

**Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato (*LOPS 2015*) –
opiniones de los profesores y estudiantes de español**

Johanna Aho
Trabajo de fin de máster
Departamento de Español
Línea de enseñanza y aprendizaje del español
Instituto de Lenguas y Traducción
Facultad de Humanidades
UNIVERSIDAD DE TURKU
Agosto de 2018

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

UNIVERSIDAD DE TURKU

Instituto de Lenguas y Traducción/Facultad de Humanidades

AHO, JOHANNA: Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato (*LOPS 2015*) – opiniones de los profesores y estudiantes de español

Trabajo de fin de máster, 88 páginas, 5 apéndices

Departamento de Español, línea de enseñanza y aprendizaje del español

Agosto de 2018

El objetivo de este trabajo de fin de máster es investigar las opiniones de los profesores y estudiantes de español acerca del nuevo Currículo Nacional del Bachillerato (*LOPS 2015*).

El marco teórico del trabajo se basa en la propia comparación del nuevo Currículo Nacional (*LOPS 2015*) con el Currículo Nacional anterior (*LOPS 2003*) para determinar los conceptos esenciales de la investigación que son, por ejemplo, la educación interdisciplinaria, la enseñanza por fenómeno, la educación centrada en el estudiante, la multiliteracidad y la conciencia lingüística, entre otros. Para explicar los conceptos educativos del nuevo Currículo Nacional, se presentan la literatura y los estudios anteriores pertinentes.

En la investigación empírica se estudian tanto la opinión de los profesores de español de los bachilleratos finlandeses acerca del nuevo Currículo Nacional como la opinión de los estudiantes del Bachillerato de Kerttuli (Turku, Finlandia) acerca de la enseñanza del español según el nuevo Currículo Nacional. En ambos casos, la recogida de datos se hace mediante una encuesta que incluye tanto preguntas cerradas como abiertas. Las preguntas cerradas utilizan las escalas de Likert y Osgood, y sus respuestas son analizadas cuantitativamente. En cambio, las respuestas a las preguntas abiertas se analizan mediante el análisis de contenido cualitativo. La encuesta de los profesores obtuvo 51 respuestas, mientras que a la encuesta de los estudiantes respondieron 19 informantes.

Según los resultados del estudio, los profesores tienen generalmente una opinión bastante positiva acerca del nuevo Currículo Nacional, pero consideran algo más importantes los objetivos específicos de las lenguas extranjeras que los objetivos generales del nuevo Currículo. Las mujeres, los profesores más jóvenes y los profesores con menos experiencia docente tienen una opinión un poco más positiva acerca de los objetivos generales que los otros grupos de comparación, pero en el caso de los objetivos específicos hay más variación de opinión. Por su parte, la opinión de los estudiantes acerca de los métodos y temas del nuevo Currículo es bastante positiva en general. Los estudiantes cuya única razón por participar en el curso es el español se destacan por tener la opinión más positiva acerca de dichos métodos y temas, mientras que la opinión de los otros grupos de comparación es más variable. En las futuras investigaciones, sería más razonable concentrarse en los objetivos específicos de las lenguas extranjeras, y se podrían utilizar métodos cualitativos para conseguir información más profunda sobre el tema. Además, sería interesante estudiar las opiniones de los profesores y estudiantes después de la entrada en vigor de la nueva Ley sobre la Educación del Bachillerato en 2019.

Palabras clave: Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato, estudio de opinión, escala de Likert, escala de Osgood, análisis de contenido cualitativo, profesores y estudiantes de español

ÍNDICE

Introducción.....	6
1. Comparación de los Currículos Nacionales Finlandeses (2003, 2015).....	11
1.1. Misión y valores fundamentales de la educación en el bachillerato	13
1.2. Implementación de la enseñanza.....	14
1.3. Objetivos de aprendizaje y contenidos principales de la enseñanza	15
1.3.1. Temas interdisciplinares	17
1.3.2. Objetivos generales de las lenguas extranjeras.....	19
1.3.3. Objetivos específicos de las lenguas extranjeras del nivel B3.....	21
1.4. Evaluación del aprendizaje.....	22
1.5. Escala del dominio lingüístico	23
2. Conceptos educativos del nuevo Currículo Nacional Finlandés (<i>LOPS 2015</i>).....	26
2.1. Educación interdisciplinaria y competencia transversal	26
2.2. Enseñanza por fenómeno y aprendizaje por descubrimiento	28
2.3. Educación centrada en el estudiante y aprendizaje cooperativo	29
2.4. Multiliteracidad y tecnologías de información y comunicación	31
2.5. Conciencia lingüística y plurilingüismo.....	34
2.6. Conciencia e igualdad de género en la enseñanza.....	36
2.7. Conocimiento de la vida laboral.....	37
2.8. Responsabilidad global e internacionalidad.....	38
2.9. Evaluación versátil	40
3. Opiniones acerca del Currículo Nacional Finlandés de 2015	44
3.1. Metodología y preguntas de investigación.....	44
3.2. Opiniones de los profesores de español	46
3.2.1. Datos demográficos	48
3.2.2. Preguntas cerradas (escalas de Likert).....	50
3.2.3. Preguntas abiertas	60
3.3. Opiniones de los estudiantes del Bachillerato de Kerttuli.....	62
3.3.1. Datos demográficos	66
3.3.2. Preguntas cerradas (escalas de Osgood).....	68
3.3.3. Preguntas abiertas	85
4. Resultados.....	86
Conclusiones.....	89

Bibliografía.....	91
Apéndice 1 – Encuesta a los profesores	94
Apéndice 2 – Traducción de las afirmaciones al español.....	98
Apéndice 3 – Encuesta a los estudiantes	99
Apéndice 4 – Traducción de las afirmaciones al español.....	105
Apéndice 5 – Suomenkielinen lyhennelmä	107

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de una década, el sistema educativo finlandés goza de prestigio internacional gracias a las excelentes calificaciones en las pruebas PISA. Dichos resultados han incrementado el interés hacia la educación finlandesa a nivel mundial para conocer su fórmula de éxito. A pesar de tener uno de los mejores sistemas educativos del mundo, las autoridades finlandesas han optado por modificar las formas tradicionales de enseñanza. La reforma educativa se realiza mediante la renovación del Currículo Nacional, el documento oficial que establece los objetivos de la enseñanza, que es renovado aproximadamente cada diez años por la Dirección General de Educación (*Opetushallitus*). El Currículo Nacional de la Educación Básica (*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*) y el Currículo Nacional del Bachillerato (*Lukion opetussuunnitelman perusteet*) fueron reformados en 2014 y 2015, y entraron en vigor en el otoño de 2016. Con referencia a ellos, se usan los acrónimos finlandeses *POPS 2014* y *LOPS 2015*, y también es posible emplear el acrónimo *OPS 2016* según el año de implementación, pero para mayor claridad se utilizan los primeros en este trabajo. Los cambios curriculares de la educación básica en especial han provocado mucha polémica dentro y fuera de Finlandia, lo que se demuestra en los artículos publicados sobre el asunto¹. Ambos Currículos presentan renovaciones similares, pero el presente estudio se concentra en el Currículo Nacional del Bachillerato.

Dada la actualidad del tema, me resulta interesante conocer las opiniones de los profesores de español sobre el nuevo Currículo Nacional del Bachillerato (*LOPS 2015*), puesto que ellos son responsables de implementar los cambios curriculares en la enseñanza. Asimismo, me interesa conocer las opiniones de los estudiantes sobre la enseñanza del español según el nuevo Currículo, porque ellos constituyen la otra componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. El interés personal por realizar esta investigación está relacionado con el deseo de familiarizarme con el nuevo Currículo Nacional debido al futuro trabajo como profesora de español en el bachillerato, es decir, quiero conocer a fondo el documento que guiará mi labor docente. Además, trato de aprovechar mi experiencia laboral en el Bachillerato de Kerttuli (Turku) como una parte de la investigación. La justificación objetiva del estudio es que no se han investigado las opiniones de los profesores o estudiantes de español acerca del nuevo Currículo Nacional del Bachillerato (*LOPS 2015*).

¹ BBC Mundo. 2015. “¿Por qué Finlandia está cambiando "el mejor sistema de educación del mundo"?”. http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/12/151201_finlandia_cambio_educacion_ab, consultado el 27 de noviembre de 2017.

Las principales preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Qué opinan los profesores de español sobre el nuevo Currículo Nacional del Bachillerato (*LOPS 2015*)?
- ¿Qué piensan los estudiantes del Bachillerato de Kerttuli (Turku) sobre la enseñanza del español según el nuevo Currículo Nacional (*LOPS 2015*)?

Además, dichas preguntas son profundizadas mediante unas preguntas auxiliares:

- ¿Cuán importantes valoran los profesores de español los objetivos generales y los objetivos específicos de las lenguas extranjeras del nuevo Currículo Nacional?
- ¿La edad, el sexo y/o la experiencia docente de los profesores influyen en su opinión acerca del nuevo Currículo Nacional?
- ¿Cómo evalúan los estudiantes de español los métodos y temas del nuevo Currículo Nacional utilizados en el curso de español?
- ¿El sexo, los estudios anteriores de español y/o las razones por participar en el curso influyen en la opinión de los estudiantes acerca de la enseñanza del español según el nuevo Currículo Nacional?

Mi hipótesis es que la opinión de los dos grupos de informantes es positiva en general, porque tanto los profesores como los estudiantes querrán desarrollar las prácticas educativas para responder a las necesidades del futuro. En todo caso, supongo que algunos profesores tengan también opiniones críticas acerca del nuevo Currículo Nacional por resistencia al cambio. Asimismo, me imagino que los profesores mayores y con más experiencia se muestren más críticos hacia los cambios curriculares que los profesores jóvenes y principiantes. Sin embargo, creo que el sexo de los profesores no influirá tanto en sus opiniones y que los profesores de español valorarán los objetivos específicos más importantes que los objetivos generales. Por su parte, los estudiantes no tienen un punto de referencia del Currículo Nacional anterior, entonces pienso que tendrán una opinión bastante positiva acerca del nuevo Currículo. No obstante, supongo que los hombres se muestren más críticos hacia los métodos y temas del nuevo Currículo Nacional. En cambio, creo que los estudiantes con estudios anteriores de español y con una motivación intrínseca hacia los estudios de español se mostrarán más favorables hacia los métodos y temas del nuevo Currículo Nacional. Además, pienso que los estudiantes evaluarán dichos métodos y temas generalmente con adjetivos positivos.

Existen algunos estudios anteriores sobre las opiniones de los profesores de otras asignaturas, especialmente acerca del nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica (*POPS*

2014). En la Universidad de Tampere, Jyrkiäinen (2017)² hizo un estudio sobre las opiniones y experiencias de los profesores y directores de primaria acerca del Currículo Nacional de la Educación Básica. En su investigación, Jyrkiäinen entrevistó a seis profesores y dos directores para conocer sus opiniones acerca de la influencia de la renovación curricular en el aprendizaje y la enseñanza. En la Universidad de Jyväskylä, Lintu (2017)³ y Luumi (2017)⁴ realizaron sus respectivas investigaciones sobre las percepciones y experiencias de los profesores de Educación Física sobre el Currículo Nacional de la Educación Básica. Tanto Lintu como Luumi recopilaron los datos a través de ensayos escritos por los profesores sobre sus percepciones de la renovación curricular. En la Universidad de Laponia, Hokkanen (2017)⁵ investigó la reforma curricular de la educación básica y la nueva cultura de aprendizaje desde el punto de vista de los profesores de primaria. Hokkanen recopiló los datos a través de una encuesta electrónica dirigida a los profesores. Las experiencias de los alumnos sobre la participación estudiantil del nuevo Currículo de la Educación Básica fueron estudiadas por Toukola (2017)⁶ mediante la observación de los alumnos, entrevista al profesor y encuesta a los alumnos.

Puesto que se trata de un tema tan reciente, las investigaciones sobre las opiniones de los profesores o estudiantes acerca del nuevo Currículo Nacional del Bachillerato (*LOPS 2015*) son solamente tres de los cuales dos son trabajos de fin de grado. En la Universidad de Finlandia Oriental, Karkkulainen (2017)⁷ estudió las experiencias de los profesores y estudiantes sobre el primer curso de Matemáticas según el nuevo Currículo Nacional. La recogida de datos se hizo

2 Jyrkiäinen Juhana. 2017. *OPS 2016 – Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä ja kokemuksia uudesta opetussuunnitelmasta ja siihen valmistautumisesta*. Tampere: Universidad de Tampere. Trabajo de fin de máster [inédito]. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/100724/GRADU-1488893629.pdf?sequence=1>, consultado el 22 de septiembre de 2017.

3 Lintu, Sanna-Kaisa. 2017. *Liikunnanopettajien käsityksiä perusopetuksen liikunnan opetussuunnitelman uudistuksesta ja käytännöllisyydestä*. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä. Trabajo de fin de máster [inédito]. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/53104/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201702241521.pdf?sequence=1>, consultado el 22 de septiembre de 2017.

4 Luumi, Tuija. 2017. *Tapaustutkimus liikuntaa opettavien opettajien ennakkokäsityksistä ja kokemuksista opetussuunnitelmauudistuksen tuomiin opetuksen sekä arvioinnin muutoksiin*. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä. Trabajo de fin de máster [inédito]. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/53801/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201705072222.pdf?sequence=1>, consultado el 22 de septiembre de 2017.

⁵ Hokkanen, Annika. 2017. *Opetussuunnitelmauudistus ja oppimiskulttuuri – alakoulun opettajien näkökulma*. Rovaniemi: Universidad de Laponia. Trabajo de fin de máster [inédito]. <http://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62940/Hokkanen.Annika.pdf?sequence=1>, consultado el 22 de septiembre de 2017.

⁶ Toukola, Liisa. 2017. *Oppilaiden osallisuus – näkökulma uuteen opetussuunnitelmaan*. Tampere: Universidad de Tampere. Trabajo de fin de máster [inédito]. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101701/GRADU-1498726189.pdf?sequence=1>, consultado el 22 de septiembre de 2017.

⁷ Karkkulainen, Laura. 2017. *Lukion opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia MAY1-kurssista*. Joensuu: Universidad de Finlandia Oriental. Trabajo de fin de máster [inédito]. http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20170935/urn_nbn_fi_uef-20170935.pdf, consultado el 29 de enero de 2018.

a través de cuestionarios y entrevistas a los estudiantes y profesores. En la Universidad de Jyväskylä, Bondfolk (2017)⁸ investigó los cambios curriculares en la enseñanza de música haciendo una comparación entre los Currículos Nacionales del Bachillerato de 2003 y 2015 y entrevistando a un director y un profesor de música. Asimismo, Pyöriä (2017)⁹ hizo un análisis sobre los cambios del nuevo Currículo Nacional del Bachillerato desde el punto de vista de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para su estudio, Pyöriä encuestó a una profesora de inglés para averiguar las formas de implementar los objetivos del nuevo Currículo y las posibles influencias de dicho Currículo en la enseñanza del inglés. Mediante mi trabajo, trato de realzar la importancia del estudio acerca del nuevo Currículo Nacional del Bachillerato (*LOPS 2015*) e investigar las opiniones de los profesores y estudiantes de español sobre él.

El marco teórico de mi trabajo se divide en dos partes. En primer lugar, expongo el propio análisis sobre las diferencias entre el nuevo Currículo Nacional (*LOPS 2015*) y el Currículo Nacional anterior (*LOPS 2003*), los cuales son mis referencias primarias. De esta forma determino los conceptos esenciales de la investigación que son, por ejemplo, la educación interdisciplinaria, la educación centrada en el estudiante, la multiliteracidad, las tecnologías de información y comunicación, la conciencia lingüística, la conciencia de género y la evaluación versátil, entre otros. En segundo lugar, trato de revisar la literatura y las investigaciones pertinentes con el objetivo de proporcionar una explicación de los conceptos educativos anteriormente mencionados. Cabe destacar que una gran parte de la literatura existente está elaborada para el Currículo Nacional de la Educación Básica, pero los mismos conceptos están presentes también en el Currículo Nacional del Bachillerato, con lo cual es posible aprovechar las definiciones y acepciones en su sentido general. Además, las referencias son principalmente finlandesas, ya que se trata de un fenómeno explícitamente finlandés.

La investigación empírica contiene también dos partes: por un lado, una encuesta dirigida a los profesores de español de los bachilleratos finlandeses para estudiar sus opiniones acerca del nuevo Currículo Nacional del Bachillerato (*LOPS 2015*), y, por otro lado, otra encuesta destinada a los estudiantes del Bachillerato de Kerttuli (Turku) para investigar sus opiniones acerca de la enseñanza del español según el nuevo Currículo Nacional. La primera

⁸ Bondfolk, Aleksi. 2017. *Lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistus musiikinopetuksessa*. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä. Trabajo de fin de grado [inédito]. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/53261/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201703141647.pdf?sequence=1>, consultado el 29 de enero de 2018.

⁹ Pyöriä, Joni. 2017. *THE ENGLISH LANGUAGE AND MY WORLD: Analysis of the new National core curriculum for upper secondary schools 2015 from EFL teaching perspective*. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä. Trabajo de fin de grado [inédito]. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/54049/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201705212434.pdf?sequence=1>, consultado el 22 de septiembre de 2017.

encuesta se envió a todos los profesores de español de los bachilleratos finlandeses con el propósito de recoger datos para un estudio comprensivo a través de las afirmaciones en la escala de Likert. Así la investigación podrá obtener un resultado más generalizable que refleja mejor las opiniones del conjunto de los profesores de español. Por su parte, la encuesta de los estudiantes es un estudio de caso que utiliza la escala de Osgood para medir la opinión. Las dos encuestas incluyen además preguntas abiertas para una reflexión propia del encuestado. Las preguntas de los cuestionarios son sobre los conceptos educativos del Currículo Nacional explicados en el marco teórico.

