo místico de estas culturas y sus problemas sociales son temas habituales.

La representación de las culturas hispanoamericanas varía según la serie. Los contenidos temáticos de Entre amigos están vinculados al pasado en lugar de presentar el desarrollo y la vida de hoy en día de los países hispanoamericanos. De la misma manera, la cultura española se presenta a través de los acontecimientos y personajes históricos. ¡Acción! 1-2 y ¡Dime! 1-4 tienen una representación más diversa e incluyen más voces de jóvenes hispanoamericanos, así como muestras de diversas variedades lingüísticas.

En general, los resultados de este Trabajo de Fin de Máster completan la imagen que tenemos sobre las representaciones culturales y lingüísticas en los manuales de ELE de las investigaciones anteriores nacionales e internacionales. A la luz de los resultados de este trabajo, la autora afirma que el papel del profesor es central para poder asegurar que los estudiantes no se queden con una imagen sesgada del mundo hispanohablante. Tammes considera importante que el profesor de ELE hable abiertamente con sus estudiantes sobre la historia y el presente del mundo hispanohablante y sobre la manifestación de las ideologías lingüísticas en

los materiales de enseñanza. Así, facilita que los estudiantes puedan identificar y reflexionar sobre prácticas sociolingüísticas en los contextos políticos e históricos representados en los manuales.

Frases idiomáticas en la adquisición del léxico

Antti Kupiainen investiga la adquisición del léxico con la ayuda de frases idiomáticas en la enseñanza de ELE. El autor considera que los significados idiomáticos están muy presentes en la lengua que producimos y percibimos en la vida diaria y, así, poder comprender y saber utilizar frases idiomáticas garantiza una comunicación más efectiva con los hablantes nativos de una lengua determinada. En español es frecuente el empleo de múltiples frases hechas y, para que los aprendices puedan comunicarse con fluidez, es imprescindible que sepan que expresiones como, por ejemplo, hablar por los codos o no pegar ojo significan ‘hablar mucho’ y ‘no dormir’, respectivamente, y que no mantienen el significado literal de sus partes componentes. La idiomatización es una de las características que hace una lengua especial y le otorga una contextualización cultural.

El objetivo principal del trabajo es estudiar empíricamente si el uso de las frases idiomáticas en los materiales de estudio facilita el aprendizaje del léxico de idiomas extranjeros. Como ha mostrado el autor en su trabajo de Fin de Grado, los manuales de español finlandeses no suelen incorporar muchas frases idiomáticas en sus textos y diálogos. Por ello, considera importante evaluar si el significado figurativo de una frase idiomática afecta a la adquisición de nuevas palabras en ELE. Para responder a su pregunta de investigación Kupiainen ha diseñado una investigación experimental con estudiantes de español finlandeses como participantes.

En el estudio experimental participaron estudiantes, generalmente adultos, de diferentes escuelas, tanto de enseñanza libre como del Centro de Idiomas de la Universidad de Helsinki. Los participantes, que llevaban aproximadamente tres años estudiando español, fueron divididos en dos grupos: uno experimental y otro de control. Mediante diferentes pruebas realizadas por los participantes de ambos grupos, Kupiainen estudió la retención del léxico en los aprendices. Primero, estableció el nivel de conocimiento de las palabras meta a través de un ejercicio de traducción de palabras. Luego, los estudiantes leyeron un texto con las palabras en contexto: en el grupo experimental, las

palabras formaban parte de expresiones idiomáticas; en el grupo de control, en cambio, aparecían con sus sentidos literales. Después se comprobó la comprensión lectora para asegurar que los estudiantes habían entendido el significado contextualizado de las palabras. Al final de la prueba, los estudiantes repitieron el ejercicio de traducción, y esta última actividad se volvió a realizar dos semanas después para examinar la retención de las palabras aprendidas en la memoria de los participantes.

Los resultados de las pruebas no indicaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la eficacia de la retención de las palabras dos semanas después de su aprendizaje. Así, el estudio no permitió comprobar si el input idiomático mejora la retención de las palabras. A pesar de ello, Kupiainen considera que el uso de expresiones idiomáticas puede fortalecer el aprendizaje del léxico, ya que requiere un procesamiento más profundo que el aprendizaje de las palabras solo en contextos donde aparecen con su significado literal. También indica que, para enriquecer los tipos de actividades, los manuales de ELE deberían introducir las palabras tanto en contextos literales como idiomáticos, ya que existen varias maneras de procesar el léxico que se corresponden con diferentes tipos de ejercicios. Además, el aprendizaje de las expresiones idiomáticas es una meta en sí, ya que permite al estudiante tener una mejor contextualización de la lengua en su entorno cultural. En general, la investigación de Kupiainen amplía las perspectivas en el diseño de materiales de ELE y proporciona nuevos datos a los profesores de L2 que quieran incluir expresiones idiomáticas en la enseñanza del léxico.

Trabajos presentados:

Kupiainen, Antti (2020): *La adquisición del léxico con la ayuda de frases idiomáticas en la enseñanza de ELE*. Universidad de Helsinki: Departamento de Lenguas. (78 pp.)
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/315354>

Latvala, Laura (2020): *Actividades orales en manuales finlandeses de ELE*. Universidad de Helsinki: Departamento de Lenguas. (80 pp.)
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/316863>

Tammes, Hanna-Mari (2019): *Las ideologías lingüísticas en los manuales de ELE finlandeses*. Universidad de Helsinki: Departamento de Lenguas. (57 pp.)
<https://helda.helsinki.fi/handle/10138/305367>

España te lleva consigo

Estudiar español ha traído muchas cosas nuevas a mi vida; diría que hasta ha cambiado su dirección.

La primera presentación que hice en el colegio fue sobre Cristóbal Colón. Fue en el verano de 1976 cuando por primera vez fui a España llevando el coche con dos amigos.

El año pasado conocí en Canadá a Javier Zaccagnini, un joven español. En la década de 1990, Javier se hizo productor de vino en la región de Ribera del Duero. El vino Aalto es gracias a él muy apreciado. Nuestras mutuas visitas han afianzado nuestra cálida relación de amistad.

En marzo de 2003 Heidi, mi mujer, y yo fuimos invitados a la fiesta de despedida de nuestros vecinos argentinos Carlos y Susana Pezzoni. Carlos había desempeñado el cargo de Cónsul de Argentina en la Embajada de su país en Helsinki. Durante la fiesta nos dimos cuenta que éramos, evidentemente, los únicos allí presentes que no hablaban español. Y eso fue lo que nos llevó a empezar juntos un curso elemental de español. La profesora del primer curso era la señora Carita Pantzar, quien en su infancia había vivido "en la puerta de al lado". Ulla Äikäs fue la siguiente profesora, y la que dejó nuestras cabezas llenas de la gramática necesaria.

A través de los años nos hemos sentado en las clases de tantos profesores; entre otros, Päivi Puputti y Juan Rafols. Como estudiante de posgrado de Escuela Superior de Económicas estuve también en las clases de la lectora Eija Tuurala.

La relación con España se ha reforzado también con una amiga de la familia, Anna Ahlava, lectora de español de la Universidad Aalto.