Consecuentemente, este trabajo es una investigación principalmente cuantitativa, puesto que se utilizan las escalas de Likert y Osgood que tratan de presentar las opiniones investigadas de forma numérica. No obstante, las respuestas a las preguntas abiertas proporcionan información cualitativa y son estudiadas mediante el análisis cualitativo del contenido. El objetivo de esta investigación es proporcionar información relevante sobre las opiniones de los profesores y estudiantes de español acerca del nuevo Currículo Nacional para la elaboración de los currículos subsiguientes, ya que ellos son los expertos de la educación en la práctica. A continuación, empiezo la redacción del trabajo con la propia comparación de los Currículos Nacionales Finlandeses de 2003 y 2015, siguiendo el orden y la estructura de los mismos.

1. COMPARACIÓN DE LOS CURRÍCULOS NACIONALES FINLANDESES (2003, 2015)

El sistema educativo finlandés está dirigido por distintos documentos oficiales redactados por parte de diferentes autoridades: el Parlamento, el Consejo de Estado, el Ministerio de Educación y Cultura (*Opetus- ja kulttuuriministeriö*), la Dirección General de Educación (*Opetushallitus*) y las Comisiones Educativas (*Opetuslautakunta*) de los municipios¹⁰. Los documentos que determinan la educación en el bachillerato son la Ley y el Decreto sobre la Educación del Bachillerato del año 1998 (*lukiolaki ja -asetus*), el Decreto sobre los Objetivos Generales Nacionales y la Distribución de Horas Lectivas del año 2014 (*Asetus lukiolaisissa tarkoitettun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta*), la Orden sobre el Currículo Nacional del Bachillerato del año 2015 (*Määräys lukion opetussuunnitelman perusteista*), el currículo local aprobado por la Comisión Educativa y el plan de estudios anual de cada instituto (OPH, 2015: 9).

El Currículo Nacional del Bachillerato es el documento oficial que define los objetivos y contenidos de la enseñanza para todos los bachilleratos finlandeses a nivel nacional. El Currículo Nacional es la base para los currículos locales y determina la preparación curricular en los municipios que son las entidades proveedoras de la enseñanza a nivel local. Los profesores pueden participar en la preparación del currículo local de su municipio, aunque en general solamente unos pocos están involucrados en el proceso (Hildén, 2011: 6). No obstante, cada profesor debe familiarizarse personalmente con el Currículo a la hora de preparar sus clases y reflexionar sobre cómo llevar a la práctica los objetivos establecidos. Estos están presentados de una forma muy general en el Currículo Nacional, lo que supone una interpretación de los profesores.

Además de los niveles curriculares nacional, local y personal, los currículos se dividen en dos tendencias por su contenido: por un lado, el *Lehrplan* que se enfoca en las asignaturas, y, por otro lado, el *curriculum* que se centra en el desarrollo general del estudiante (Hildén, 2011: 6). Dichas tendencias curriculares han ido alternando a lo largo del siglo XX, pero los dos Currículos Nacionales del siglo XXI (2003 y 2015) manifiestan una combinación de ambas tendencias: expresan con detalle los objetivos y contenidos de las diferentes asignaturas (*Lehrplan*), aunque a la vez determinan los requisitos comunes para una buena cultura general de los estudiantes (*curriculum*) (op.cit.: 7).

10 Opetushallitus. 2017. "Opetusalan viranomaiset – kuka tekee mitä?". <http://www.oph.fi/opetushallitus>, consultado el 2 de octubre de 2017.

Un nuevo Currículo Nacional es siempre una oportunidad de desarrollo profesional, ya que los profesores deben asumir nuevos conceptos educativos y costumbres de trabajo para cumplir con los objetivos establecidos (Salo y Hildén, 2011: 31). A pesar de ser un documento oficial, generalmente el Currículo Nacional funciona más bien como una guía de trabajo, puesto que en el sistema educativo finlandés los profesores poseen una elevada autonomía profesional. Por consiguiente, el Currículo Nacional se implementa de distintas formas. En primer lugar, el currículo ejecutado es la interpretación del profesor sobre el currículo oficial (ibíd.). Esto quiere decir que el profesor aplica los objetivos del currículo oficial en su propia enseñanza. En segundo lugar, el currículo cumplido es aquel que se refleja en el aprendizaje de los estudiantes. No es igual al currículo ejecutado, dado que los resultados de aprendizaje pueden diferenciarse de los objetivos planeados (ibíd.). En tercer lugar, en la enseñanza influye también un currículo oculto, es decir, la enseñanza produce efectos que no son intencionales o planificados previamente (ibíd.). Esto implica que ni siquiera los funcionarios que redactan el currículo oficial pueden anticipar lo que realmente aprenden los estudiantes, sino que solamente procuran trazar unas pautas generales para la enseñanza.

Este estudio se centra en el nuevo Currículo Nacional del Bachillerato (*LOPS 2015*) que ha sido diseñado y redactado por la Dirección General de Educación, el órgano administrativo responsable del desarrollo de la educación en Finlandia. Dicho Currículo incluye una parte general que determina los requisitos comunes para toda la enseñanza y otra que especifica los objetivos y contenidos para cada una de las asignaturas. La parte general consta de seis capítulos: 1) Currículo, 2) Misión y valores fundamentales de la educación en el bachillerato, 3) Implementación de la enseñanza, 4) Orientación y apoyo del estudiante, 5) Objetivos de aprendizaje y contenidos principales de la enseñanza, 6) Evaluación del aprendizaje (OPH, 2015: 5–7). La parte que especifica los objetivos y contenidos de las diferentes asignaturas está incluida en el quinto capítulo. Además, el Currículo Nacional contiene cinco apéndices de diversa índole de los cuales la escala del dominio lingüístico es esencial para mi trabajo.

En el presente estudio analizo las partes relevantes de los capítulos generales 2, 3, 5 y 6, porque son los que establecen las formas educativas para todas las asignaturas. Asimismo, presento mi análisis sobre la parte específica de las lenguas extranjeras (el subcapítulo 5.5) y de las lenguas extranjeras del nivel B3 (subcapítulo 5.5.5). Además, trato de analizar la escala del dominio lingüístico, puesto que se relaciona con la evaluación del aprendizaje de las lenguas extranjeras. La razón para esta selección es que los profesores de español de los bachilleratos finlandeses deben tener en cuenta todos estos capítulos del Currículo Nacional, ya que son la base de su enseñanza. Los análisis se basan en la comparación de los Currículos Nacionales de

2003 y 2015 para determinar los conceptos esenciales del nuevo Currículo. Los siguientes subepígrafes siguen el orden de los capítulos del Currículo Nacional para demostrar mejor su estructura.

1.1 MISIÓN Y VALORES FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN EN EL BACHILLERATO

La misión principal del bachillerato en los Currículos de 2003 y 2015 es la misma: proporcionar una amplia cultura general a los estudiantes y promover el aprendizaje permanente. Los estudios de bachillerato sirven de preparación general para los estudios posteriores. En el Currículo de 2015 se enfatizan el pensamiento independiente y crítico además de la actuación responsable, compasiva y colectiva. Asimismo, los estudiantes se familiarizan con los conocimientos esenciales sobre el ser humano, las culturas, el medio ambiente y la sociedad con el objetivo de comprender las interdependencias y los fenómenos transversales. Según el nuevo Currículo, los estudios de bachillerato promueven el interés por las ciencias y las artes, y los estudiantes aprenden a planificar su futuro y construyen su identidad e ideología a través de los estudios. (OPH, 2003: 12 y OPH, 2015: 12)

En ambos Currículos los valores fundamentales del bachillerato se basan en la tradición cultural finlandesa según la cual el aprendizaje renueva la sociedad y su herencia cultural. A través de la educación, las personas aprenden a reconocer y solucionar las contradicciones de una manera ética y comprensiva. Los estudios de bachillerato promueven la igualdad, la equidad, el bienestar y la democracia. Los principios básicos son el respeto por los derechos humanos y la inviolabilidad de la dignidad humana. Los valores fundamentales influyen en la cultura operacional y la enseñanza de todas las asignaturas y se reflejan en los temas interdisciplinarios. El Currículo de 2015 subraya que la enseñanza no debe comprometer a los estudiantes de forma religiosa, ideológica o política, y no puede utilizarse para fines comerciales. Además, se destaca la imprescindibilidad del estilo de vida sostenible y de la responsabilidad global para contribuir al bienestar del medio ambiente y de los ciudadanos. Siguiendo los objetivos de desarrollo sostenible de la ONU, la educación del bachillerato impulsa la cooperación internacional y la ciudadanía mundial. Según el nuevo Currículo, las personas de distintos orígenes lingüísticos, ideológicos y religiosos deben aprender a colaborar entre sí, porque la diversidad humana y cultural enriquecen la comunidad. (OPH, 2003: 12 y OPH, 2015: 12–13)

1.2. IMPLEMENTACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Ambos Currículos comparten la concepción de que el aprendizaje es el resultado del trabajo activo y orientado por objetivos que se realizan en colaboración con otros estudiantes, profesores y especialistas en diferentes ámbitos educativos. Asimismo, el aprendizaje se relaciona con las actividades, la situación y la cultura en las que tiene lugar. Según el nuevo Currículo, en el proceso de aprendizaje los estudiantes autodirigidos analizan y evalúan la información presentada de diferentes formas. La orientación y la retroalimentación constructivas contribuyen al desarrollo del pensamiento de los estudiantes. En el Currículo de 2015 se recalca que los estudiantes deben observar las conexiones entre diversas disciplinas y competencias. Además, el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y las experiencias positivas promueven el aprendizaje permanente. (OPH, 2003: 14 y OPH, 2015: 14)

Según los dos Currículos, los ámbitos y métodos educativos han de ser versátiles y apreciar la individualidad de los estudiantes y la diversidad metodológica de las distintas disciplinas. Los métodos utilizados deben contribuir al trabajo activo y cooperativo de los estudiantes. El nuevo Currículo enfatiza los métodos basados en la investigación, experimentación y solución de problemas, puesto que promueven el dominio de los fenómenos en su totalidad y las competencias interdisciplinarias. Según el Currículo de 2015, los estudiantes deben planificar sus estudios y asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Además, es necesario identificar y modificar las actitudes y prácticas educativas relacionadas con el género de los estudiantes. En el nuevo Currículo, los ámbitos educativos seguros y versátiles se extienden fuera del instituto a través de las tecnologías de información y comunicación, y en la enseñanza se utilizan materiales y herramientas digitales para producir y compartir nueva información. Asimismo, los diversos ámbitos educativos deben promover el pensamiento creativo y el aprendizaje por descubrimiento. Según el Currículo de 2015, la posibilidad de estudiar a distancia fomenta el progreso individual en los estudios. Para ello se utilizan las tecnologías de información y comunicación de modo versátil, y también es posible combinar la enseñanza presencial y a distancia (OPH, 2003: 14 y OPH, 2015: 14–15).

Los dos Currículos determinan que la misión educativa del bachillerato se refleja y concreta en la cultura operacional que está presente en todas las actividades del bachillerato. Según el nuevo Currículo, no son solo los profesores y estudiantes que desarrollan la cultura operacional del bachillerato, sino también los padres y los diferentes socios de cooperación, por ejemplo las organizaciones y las empresas. Como novedad, en el Currículo de 2015 se presentan cuatro temas para el desarrollo de la cultura operacional: la comunidad aprendedora, la participación y la colectividad, el bienestar y el futuro sostenible, la diversidad cultural y la

conciencia lingüística. En primer lugar, el concepto de la comunidad aprendedora implica que todos los miembros del bachillerato aprenden, y el aprendizaje es tanto individual como colectivo. La educación centrada en el estudiante promueve el aprendizaje permanente, y los principios básicos son la interacción y la cooperación dentro y fuera de la comunidad. La digitalización fomenta el aprendizaje colectivo y la utilización de los diferentes contextos educativos. En segundo lugar, el hecho de promover la participación democrática de los estudiantes en el bachillerato contribuye a la ciudadanía activa de los mismos. Los estudiantes aprenden a expresar sus opiniones y actuar de forma responsable en la comunidad y la sociedad. A través de la asociación del alumnado y de las actividades tutoriales, los estudiantes tienen la posibilidad de colaborar con los miembros de su comunidad. En tercer lugar, el bienestar de la comunidad y el futuro sostenible del medio ambiente son la base para todas las actividades del bachillerato. Las actividades promueven la igualdad y el trato equitativo para prevenir el acoso, la violencia, el racismo y la discriminación. Los estudiantes son animados a seguir un estilo de vida saludable. En cuarto lugar, la diversidad cultural, lingüística e ideológica enriquecen la comunidad. Se reconoce el significado esencial de las lenguas para el aprendizaje, la interacción y la construcción de la identidad. Mediante la conciencia lingüística se promueve la competencia plurilingüe de los estudiantes, lo que implica que todos los profesores son profesores de lengua de su propia disciplina (OPH, 2003: 14–15 y OPH, 2015: 15–17).

La estructura de los estudios en ambos Currículos es idéntica: la educación de bachillerato está compuesta del mínimo de 75 cursos que se dividen en cursos obligatorios, especializados y aplicados. Los cursos especializados y aplicados son optativos y pueden ser tanto nacionales como locales. Los estudiantes deben cursar como mínimo 10 cursos especializados nacionales que complementan los cursos obligatorios. Los cursos aplicados son cursos metodológicos, profesionales o interdisciplinarios. El Decreto sobre los Objetivos Generales Nacionales y la Distribución de Horas Lectivas, actualizado en 2014, modifica la distribución de los cursos obligatorios y especializados e introduce nuevos cursos aplicados en el Currículo de 2015. (OPH, 2003: 15, 250 y OPH, 2015: 17, 252–253)

1.3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Y CONTENIDOS PRINCIPALES DE LA ENSEÑANZA

Los objetivos generales de la enseñanza determinan los requisitos comunes para todas las asignaturas que se imparten en los bachilleratos finlandeses. El objetivo principal de toda la enseñanza en ambos Currículos es ofrecer una amplia cultura general a los estudiantes y promover el aprendizaje permanente de los mismos. Durante los estudios de bachillerato los estudiantes reflexionan sobre cuestiones éticas y efectos de la actividad humana en la

naturaleza. Los dos Currículos impulsan tanto a la participación en la vida cultural y artística como a la adopción de un estilo de vida saludable. La enseñanza en el bachillerato proporciona conocimientos y experiencias sobre las posibilidades educativas, la sociedad y la vida laboral para que los estudiantes puedan planificar su futuro respecto a los estudios posteriores y la futura profesión. El Currículo de 2015 enfatiza la comprensión de los fenómenos en su totalidad, la construcción interdisciplinar de los conocimientos, el aprendizaje por descubrimiento, la multiliteracidad, el plurilingüismo y el uso apropiado, responsable y seguro de las tecnologías de información y comunicación. Además, se destacan el aprendizaje cooperativo, la autonomía estudiantil, las estrategias de aprendizaje, la imprescindibilidad de un estilo de vida sostenible y la conciencia e igualdad de género. (OPH, 2003: 24 y OPH, 2015: 34–35)

Los dos Currículos determinan unos temas interdisciplinarios que son retos educativos significativos y cuya finalidad es enfatizar las competencias versátiles. Los temas interdisciplinarios influyen en la enseñanza de todas las asignaturas y en la cultura operacional del bachillerato. Los temas interdisciplinarios del nuevo Currículo para todos los bachilleratos finlandeses son los siguientes:

- 1) ciudadanía activa, espíritu empresarial y vida laboral
- 2) bienestar y seguridad
- 3) estilo de vida sostenible y responsabilidad global
- 4) conocimiento de las culturas e internacionalidad
- 5) multiliteracidad y medios de comunicación
- 6) tecnología y sociedad.

Los temas interdisciplinarios desarrollan las competencias de los estudiantes para observar y analizar los diferentes fenómenos y ámbitos actuales, argumentar a favor de los cambios necesarios y actuar por un futuro mejor. En el Currículo de 2015 se subraya que los estudiantes deben comprender las conexiones e interrelaciones de los fenómenos y saber analizar los conjuntos en su totalidad, aprovechando las competencias interdisciplinarias. Además, los estudiantes aprenden a compartir sus conocimientos a través del aprendizaje cooperativo y solucionar los problemas de forma creativa. Los temas interdisciplinarios se complementan y concretan en los currículos locales de cada bachillerato. Según el Currículo de 2015, es posible implementarlos también a través del trabajo voluntario y las prácticas empresariales. (OPH, 2003: 24–25 y OPH, 2015: 35)

1.3.1. Temas interdisciplinarios

El primer tema interdisciplinario se titulaba antes “ciudadanía activa y espíritu empresarial”, pero el nuevo Currículo incluye además el aspecto de la vida laboral. El objetivo principal en ambos Currículos es convertir a los estudiantes en ciudadanos activos, responsables y críticos. Para conseguir esto, los estudiantes se familiarizan con los principios fundamentales de la sociedad y las empresas. Este tema se implementa en la práctica y se desarrolla en cooperación con diferentes organizaciones y empresas. El Currículo de 2015 subraya que los estudiantes deben incrementar su conocimiento acerca de la vida laboral y reflexionar sobre sus experiencias laborales. Los estudiantes desarrollan sus competencias lingüísticas, comunicativas e interactivas, y asimilan el uso responsable de la libertad de expresión. Además, aprenden a reconocer sus inclinaciones, virtudes e intereses, lo que ayuda a planificar sus estudios y futuro trabajo. (OPH, 2003: 25 y OPH, 2015: 35–36)

El segundo tema se titula “bienestar y seguridad”, y en ambos Currículos se componen de los factores psicológicos, físicos y sociales. El objetivo esencial es comprender las condiciones fundamentales para el bienestar y la seguridad de uno mismo y de su comunidad. Según el Currículo de 2015, el bienestar y la seguridad son también un fenómeno cultural, y los estudiantes deben reconocer la diversidad humana y protegerse a sí mismos y los demás contra el acoso, el racismo y la discriminación. Además, la adopción de un estilo de vida saludable promueve el bienestar de los estudiantes. El nuevo Currículo constata que es posible colaborar tanto con los servicios juveniles, deportivos, culturales y sociales como con la policía y los servicios de emergencia. (OPH, 2003: 26 y OPH, 2015: 36–37)

El tercer tema interdisciplinario se titulaba antes “desarrollo sostenible”, pero se ha convertido en “estilo de vida sostenible y responsabilidad global” en el Currículo de 2015. En ambos Currículos la meta principal es adoptar un estilo de vida sostenible, y, de esta forma, mejorar las posibilidades de las generaciones futuras. Además, los bachilleratos pueden elaborar su propio plan para apoyar el desarrollo sostenible. El Currículo de 2015 enfatiza la responsabilidad global del desarrollo sostenible. Es necesario analizar los efectos de la globalización y las conexiones entre el estilo de vida sostenible, los hábitos de producción y las decisiones políticas para disminuir la pobreza y la desigualdad en el mundo. Según el nuevo Currículo, los estudiantes deben conocer los factores que influyen en el calentamiento global y la pérdida de la biodiversidad. Asimismo, se subrayan la participación estudiantil y la colaboración con distintas organizaciones para promover el desarrollo solidariamente responsable y equitativo. (OPH, 2003: 26–27 y OPH, 2015: 37)

El siguiente tema se conocía antes con el título “identidad cultural y conocimiento de las culturas”, pero ahora se titula “conocimiento de las culturas e internacionalidad”. El propósito es aumentar el conocimiento sobre diferentes culturas y construir la propia identidad cultural. El Currículo de 2015 enfatiza la capacidad de actuar y participar en la sociedad culturalmente más variada, la vida laboral más internacional y el mundo más interdependiente. Asimismo, se subrayan la conciencia lingüística, el plurilingüismo y la multiliteracidad. Según el nuevo Currículo, los estudiantes practican su ciudadanía mundial mediante la cooperación internacional en los entornos auténticos y plurilingües. (OPH, 2003: 27-28 y OPH, 2015: 37-38)

El penúltimo tema del nuevo Currículo es “multiliteracidad y medios de comunicación” que antes se conocía como “competencia comunicativa y mediática”. Ambos Currículos destacan el pensamiento crítico, el conocimiento de los factores sociales y económicos que influyen en los medios de comunicación, el conocimiento de los derechos de autor y la cooperación interdisciplinaria. El Currículo de 2015 introduce el concepto de la multiliteracidad que se refiere a la capacidad de interpretar, producir y valorar diferentes tipos de textos. En su sentido amplio, los textos pueden ser conjuntos de sistemas simbólicos verbales, visuales, auditivos, numéricos o cinéticos. La multiliteracidad promueve la capacidad de pensamiento y profundiza la conciencia lingüística. En el nuevo Currículo se enfatizan el conocimiento de las normas de la libertad de expresión y la colaboración con los medios de comunicación, las bibliotecas y los departamentos de investigación y cultura. Además, el plan del uso educativo de las tecnologías de información y comunicación apoya la implementación de la multiliteracidad en la práctica. (OPH, 2003: 29 y OPH, 2015: 38–39).

El último tema del nuevo Currículo se titula “tecnología y sociedad” como en el Currículo anterior. El objetivo principal de los dos Currículos es concienciar a los estudiantes del proceso interactivo entre el desarrollo tecnológico y social. Asimismo, los estudiantes deben utilizar sus competencias interdisciplinarias para reconocer los efectos y posibilidades del desarrollo tecnológico y evaluarlos desde el punto de vista ético y económico. El desarrollo tecnológico se observa a través de las dimensiones histórica, contemporánea y futura para analizar los efectos de la tecnología en la vida laboral. El Currículo de 2015 enfatiza la competencia cooperativa y el conocimiento de la interdependencia entre el desarrollo científico, artístico y tecnológico. Además, los aspectos esenciales de las innovaciones tecnológicas son la creatividad, la resolución de problemas, la idoneidad, la funcionalidad y el desarrollo sostenible. Según el nuevo Currículo, los estudiantes se familiarizan con las empresas innovadoras y tecnológicamente interesantes y trabajan en los entornos digitales con diversos agentes tecnológicos. (OPH, 2003: 28 y OPH, 2015: 39)

1.3.2. Objetivos generales de las lenguas extranjeras

Los objetivos generales para la enseñanza de las lenguas extranjeras se han modificado ampliándolos y ajustándolos a los objetivos generales del nuevo Currículo Nacional. Según el Currículo de 2015, la enseñanza de las lenguas extranjeras profundiza la conciencia lingüística y la competencia plurilingüe de los estudiantes. La enseñanza lingüística promueve la multiliteracidad de los estudiantes y su capacidad para actuar en los contextos cultural y lingüísticamente diversos. Además, la enseñanza lingüística prepara a los estudiantes para la participación activa en el mundo internacional y desarrolla su ciudadanía mundial. Según el nuevo Currículo, los estudiantes aprenden a reconocer sus propias maneras de aprender, percibir sus conocimientos lingüísticos como competencia laboral y mejorar su capacidad de aprendizaje permanente. En la enseñanza de lenguas se promueve la igualdad de género mediante la diversidad temática. En el Currículo de 2015, se refuerza la educación centrada en el estudiante a través del aprendizaje por descubrimiento y las tecnologías de información y comunicación. Asimismo, en la enseñanza de lenguas se tratan de manejar los conjuntos en su totalidad y trabajar de forma interdisciplinar creando conexiones entre distintas lenguas. Además, la diferenciación de la enseñanza es necesaria para apoyar a los estudiantes con distintos niveles de conocimiento. (OPH, 2003: 100 y OPH, 2015: 107)

Según el Currículo de 2015, la enseñanza de lenguas extranjeras trata de promover el uso creativo de la competencia lingüística en los estudios y el tiempo libre, mejorar la aplicación interlingüística de los conocimientos lingüísticos y enfatizar el significado de la competencia lingüística versátil. Asimismo, los estudiantes aprenden a planificar sus estudios lingüísticos respecto a los estudios posteriores, la vida laboral y las relaciones internacionales. En el nuevo Currículo, los estudiantes deben establecer sus propias metas y saber evaluar sus conocimientos lingüísticos según el nivel propuesto en la escala del dominio lingüístico que se basa en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (véase § 1.5.). La tabla 1 demuestra los cambios producidos en dicha escala para las lenguas optativas del nivel B3 cuyo estudio se empieza en el bachillerato y que son el enfoque de mi estudio (OPH, 2003: 100 y OPH, 2015: 107–108):

<i>LOPS 2003</i>		<i>LOPS 2015</i>	
Competencias lingüísticas	Nivel	Competencias lingüísticas	Nivel
Comprensión oral	A2.1-A2.2	Competencia interpretativa	A2.1
Comprensión escrita	A2.1-A2.2		A2.1
Producción oral	A2.1	Competencia productiva	A2.1
Producción escrita	A1.3-A2.1		A2.1
-	-	Competencia interactiva	A2.1

Tabla 1: Niveles del dominio lingüístico de las lenguas B3 en los Currículos de 2003 y 2015 (tabla propia).

La tabla 1 indica que en el Currículo de 2003 las competencias lingüísticas se dividen en cuatro, mientras que en el nuevo Currículo son tres, porque según el sentido amplio del texto no se separan los textos escritos y hablados. A través de la comparación de los niveles propuestos, puedo observar que el nuevo Currículo simplifica todas las competencias en el nivel A2.1. En la escala del dominio lingüístico, este nivel se refiere a una competencia lingüística básica, puesto que los niveles van del A1.1 al C1.1 (véase § 1.5.). En el Currículo de 2003, se considera que la comprensión alcanza un nivel más alto que la producción. Además, en él se exige un nivel más bajo de la producción escrita que de la oral. El Currículo de 2015 se complementa con la competencia interactiva que pone de manifiesto el uso de la lengua en la comunicación interactiva.

Solamente el nuevo Currículo determina la evaluación de las lenguas extranjeras con detalle. La evaluación se basa tanto en los objetivos generales de las lenguas extranjeras como en los objetivos específicos de cada lengua en los distintos niveles de estudio, que pueden variar desde los estudios obligatorios empezados en la educación básica (nivel A1) hasta los optativos comenzados en el bachillerato (nivel B3). En la evaluación se valoran los énfasis temáticos y lingüísticos de cada curso. Según el Currículo de 2015, en todos los cursos los estudiantes reciben la retroalimentación sobre su progreso en las distintas destrezas lingüísticas, su capacidad del aprendizaje lingüístico y su preparación para actuar en los ámbitos lingüísticos de la lengua meta. Además, se utilizan la autoevaluación y la evaluación por pares, y se pueden aprovechar los portafolios interdisciplinarios. En el nuevo Currículo, se usa la escala del dominio lingüístico como un apoyo evaluativo del profesor y una herramienta de autoevaluación y evaluación por pares. Al principio de los estudios, se valora la habilidad del estudiante para desarrollar su capacidad del aprendizaje lingüístico, y, más tarde, se evalúa el nivel interactivo, interpretativo y productivo del estudiante mediante la escala del dominio lingüístico. (OPH, 2015: 108)

1.3.3. Objetivos específicos de las lenguas extranjeras del nivel B3

Solo el Currículo de 2015 establece los objetivos específicos de las lenguas extranjeras del nivel B3. Según estos objetivos, los estudiantes deben considerar significativo ampliar su repertorio lingüístico, desarrollarse como usuarios de la lengua meta en el mundo culturalmente diverso y comparar sus conocimientos lingüísticos con el nivel A2.1 de la escala del dominio lingüístico. En los primeros cursos se enfatizan las situaciones interactivas orales y la comprensión oral. La proporción de la comunicación escrita incrementa gradualmente, pero se practica la comunicación oral en todos los cursos para desarrollar los conocimientos básicos de la comunicación cotidiana. En cada curso es posible promover la multiliteracidad a través de literatura, películas, música, teatro, artes visuales o medios de comunicación. Además, se tratan de estudiar temas actuales e interdisciplinarios en los diferentes cursos. Se practican las estructuras gramaticales cuando se relacionan con los temas tratados. Desde el principio, es importante establecer las costumbres correctas de pronunciación. (OPH, 2015: 117)

En ambos Currículos, la asignatura de las lenguas extranjeras del nivel B3 consta de ocho cursos especializados nacionales. En la Tabla 2 se comparan los títulos de los cursos del nivel B3 para observar los cambios realizados en el Currículo de 2015:

<i>LOPS 2003</i>	<i>LOPS 2015</i>
1. Buenos días, encantado de conocerte	1. Nos familiarizamos con los demás y la lengua
2. Así se arreglan las cosas	2. Viajando por el mundo
3. Tiempo libre y aficiones	3. Cosas importantes de la vida
4. Aquí y allí	4. Diferentes estilos de vida
5. Antes y ahora	5. Bienestar y atención
6. Estudios y planes de futuro	6. Cultura y medios de comunicación
7. Cultura	7. Estudios, trabajo y futuro
8. Nuestro planeta común	8. Nuestro planeta común

Tabla 2: Títulos de los cursos de las lenguas extranjeras del nivel B3 (tabla propia).

En el primer curso se aprende a comunicar en las situaciones cotidianas básicas. Según el nuevo Currículo, los estudiantes deben familiarizarse con el estatus de la lengua estudiada y relacionarla con otras lenguas conocidas. Asimismo, se enfatizan las estrategias de comunicación y las expresiones de cortesía. En el segundo curso se practica la gestión de los asuntos diarios, pero el nuevo Currículo enfatiza las situaciones sociales relacionadas con viajes y el uso de los recursos de compensación y las estrategias de comunicación. Los temas del tercer curso son la vida cotidiana de los jóvenes, el tiempo libre y las aficiones. Según el

Currículo de 2015, se practican las competencias interactivas. En el cuarto curso del Currículo de 2003 se comparan la geografía, la historia y las atracciones turísticas del propio país y las de la lengua estudiada, pero en el nuevo Currículo se estudian la comunicación en los contactos interculturales y las diferencias en los códigos sociales de interacción. (OPH, 2003: 105–106; OPH, 2015: 117)

En el quinto curso del Currículo anterior se observan el pasado y el presente desde las perspectivas individual y social. En el Currículo de 2015 se reflexionan sobre los cambios producidos por la tecnología y la digitalización en el bienestar y la interacción. Además, los estudiantes aprenden a formular opiniones y conversar sobre asuntos cotidianos. El sexto y el séptimo curso han intercambiado su orden en el nuevo Currículo. Según el Currículo de 2015, en el sexto curso se estudian los fenómenos culturales y los medios de comunicación de la lengua estudiada, y se refuerza la multiliteracidad de los estudiantes. Los temas del séptimo curso se relacionan con los estudios, la vida laboral y los planes de futuro. Según el nuevo Currículo, se presta atención a la idoneidad cultural de la comunicación. En el último curso del Currículo de 2003 se estudian el funcionamiento de las sociedades y el futuro del planeta. Según el nuevo Currículo, los temas de este curso se asocian con la naturaleza, el estilo de vida sostenible y la cooperación internacional. (OPH, 2003: 106 y OPH, 2015: 118)

1.4. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Según los dos Currículos Nacionales, la evaluación proporciona información sobre el progreso y los resultados del aprendizaje de los estudiantes durante y al final de los estudios. La calificación numérica es solamente una forma evaluativa. En el Currículo de 2015, el objetivo principal de la evaluación es promover el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, los estudiantes deben comprender qué tratan de aprender y cómo se evalúa su aprendizaje. Según el nuevo Currículo, la evaluación forma parte de la interacción entre el profesor y el estudiante. A través de la autoevaluación y la evaluación por pares, los estudiantes aprenden a establecer los propios objetivos y desarrollar sus formas de trabajar conforme a ellos. (OPH, 2003: 220 y OPH, 2015: 228)

En ambos Currículos la función de la evaluación es informar a los estudiantes sobre el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. La calificación se entrega al final del curso y debe basarse en múltiples referencias, por ejemplo diversos trabajos y exámenes, la observación del aprendizaje, conversaciones evaluativas entre el profesor y el estudiante y la autoevaluación. Además, los criterios de evaluación deben ser presentados a los estudiantes al empezar el curso, lo que mejora la protección legal de los estudiantes y los profesores. Los estudiantes con

lesiones u otras discapacidades diagnosticadas han de tener la posibilidad de demostrar sus conocimientos de forma alternativa. Según el Currículo de 2015, la evaluación del curso es continua, es decir, el aprendizaje se evalúa ya durante el curso para promoverlo. Asimismo, los objetivos se presentan al principio de cada curso para ayudar a los estudiantes a planificar su trabajo. Para la evaluación se puede utilizar también la evaluación por pares. El nuevo Currículo enfatiza que la evaluación no debe basarse en los valores, las actitudes o las características personales de los estudiantes. (OPH, 2003: 220–221 y OPH, 2015: 228–229)

Según el sistema de calificación de ambos Currículos, los cursos obligatorios y especializados nacionales obtienen una evaluación numérica del 4 al 10 que puede complementarse con la evaluación verbal y la retroalimentación de las conversaciones evaluativas. El Currículo de 2015 precisa que los cursos de orientación estudiantil, los nuevos cursos temáticos y los cursos aplicados nacionales se evalúan con una nota aprobada o suspendida. Según el nuevo Currículo, los cursos locales especializados y aplicados se evalúan con una calificación numérica o una nota aprobada, aunque antes podían ser evaluados también de forma verbal. Asimismo, el Currículo de 2015 introduce la evaluación de los cursos de la competencia lingüística oral que son cursos optativos de los niveles de estudio A y B1. No obstante, dicha evaluación no concierne a los cursos del nivel B3 tratados en esta investigación. (OPH, 2003: 221 y OPH, 2015: 229)

1.5. ESCALA DEL DOMINIO LINGÜÍSTICO

La escala del dominio lingüístico (*Kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikko*) figura como apéndice en los dos Currículos Nacionales y es una adaptación finlandesa del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Dicha escala sirve como una herramienta evaluativa para las lenguas extranjeras y puede ser utilizada tanto por el profesor para la evaluación del aprendizaje como por los estudiantes para la autoevaluación y la evaluación por pares. Según el MCER, la competencia lingüística se divide en seis niveles comunes de referencia (Consejo de Europa, 2002: 25)¹¹:

- el usuario básico de acceso (A1) y de plataforma (A2),
- el usuario independiente umbral (B1) y el usuario independiente avanzado (B2),
- el usuario competente con dominio operativo eficaz (C1) y de maestría (C2).

¹¹ Consejo de Europa. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (traducción al español por Instituto Cervantes, de Consejo de Europa. 2001. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, consultado el 7 de febrero de 2018.

No obstante, la adaptación finlandesa, diseñada para la enseñanza de las lenguas extranjeras en el bachillerato, consta de diez niveles específicos los cuales incluyen categorías más detalladas¹²(OPH, 2003: 230–247 y OPH, 2015: 240–249):

- competencia elemental inicial (A1.1), evolutiva (A1.2) y funcional (A1.3),
- competencia básica inicial (A2.1) y evolutiva (A2.2),
- competencia básica funcional (B1.1) y fluida (B1.2),
- competencia independiente inicial (B2.1) y funcional (B2.2),
- competencia fluida inicial (C1.1).