En los cursos que han tenido lugar en España nuestros profesores han sido, por supuesto, hispanohablantes de origen, pero también en Finlandia hemos tenido distintos nativos, como los españoles Luisa Gutiérrez Ruiz, Gonzalo Hernández y Sara Castro, la cubana Marta Navarro, el mexicano Jorge Álvarez y el profesor del grupo de conversación actual, Enrique Lucena, también español. Todos

personas interesantes y con versatilidad de perspectivas.

Tenemos mucho entusiasmo desde el principio. Tras el primer año de estudios en Finlandia me fui con Heidi a Sevilla a hacer un curso de español. Esta actitud de valor y curiosidad nos permitió superar con éxito cuanto se necesitaba. Después hemos viajado a España con frecuencia, normalmente unas veces al año. Casi siempre hemos alquilado un coche y hecho largos recorridos.

Me siento de varias formas como un privilegiado. He podido degustar ricos mejillones en el mar de la costa gallega, asistir a las explosiones llenas de luz y color de las Fallas de Valencia, ver la primera edición de Don Quijote en la Biblioteca Nacional de España, ver un partido de fútbol de Real Madrid en un palco VIP del Santiago Bernabéu, admirar las fuentes de los Jardines de la Granja de San Ildefonso en Segovia, visitar singulares fincas de viñedos y bodegas, etc.

La competencia lingüística adquirida, unida a mi curiosidad intelectual, me han abierto las puertas de todo el mundo hispanohablante. También he sido capaz de leer literatura española, ver películas de alto nivel, sin olvidar buenas series televisivas, como Cuéntame cómo pasó, por ejemplo.

Desde bastante pronto pude ver que estudiar y viajar con mi mujer fue una combinación ideal para mantener y reforzar la relación de pareja; hacer las cosas juntos nos unió más aún.

Como emprendedor del mundo de la comunicación, fue todo un orgullo lograr tener a la filial finlandesa local del Grupo Santander, Santander Consumer Finance, como cliente de mi agencia de comunicaciones; a la que, entre otras cosas, hicimos durante muchos años su revista para clientes. Los conocimientos adquiridos sobre España y el conocimiento de su idioma resultaron para ello de gran valor.

Entonces, con entusiasmo escribí un libro sobre España a principios de la última década. Se llama Löytöretki Espanjaan (Descubriendo España). Es una obra de consulta que cuenta todo lo esencial sobre el país y lo español. El libro se ha

consolidado como una destacada fuente de información tanto para hispanistas como para estudiantes de español.

Con este libro he recorrido bibliotecas contando historias de España. Además, en las ferias de libro y de viaje y en otros eventos públicos he tenido la oportunidad de intercambiar opiniones con personas interesadas en el país.

También se hizo una serie documental de televisión de 12 capítulos, de una hora de duración cada uno. Esta fue emitida en horario de máxima audiencia en el canal MTV3, la cadena con más número de televidentes del país. El guion estaba basado en mi libro; pero lamentablemente el director –carente de la necesaria experiencia sobre España– llevó el proyecto bajo su propia orientación.

En esta serie, el popularísimo rostro de la televisión finlandesa, presentador de informativos, Peter Nyman, se encargó de llevarnos por la Península Ibérica. Frente a la cámara, su guía local era Luisa Gutiérrez Ruiz, responsable de comunicación del Instituto Iberoamericano de Finlandia en Madrid.

Como productor y miembro del equipo de rodaje, tuve la oportunidad de recorrer de nuevo España. Para la realización del programa tuvimos la suerte de recibir el apoyo de la Embajada de España en Finlandia y de la Oficina Española de Turismo.

En esta época del Coronavirus, cuando viajar es casi imposible, estoy en contacto directo con los amigos españoles por el móvil e internet. Además, he seguido partidos de La Liga en la tele. Me gusta el fútbol, que es mi pasatiempo favorito. Aunque hay tantísimas otras cosas que uno puede disfrutar de la cultura española, sobre gustos no hay nada escrito.

Como hijo de profesor de idiomas, sé bien apreciar a cuantos me han enseñado español. Además del idioma, con ellos he podido conocer interesantes aspectos, tanto culturales como otros distintos.

¡Gracias! Prosigue nuestro viaje juntos.

Raimo Siltanen
Escritor de literatura de no ficción
Director gerente de Media Maker Oy

Raimo Siltanen con Ulla Äikäs durante la celebración del Día de la Hispanidad 12 de octubre 2015 en Ritarihuone (Helsinki)



Los protagonistas de la serie de la televisión sobre España, Peter Nyman y Luisa Gutiérrez Ruiz

Chicas de una despedida de soltera en Logroño, en 2015, cuando tuve la oportunidad de cruzar La Rioja con un grupo de profesores de español finlandeses



Viaje a Honduras, El Salvador y Guatemala

KSENIA SORMUNEN,

JÄRVENPÄÄN OPISTO, ASISTENTA CONSULAR EN LA EMBAJADA DE ARGENTINA EN FINLANDIA

Siendo mi meta visitar todos los países hispanohablantes del mundo, en 2017 decidí viajar por mi cuenta al conocido como Triángulo Norte de Centroamérica: Honduras, El Salvador y Guatemala. Volé de Europa a Centroamérica vía Miami. Primero viajé a Honduras. Reservé una habitación en un hotel de Tegucigalpa, cuyo personal vino a recogerme al aeropuerto. El avión pareció aterrizar en plena ciudad, ya que el aeropuerto estaba rodeado de cerros verdes y de una aglomeración de casas bajas. En el hotel fueron muy amables, pero, en mi opinión, exageraban el tema de la seguridad. Tuve la sensación de que lo que querían era que contratara sus servicios de tours, extremadamente caros, con la excusa de que es “peligroso ir solo a los sitios”. Me ayudaron llevándome en vehículo hasta el banco. Allí cambié el dinero sin salir de su vehículo, siempre rodeada de varios guardias de seguridad. Toda la visita no duró más de 15 minutos. Días después, la chica del hotel me escribió que le debía 10 dólares por llevarme al banco. En el hotel, acepté comprar un tour organizado al Valle de Ángeles, con sus pueblos de calles empedradas, pero al final me arrepentí de mi decisión, porque hubiera podido hacer el tour por mi cuenta perfectamente.

Por suerte, por la plataforma Couchsurfing pude conocer a Grethel, una chica local. Ella me llevó a varios sitios. Grethel y su hermana, Taria, por seguridad, no usaban el transporte público, sino que su hermano las llevaba en el coche a cada lugar que quisieran ir. Salimos varias veces a comer, a correr alrededor de un estadio cercano (que estaba lleno de gente haciendo ejercicio por la tarde), al mercado, al karaoke, a la discoteca local y al centro histórico de Tegucigalpa, con una visita al Museo Nacional de Identidad. Uno de mis lugares favoritos fue el Cerro Juana Laínez, con hermosas vistas a la ciudad. Tegucigalpa, que se encuentra entre una cadena de montañas a una altura de unos 990 metros, ofrece una vista panorámica que no es muy común de ver en países europeos. Una cuestión lingüística que me llamó la atención fue el frecuente ustedeo. Mis amigas Grethel y Taria también me trataban de usted.