Según el Currículo de 2015, el objetivo de las lenguas extranjeras del nivel de estudio B3 es adquirir una competencia básica inicial (A2.1) en el transcurso de los estudios (OPH, 2015: 108). En el nuevo Currículo, el objetivo es el mismo para todas las competencias lingüísticas, mientras que en el Currículo de 2003 se determina una escala de variación para cada competencia (véase § 1.3.2.). Las competencias lingüísticas de la escala del dominio lingüístico han sido modificadas para el Currículo de 2015. Las cuatro competencias lingüísticas del Currículo de 2003 (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita) se convierten en tres en el nuevo Currículo: la competencia interpretativa, productiva e interactiva (véase 1.3.2.). Las dos primeras abarcan las competencias lingüísticas del Currículo de 2003, pero la última es un componente novedoso de la escala del dominio lingüístico.

Por último, trato de resumir las descripciones de las competencias lingüísticas del nivel A2.1 de los dos Currículos. En primer lugar, la competencia interpretativa incluye la comprensión oral y escrita, y sus definiciones son similares en ambos Currículos: el estudiante comprende el contenido principal de los textos escritos y hablados sencillos que utilizan un vocabulario conocido, y es capaz de deducir significados simples con el apoyo del contexto (OPH, 2003: 234–235 y OPH, 2015: 243). En segundo lugar, la competencia productiva engloba tanto la producción oral como escrita, y sus descripciones son parecidas en los dos Currículos: el estudiante es capaz de comunicar temas cotidianos y concretos con estructuras básicas y un vocabulario sencillo, y de pronunciar de forma generalmente comprensible aunque no siempre correcta (ibíd.). En tercer lugar, la competencia interactiva se subdivide en la interacción en diferentes situaciones, el uso de las estrategias de comunicación y la idoneidad cultural de la comunicación (OPH, 2015: 243). Por un lado, el estudiante tiene la capacidad de intercambiar ideas e información en situaciones cotidianas, y ocasionalmente mantener la comunicación (ibíd.). Por otro lado, el estudiante recurre con menos frecuencia a las

¹² La traducción de los niveles de la versión finlandesa es mía.

expresiones no verbales y sabe aplicar las expresiones del interlocutor en su propia comunicación, pero muchas veces debe solicitar la repetición o la aclaración (OPH, 2015: 243). Además, el estudiante es capaz de defenderse en situaciones sociales breves y utilizar las expresiones de cortesía y formas de tratamiento más habituales (ibíd.).

Desde mi punto de vista, el nuevo Currículo Nacional es un documento ambicioso cuyos objetivos son dignos de aspiración y tratan de alcanzar la educación perfecta, pero en su esencia, y a pesar de las diferencias demostradas, es parecido al Currículo anterior. Esto se debe en gran parte al hecho de que la ley que regula la enseñanza del bachillerato sigue siendo la misma que en el Currículo anterior. Por consiguiente, los objetivos del nuevo Currículo no pueden ser completamente distintos a los precedentes. No obstante, cabe mencionarse que actualmente se está preparando la nueva Ley sobre la Educación del Bachillerato que entrará en vigor en 2019, supondrá otra reforma del Currículo Nacional dentro de pocos años y hará posible una verdadera renovación del bachillerato (Misukka, Arra y Laakso, 2018: 3).

2. CONCEPTOS EDUCATIVOS DEL NUEVO CURRÍCULO NACIONAL (*LOPS 2015*)

En los siguientes subepígrafes trato de presentar más detalladamente los diferentes conceptos educativos¹³ del nuevo Currículo Nacional (*LOPS 2015*) cuya selección se basa en la comparación realizada en el epígrafe 1. Los objetivos del nuevo Currículo introducen varios conceptos novedosos en la enseñanza del bachillerato, a pesar de tener sus raíces en las teorías pedagógicas del siglo XX. Los conceptos seleccionados se refieren a los métodos educativos y temas generales que deberían ser implementados en la enseñanza según el Currículo de 2015. En mi opinión, resulta necesario explicar más en detalle en qué consisten, dado que el Currículo no los define explícitamente. A continuación, expongo los conceptos educativos del nuevo Currículo Nacional que procuran modificar las costumbres educativas a fin de que los estudiantes obtengan conocimientos y habilidades relevantes para el siglo XXI.

2.1. EDUCACIÓN INTERDISCIPLINARIA Y COMPETENCIA TRANSVERSAL

Los dos Currículos Nacionales tienen su base en el socioconstructivismo según el cual los estudiantes construyen su propia competencia intelectual interactuando con los demás y combinando sus conocimientos anteriores con la nueva información (Kauppila, 2007: 48). En el proceso de aprendizaje, los estudiantes trabajan de forma activa para resolver problemas auténticos con la ayuda del profesor. Según la teoría del socioconstructivismo, la interacción social promueve el aprendizaje profundo y el desarrollo de las estructuras cognitivas, pero el proceso de aprendizaje en sí y la construcción de la información son individuales (op.cit.: 51–52). Además, la construcción de la competencia intelectual no ha de limitarse a distintas disciplinas, sino que los estudiantes deben aprovechar la información de las diferentes asignaturas para comprender los fenómenos en su totalidad. Esto se resume en los conceptos esenciales del nuevo Currículo Nacional: la educación interdisciplinaria y la competencia transversal.

Según el Currículo Nacional, los bachilleratos finlandeses deben promover la enseñanza que atraviese las fronteras entre las diversas disciplinas estudiadas, por ejemplo las ciencias naturales, ciencias sociales, lenguas y artes. La educación interdisciplinaria requiere tanto la cooperación de los profesores como una actitud abierta para que los conocimientos de las distintas asignaturas puedan ser utilizados a la hora de estudiar los fenómenos en su conjunto. Existen diferentes formas para llevar a cabo la educación interdisciplinaria: estudiar el mismo fenómeno paralelamente en las distintas asignaturas, estudiar las partes del mismo tema

¹³ La traducción de los conceptos al español es mía.

consecutivamente, organizar días y eventos temáticos, formar unidades de estudio más amplias en cooperación con diversas asignaturas, agrupar las diferentes asignaturas en unidades o integrar todas las asignaturas en una enseñanza global (Halinen y Jääskeläinen, 2015: 26). Asimismo, la educación interdisciplinaria puede basarse en las disciplinas o en los fenómenos: la diferencia es que en el primer caso los fenómenos se estudian con la ayuda de los principios de las diversas disciplinas, mientras que en el segundo se aprenden dichos principios a través de los fenómenos estudiados en su conjunto (ibíd.). A mi parecer, en tanto no se cambie considerablemente la estructura de los estudios basada en disciplinas separadas, resulta bastante difícil realizar la auténtica educación interdisciplinaria.

Según el estudio realizado por la Organización Sindical del Sector Educativo (Misukka, Arra y Laakso, 2018: 12), la mitad de los profesores encuestados piensa que se debería aumentar el uso de la educación interdisciplinaria en los bachilleratos, pero solamente una tercera parte opina que las unidades lectivas deberían ser más amplias que un curso. No obstante, solo un 40% de los profesores afirma haber participado en la educación interdisciplinaria, aunque casi el 70% confirma que en su bachillerato se realiza este tipo de enseñanza (ibíd.). Muchos de los profesores encuestados reivindican la necesidad de contratar tutores que apoyen a los profesores en el desarrollo de la educación interdisciplinaria en los bachilleratos (op.cit.: 9). Estos resultados indican que dicho enfoque educativo no está todavía muy generalizado en los bachilleratos finlandeses.

Además, la educación interdisciplinaria trata de fomentar la competencia transversal, es decir, los conocimientos y habilidades necesarios para actuar en la sociedad y la vida laboral, llamados internacionalmente como competencias del siglo XXI (Halinen y Jääskeläinen, 2015: 27). Los temas interdisciplinares del Currículo Nacional orientan el desarrollo de la competencia transversal en los bachilleratos finlandeses (véase § 1.3.1.). La necesidad de promover la competencia transversal de los estudiantes está relacionada con los cambios trascendentales de la sociedad actual, por ejemplo la globalización y los avances tecnológicos, los cuales requieren la habilidad de aprovechar los conocimientos versátiles en situaciones de diversa índole (Halinen y Jääskeläinen, 2015: 28). Los puntos esenciales en el desarrollo de la competencia transversal son la actividad propia del estudiante y una cultura operacional que favorece la construcción colectiva de los conocimientos (Norrena, 2016: 10). En mi opinión, la función del desarrollo de la competencia transversal es preparar a los estudiantes para el mundo cada vez más diversificado.

2.2. ENSEÑANZA POR FENÓMENO Y APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO

La educación interdisciplinaria puede realizarse a través de la enseñanza por fenómeno. En el mundo real, los fenómenos son conjuntos complejos cuya comprensión exige un uso flexible de la competencia intelectual en su totalidad. La enseñanza por fenómeno surge de la curiosidad del estudiante hacia el mundo a su alrededor (Ovaska *et al.*, 2014: 5). El aprendizaje se centra en los fenómenos auténticos del mundo real los cuales son observados, analizados e investigados en cooperación con los compañeros y el profesor para comprenderlos profundamente (ibíd.). En la enseñanza por fenómeno, los estudiantes participan en la selección del fenómeno, y dicho fenómeno se estudia desde distintas perspectivas, o sea, de forma interdisciplinaria. La enseñanza por fenómeno ofrece la posibilidad de practicar y adquirir las competencias necesarias para el siglo XXI: la búsqueda de información, el pensamiento crítico, la capacidad de razonamiento, la creatividad, la resolución de problemas y la capacidad de cooperación y comunicación (op.cit.: 11).

No obstante, la enseñanza por fenómeno no está exenta de críticas por ser una ideología que requiere la colaboración de los profesores, ya que tradicionalmente los profesores finlandeses tienen una fuerte autonomía sobre su propia labor docente. Este cambio ideológico sumado con los problemas de organización del horario lectivo pueden fracasar el intento de aplicar la enseñanza por fenómeno a la práctica (Ovaska *et al.*, 2014: 9). La enseñanza por fenómeno tampoco es algo adicional al trabajo educativo general, sino que debe estar vinculada con los objetivos y contenidos del Currículo Nacional (ibíd.). Según la investigación realizada por Toivanen (2017: 41), los profesores y estudiantes piensan que la enseñanza por fenómeno es apropiada para los estudios de bachillerato, pero requiere un cambio hacia la cultura operacional colectiva. A pesar de las experiencias positivas y las ventajas de este enfoque educativo, los profesores sienten que es difícil de poner en práctica la enseñanza por fenómeno y que incrementa la labor docente (op.cit.: 42)

En realidad, la enseñanza por fenómeno no es un modelo pedagógico sino más bien un enfoque general o una ideología educativa que puede ponerse en práctica a través del aprendizaje por descubrimiento u otros métodos similares (Ovaska *et al.*, 2014: 7). El aprendizaje por descubrimiento trata de imitar el proceso de investigación: los estudiantes se proponen un problema desafiante sobre un fenómeno interesante, formulan sus propias teorías sobre él y tratan de solucionarlo (Hakkarainen *et al.*, 2005: 13). El profesor asegura que el tema está asociado con los contenidos y objetivos del Currículo y ayuda a los estudiantes a lo largo del proceso. El objeto de estudio debe ser suficientemente amplio y versátil para que pueda ser investigado desde diferentes puntos de vista, aprovechando el conocimiento de diversas

disciplinas. El aprendizaje por descubrimiento representa el aprendizaje creativo que no trata de recordar una información dada, sino construir y crear nueva información o profundizar el conocimiento sobre un asunto o fenómeno significativo (Hakkarainen *et al.*, 2005: 16). El papel activo del estudiante y sus conocimientos previos son esenciales en el proceso de descubrimiento. A mi parecer, la forma de realizar el aprendizaje por descubrimiento difiere de una asignatura a otra, ya que los temas estudiados también son diferentes entre sí.

Las etapas del aprendizaje por descubrimiento son la creación del contexto, el planteamiento del problema, la creación de las teorías de trabajo, la evaluación crítica, la búsqueda de información profundizada, el planteamiento del problema precisado, la creación de nuevas teorías de trabajo y la pericia compartida (Hakkarainen *et al.*, 2005: 30). La creación del contexto se refiere a la selección de un tema significativo y multidimensional que es el punto de partida para el aprendizaje por descubrimiento. El profesor desafía a los estudiantes a formular preguntas sobre el tema para plantear el problema que quieren solucionar. Después, los estudiantes tratan de crear sus teorías de trabajo que intuitivamente explican el problema. Estas fases sirven para averiguar y poner en marcha el pensamiento propio de los estudiantes. Antes de buscar información profundizada de diversas fuentes científicas, los estudiantes deben evaluar de forma crítica sus propias ideas. Estimulados por la información descubierta, los estudiantes precisan su problema de investigación y formulan nuevas preguntas y teorías de trabajo, y así el proceso se profundiza progresivamente. Lo esencial del aprendizaje por descubrimiento es la pericia compartida: todas las etapas del proceso se comparten entre los participantes, porque se trata del aprendizaje colectivo. El aprendizaje deriva de la necesidad de resolver los problemas planteados, y se basa en el trabajo mutuo de los estudiantes, mientras que el papel del profesor es guiar el proceso. (op.cit.: 31)

2.3. EDUCACIÓN CENTRADA EN EL ESTUDIANTE Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

La reforma curricular está relacionada con la idea del estudiante activo, lo que supone que los estudiantes mismos deben asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. La enseñanza llevada a cabo por el profesor es desplazada por el aprendizaje activo del estudiante que se denomina la educación centrada en el estudiante. Los profesores ya no deben ofrecer la información preparada, sino que los estudiantes han de procesarla personalmente para asimilar nuevos conocimientos. En la educación centrada en el estudiante, los principios del aprendizaje son el pensamiento, la inteligencia y los conocimientos del estudiante a través de los cuales se comprende la nueva información (Hakkarainen *et al.*, 2005: 16). En las clases ya no se destaca la figura del profesor, sino el papel central del estudiante en el proceso de aprendizaje. Para que

los estudiantes se responsabilicen de su propio aprendizaje, los profesores deben permitir que ellos mismos hagan el trabajo, porque un sistema educativo dirigido solamente por el profesor aleja a los estudiantes de su propia responsabilidad (Norrena, 2016: 14). La diferencia entre el aprendizaje dirigido por el profesor y el aprendizaje auténtico se halla en la motivación: el primero se basa en el control externo y el segundo surge de la motivación interna del estudiante (op.cit.: 15). El papel dirigente del profesor se convierte en la función del mentor que crea posibilidades y facilita el aprendizaje, pero la educación centrada en el estudiante no tiene la intención de abandonar a los estudiantes (Ovaska *et al.*, 2014: 14). En mi opinión, en la educación centrada en el estudiante es esencial que el profesor apoye y ayude a los estudiantes continuamente.

A fin de que el estudiante asuma el papel activo en el aprendizaje, hay que apoyar su autonomía (Norrena, 2016: 20). Los estudiantes finlandeses ya están acostumbrados a cierta libertad en los entornos educativos, pero la autonomía requiere que los estudiantes dirijan su propio aprendizaje. La autonomía estudiantil se basa en la responsabilidad del estudiante sobre su propio aprendizaje, la posibilidad de selección, la experiencia de poseer el aprendizaje y el uso de unas estrategias de aprendizaje adecuadas (Salo y Hildén, 2011: 21). Los estudiantes empiezan a darse cuenta de sus propias capacidades al poder participar en la planificación y selección de los materiales, los métodos educativos y las formas evaluativas. Los procedimientos prácticos para apoyar la autonomía estudiantil son la creación de un entorno educativo autónomo, la concienciación de los estudiantes como aprendices, la implementación gradual del cambio de perspectiva, el uso de una variedad de métodos educativos y la formación de unas estructuras de soporte en las cuales los estudiantes pueden apoyarse (Norrena, 2016: 21–22). A mi juicio, resulta fundamental que los estudiantes tengan la posibilidad de practicar la autonomía desde una temprana edad, porque es más difícil aprovecharla más tarde, si los estudiantes están acostumbrados a hacer solamente las tareas designadas por el profesor.

Por otra parte, los estudiantes deben orientarse a colaborar con sus compañeros para impulsar el aprendizaje cooperativo. En el aprendizaje cooperativo, los estudiantes influyen en la opinión y el comportamiento de sus iguales a través del lenguaje típico de su generación (Tuominen, 2008: 75). Asimismo, la solidaridad de los estudiantes refuerza el sentimiento positivo sobre sus posibilidades de contribuir al proceso de aprendizaje (ibíd.). Esta forma cooperativa de aprendizaje permite a los estudiantes explicar los fenómenos estudiados con sus propias palabras. Según la propia experiencia, cuando uno explica los asuntos que trata de aprender, normalmente los asimila mejor que a través de la explicación dada por el profesor.

El aprendizaje cooperativo requiere que los estudiantes acepten sus compañeros, sepan trabajar en colaboración para resolver problemas y sean capaces de reflexionar y comunicarse oralmente (Kujansivu, 2002: 200). Los profesores tienen una actitud contradictoria hacia el aprendizaje cooperativo: unos piensan que es una forma sensata de orientar el aprendizaje de los estudiantes hacia resultados duraderos, mientras que otros lo perciben como un modelo laborioso y difícil de poner en práctica (ibíd.). No obstante, el aprendizaje cooperativo no es un mero método, sino más bien un enfoque educativo general basado en unos valores fundamentales que son la democracia, la igualdad, la interdependencia positiva, el respeto a la diversidad y la responsabilidad mutua (op.cit.: 201). En mi opinión, es importante que el aprendizaje cooperativo sea llevado a cabo de diferentes maneras para que estimule el interés del estudiante hacia el aprendizaje.