De Tegucigalpa viajé en bus a Copán. Los autobuses de larga distancia son económicos y sumamente cómodos, como en toda

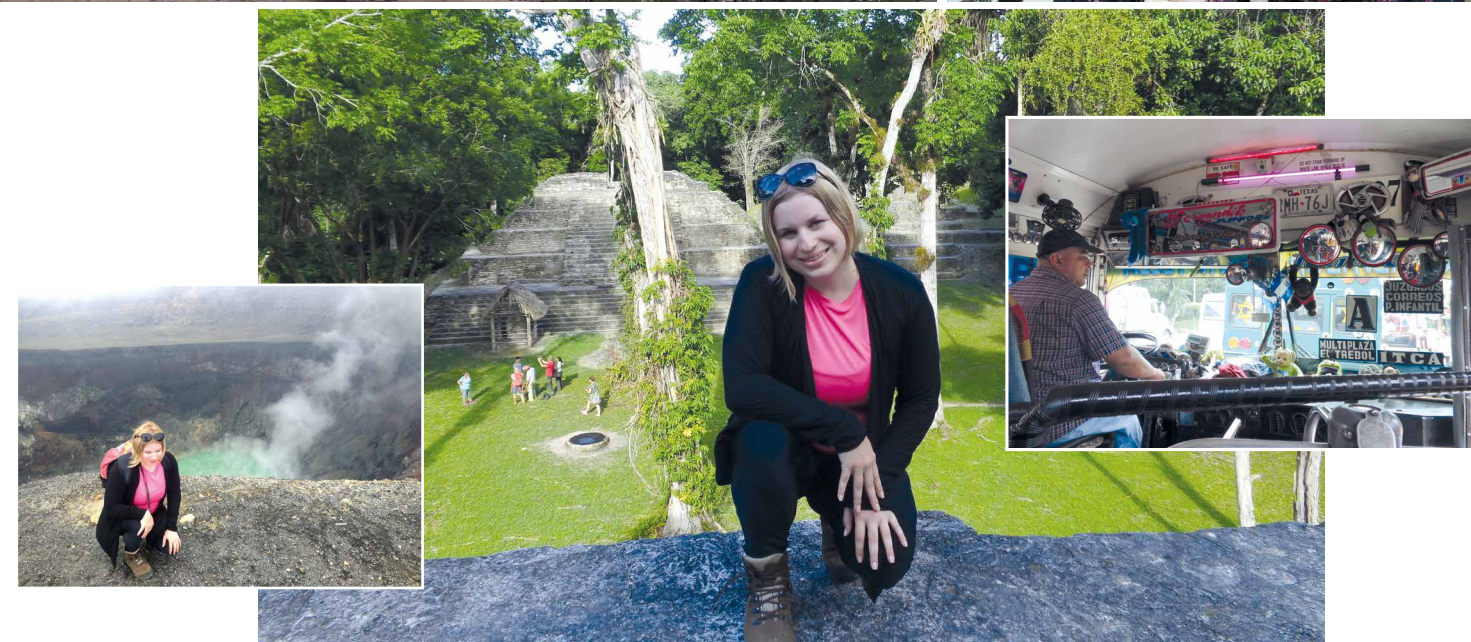
Latinoamérica. Siempre te ofrecen un tentempié o comida a bordo. La visita a Copán vale la pena. El pueblo es muy tranquilo y pintoresco. Como casi no hay turistas, se puede disfrutar el lugar arqueológico en plena soledad, sin aglomeraciones. Y a primera hora de la mañana, cuando estuve con mi guía, estábamos completamente solos, y esto es imposible en otros lugares mayas más populares, como, por ejemplo, Chichén Itzá en México,

De Copán seguí mi recorrido a San Salvador, mi país favorito de Centroamérica. Lo llaman “El Pulgarcito de América” por su pequeño tamaño, lo cual es una ventaja. Los que han visitado países más grandes de Latinoamérica, como por ejemplo Argentina, saben que recorrer todo el territorio puede llevar meses. No obstante, en El Salvador me encontré con las personas más amables de la zona (puede que tuviera suerte), y en una semana fue posible visitar lugares muy diferentes: desde la playa hasta los volcanes, ciudades y pueblos coloniales. A través de Couchsurfing conocí a gente local y con ellos me desplazé en sus coches; y, cuando estaba sola, tomaba buses locales. Desde la ciudad de San Salvador, pude conocer varios lugares yendo y volviendo en el mismo día: el lago de Coatepeque, lago Suchitlán, Suchitoto (pueblo de estilo colonial) y el volcán de Santa Ana. Para ir hasta el volcán, como escaseaba el transporte público, tomé un taxi que me cobró 25 dólares. No sabía cómo volver, pero tuve la suerte de encontrarme con un grupo de jóvenes con los que regresé a San Salvador. Una cosa que me llamó la atención en El Salvador fue el uso del voseo en vez del tuteo.

De San Salvador tomé un bus a Ciudad de Guatemala, que también merece la pena visitar. Como turista, en Guatemala se siente más la presencia de gente aborigen, mientras que en Honduras y San Salvador están mucho más americanizados. En la Ciudad de Guatemala hay numerosos museos dignos de visitar; por ejemplo, el Museo del Ferrocarril (se puede subir a conocer los trenes de antaño), el Museo Popol Vuh y el Museo de Arqueología y Etnología. En Guatemala, en comparación con El Salvador y Honduras, hay mucho más turismo. Por ende, hay más servicios de tours para facilitar la estadia del turista. El lugar turístico por excelencia es Antigua, donde también ofrecen cursos de español

para extranjeros. Como es una ciudad con mucho flujo de turistas, organizan varios tours por los alrededores; por ejemplo, a Chichicastenango, un mercado típico, visitable los jueves y domingos, y el volcán Pacaya. En Chichicastenango me compré una chaqueta bordada por gente local. Más tarde, una chica me contó que, por el tipo de bordado, los locales pueden fácilmente identificar de qué pueblo viene la persona. Sin duda alguna, si quieren hacer compras en Guatemala, los textiles locales son una excelente opción para hacer un regalo. El próximo destino en la ruta fue el lago Atitlán. La experiencia depende mucho del clima. Cuando yo fui, llovió e hizo un poco de frío. Ya se me estaban terminando los días y tuve que decidirme entre varias ciudades en Guatemala. Como me gusta la montaña, opté por viajar a Quetzaltenango, que me recordaba a las ciudades de la sierra de Perú y Ecuador. En los alrededores hay varios pueblos muy pintorescos, volcanes y aguas termales. Como se trata de una ciudad situada a una elevada altitud, 2.330 metros, sobre todo por la noche hace frío. Asimismo, para aprovechar bien el tiempo, tomé un vuelo doméstico a Tikal para ver las ruinas mayas y disfrutar del clima tropical. En total, mi viaje duró aproximadamente cuatro semanas y resultó ser una experiencia muy positiva. Sentí inseguridad solamente en Tegucigalpa, no por ver algo peligroso, sino por cómo me advertía la gente “qué podría pasar” (decían que a veces en el transporte público atracaban a la gente con armas de fuego). No obstante, en El Salvador y Guatemala no sentí inseguridad ninguna.

Si quieren hacer un viaje económico con distintos tipos de actividades (playa, senderismo, sitios arqueológicos, cultura e historia local) y evitar aglomeraciones turísticas, les recomiendo, cuando abran las fronteras, viajar a estos países. Aunque viajé en la época de lluvias (julio), no me molestó puesto que por la tarde-noche es cuando suele llover. Aunque antes de que lleguen las lluvias el clima se siente húmedo, después se siente muy fresco. Además, como nunca había visto lluvias tan fuertes en Europa, fue una sensación nueva. Viajar, para mí, es olvidarse de prejuicios y, más allá de las pantallas de los noticieros, ver la realidad de los países en vivo.

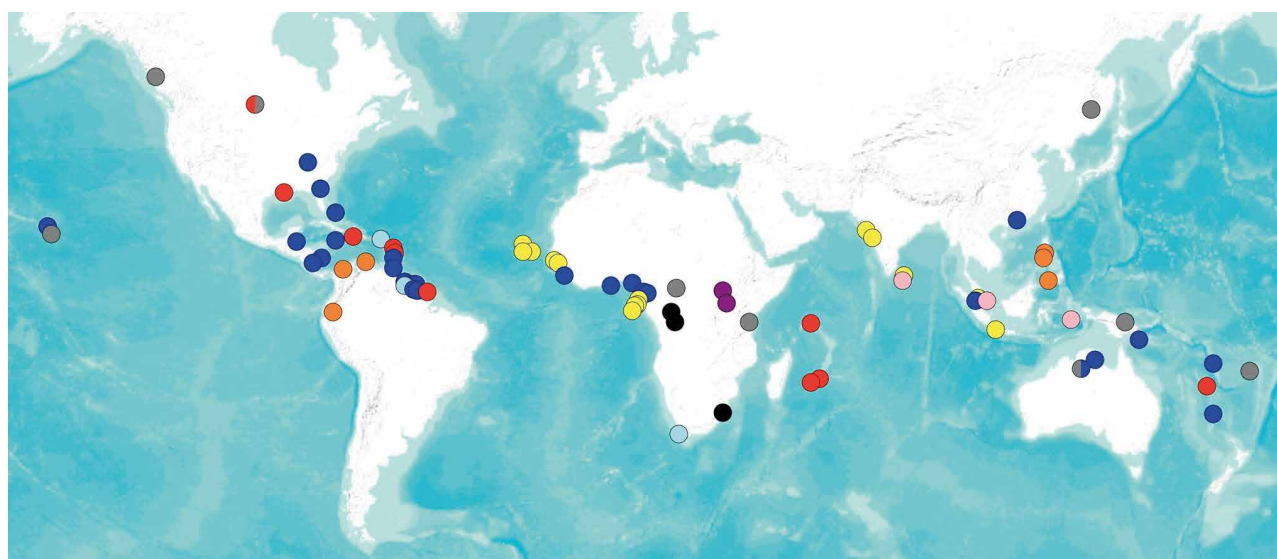


(De izquierda a derecha y de arriba abajo) Vista de la Ciudad de Tegucigalpa (Honduras); en un taller cerca del Lago Atitlán (Guatemala); en Tikal (Guatemala); en un bus local de San Salvador; en el volcán Santa Ana (El Salvador); en el mercado del día jueves en Chichicastenango (Guatemala); con mi amiga Grethel en el centro histórico de Tegucigalpa (Honduras)

FOTOS: KSENIA SORMUNEN

Las lenguas criollas: entre contacto, innovación y marginalización

ANGELA BARTENS, UNIVERSIDAD DE TURKU, UNIVERSIDAD DE HELSINKI,
EEVA SIPPOLA, UNIVERSIDAD DE HELSINKI



Orígenes y extensión

Las lenguas criollas se hablan en distintos lugares del mundo, desde el Caribe y la zona circuncaribeña hasta las regiones del sudeste asiático y el Pacífico (véase el Mapa 1, en que las lenguas de contacto lusohispánicas se indican en amarillo y naranja, respectivamente).

Nacieron a partir del siglo XV en situaciones de desigualdad social extrema, en comunidades compuestas por personas de orígenes diversos que no tenían una lengua en común. El contexto típico fue la expansión colonial europea por rutas comerciales basadas en la explotación de la esclavitud y, posteriormente, la mano de obra contratada, así como las economías de plantación resultantes. Otras lenguas criollas se formaron en misiones religiosas, entornos urbanos o fuertes militares con poblaciones multilingües, como, por ejemplo, la mayor parte de los criollos indoportugueses, es decir, de las excolonias portuguesas de la India.

Se puede decir que las lenguas criollas surgieron como respuesta a las necesidades comunicativas de los hablantes. Hay que destacar que, a diferencia de lo inicialmente creído, lo más probable no era la cuestión de adquirir la lengua sociopolíticamente dominante ni comunicarse con la élite que la representaba, sino, mediante ese contacto de lenguas en condiciones extremas, crear un medio de intercomunicación étnico (Baker 1990).

La mayoría de las lenguas criollas documentadas hoy en día posee un léxico proveniente de una lengua europea, como, por ejemplo, el español, portugués, francés o inglés. Sin embargo, la estructura lingüística ("la gramática") de las lenguas criollas suele manifestar un número importante de rasgos potencialmente procedentes de otras lenguas, llamadas lenguas de sustrato o de adstrato, según la historicidad de su coexistencia con el criollo en cuestión (sustrato = histórico, adstrato = actual).

En el Caribe las lenguas de sustrato han sido principalmente africanas, del filo niger-congo; por ejemplo, kwa o bantú. Varias fuentes demuestran, sin embargo, que la creencia de que se hayan perdido por completo durante el pasaje atlántico está equivocada. En Asia, por otro lado, una gran parte de las estructuras gramaticales provienen directamente de lenguas locales, es decir, del adstrato.

Las lenguas criollas de base léxica española

En comparación con los criollos con léxico derivado de otras lenguas coloniales europeas, la escasez de lenguas criollas de base léxica española resulta sorprendente (McWhorter 1995). En la actualidad solo se siguen hablando tres: el chabacano filipino, el palenquero colombiano y el papiamento de Curazao, Bonaire y Aruba o las Islas ABC, históricamente vinculadas a

Mapa 1: Lenguas criollas recogidas en el Atlas of Pidgin and Creole Language Structures (detalle de Michaelis et al. 2013)

los Países Bajos. El papiamento es singular entre las lenguas criollas en el sentido de que se considera que su léxico proviene, además del español, del portugués (García León 2011).

En Filipinas se conservan variedades del chabacano tanto en la ciudad de Cavite y en el pueblo de Ternate, cerca de Manila, como en la zona de Zamboanga en la isla sureña de Mindanao. En Cavite y Ternate la lengua criolla está en peligro de extinción y se habla ante todo en casa; pero en Zamboanga es una de las lenguas más importantes de la zona: se usa en el sistema educativo, en los medios de comunicación y, por supuesto, en la comunicación diaria y cotidiana de los hablantes. En el pueblo de San Basilio de Palenque, el palenquero se mantiene en gran medida gracias a la etnoeducación anclada en la Constitución colombiana de 1991, pero también a los proyectos de etnodesarrollo en general (cfr. Ardila Pinto 2015). Según el nivel de competencia lingüística, tiene entre 2.000 y 4.000 hablantes y, por consiguiente, está en peligro de extinción como resultado de su marginalización histórica. El papiamento de las Islas ABC, con aproximadamente 300.000 hablantes –si incluimos la diáspora–, es uno de los criollos con mayor trayectoria literaria: la primera carta en papiamento se

| Lengua | Región | Número de hablantes |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------|---------------------|
| Criollos de base léxica portuguesa | | |
| Criollo caboverdiano (Santiago, Brava, São Vicente) | Guinea / Cabo Verde | 555.000 |
| Guinea-Bissau Kriyol | Guinea | 600.000 |
| Criollo de Casamansa | Guinea | 10.000-50.000 |
| Santome | Golfo de Guinea | 100.000 (2001) |
| Angolar | Golfo de Guinea | 5.000 |
| Principense | Golfo de Guinea | Menos de 100 |
| Fa d'Ambô | Golfo de Guinea | 4.500-5.000 |
| Criollo indoportugués de Diu | India | 180 |
| Criollo indoportugués de Korlai | India | 800+ |
| Criollo indoportugués de Sri Lanka | India | Sin datos |
| Papiá Kristang | Malasia | 800 |
| Criollos de base léxica española | | |
| Ternate Chabacano | Filipinas | ~ 3.000 |
| Cavite Chabacano | Filipinas | 4.000 |
| Zamboanga Chabacano | Filipinas | 300.000 |
| Papiamento | Caribe | 300.000 |
| Palenquero | América del Sur continental | 2.000-4.000 |