2.4. MULTILITERACIDAD Y TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

Uno de los conceptos educativos de nuevo cuño es la multiliteracidad. La multiliteracidad se refiere a la capacidad de valorar, interpretar y producir diferentes tipos de texto (Harmanen, 2016: 10 y Kupiainen *et al.*, 2015: 16). Los textos pueden ser presentados de forma verbal, visual, auditiva, numérica o cinética. La multiliteracidad abarca una amplia gama de conceptos solapados que se relacionan con el desarrollo tecnológico y la evolución de las formas comunicativas: la alfabetización tecnológica, informática, visual, cultural, global, mediática, etc. (Harmanen, 2016: 14 y Kupiainen *et al.*, 2015: 14). La necesidad de crear dicho concepto se asocia con los cambios trascendentales que ocurren en la sociedad actual a través de la digitalización y la globalización. La información se produce a un ritmo cada vez más acelerado en el Internet y las redes sociales, y los tradicionales medios de comunicación ya no son la única fuente de información para los ciudadanos. Por ende, ahora más que nunca las personas deben ser capaces de discernir la información relevante y veraz de la falsa y superflua. A mi parecer, la responsabilidad ya no permanece tanto en la producción de la información sino en la interpretación de la misma, y, por lo tanto, es esencial que los estudiantes sepan analizar e interpretar de forma crítica la información presentada.

En efecto, es necesario concebir la capacidad de leer y escribir como parte de la competencia sociocultural, puesto que en la actualidad no se trata solamente de la capacidad cognitiva que hace posible la lectura y la escritura, sino también de la habilidad de comprender y analizar textos multimodales (Harmanen, 2016: 12). La multimodalidad textual se basa en el sentido amplio del texto y se refiere a las formas textuales de muy diversa índole con las cuales se crean significados en diferentes contextos (Kupiainen *et al.*, 2015: 18). Los principios de la

enseñanza de la multiliteracidad son un entorno textual enriquecedor, el uso y la producción de textos significativos para los estudiantes, el trabajo colaborativo, el reconocimiento del aprendizaje informal y la cooperación interdisciplinar (Harmanen, 2016: 13). La multiliteracidad es un tema interdisciplinar que ofrece estrategias para el manejo de la información abundante, su búsqueda y procesamiento, el pensamiento crítico, la reflexión y la resolución de problemas (ibíd.).

La multiliteracidad es la base para el uso adecuado de los textos multimodales proporcionados por las tecnologías de información y comunicación, comúnmente abreviadas como las TIC. Estas engloban tanto los diversos dispositivos –ordenadores fijos y portátiles, tabletas, lectores electrónicos, móviles inteligentes, pantallas interactivas, proyectores, visualizadores– como la multitud de programas y aplicaciones usados para fines educativos, por ejemplo Moodle, Google Drive, Word, PowerPoint, Kahoot, Quizlet, Padlet, Prezi, Doodle, Canva, Popplet, Audacity y Duolingo, para mencionar algunos. Naturalmente, la enumeración de todos los programas y aplicaciones es infinita, dado que la tecnología evoluciona velozmente. Pese a que los estudiantes actuales pertenecen a la generación milenial y supuestamente dominan la tecnología, pienso que es necesario instruirlos al empleo cuidadoso de la tecnología, ya que están completamente sometidos al mundo digital. En mi opinión, el uso pedagógicamente pertinente y responsable de las TIC es la clave para modernizar la educación y promover el aprendizaje de la generación milenial.

Según dos investigaciones realizadas a nivel nacional, el empleo de las TIC en el tiempo libre es mucho más habitual que su uso en los estudios (Hurme *et al.*, 2013: 26 y Suomen Lukiolaisten Liitto, 2013: 85-86). A mi parecer, esto se debe en gran medida al diverso grado de tecnologización de los bachilleratos y preparación de los profesores para aplicar la tecnología en su enseñanza. Una gran parte de los estudiantes piensa que tanto el equipo técnico de su bachillerato como los conocimientos tecnológicos de sus profesores son insuficientes para responder a las necesidades actuales (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2013: 88). Asimismo, la mayoría de los estudiantes opina que los conocimientos tecnológicos de los profesores deberían ser sometidos a una prueba para dirigir adecuadamente su formación complementaria (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2011a: 32). En cambio, los estudiantes mismos consideran buenos sus propios conocimientos tecnológicos (Hurme *et al.*, 2013: 15), especialmente los relativos al uso de las TIC en el tiempo libre (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2013: 86). A pesar de percibir las TIC principalmente como entretenimiento, la gran mayoría de los estudiantes considera que las TIC son útiles para los estudios (ibíd.). En mi opinión, los estudiantes parecen estar más a gusto

en clase cuando tienen la posibilidad de usar las TIC en su aprendizaje, siempre cuando no se utilice un único programa en cada clase.

En cuanto a la postura de los profesores hacia las TIC, los estudios internacionales demuestran un escepticismo excepcional entre los profesores finlandeses quienes, por lo general, consideran escasos los efectos y las ventajas de las TIC en la enseñanza, porque para muchos de ellos son más bien una herramienta técnica que pedagógica (Opetushallitus, 2011: 11). Sin embargo, los profesores que emplean las TIC frecuentemente tienen una actitud positiva hacia sus efectos en el aprendizaje (ibíd.). Según la propia experiencia, cuanto más jóvenes son los profesores, más propensos son a utilizar las TIC en su enseñanza. Pero lo importante es subrayar que el mero uso de las herramientas tecnológicas en el aprendizaje no es suficiente, sino que se requiere un cambio en la cultura operacional y una aplicación pedagógica eficaz de las TIC en la enseñanza (op. cit.: 9-10).

Por su parte, la disponibilidad y la funcionalidad de los materiales electrónicos influyen mucho en cómo los profesores empiezan a utilizarlos, porque dichos materiales deberían ofrecer algún valor adicional comparado con los materiales tradicionales, por ejemplo una forma de presentación que apoye la enseñanza centrada en el estudiante (Opetushallitus, 2011: 16, 19). A su vez, la mayor parte de los estudiantes parece estar a favor de los materiales electrónicos, porque en su opinión aumentan el interés y la motivación por los estudios y promueven el aprendizaje (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2013: 86). Asimismo, la mayoría de los estudiantes piensa que muchos profesores utilizan demasiado los materiales tradicionales y preferiría que los profesores diversificaran su enseñanza con materiales electrónicos (op. cit.: 87).

El gran cambio que está teniendo lugar en la actualidad es la digitalización de los exámenes finales del bachillerato que empezó en la convocatoria del otoño de 2016 con unas pocas asignaturas (Alemán, Geografía, Filosofía) y llegará a completarse en la convocatoria de la primavera de 2019 (Ylioppilastutkintolautakunta, 2018)¹⁴. Según la investigación realizada por Hurme *et al.* (2013: 23), los estudiantes se muestran bastante favorables hacia dicha digitalización en casi todas las asignaturas. Esta actitud positiva es más fuerte entre los hombres y los estudiantes del primer curso (ibíd.). Pienso que este resultado se debe al hecho de que los hombres suelen ser más aficionados a la tecnología y que las personas más jóvenes tienden a manejarse mejor con los aparatos tecnológicos. No obstante, quiero destacar que estos resultados son anticipativos y anteriores a todo el proceso de digitalización; por lo tanto, las

¹⁴ Ylioppilastutkintolautakunta. 2018. *Ylioppilastutkinto digitalisoituu asteittain*. https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Sahkoinen_tutkinto/aikataulu.pdf, consultado el 14 de marzo de 2018.

opiniones de los estudiantes actuales pueden diferenciarse de dichos resultados, dado que ahora ellos ya tienen experiencia de los exámenes digitales.

2.5. CONCIENCIA LINGÜÍSTICA Y PLURILINGÜISMO

La sociedad finlandesa no solo se transforma respecto a la tecnología sino también a la multiculturalidad de sus ciudadanos. En las escuelas finlandesas de todos los niveles educativos hay cada vez más estudiantes de diferentes orígenes culturales y lingüísticos debido a la globalización y las olas migratorias. Asimismo, los estudiantes están más íntimamente relacionados con el mundo globalizado a través de las redes sociales, el internet y los medios de comunicación. A mi parecer, los estudiantes actuales necesitan una competencia lingüística más versátil que sus predecesores. El nuevo Currículo Nacional refleja estos cambios en sus objetivos de ampliar la conciencia lingüística y el plurilingüismo de los estudiantes.

La conciencia lingüística se refiere al hecho de ser consciente de las diferentes formas lingüísticas utilizadas y de ser capaz de analizar el uso lingüístico en distintos contextos. La investigación de la conciencia lingüística se divide en dos tradiciones: una psicológica basada en la Psicología Cognitiva y Psicolingüística para estudiar la conciencia estructural, y la otra pedagógica basada en la concepción funcional del lenguaje y la importancia de las actividades lingüísticas (Dufva y Salo, 2015: 211). Por un lado, la conciencia estructural puede manifestarse en distintos niveles: la conciencia fonológica, morfológica, sintáctica, léxica, semántica y pragmática (op.cit.: 214). Por otro lado, la concepción funcional del lenguaje abarca la reflexión sociolingüística, ideológica y política del lenguaje para comprender la construcción de las identidades y sociedades (ibíd.). Asimismo, a través de la conciencia lingüística los estudiantes pueden reflexionar sobre las propias formas de aprendizaje para el desarrollo de las mismas (op.cit.: 215). Estas actividades reflexivas son particularmente provechosas para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Además, la conciencia interlingüística es el enfoque que trata de observar y reconocer las similitudes y diferencias entre distintos idiomas (ibíd.). La habilidad de analizar las diferentes lenguas fomenta la competencia metalingüística de los estudiantes. A mi juicio, es importante que los estudiantes sean participantes activos en la observación y reflexión de las formas lingüísticas, porque tan solo una explicación del profesor no desarrolla su propia capacidad analizadora.

Para incorporar la conciencia lingüística en la cultura operacional del bachillerato, hay que tener en cuenta diferentes perspectivas. En primer lugar, hace falta concebir la lengua como un factor unificador de la enseñanza de todas las asignaturas, porque la lengua no es solo un instrumento para transmitir información, sino más bien un sistema que crea significados

(Rapatti, 2015: 55-56). En segundo lugar, se debe comprender la importancia de la lengua en el aprendizaje desde el punto de vista individual y colectivo (op.cit.: 56). En tercer lugar, hay que adoptar una actitud positiva hacia el plurilingüismo, es decir, apreciar las diferentes lenguas como un recurso enriquecedor (op.cit.: 58). En cuarto lugar, es necesario reconocer las actitudes lingüísticas divergentes y tratar de contribuir a la comprensión de la diversidad (op.cit.: 59). Por último, hace falta identificar el lenguaje específico de las distintas disciplinas, porque la lengua y el contenido están estrechamente relacionados (ibíd.). En mi opinión, todos los profesores han de promover la conciencia lingüística en su asignatura para que los estudiantes se den cuenta de la diversidad lingüística de los distintos ámbitos de la vida.

Por su parte, el plurilingüismo es tanto un fenómeno individual como colectivo. Por un lado, el plurilingüismo individual se refiere a la capacidad de emplear las distintas lenguas que pertenecen a la competencia lingüística del hablante. Dicho concepto abarca también la noción de conocer una variedad de lenguas y contribuir al aprendizaje de nuevos idiomas. Por otro lado, el plurilingüismo colectivo alude a las diferentes lenguas presentes en una sociedad. Es esencial erradicar la visión errónea de Finlandia como un país monolingüe, o incluso bilingüe finlandés-sueco, puesto que en el territorio finlandés siempre ha coexistido una multitud de diferentes lenguas (Dufva y Salo, 2015: 212). La presencia del plurilingüismo en nuestro país es cada vez más prominente debido a la globalización. Según la ideología tradicional monolingüe, el plurilingüismo es percibido como una amenaza para la integridad cultural que produce una competencia lingüística deficiente, pero en la actualidad es concebido como un recurso enriquecedor que facilita la adquisición de nuevos idiomas (ibíd.).

En Finlandia siempre se ha enseñado una gran cantidad de lenguas extranjeras, pero actualmente el aprendizaje de diferentes idiomas es aún más fundamental, porque el panorama lingüístico finlandés se amplía a través de la inmigración, el turismo y los medios de comunicación (Dufva y Salo, 2015: 213). Pienso que ventaja del sistema escolar finlandés es que todos tienen la obligación de estudiar por lo menos dos lenguas además de la lengua materna ya desde la educación básica: una lengua extranjera (nivel A1) y el otro idioma nacional (nivel B1) que son normalmente el inglés y el sueco. A esto se le añaden las lenguas extranjeras optativas de distintos niveles según el inicio de los estudios: el nivel A2 desde la primaria, el nivel B2 desde la secundaria y el nivel B3 desde el bachillerato. De esta forma, los finlandeses tienen la posibilidad de adquirir una competencia plurilingüe desde una temprana edad.

No obstante, según el informe sobre el estado de la reserva lingüística de Finlandia, el aprendizaje de lenguas se ha vuelto más unilateral en los últimos años a pesar de los proyectos de revitalización, dado que la mayoría de los finlandeses estudia solamente el inglés además de

las lenguas nacionales (Pyykkö, 2017: 9, 20). En el informe se presentan algunas propuestas para promover el aprendizaje de lenguas en los bachilleratos finlandeses: desarrollar la estructura del bachillerato para que permita el aprendizaje flexible y versátil de las lenguas extranjeras aprovechando los estudios interdisciplinarios, desarrollar modelos para reconocer la competencia lingüística adquirida mediante el aprendizaje informal y establecer el examen oral como parte obligatoria de los exámenes finales de las lenguas extranjeras y nacionales (op.cit.: 44). A mi parecer, resulta necesario facilitar el aprendizaje de diferentes lenguas extranjeras para que los estudiantes se animen a aprenderlas, ya que no son asignaturas obligatorias.

2.6. CONCIENCIA E IGUALDAD DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA

Además del respeto por la diversidad lingüística, el nuevo Currículo Nacional presta atención a la variedad de la identidad de género. Según la ideología curricular actual, la enseñanza debe seguir el modelo de la conciencia de género en el cual se respetan las diferentes identidades de género de los estudiantes. En la enseñanza hay que reflexionar sobre el significado del género que se manifiesta en los materiales y situaciones educativos (Tanhua, 2012: 40). La conciencia de género requiere que los profesores se den cuenta de los conceptos estereotípicos de género y cuestionen sus propias concepciones sobre la diversidad de género, puesto que estos se reflejan en las actitudes y el comportamiento hacia los estudiantes (Jääskeläinen *et al.*, 2016: 18). La conciencia de género no se basa en la neutralidad en cuanto al género, sino en la sensibilidad de reconocer la individualidad de los estudiantes (ibíd.). El propósito de este modelo educativo es identificar y deshacer las estructuras sociales y culturales que controlan las posibilidades de diversos géneros con el objetivo de promover la igualdad de género en la sociedad (ibíd.). Pienso que es necesario aumentar la conciencia de género en todas las rutinas educativas diarias.

La división binaria tradicional entre el género masculino y femenino se basa en el concepto biológico del género. Las diferencias de género están vinculadas también con su representación cultural y social, porque el papel de los distintos géneros es determinado por la cultura y la sociedad en cuestión (Jääskeläinen *et al.*, 2016: 19). En mi opinión, la enseñanza debe respetar la diversidad de género de los estudiantes y promover el pensamiento crítico hacia las estructuras tradicionales que excluyen una parte de la población, por ejemplo los transgéneros. Asimismo, el género del estudiante no puede influir en la evaluación, es decir, la evaluación debe ser justa e igual para todos (Jääskeläinen *et al.*, 2016: 20).

Según la propia experiencia, los materiales educativos representan todavía una ideología bastante conservativa de la identidad de género, entonces la tarea del profesor es concienciar a

los estudiantes de una realidad más diversificada. Además, es necesario desarrollar los materiales educativos teniendo en cuenta los siguientes aspectos: el interés por los temas tratados desde el punto de vista de los distintos géneros, la representación de los diversos géneros en los materiales, la revelación de las estructuras sociales tradicionales y la educación de la igualdad de género (Tanhua, 2012: 42). Tampoco es obvio que los profesores hayan asimilado la conciencia de género como parte de su enseñanza. Todos los profesores deben reflexionar sobre sus prácticas educativas desde la perspectiva de la conciencia de género (ibíd.). Por ende, hace falta actualizar la formación docente para responder a los requisitos de la conciencia de género, dado que todavía existe mucha variedad respecto al tema entre el profesorado (Jääskeläinen *et al.*, 2016: 19).

Además de la conciencia de género, el nuevo Currículo Nacional trata de fomentar la igualdad de género en la enseñanza. Todos los institutos educativos finlandeses tienen la obligación de elaborar un plan de igualdad que debe incluir un informe sobre el estado de la igualdad, las medidas necesarias para promoverla y una estimación de las medidas tomadas anteriormente (Jääskeläinen *et al.*, 2016: 55). La conciencia de género es el requisito imprescindible para promover la igualdad de género (op.cit.: 19). A mi parecer, es importante que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades independientemente de su género y que las asignaturas no sean divididas en asignaturas masculinas y femeninas.