Lenguas criollas de base léxica portuguesa y española según el Atlas of Pidgin and Creole Language Structures (cfr. Michaelis et al. 2013)

redactó en 1775. Un factor muy favorable en el desarrollo del papiamento ha sido el hecho de no coexistir con el portugués o el español. Por ende, ha sido identificado como lengua autónoma desde temprano, resultando en una producción literaria desde inicios del siglo XIX. Sin embargo, y a pesar de tener estatus de lengua oficial de facto, la dificultad de introducir el papiamento en el sistema escolar (Dijkhoff y Pereira 2010) refleja la estigmatización de que padecen las lenguas criollas. Además, hay que señalar que el hecho de haber optado por ortografías distintas (por ejemplo, en Curazao y Bonaire el idioma se llama "papiamentu", en Aruba "papiamentó"), proceso iniciado en 1986 por la secesión administrativa de Aruba, la difusión de materiales pedagógicos requiere medidas de adaptación ortográfica.

De la marginalización a nuevas expresiones de identidad

El historial colonial y las relaciones de poder se entrelazan estrechamente con los orígenes y el desarrollo de las lenguas criollas. A menudo no se han considerado "lenguas de verdad", sino registros mixtos valorados negativamente. Esto se puede ver, por ejemplo, en los nombres de varias lenguas criollas: papiamento proviene de papiá "papear", que significaría 'balbucir, tartamudear, hablar sin sentido' según el DLE de la Academia Española, interpretación que requeriría, sin embargo, un estudio más detallado. Asimismo, entre los significados de chabacano figuran 'grosero' o 'de mal gusto'. En la actualidad, los significados mencionados ya no se asocian con las lenguas en cuestión, pero arrojan luz sobre las ideologías que tenían los europeos acerca de las lenguas criollas en siglos anteriores.

Incluso hoy la situación social y política de sus hablantes está, a veces, marginalizada. Por ejemplo, muy pocos hablantes pueden usar su lengua materna en sus estudios primarios o secundarios, hecho al que ya aludimos en cuanto al papiamento. Por otro lado, actualmente el papiamento es la lengua mayoritariamente empleada en los noticieros de las Islas ABC, lo que da mucha visibilidad al idioma. En el caso específico de Aruba, toda la información acerca del COVID-19 se ha estado divulgando en papiamento y el paso a clases por Zoom ha facilitado el uso de la lengua en la división en pequeñas salas, lo que no sucedería en el aula tradicional.

Una lengua criolla también puede tener un papel importante cuando los hablantes quieren celebrar su herencia cultural o resaltar una conexión a la cultura hispánica, como, por ejemplo, en las comunidades chabacanohablantes de Filipinas. Allí, en las ciudades de Cavite y Zamboanga, la lengua criolla forma parte integral de la identidad local y tiene un papel ceremonial y simbólico en las fiestas tradicionales y religiosas. Además, la conexión a la cultura hispánica se utiliza en la promoción turística de los municipios. Zamboanga es conocida como la "Ciudad Latina de Asia" y "Asia's Latin City". De la misma manera, en Ternate, los jóvenes interesados en su herencia cultural utilizan la lengua local en letras de música rap como señal de resistencia contra el tagalo –que domina en contextos locales y nacionales– y para resaltar la identidad local, a veces con conexiones a la cultura hispánica. Su música tiene conexiones globales y transnacionales con la cultura hispánica, negra y de resistencia, y así amplían las perspectivas que ofrece el discurso tradicional sobre la promoción del chabacano en Ternate. Las letras

Fuentes

Ardila Pinto, María Paula. *Influencia de la etnoeducación en el proceso de alfabetización que realizó la Fundación Transformemos en San Basilio de Palenque entre 2011 – 2013.* tesis para optar al título de Politóloga, Facultad de Ciencia Política y Gobierno, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá. <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11339/1019009610-2015.pdf?sequence=1>, consultado el 24.11.2020.

Baker, Philip. 1990. Column. Off target? *Journal of Pidgin and Creole Languages* 5, 107–119.

Bartens, Angela. 2013. Creole languages. En Bakker, Peter y Matras, Yaron (eds.), *Contact Languages. A comprehensive guide.* (Language Contact and Bilingualism 6.) Boston/Berlin: Mouton de Gruyter. 65–158.

Dijkhoff, Marta y Pereira, Joyce. 2010. Language and education in Aruba, Bonaire and Curaçao. En Migge, Bettina, Isabelle Léglise y Bartens, Angela (eds.), *Creoles in Education: An appraisal of current programs and projects.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 237–272.

García León, David Leonardo. 2011. Las lenguas criollas del Caribe: Orígenes y situación sociolingüística, una aproximación. *Forma y Función* 24:2, 41–67. <http://www.redalyc.org/pdf/219/21925446003pdf>, consultado el 24.11.2020.

Lesho, Marivic y Sippola, Eeva. 2013. The sociolinguistic situations of Manila Bay Chabacano-speaking communities. *Language Documentation & Conservation* 7, 1–30.

Lesho, Marivic y Sippola, Eeva. 2014. Folk perceptions of variation among the Chabacano Creoles. *Revista de Crioulos de Base Lexical Portuguesa e Espanhola* 5, 1–46.

McWhorter, John H. 1995. The Scarcity of Spanish-Based Creoles Explained. *Language in Society* 24:2, 213–244.

Michaelis, Susanne Maria, Maurer, Philippe, Haspelmath, Martin y Huber, Magnus (eds.) 2013. *Atlas of Pidgin and Creole Language Structures Online.* Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. (<http://apics-online.info>)

Mijts, Eric. 2021. *The situated construction of language ideologies in Aruba, a study among participants in the language planning and policy process.* Tesis doctoral. Ghent / Antwerp, Ghent University / University of Antwerp.

Sippola, Eeva. 2016. Rap and Resistance in Chabacano. En Pütz, Martin y Mundt, Neele (eds.), *Vanishing Languages in Context: Ideological, attitudinal and social identity perspectives.* Frankfurt: Peter Lang. 157–176.

de su rap son multilingües, mezclando chabacano, tagalo e inglés, reflejando así diferentes aspectos de sus identidades en transformación.

comida chabacano

El Comida del mga Caviteño



Como mga otro gente, el Caviteño ta come tres vez un día: el almuerzo na temprano, el comida na mediodía y el cena na a la noche.



Imagen 1. (izq. arriba) Ejemplo de un texto en chabacano caviteño del periódico Chabacano siempre 1(4)

FOTO (1): CHABACANO SIEMPRE

La traducción del texto de la imagen 1 es la siguiente: "Comida chabacana – La comida de los caviteños. Como otra gente, los caviteños comen tres veces al día: el desayuno por la mañana, la comida al mediodía y la cena por la noche." El chabacano no tiene género gramatical, y así, el artículo definido es únicamente el, como en el comida o comida chabacano. El plural se forma utilizando la partícula mga de las lenguas filipinas. Los verbos no tienen flexión, y se modifican con partículas preverbiales para expresar tiempo, aspecto y modo, como en ta come 'come'.

Imágenes 2-7. (Todas de 1996). (Dcha. arriba y centro) Casa tradicional en una de las calles principales de Palenque y matanza tradicional del puerco; (izq. centro) puercos felices en una zona residencial de palenqueros en Barranquilla y niñas palenqueras; (izq. abajo) el "Palenque Special" que llevó a los participantes en el congreso "Palenque, Cartagena y Afrocaribe: historia y lengua", –(de izq. a dcha.) Víctor Simarra, John Holm, Armin Schwegler, Kate Green, Angela Bartens–, a Palenque de San Basilio; (dcha. abajo) transporte regresando de Mahates a Palenque, –(a la izq.) Víctor Simarra –.

La champeta cartagenera, baile muy popular de los barrios marginados de la ciudad, está estrechamente vinculada con la herencia musical de origen africana de Palenque de San Basilio. Ese legado musical también se ha hecho conocido, incluso a escala mundial, por grupos como el Sexteto Tabalá (participación en el festival Womex 2010 de Copenhague). Efectivamente, Palenque se puede orgullecer de hacer parte del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad (véase el enlace abajo). En una de las imágenes anteriores podemos observar una etapa de la matanza tradicional de un cerdo en referida localidad, ritual ejecutado y observado con mucha piedad por todos los que presenciaron el acto.

El papiamento, por otro lado, está cada vez más presente en el día a día de las Islas ABC; por ejemplo, en los paisajes lingüísticos arubeños (Mijts 2021). Para terminar, en la imagen 7 les ofrecemos el aviso en la puerta de una oficina en Aruba que reza "Aquí se atiende únicamente con cita previa".



Imagen 8. Aviso en la puerta de una oficina arubeña

FOTOS (2-8): ANGELA BARTENS

Las autoras de este artículo se complacen en compartir muy gustosamente información acerca de las lenguas criollas en el sentido de este aviso. Con el deseo de poder satisfacer la curiosidad más inmediata, proporcionamos algunos enlaces sobre el tema tratado.

¿Quieres saber más acerca de las lenguas criollas?

Recursos en línea:

- Atlas of Pidgin and Creole Language Structures Online <http://apics-online.info>
Atlas lingüístico sobre lenguas de contacto. Con amplia información sobre las estructuras gramaticales, la situación sociolingüística y la historia de 76 lenguas
- Creole and Pidgin Languages <https://www.facebook.com/groups/creolepidgin>

Revistas científicas de libre acceso:

- Journal of Ibero-Romance Creoles <http://www.acblpe.com/journal>

Noticias en papiamento:

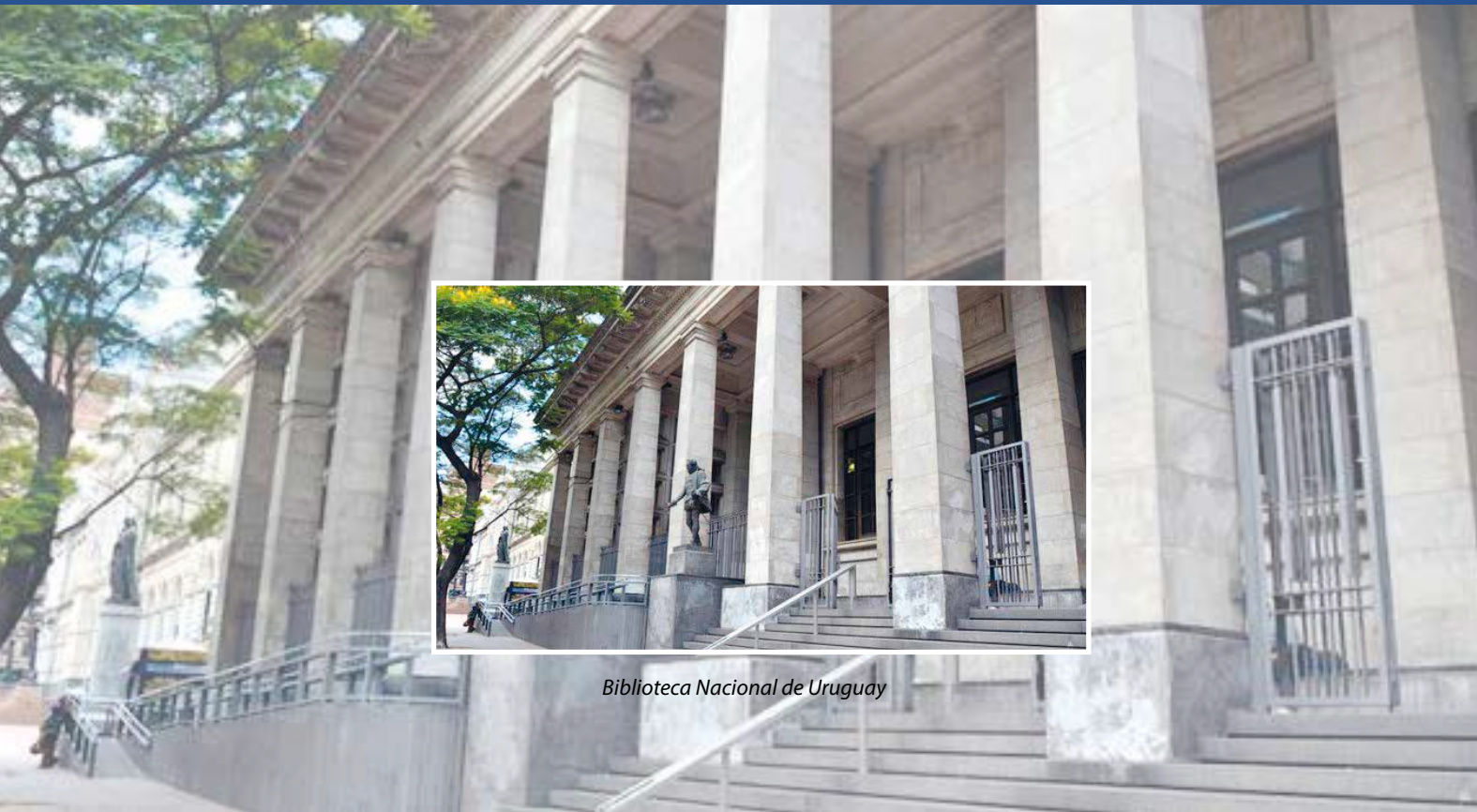
- <https://www.awemainta.com>
- <http://extra.cw/>

Noticias en chabacano de Zamboanga:

- <https://news.abs-cbn.com/tvpatrol/chavacano>

Ruta Cultural Palenque Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad:

- https://www.youtube.com/watch?v=20nE_5cLU5A&fbclid=IwAR3kz1oVpLS66_6tfn5gaNjgJNi_QQ0nNLGr4PdQQ12-HD5_zYxk_yPGC5c, consultado el 18.11.2020.