La segregación de la vida laboral se deriva ya de las prácticas educativas, es decir, los estudiantes se dividen en los sectores educativos y laborales desde muy jóvenes (Jääskeläinen *et al.*, 2016: 10). No obstante, es posible disminuir la segregación a través de la igualdad de género en los estudios. La clave es el trato equitativo de los estudiantes. La enseñanza debe proporcionar información realista sobre el significado del género en la sociedad para que los estudiantes puedan hacer sus propias decisiones respecto a su futuro trabajo (Tanhua, 2012: 41). Pienso que todos los individuos han de tener las mismas alternativas a la hora de elegir su profesión o carrera laboral.

2.7. CONOCIMIENTO DE LA VIDA LABORAL

Uno de los enfoques de la reforma curricular es incrementar las conexiones de los estudios de bachillerato con la vida laboral para promover la incorporación laboral de los estudiantes. En la actualidad, el Gobierno finlandés está luchando contra una elevada tasa de desempleo cuya razón principal está relacionada con la modernización de la sociedad y los altos subsidios de desempleo que no estimulan la inserción laboral. A fin de que las generaciones jóvenes aprendan la importancia del trabajo para su futuro y el futuro del país, el nuevo

Currículo Nacional enfatiza la necesidad de ampliar el conocimiento de la vida laboral como parte de los estudios. Además, desde el punto de vista de la competencia lingüística, las habilidades comunicativas e interactivas son un elemento fundamental para el éxito laboral en el mundo globalizado.

Según la investigación realizada por la Unión de los Estudiantes de Bachillerato (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2011a: 17), los estudiantes consideran muy importante el aprendizaje de los conocimientos relacionados con la vida laboral, pero en su opinión la enseñanza de dichos conocimientos es insuficiente. Asimismo, opinan que los objetivos de la ciudadanía activa y la comprensión del sistema político-económico se cumplen mal (ibíd.). Los estudiantes echan en falta más conexiones con la vida laboral como parte de los estudios de bachillerato, por ejemplo, en forma de prácticas o períodos de experiencia laboral (op.cit.: 26). En el sistema educativo finlandés, los períodos de experiencia laboral son obligatorios en la escuela secundaria, pero pienso que serían necesarios también en el bachillerato, ya que proporcionan experiencias reales sobre la vida laboral.

Además de la información general sobre la vida laboral, los estudiantes de bachillerato quieren conocer mejor los derechos y deberes de los trabajadores, y ampliar sus conocimientos para la búsqueda de empleo (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2011b: 38). Según mi experiencia, los estudios de bachillerato han contribuido poco a la preparación de los estudiantes para la vida laboral, lo que afecta directamente a su incorporación laboral después de terminar los estudios. Asimismo, el hecho de entrelazar los temas estudiados con la vida laboral y de mejorar la colaboración entre el bachillerato y el ámbito empresarial podrían aumentar la importancia de los estudios de bachillerato para los estudiantes (op. cit.: 39). Además, los estudiantes consideran muy significativa la práctica de las competencias comunicativas para la vida laboral, puesto que la interacción eficaz es esencial en las situaciones comunicativas (op.cit.: 38). En mi opinión, la enseñanza de las lenguas extranjeras en especial ofrece una buena oportunidad para perfeccionarlas.

2.8. RESPONSABILIDAD GLOBAL E INTERNACIONALIDAD

La responsabilidad global es un tema curricular íntimamente relacionado con la educación global: el propósito de la educación global es responsabilizar a los ciudadanos para actuar por un futuro sostenible (Heino y Houtsonen, 2011: 105). La responsabilidad global está compuesta de los conocimientos, las habilidades y la voluntad (op.cit.: 106), es decir, las personas deben saber sobre los asuntos globales, saber actuar y querer contribuir a su mejora. En primer lugar, los estudiantes deben reconocer la identidad, la importancia y las posibilidades

de la propia comunidad en el mundo globalizado (Heino y Houtsonen, 2011: 106). En segundo lugar, las habilidades fundamentales son la capacidad de adaptarse a los cambios, comprender fenómenos complejos y tolerar la inseguridad (op.cit.: 108). En tercer lugar, el objetivo de la educación global es que los estudiantes quieran actuar por un mundo más justo, igualitario y respetuoso hacia los derechos humanos (op.cit.: 109). A mi juicio, cuanto más jóvenes sean los estudiantes al empezar la educación global, mejor asimilarán una actitud y unos valores que promueven la responsabilidad global.

Además de la responsabilidad global, los temas interdisciplinares del nuevo Currículo Nacional subrayan la importancia de la internacionalidad en los estudios de bachillerato. Las actividades internacionales se pueden dividir en cuatro niveles: actitudes y conocimientos internacionales, la internacionalidad doméstica, la internacionalidad nacional y la movilidad internacional (Mattila, 2008: 5). El primer nivel debe ser compartido por todos, pero en el último suelen participar solo unos pocos estudiantes (op.cit.: 4), por ejemplo en el curso escolar de 2016-2017 solamente el 11% de los estudiantes de los bachilleratos finlandeses se fue de intercambio al extranjero¹⁵. Por su parte, la internacionalidad doméstica se refiere a las actividades internacionales realizadas en el propio bachillerato y los alrededores (ibíd.). A su vez, la internacionalidad nacional se remite a la familiarización con las actividades internacionales en el propio país (op.cit.: 5). Pienso que todos los estudiantes han de tener la posibilidad de participar en las actividades internacionales, aunque las formas de realización fueran diferentes dependiendo de los recursos de cada bachillerato.

Según un estudio nacional realizado por la Unión de los Estudiantes de Bachillerato (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2012: 14), la gran mayoría de los estudiantes demuestra su preocupación por la sostenibilidad ecológica y social del mundo y considera importantes el uso sostenible de los recursos naturales y la reducción de la pobreza en los países en vías de desarrollo. Asimismo, los estudiantes están interesados por los asuntos globales, incluso más que por los temas locales, dado que están constantemente sometidos a las redes globales de información, pero a la vez estiman escasas sus posibilidades de influencia a nivel global (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2012: 49). Para que se conviertan en promovedores activos del desarrollo sostenible y los asuntos globales, los estudiantes deben experimentar que sus propias elecciones éticas, prácticas, económicas, sociales y profesionales tienen importancia en el

¹⁵ Opetushallitus. 2017. *Faktaa Express 4A/2017: Tilastoja koulujen kansainvälisestä toiminnasta lukuvuonna 2016-2017*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/164139_FaktaaExpress4A_2017.pdf, consultado el 11 de junio de 2018.

medio ambiente (Loukola, 2009: 102). En mi opinión, el compromiso personal es el mejor estímulo para motivar la adopción de la responsabilidad global. Si a través de la educación se consigue consolidar el estilo de vida sostenible, los efectos positivos se verán a lo largo de las distintas etapas de la vida de los estudiantes (ibíd.). Además, casi todos los estudiantes quisieran que los bachilleratos organizaran posibilidades de intercambio internacional durante los estudios (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2011a: 27). Con el objetivo de promover la internacionalidad de los estudiantes, pienso que los bachilleratos deberían desarrollar sus actividades internacionales.

Los profesores finlandeses entrevistados por Kortelainen (2013: 137) opinan que la educación global debe enseñarse en el bachillerato dentro de las asignaturas existentes y enfatizan que debería entrelazarse sobre todo con la cultura operacional y la vida diaria del bachillerato. Según los profesores finlandeses, la educación global en el bachillerato está determinada por los exámenes finales nacionales, los estudios en forma de cursos independientes y el carácter completo de los currículos, los cuales en su conjunto producen la sensación de prisa y fragmentación de los estudios (op. cit.: 139). Asimismo, los profesores piensan que los desafíos de la educación global en el bachillerato finlandés son la ambigüedad de su definición y la interdisciplinariedad de sus temas las que dificultan su implementación en la enseñanza basada en asignaturas (op. cit.: 138-139). En cuanto a esta última afirmación, quiero advertir que el nuevo Currículo Nacional trata de fomentar la enseñanza interdisciplinaria, con lo cual en el futuro será más fácil implementar también la educación global. No obstante, los profesores finlandeses opinan que el sector educativo carece de una visión general sobre las cuestiones relativas a la responsabilidad global, y las paradojas entre la teoría y la práctica desvirtúan su credibilidad (op. cit.: 144). Según mi opinión, la labor de la educación es muy importante a la hora de consolidar la responsabilidad global de los estudiantes.

2.9. EVALUACIÓN VERSÁTIL

Uno de los asuntos principales del nuevo Currículo Nacional es actualizar las prácticas evaluativas del bachillerato hacia una evaluación más versátil. Cabe recordar que el concepto de evaluación abarca tanto la calificación del rendimiento escolar como la orientación del proceso de aprendizaje a través de la retroalimentación (Ouakrim-Soivio, 2016: 10). La diferencia se basa en el objeto de evaluación, es decir, la calificación determina el rendimiento mediante la comparación de los resultados del aprendizaje con los objetivos establecidos, mientras que la retroalimentación orienta y anima al estudiante durante todo el proceso de

aprendizaje. El nuevo Currículo Nacional trata de fomentar especialmente la retroalimentación como una parte esencial del proceso educativo con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

En efecto, existen diversos fundamentos para la evaluación: la evaluación absoluta o relativa y la evaluación basada en criterios u objetivos. En la evaluación absoluta, el rendimiento de todos los estudiantes es comparado con un cierto nivel establecido, por ejemplo la división entre notas aprobadas y suspendidas (Ouakrim-Soivio, 2016: 16–17). Por su parte, la evaluación relativa se refiere a la comparación de los conocimientos adquiridos con el rendimiento de otros estudiantes, por ejemplo la distribución normal o gaussiana (op.cit.: 17). En los exámenes nacionales del bachillerato se ha utilizado la distribución gaussiana durante mucho tiempo con el fin de proporcionar evaluaciones comparables a nivel nacional, pero a partir del año 2014 se empezó a utilizar el sistema del promedio de la puntuación global estandarizada para las asignaturas con una participación variable en los exámenes finales, por ejemplo las lenguas extranjeras poco convencionales (op.cit.: 112). En la evaluación basada en criterios, como su nombre indica, el rendimiento de los estudiantes es evaluado en función de los criterios predeterminados que se basan en los objetivos del Currículo (op.cit.:17). En cuanto a la evaluación basada en objetivos, el Currículo determina los objetivos del aprendizaje, y este es evaluado según el cumplimiento de dichos objetivos (op.cit.: 18). El nuevo Currículo Nacional enfatiza la evaluación basada en objetivos.

Las funciones evaluativas pueden categorizarse en cuatro grupos dependiendo del momento de su ejecución: la evaluación pronóstica, diagnóstica, formativa y sumativa. En primer lugar, la evaluación pronóstica es aquella que trata de predecir el éxito del estudiante en el futuro, por ejemplo los exámenes finales del bachillerato anticipan la preparación de los estudiantes para los estudios posteriores (Ouakrim-Soivio, 2016: 19). En segundo lugar, la evaluación diagnóstica es una evaluación realizada antes de empezar los estudios para determinar el nivel de conocimientos previos mediante una prueba, y, de este modo, planificar la enseñanza según las necesidades de aprendizaje (ibíd.). En tercer lugar, la evaluación formativa se lleva a cabo durante todo el proceso de aprendizaje, es decir, significa proporcionar retroalimentación continua sobre el cumplimiento de los objetivos predeterminados para promover el aprendizaje (Ouakrim-Soivio, 2016: 18). En cuarto lugar, la evaluación sumativa es la forma evaluativa que ofrece una calificación generalmente numérica del rendimiento escolar al final de un conjunto estudiado para medir los resultados del aprendizaje (op. cit.: 19). El nuevo Currículo Nacional acentúa la necesidad de desarrollar unas prácticas evaluativas basadas en la evaluación formativa, dado que presta atención a todo el proceso de aprendizaje

y no solamente a los resultados. Por ende, es necesario realizar un cambio de cultura evaluativa, porque la evaluación sumativa está muy arraigada en el mundo escolar por su referencia y trascendencia histórica (Norrena, 2016: 37). No obstante, los factores inconscientes demuestran un gran desafío para el desarrollo de las prácticas evaluativas (Tähkä y Kauppinen, 2017: 22). A mi parecer, la clave reside en el cambio de perspectiva en el pensamiento de los profesores.

Además de dicho cambio hacia la evaluación formativa, el nuevo Currículo propone una modificación en el papel de los evaluadores: los profesores ya no son los únicos evaluadores del aprendizaje, puesto que los estudiantes mismos deben participar en la evaluación. Por un lado, los estudiantes han de realizar la autoevaluación del propio aprendizaje. A través de la autoevaluación los estudiantes aprenden a desarrollar su aprendizaje, establecer sus objetivos y construir una idea de sí mismo como aprendiz (Tähkä y Kauppinen, 2017: 23). La competencia de autoevaluación consta de tres elementos que son la reflexión, la autoevaluación y la metacognición (Ouakrim-Soivio, 2016: 84). La reflexión alude a la observación de los propios sentimientos, pensamientos y modos de actuación en el proceso de aprendizaje (ibíd.). La orientación y el ejemplo de los profesores sirven para animar la actitud reflexiva de los estudiantes. Por su parte, la autoevaluación en sí significa la evaluación basada en la reflexión sobre la propia actuación (ibíd.). La autoevaluación es una capacidad que debe practicarse sistemáticamente para que los estudiantes se den cuenta de sus puntos fuertes y débiles. A su vez, la metacognición se refiere a la comprensión de la propia actividad cognitiva a través de la observación y la evaluación anteriormente mencionadas (ibíd.). El desarrollo de la capacidad metacognitiva está relacionado con la evolución psicológica del estudiante. El propósito de las prácticas autoevaluativas es que los estudiantes aprendan a establecer sus propios objetivos, controlar el progreso de su aprendizaje y evaluar los resultados adquiridos con respecto a los objetivos predeterminados (ibíd.). En mi opinión, todas estas habilidades refuerzan el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Normalmente se realiza la autoevaluación a través de portafolios, autoevaluaciones escritas y conversaciones evaluativas entre el estudiante y el profesor.

Por otro lado, los estudiantes se evalúan unos a otros mediante la evaluación por pares. La idea de la evaluación por pares se deriva de la práctica científica de la revisión por pares para evaluar los trabajos y estudios ajenos. La evaluación por pares forma parte del proceso de aprendizaje, y los evaluadores representan el mismo nivel de experiencia que la persona evaluada (Ouakrim-Soivio, 2016: 87). A mi juicio, el hecho de participar en la evaluación de los compañeros contribuye a una mejor comprensión del aprendizaje, ya que es necesario reflexionar sobre los temas estudiados. La evaluación por pares trata de comprometer a los

estudiantes para promover los objetivos comunes y responsabilizarlos del aprendizaje colectivo (Ouakrim-Soivio, 2016: 87). Además, la evaluación por pares desarrolla las habilidades interactivas y cooperativas de los estudiantes (Tähkä y Kauppinen, 2017: 20). Pienso que en la vida laboral actual estas habilidades son fundamentales para una colaboración exitosa. Una forma de evaluación por pares es la evaluación en grupo en la cual se analiza el funcionamiento del grupo para determinar los puntos fuertes y débiles del trabajo colectivo (Ouakrim-Soivio, 2016: 88-89). Según la propia experiencia, a fin de que los estudiantes aprendan a aprovechar la evaluación por pares, es imprescindible que la practiquen en situaciones de aprendizaje auténticas.

Según una investigación nacional realizada por la Unión de los Estudiantes de Bachillerato (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2011a: 28), los estudiantes muestran una actitud individualista e incluso conservativa hacia la evaluación, es decir, consideran que la evaluación debería basarse más bien en los trabajos individuales y que siempre deberían recibir retroalimentación individual sobre su trabajo. La mitad de los estudiantes piensa que se debería proporcionar una calificación numérica de todos los cursos, pero solamente una minoría de los estudiantes encuestados piensa que una calificación aprobada con retroalimentación verbal es suficiente (op. cit.: 29). Los estudiantes consideran que las calificaciones numéricas son más motivadoras y demuestran mejor el nivel del rendimiento escolar obtenido (op. cit.: 30). Asimismo, menos de la mitad de los estudiantes piensa que todos los cursos deberían incluir la autoevaluación (op.cit.: 29). Según la propia experiencia, los estudiantes pierden el interés en rellenar formularios de autoevaluación, si no tienen una buena razón para hacerlo.

Tras haber explicado detalladamente los diferentes conceptos educativos del nuevo Currículo, en el siguiente epígrafe procedo a la parte empírica de esta investigación para presentar las opiniones de los profesores y estudiantes de español acerca del nuevo Currículo Nacional.

3. OPINIONES ACERCA DEL CURRÍCULO NACIONAL FINLANDÉS DE 2015

Mi investigación empírica trata de estudiar las opiniones tanto de los profesores como de los estudiantes de español acerca del nuevo Currículo Nacional. La recogida de datos se hizo mediante cuestionarios electrónicos elaborados con el programa Webropol. Ambas encuestas están constituidas por tres secciones: datos demográficos, preguntas cerradas y preguntas abiertas. Los datos demográficos son variables medidas en una escala nominal, mientras que las preguntas cerradas se miden mediante la escala de Likert, en el caso de los profesores, y la escala de Osgood, en el de los estudiantes, que son escalas ordinales. Las diferencias entre las dos escalas se explicarán más adelante. Por su parte, las preguntas abiertas proporcionan información cualitativa sobre las opiniones de los informantes acerca del tema y ofrecen la posibilidad para la reflexión propia del informante. Las preguntas de los cuestionarios tratan sobre los conceptos y objetivos del Currículo Nacional explicados en el marco teórico. En primer lugar, introduzco la metodología utilizada y las preguntas de investigación del presente estudio. En segundo lugar, presento la encuesta de los profesores y analizo los resultados obtenidos. En tercer lugar, expongo el cuestionario de los estudiantes e interpreto los resultados alcanzados.