Biblioteca Nacional de Uruguay

Uruguay: La lectura hoy y mañana

Es con sumo agrado que afronto el desafío de escribir un artículo sobre la literatura en Uruguay para la revista Boletín 2020 de la Asociación de Profesores de Español de Finlandia. Me permitirán que lo haga desde una perspectiva personal más relacionada con los libros que con los valores literarios.

En primer lugar, poder escribir desde la generación a la que correspondo; aquella que ingresó a la escuela en la década de 1970 y encontraba en los libros la casi exclusiva fuente de conocimiento.

En segundo término, orientada hacia el futuro. Naturalmente, como uruguayo estoy muy orgulloso del pasado de mi patria. Sin embargo, creo que iniciado el nuevo siglo, es necesario atesorar esa nostalgia (que nos alcanza cuando hablamos de los dos campeonatos del mundo de fútbol o incluso de la medalla de bronce en basket en Helsinki en los Juegos Olímpicos

de 1952) para encarar el futuro con nuevas esperanzas.

El Uruguay es un pequeño país con una superficie aproximada a un tercio de la de Finlandia y la mitad de su población. Es uno de los países más europeizados del continente, en el que las corrientes migratorias de españoles e italianos –pero no sólo– marcaron su impronta cultural. Adicionalmente, entre las muchas similitudes que comparten el Uruguay y Finlandia, se debe mencionar el del cariño por las bibliotecas públicas. En Uruguay el Día del Libro se celebra cada 26 de mayo, fecha de creación de la Biblioteca Nacional.

Ya en 1815, las autoridades religiosas proponían suplir con buenos libros la falta de maestros e instituciones en el país.

Ante ello, José Artigas, Héroe Nacional del Uruguay, que acuñó la frase “Sean los orientales tan ilustrados como valientes”

(en aquel entonces el Uruguay era conocido como “la Banda Oriental” por su posición al este del Río Uruguay, y ese concepto aún se incluye en el nombre oficial del país) respondió: “...yo jamás dejaría de poner el sello de mi aprobación a cualquier obra que en su objetivo llevase esculpido el título de la pública felicidad”.

Así, en su Oración Inaugural de la primera Biblioteca Pública en 1816, el presbítero Larrañaga expresó: “Una biblioteca no es otra cosa que un domicilio o ilustre asamblea en que se reúnen, [...] todos los más sublimes ingenios del orbe literario o por mejor decir, el foco en que se reconcentran las luces más brillantes que se han esparcido por los sabios de todos los países y de todos los tiempos. Estas luces son las que el ilustrado y el Gobierno vienen a hacer comunes a sus conciudadanos.”

Uruguay, que es independiente desde 1825, vivió en 1876 una importante reforma



Plan Ibirapitá, Uruguay

educativa por la que la Escuela primaria devino laica, gratuita y obligatoria. Esa política logró hacer de ella, un lugar en que la educación y la integración social fueron aspectos indelebles del ser nacional uruguayo.

Un informe reciente de la agencia estatal Uruguay XXI sobre la industria del libro, indica que hay 179 librerías registradas en el país, 120 de las cuales son de Montevideo, donde vive el 60% de la población total. Con 6.5 títulos per cápita y 1.800 nuevos títulos publicados por año, Uruguay encabeza el ranking latinoamericano de cantidad de libros editados (según los registros de ISBN).

Según estos datos, que no han sido compulsados para este artículo, Uruguay es el país de la región donde más se lee y el que cuenta con mayor producción de libros por habitante de América Latina.

Uruguay tiene un perfil demográfico similar al de Finlandia, con una población mayor y una baja tasa de natalidad. Por eso me gustaría evidenciar aquí las herramientas con que cuentan ambas franjas etarias.

En 1984 se funda en Uruguay la Asociación Uruguaya de Literatura Infantil-Juvenil. Sin embargo, no sería hasta los años 1990 en que esta literatura adquiriera su madurez, incorporando lenguaje informal, chistes y fantasía.

A eso se le sumó el esfuerzo de instituciones como el Ministerio de Educación y Cultura, la Intendencia Municipal de Montevideo y la Cámara Uruguaya del Libro, que lanzaron importantes premios nacionales y concursos literarios estimulando la creación en el género y el empuje editorial con herramientas de marketing y diseños innovadores.

Para el año 2005 aproximadamente, podemos hablar de una literatura infantil ya instalada y actualizada en Uruguay, con la Escuela acompañando este proceso significativamente, acercando a los autores y sus nuevos libros a compartir sus creaciones directamente con los niños. Comienzan entonces a aparecer libros de poesía, novelas largas, libros álbum, libros para primeros lectores (de 0 a 5 años), novelas juveniles, relatos históricos y libros de aventura.

En lo que tiene que ver con sus mayores, el Uruguay tiene desde 2015 un plan nacional llamado Ibirapitá (en guaraní, nombre de un árbol frondoso de floración amarilla). A través del mismo se otorga una Tableta a los retirados (jubilados y pensionistas) en función de su renta. Dicha Tableta está preparada para un uso sencillo y ágil y está dotada de una interfaz intuitiva y accesible.

La misión de Plan Ibirapitá es promover la inclusión digital al servicio de las personas mayores con el fin de mejorar la inclusión

social, la participación y la equidad, en una sociedad que respete y acompañe una cultura positiva del envejecimiento.

La información estadística disponible nos ayuda a conocer cuáles son las aplicaciones más utilizadas por los usuarios de Ibirapitá. Si bien la lectura de diarios digitales es relevante, las redes sociales marcan el ritmo de preferencias e indican una tendencia mundial incontenible hacia la inclusión de medios audiovisuales como instrumentos para acceder a conocimiento y placer.

Sin embargo, no todo es color de rosa. En Uruguay encuestas recientes indican que ocho de cada diez estudiantes de tercero de Secundaria (unos 15 años de edad) no logran leer de forma crítica e inferencial un texto y sólo pueden hacerlo de forma literal.

Por eso es tan importante para Uruguay que Finlandia mantenga una de sus ocho Consejerías en Educación tan cerca de nuestro país.

Ese puente entre la educación finlandesa y la uruguayo, que pasa por la incorporación consensuada de elementos mutuamente convenientes, nos permitirá revivir el rol de los docentes, que, como se dice en finlandés, son “la luz del pueblo”.

Helsinki, 21 de octubre de 2020

Pablo Porro
Embajador del Uruguay en Finlandia

El primer Festival de Cultura Iberoamericana en Finlandia, festIBAL, se ha celebrado del 14 de septiembre al 7 de octubre



La celebración por primera vez este año 2020 de un Festival de Cultura Iberoamericana, festIBAL, en Finlandia, es la manifestación palpable de las intensas relaciones culturales que unen a Finlandia con España, así como con los países iberoamericanos.

Esta primera edición de festIBAL se ha celebrado del 14 de septiembre al 7 de octubre con el objetivo principal de difundir y dar a conocer la cultura iberoamericana, estableciendo asimismo un siempre enriquecedor diálogo en temas de interés común con Finlandia.

La Embajada de España en Finlandia lanzó la iniciativa de la celebración de este festival, asumiendo la coordinación en esta primera edición. La idea ha sido acogida calurosamente por diversas instituciones y agentes culturales, las cuales han participado de manera activa en la organización de los diversos eventos que han dado vida y forma a este festival. Así, han participado en este proyecto Embajadas de los otros países iberoamericanos en Finlandia, miembros de la colonia iberoamericana vinculados al mundo cultural y académico, asociaciones, agentes, autoridades e instituciones culturales iberoamericanas y finlandesas.

Originalmente, estaba previsto que festIBAL tuviera lugar del 14 de abril al 5 de

mayo, con un calendario de 122 actividades culturales en tres ciudades, Helsinki, Tampere y Turku. Sin embargo, debido a la COVID-19 se decidió su aplazamiento. A lo largo de los meses siguientes, se llevó a cabo un importante esfuerzo por parte de todos los participantes en el festival y, gracias a su entusiasmo y determinación, muchas de las actividades concebidas en un primer momento como presenciales pudieron ser adaptadas para ser realizadas en formato digital y otras fueron rediseñadas en función de las circunstancias que estamos atravesando. Ha sido una labor exigente y que ha puesto a prueba la capacidad de resiliencia y adaptación de los diferentes organizadores. Si bien no todas las actividades inicialmente incluidas en el calendario pudieron ser finalmente mantenidas, se espera poder continuar trabajando en muchas de ellas en un futuro próximo, en la medida que la pandemia lo haga posible.

El calendario para el Festival de otoño ha incluido un amplio e interesante programa multidisciplinar de 62 actividades culturales. Así, el balance de actividades por ciudad sería el siguiente: Helsinki: 37 actividades (16 de ellas online); Tampere: 19 actividades (1 de ellas online); y Turku: 6 actividades (4 online). El calendario de festIBAL ha incluido actividades en las siguientes disciplinas artísticas y culturales: artes visuales

(arquitectura, fotografía, lenguaje gráfico), artes escénicas (música, teatro, danza), lengua (español, portugués) y literatura, ciencias sociales, ciencia y tecnología, cultura infantil, migración, diversidad y diásporas, enología y gastronomía. La oferta ha sido realmente muy extensa, con eventos diseñados para satisfacer a un público diverso, cubriendo un gran abanico de edades, perfiles e intereses.

Toda la información sobre festIBAL, incluyendo su calendario de actividades, ha sido difundida regularmente en su página de Facebook (<https://m.facebook.com/festibalFinlandia>) y en la cuenta oficial en Twitter de la Embajada de España @EmbEspFinlandia.

En 2020 la iniciativa ha tenido un carácter eminentemente experimental. La celebración del Festival este mismo año, manteniendo un calendario reducido y adaptado a las circunstancias difíciles actuales, puede sin duda considerarse un éxito. Se abre ahora un período de reflexión en el que valoraremos, junto con los participantes, la continuidad de este interesante proyecto a partir de 2021.

Helsinki, 4 de noviembre de 2020
Luis Tejada Chacón
Embajador de España en Finlandia

Sihteerin palsta



FOTO: IIDA KALLINEN

Vuoden 2020 hallituksen toimintavuosi lähenee loppuaan. Hallitus on kokoontunut yhteensä 5 kertaa. Ensi vuonna hallituksessa aloittaa uutena varsinaisena jäsenenä Mia Bonilla ja uutena varajäsenenä Tuija Turkki.

Yhdistyksen jäsenmäärä laski hieman viime vuodesta, mutta on pysynyt edelleen hyvänä. Vuoden vaihtuessa yhdistyksessä oli yhteensä 228 jäsentä.

Vallitsevan koronatilanteen vuoksi jouduimme siirtämään kevään tapahtumia myöhempään ajankohtaan. Vuosikokous ja koulutukset pidettiin etänä syksyn aikana. Koulutuksiin osallistui ilahduttava määrä jäseniä. Lokakuun lopussa järjestettyyn digipedagogiikkakoulutukseen osallistui 46 jäsentä. Marraskuussa järjestimme koulutustilaisuuden yhdessä Junta de Castilla y Leónin ja Consejería de Educación en Berlín -jaoston kanssa, johon osallistui 45 jäsentä.

Osoitteenmuutokset ja jäsenmaksu

Yhdistyksen jäsenmaksu tarkastettiin vuosikokouksessa. Yhdistyksen jäsenmaksu on nyt 18 euroa/vuosi ja opiskelijoille 10 euroa/vuosi. Tiedotamme jäsenmaksujen maksamisesta helmikuun alussa. SUKOLin jäsenet maksavat jäsenyyden SUKOLin kautta. SUKOLista saamme jäsentiedot jäsenistämme, jotka kuuluvat yhdistyksemme ohella myös SUKOLiin. Muistatthän ilmoittaa osoitteenmuutokset sihteerille (espanjanopettajat@gmail.com) ja jäsenmaksua maksaessanne lisätä maksukenttään yhteystietonne, jotta jäsenrekisteri pysyisi ajan tasalla.

Yhdistyksen tiedotus

Tiedotamme yhdistyksen asioista kotisivuillamme <http://www.suomenespanjanopettajat.fi> Sähköpostia voi lähettää osoitteeseen: espanjanopettajat@gmail.com Olemme myös Facebookissa: [Profesores de Español de Finlandia](https://www.facebook.com/Profesores-de-Espanol-de-Finlandia) sekä Instagramissa: [espanjanopettajat](https://www.instagram.com/espanjanopettajat)

¡Feliz Año 2021 a todos!

Iida Kallinen
espanjanopettajat@gmail.com



Junta Directiva 2020

Presidenta: Katriina Kurki **Vicepresidenta:** Linda Nurmi

Secretaria: Iida Kallinen

Tesorero: Enrique Lucena Torres

Vocales: Andrea Aalto, Hilka-Roosa Nurmi, Juan Rafols, Ksenia Sormunen

Suplentes: Tuulikki Heikkilä, Caridad Hätönen, Hanna-Tuulia Karppinen

¡Aprendamos juntos!

Mi mundo -sarjan tarina Ruta Tucán -seikkailumatkalle lähtevistä nuorista tempaisee mukaansa ja innostaa opiskelemaan espanjaa!

Lue lisää osoitteesta:
sanomapro.fi/mi-mundo

TULOSSA
2021

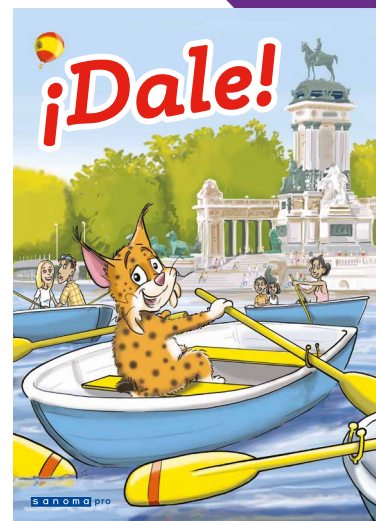


TUTUSTU MYÖS:

¡Dale! Varhennettuun A1-kielen opiskeluun

¡Dale! on uusi, innostava varhennetun espanjan opetusmateriaali jokaiselle oppijalle. Espanjaa harjoitellaan monipuolisesti kuvien, laulujen, pelien ja reippaiden toiminnallisten harjoitusten avulla.

Lue lisää varhennetuista kielistä osoitteesta:
sanomapro.fi/sarjat/varhennetut-kieliet/



sanomapro