3.1. METODOLOGÍA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio empírico pertenece principalmente al campo de la investigación cuantitativa, puesto que los datos se obtienen a través de cuestionarios que aprovechan las escalas de Likert y Osgood. Dichas escalas ordinales presentan las opiniones investigadas de forma numérica, es decir, proporcionan información para una investigación cuantitativa. En cambio, las respuestas de las preguntas abiertas son estudiadas mediante el análisis de contenido cualitativo para obtener información explicativa y, de esa forma, comprender mejor las opiniones de los informantes. Por ende, la investigación es realizada a través de la triangulación metodológica, es decir, se combinan las metodologías cuantitativas y cualitativas para mejorar la validez del estudio e investigar el tema desde un punto de vista global (Tuomi y Sarajärvi, 2012: 143-145). Para la investigación cuantitativa sigo las pautas generales de Vehkalahti (2014), y para realizar el análisis cualitativo trato de seguir el método presentado por Tuomi y Sarajärvi (2012).

Las principales preguntas de investigación se presentan a continuación junto a las preguntas auxiliares que las profundizan:

1. ¿Qué opinan los profesores de español sobre el nuevo Currículo Nacional del Bachillerato (LOPS 2015)?
 - ¿Cuán importantes valoran los profesores de español los objetivos generales y los objetivos específicos de las lenguas extranjeras del nuevo Currículo Nacional?
 - ¿La edad, el sexo y/o la experiencia docente de los profesores influyen en su opinión acerca del nuevo Currículo Nacional?
2. ¿Qué piensan los estudiantes del Bachillerato de Kerttuli (Turku) sobre la enseñanza del español según el nuevo Currículo Nacional?
 - ¿Cómo evalúan los estudiantes de español los métodos y temas del nuevo Currículo Nacional utilizados en el curso de español?
 - ¿El sexo, los estudios anteriores de español y/o las razones por participar en el curso influyen en la opinión de los estudiantes acerca de la enseñanza del español según el nuevo Currículo Nacional?

La propia hipótesis es que los dos grupos de informantes tienen en general unas opiniones positivas acerca del nuevo Currículo Nacional, ya que tanto los profesores como los estudiantes querrán seguir desarrollando las prácticas educativas. De todos modos, supongo que en el grupo de los profesores haya también opiniones críticas acerca del nuevo Currículo Nacional por resistencia al cambio. La edad y la experiencia docente de los profesores tendrá una influencia en sus opiniones: supongo que los profesores mayores y con más experiencia se muestren más críticos hacia los cambios curriculares que los profesores jóvenes y principiantes. No obstante, pienso que el sexo de los profesores tendrá un efecto menor en sus opiniones y que los profesores de español valorarán los objetivos específicos más importantes que los objetivos generales del nuevo Currículo Nacional.

Por su parte, los estudiantes no tienen un punto de referencia del Currículo Nacional anterior, dado que acaban de empezar sus estudios de bachillerato, entonces se mostrarán bastante favorables hacia los métodos y temas del nuevo Currículo. Sin embargo, el sexo de los estudiantes tendrá algún efecto en las opiniones de los estudiantes de español: supongo que los hombres se muestren más críticos hacia los métodos y temas del nuevo Currículo Nacional. Asimismo, los estudios anteriores y las razones por participar en el curso de español tendrán su efecto en las opiniones: creo que los estudiantes con estudios anteriores de español y con una motivación intrínseca hacia los estudios de español se muestran más favorables a los métodos y temas del nuevo Currículo Nacional. Además, pienso que los estudiantes evaluarán los métodos y temas del nuevo Currículo Nacional generalmente con adjetivos positivos.

3.2. OPINIONES DE LOS PROFESORES DE ESPAÑOL

La primera parte de la investigación empírica trata de estudiar las opiniones de los profesores de español de los bachilleratos finlandeses acerca del nuevo Currículo Nacional. El propósito de esta investigación es realizar un estudio comprensivo a través de las afirmaciones en la escala de Likert y, de esta forma, obtener un resultado más generalizado para reflejar mejor las opiniones del conjunto de los profesores de español. El motivo por utilizar una escala estandarizada para las encuestas de opinión, como es el caso de la escala de Likert, es que ofrece resultados fácilmente medibles y comparables. La posibilidad de llevar a cabo un estudio comprensivo se debe al número reducido de los individuos en la población estudiada. No obstante, la tarea de conseguir los datos de contacto de los informantes fue un proceso que requirió varias etapas, presentadas a continuación.

En primer lugar, para conocer el conjunto de todos los bachilleratos finlandeses recurrí al registro de las instituciones educativas finlandesas mantenido por el Centro de Estadística (Tilastokeskus, 2017)¹⁶. Según dicho registro, en Finlandia hay unos 380 bachilleratos en total. En segundo lugar, recogí los correos electrónicos de los profesores de español de los bachilleratos finlandeses a través de las páginas de internet de los institutos. La gran mayoría de los bachilleratos en Finlandia son de habla finesa, pero también existen bachilleratos cuya lengua de enseñanza es el inglés o el sueco. Excluí los dos últimos por dos razones: los bachilleratos de habla inglesa por ser escuelas internacionales que no siguen el Currículo Nacional, y los bachilleratos de habla sueca por falta de conocimientos suficientes en dicha lengua. Tras esta selección descubrí que 165 bachilleratos finlandeses imparten el español, y en total encontré 166 profesores de español de bachillerato. En tercer lugar, elaboré el cuestionario con el programa Webropol y realicé una prueba piloto con cinco estudiantes de nuestro Departamento que habían hecho sus prácticas pedagógicas el año pasado, entonces debían de conocer el nuevo Currículo Nacional y ser capaces de contestar las preguntas del cuestionario. Gracias a los comentarios recibidos de la prueba piloto sobre la formulación de las preguntas, modifiqué algunos detalles del cuestionario para la versión definitiva. En cuarto lugar, envié el enlace de la encuesta a todos los profesores por correo electrónico para la recogida de datos. La encuesta estuvo abierta desde el 13 de noviembre de 2017 hasta el 15 de diciembre de 2017. Durante las primeras dos semanas obtuve una escasa cantidad de respuestas, de manera que fue necesario enviar un recordatorio general y otro personal para conseguir suficientes respuestas.

¹⁶ Suomen virallinen tilasto (SVT). 2017. *Oppilaitosrekisteri [verkkojulkaisu]*. Helsinki: Tilastokeskus. <http://tilastokeskus.fi/tup/oppilaitosrekisteri/index.html>, consultado el 27 de septiembre de 2017.

Elaboré el cuestionario de los profesores a base del análisis comparativo de los Currículos Nacionales de 2003 y 2015 cuyo resultado explico teóricamente en el epígrafe 1. A través de dicho análisis, conseguí formular las preguntas de la encuesta de modo que correspondieran con el contenido del nuevo Currículo Nacional. Decidí redactar el cuestionario en finés, pese al conocimiento del español de los profesores, ya que las preguntas incluyeron mucha terminología específica para la cual no existe una traducción inequívoca en español. Además, supuse que la mayoría de los profesores respondiera con mayor facilidad a las preguntas abiertas en su lengua materna.

La encuesta consta de tres partes: los datos demográficos, las preguntas cerradas y las preguntas abiertas (véase el cuestionario en finés en el apéndice 1). En primer lugar, los datos demográficos sirven para recoger información que pueda influir en las opiniones de los informantes, entonces son variables explicativas. En los datos demográficos pregunté por la siguiente información personal del encuestado: el sexo, la edad, los años de experiencia docente, el lugar de trabajo (nombre del bachillerato) y el material educativo utilizado en los cursos de español. Los tres primeros son datos significativos a la hora de comparar las opiniones de los informantes entre sí, mientras que el lugar de trabajo es una información confirmativa para saber cuáles de los profesores contestaron la encuesta. Quise obtener esta información para poder solicitar de nuevo la respuesta a aquellos que no la habían proporcionado. No obstante, la información sobre el lugar de trabajo no forma parte del análisis de los resultados por razones de anonimato. Por su parte, la pregunta sobre el material educativo utilizado se relaciona con la pregunta abierta sobre su correspondencia con los objetivos del nuevo Currículo Nacional.

En segundo lugar, las preguntas cerradas son dos escalas de Likert con 25 afirmaciones cada una. La primera escala comprende los objetivos generales del nuevo Currículo Nacional, mientras que la segunda engloba los objetivos específicos de las lenguas extranjeras de dicho Currículo. El conjunto de las afirmaciones puede verse en finés en el apéndice 1, y presento su traducción al español en el apéndice 2. Las escalas de Likert utilizadas en esta investigación son escalas ordinales de cinco niveles para medir el grado de acuerdo o desacuerdo de los informantes respecto a las afirmaciones: totalmente en desacuerdo (1), bastante en desacuerdo (2), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), bastante de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5). La razón por emplear una escala de cinco niveles estriba en el hecho de que dicha cantidad de alternativas es fácilmente concebible de forma simultánea, y no es beneficioso utilizar una escala más reducida (Vehkalahti, 2014: 37). Además, ofrezco la opción “No sé decir”, excluida de la escala numérica para no afectar la medición. El motivo por proporcionar tanto la alternativa neutral (“Ni de acuerdo ni en desacuerdo”) como la opción

adicional (“No sé decir”) se debe a su diferencia intrínseca: la primera demuestra una posición neutral frente a la afirmación, mientras que la segunda puede indicar la falta de voluntad para expresar la opinión o incluso el desconocimiento completo del tema (Vehkalahti, 2014: 36).

En tercer lugar, las preguntas abiertas son cinco en total y procuran obtener información complementaria para explicar la opinión de los profesores acerca del nuevo Currículo Nacional. Las preguntas abiertas son las siguientes:

- 1) ¿Cuáles son los cambios positivos del nuevo Currículo y por qué?
- 2) ¿Cuáles son los cambios negativos del nuevo Currículo y por qué?
- 3) ¿Qué tipo de formación ha recibido para cumplir los objetivos del nuevo Currículo?
- 4) ¿Cómo percibe el cambio en la enseñanza según el nuevo Currículo?
- 5) ¿Cómo corresponde el material utilizado con los objetivos del nuevo Currículo?

En la configuración del cuestionario, establecí voluntarias las preguntas abiertas para que la longitud de la encuesta no disminuyera la cantidad de posibles respuestas. Por último, ofrezco la oportunidad para dar retroalimentación sobre el cuestionario.

En los siguientes subepígrafes presento y analizo los resultados de la encuesta de los profesores de español. Para empezar a tratar dichos resultados, comienzo con la descripción de las respuestas obtenidas. En total, 51 informantes contestaron la encuesta durante el período de respuesta. Este número corresponde a una tasa de respuesta del 30% de la población, ya que la cantidad total de los profesores de español en los bachilleratos finlandeses es de 166 personas. Por lo tanto, la falta de respuesta es notable pero bastante común de las encuestas en la actualidad, ya que generalmente se obtiene una tasa de respuesta menor del 50% (Vehkalahti, 2014: 44). Sobre este punto cabe destacar que la presente investigación es un estudio comprensivo, entonces las respuestas obtenidas reflejan toda la población estudiada, y no solo una muestra de ella. A continuación, expongo los resultados siguiendo el orden del cuestionario.

3.2.1. Datos demográficos

En cuanto a la distribución por sexo, los informantes representan una tendencia general entre los profesores de lenguas extranjeras en Finlandia: el 88% (N=45) son mujeres y el 12% (N=6) son hombres. Asimismo, dicha distribución es muy parecida en toda la población. Esto se debe al hecho de que el oficio docente es predominantemente femenino en Finlandia. Además de las alternativas “mujer” y “hombre”, ofrecí a los informantes la opción “otro” si no querían precisar su género. No obstante, ninguno eligió esta alternativa.

Por lo que respecta a la edad, los informantes no tuvieron que dar su edad exacta, sino que elegir entre las alternativas de respuesta divididas en cinco grupos de edad desde los 20

hasta los 70 años. Debido a la escasa representación de informantes en los dos grupos extremos (20–29 años y 60–70 años), los incluyo en el grupo más cercano, es decir, los grupos de comparación se reducen a tres que son los siguientes: 20–39 años, 40–49 años y 50–70 años. Esta modificación es razonable teniendo en cuenta la edad laboral de los profesores que suele ser entre los 25 y 65 años de edad. La distribución por edades se presenta en el gráfico 1.

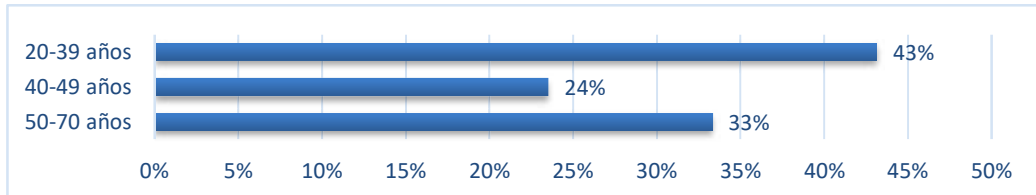


Gráfico 1: Edad de los profesores (N=51).

De todos los informantes (N=51) el 43% tiene entre 20 y 39 años (N=22), el 24% entre 40 y 49 años (N=12), el 33% entre 50 y 70 años (N=17). Por consiguiente, el grupo más numeroso es el de los informantes entre 20 y 39 años de edad.

Por lo que se refiere a la experiencia docente, los informantes eligieron entre cinco alternativas el período que correspondía con su experiencia laboral como profesor de español. Debido al número reducido de informantes en los dos grupos con una experiencia relativamente corta como profesores de español (<1 año, 1–5 años), decido unirlos en un solo grupo. Por lo tanto, los cuatro grupos de comparación son los siguientes: menos de 5 años, 5–10 años, 10–20 años y más de 20 años. La distribución por experiencia docente se demuestra en el gráfico 2.

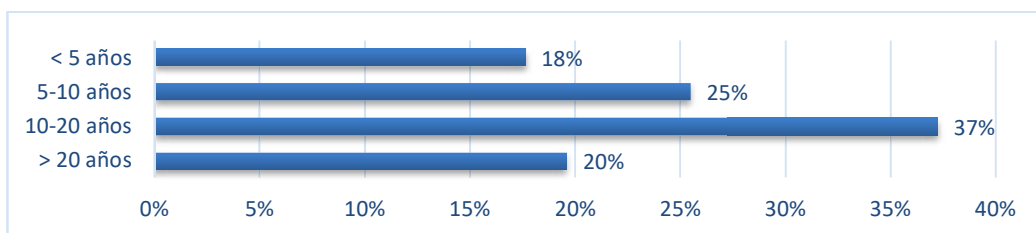


Gráfico 2: Experiencia docente de los profesores (N=51).

Del conjunto de los informantes (N=51) el 18% tiene menos de cinco años de experiencia docente (N=9), el 25% entre 5 y 10 años (N=13), el 37% entre 10 y 20 años (N=19) y el 20% más de 20 años (N=10). Por consiguiente, los informantes con una experiencia docente de entre 10 y 20 años representan el mayor grupo de los encuestados.

Con relación a la pregunta sobre el lugar de trabajo, no voy a enumerar los nombres de los bachilleratos para conservar el anonimato de las respuestas, ya que en la mayoría de los casos hay solamente un profesor de español en cada bachillerato, y, por lo tanto, los informantes serían fácilmente identificables. La función de estas respuestas era de controlar quiénes habían

contestado la encuesta para tratar de alcanzar toda la población estudiada, pero dichas respuestas no forman parte del análisis empírico de esta investigación. Entonces no es posible identificar qué ha respondido cada uno de los informantes. No obstante, pude comprobar que tanto los bachilleratos urbanos como los rurales de las diferentes partes de Finlandia están representados en una proporción parecida.

En lo referente a la pregunta sobre el material educativo utilizado, la distribución de los manuales mencionados por los informantes se presenta en el gráfico 3. Cabe destacar que varios informantes nombraron más de un manual en sus respuestas.

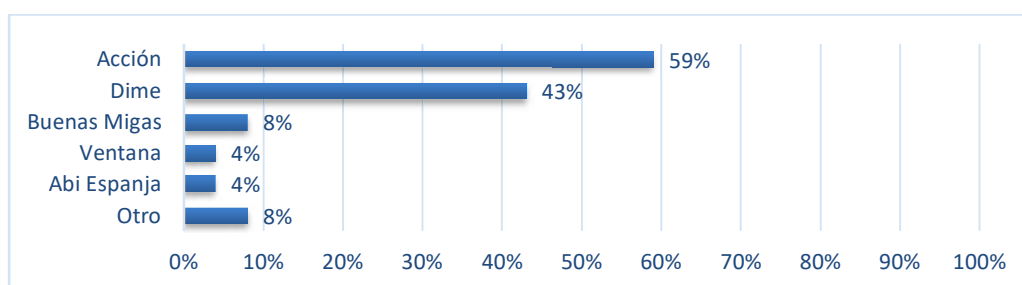


Gráfico 3: Material educativo utilizado (N=51).

El manual más utilizado entre los profesores encuestados es *Acción* (59%, N=30), seguido por *Dime* (43%, N=22). Los manuales menos utilizados son *Buenas Migas* (8%, N=4), *Ventana* (4%, N=2), *Abi Espanja* (4%, N=2) y otros manuales (8%, N=4) que incluyen una mención cada uno (*Sobresaliente*, *Tabletkoulu*, *Perfecto*, *Qué tal*). Además, un par de profesores mencionó el propio material educativo que han preparado ellos mismos para la enseñanza del español. Cabe destacar aquí que *Buenas Migas*, *Ventana*, *Perfecto* y *Qué tal* no son manuales dirigidos a la enseñanza del español en el bachillerato, y, por lo tanto, no están diseñados para cumplir los objetivos del Currículo Nacional.

3.2.2. Preguntas cerradas (escalas de Likert)

En primer lugar, presento los gráficos 4 y 5 para demostrar la distribución y el promedio de la opinión de los profesores sobre los objetivos del nuevo Currículo Nacional en forma de barras proporcionales. Todos los informantes indicaron su opinión sobre cada una de las 50 afirmaciones de las dos escalas de Likert (N=51). Las respuestas son representadas con diferentes colores para manifestar la variedad de las opiniones de una forma visual. En los gráficos las afirmaciones se presentan abreviadas por falta de espacio y su orden se basa en el promedio que expongo entre paréntesis. El promedio de la opinión se demuestra en una escala de 1 a 5, distribuyéndose entre la más negativa (“Totalmente en desacuerdo”) y la más positiva (“Totalmente de acuerdo”). Las respuestas “No sé decir” quedan eliminadas del promedio para

no distorsionarlo, dado que rompen el continuo unidimensional de la medición (Vehkalahti, 2014: 36). El hecho de emplear el continuo unidimensional y concebir uniforme la distancia entre las alternativas hace posible que la escala de Likert pueda ser utilizada como una escala de intervalo, lo que permite realizar operaciones estadísticas (op.cit.: 35–37).

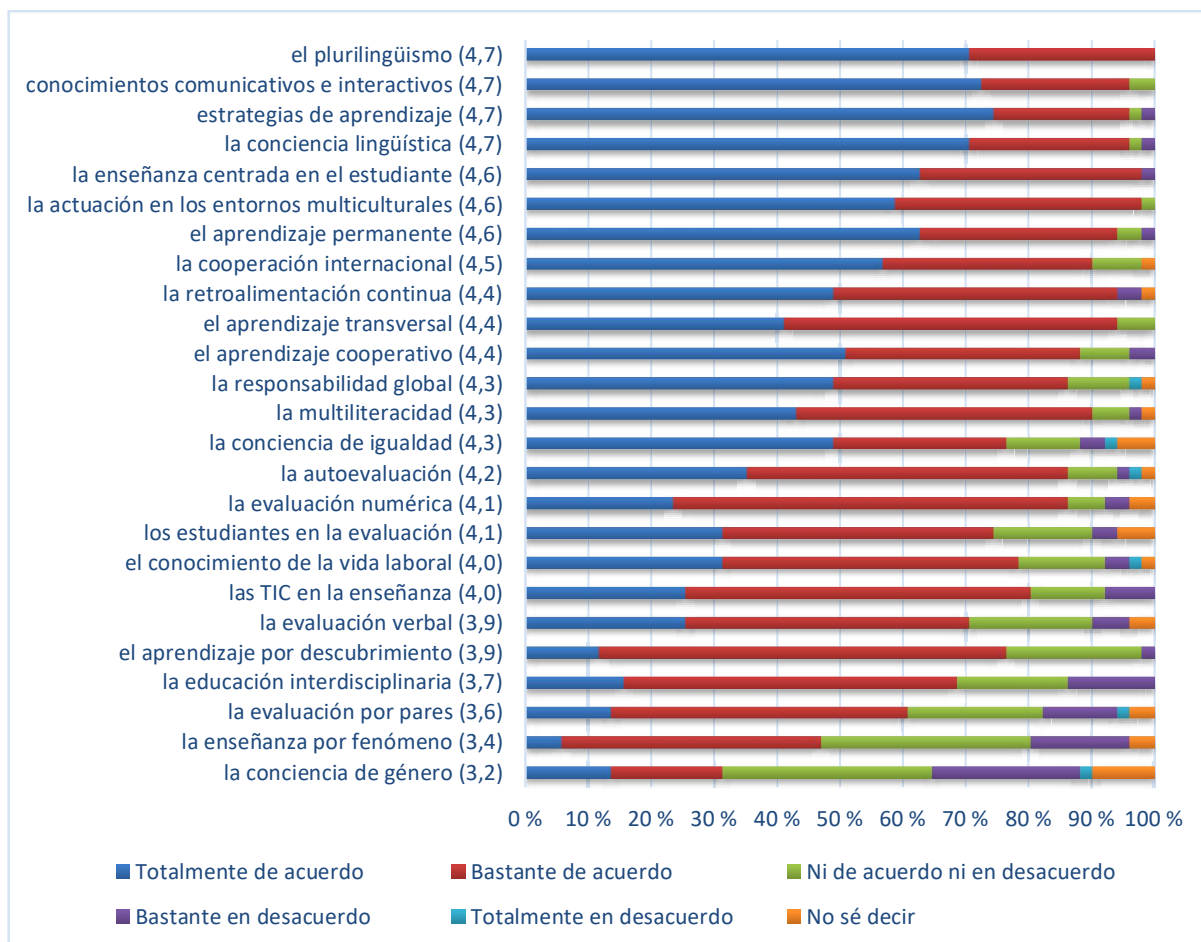


Gráfico 4: Distribución y promedio de la opinión sobre los objetivos generales del nuevo Currículo (N=51).

En cuanto a la distribución y el promedio de la opinión sobre los objetivos generales del nuevo Currículo Nacional (gráfico 4), puedo constatar que por lo general los profesores de español consideran bastante importantes los objetivos generales. El promedio de los objetivos generales oscila entre el 3,2 y el 4,7, lo que demuestra una cierta variación en las opiniones. Más del 90% de los profesores está totalmente o bastante de acuerdo con los siguientes objetivos: apoyar el plurilingüismo, enseñar conocimientos comunicativos e interactivos para la vida laboral, enseñar estrategias de aprendizaje, desarrollar la conciencia lingüística, emplear la enseñanza centrada en el estudiante, enseñar a actuar en los entornos multiculturales, enseñar habilidades para el aprendizaje permanente, dar retroalimentación continua durante los estudios y promover el aprendizaje transversal.

No es de extrañar que el objetivo general de apoyar el plurilingüismo reciba el mejor promedio, ya que se trata de la opinión de los profesores de lengua extranjera, en especial de español que es una lengua optativa cuyo estudio en sí promueve el plurilingüismo de los estudiantes. Asimismo, entre los objetivos generales con el mejor promedio se destacan también otros objetivos íntimamente relacionados con la enseñanza de una lengua extranjera. En cambio, menos del 50% de los profesores está totalmente o bastante de acuerdo con los objetivos de emplear la enseñanza por fenómeno y enseñar la conciencia de género, con lo cual parece ser que no los consideran muy importantes para la enseñanza del español.

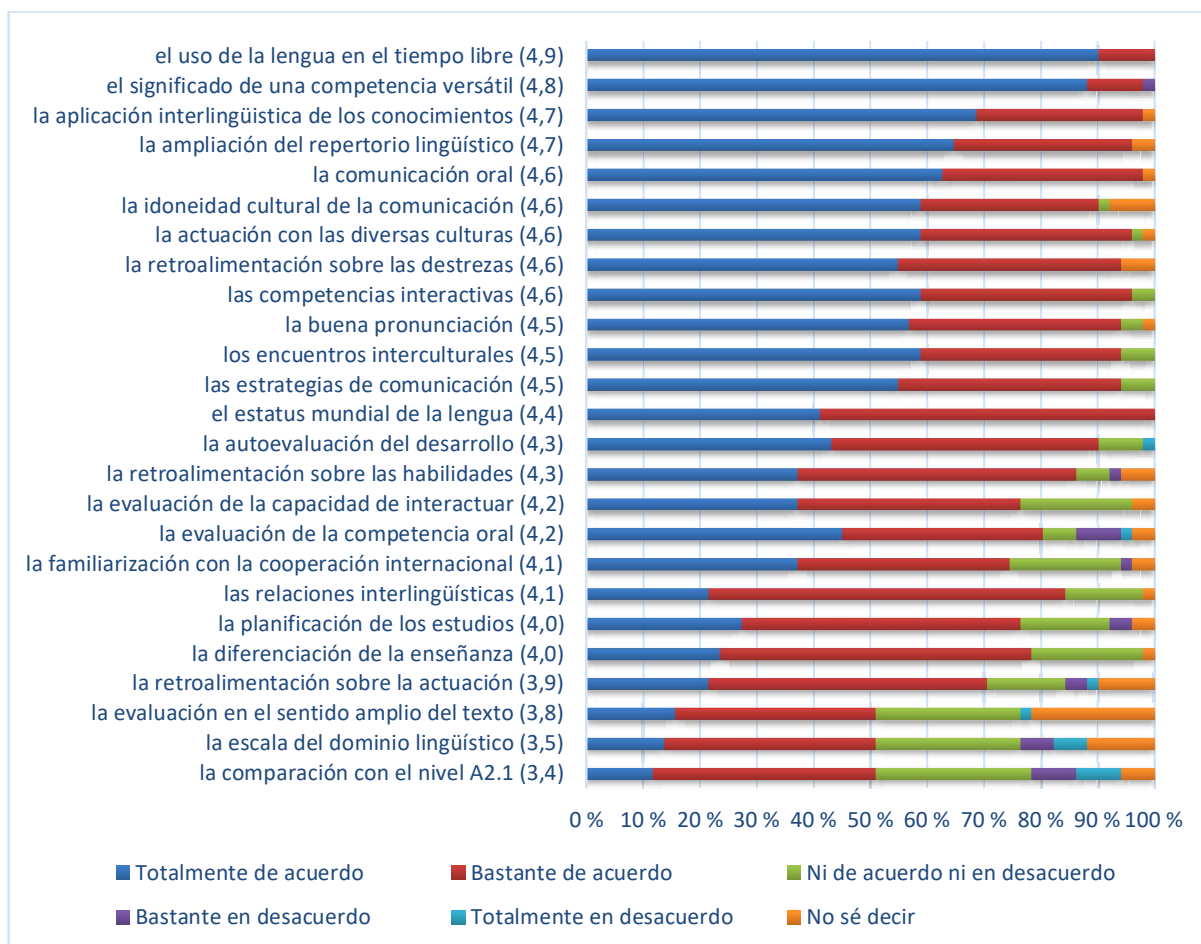


Gráfico 5: Distribución y promedio de la opinión sobre los objetivos específicos del nuevo Currículo (N=51).

Con relación a la distribución y el promedio de la opinión sobre los objetivos específicos de las lenguas extranjeras del nuevo Currículo Nacional (gráfico 5), puedo comprobar que generalmente los profesores de español consideran bastante importantes los objetivos específicos. El promedio de los objetivos específicos varía entre el 3,4 y el 4,9. Por consiguiente, los profesores de español consideran algo más importantes los objetivos específicos que los generales, lo que es lógico cuando los primeros guardan una relación más íntima con su propia asignatura. Más del 90% de los profesores está totalmente o bastante de

acuerdo con los siguientes objetivos: animar a los estudiantes a aprovechar la competencia lingüística en el tiempo libre, enseñar a comprender el significado de una competencia lingüística versátil, enseñar a aplicar los conocimientos lingüísticos de forma interlingüística, conseguir que los estudiantes consideren sensato ampliar su repertorio lingüístico, enfatizar la comunicación oral, enseñar a actuar en el mundo culturalmente diverso, dar retroalimentación versátil sobre las diferentes destrezas lingüísticas, enseñar competencias interactivas, consolidar una buena pronunciación, enseñar sobre los encuentros interculturales, enseñar las estrategias de comunicación y familiarizarse con el estatus mundial de la lengua estudiada.

No es sorprendente que el objetivo específico de animar a los estudiantes a aprovechar la competencia lingüística en el tiempo libre obtenga el mejor promedio, puesto que la idea de aprender lenguas extranjeras se basa en el uso de las mismas también fuera del aula. Además, entre los objetivos específicos con el mejor promedio se acentúan los objetivos relativos al uso y conocimiento de diversas lenguas, lo cual es natural al tratarse de la opinión de los profesores de español cuya asignatura suele ser la tercera o la cuarta lengua extranjera para los estudiantes. En cambio, solamente el 50% de los profesores está totalmente o bastante de acuerdo con los objetivos de evaluar la competencia lingüística en el sentido amplio del texto, utilizar la escala del dominio lingüístico en la evaluación y orientar a los estudiantes a comparar su competencia con el nivel A2.1. Por lo tanto, parece ser que los profesores de español no consideran tan importante la escala del dominio lingüístico como elemento de evaluación de la competencia lingüística.

En segundo lugar, presento los gráficos 6 y 7 para mostrar el promedio de la opinión sobre los objetivos del nuevo Currículo haciendo una comparación según el sexo de los informantes. En este aspecto cabe destacar la distribución desequilibrada de los informantes: la gran mayoría de los informantes son mujeres (el 88%, N=45), con lo cual en el promedio de los hombres la opinión de un solo informante altera el resultado mucho más que en el caso de las mujeres en el que el promedio es más fiable.

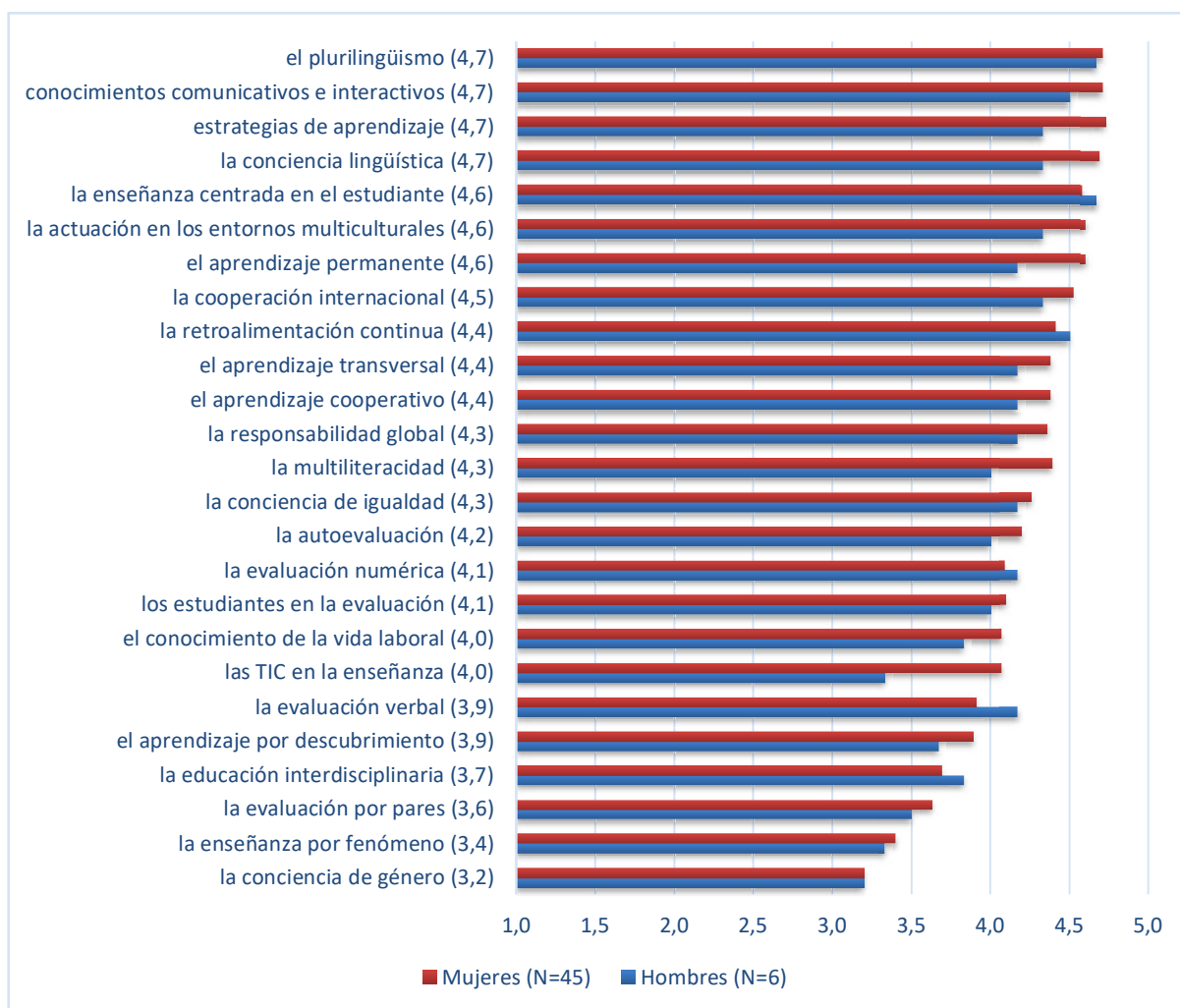


Gráfico 6: Promedio de la opinión sobre los objetivos generales según el sexo.

Con respecto al promedio de la opinión sobre los objetivos generales del nuevo Currículo según el sexo (gráfico 6), puedo observar que por lo general la opinión de las mujeres y los hombres es parecida, ya que no hay mucha diferencia en los promedios. No obstante, en casi todos los casos, las mujeres están un poco más de acuerdo con los objetivos generales, pero la diferencia es de escasa importancia. En esta comparación, solamente se destaca el objetivo de utilizar las TIC en la enseñanza en el que la diferencia entre el promedio de las mujeres y de los hombres es un poco más notable (mujeres 4,1; hombres 3,3). Según este dato, las mujeres consideran más importante utilizar las TIC en la enseñanza. El promedio de los hombres es ligeramente superior al de las mujeres solo en los objetivos de emplear la enseñanza centrada en el estudiante, proporcionar retroalimentación continua durante los estudios, proporcionar una evaluación tanto numérica como verbal y emplear la educación interdisciplinaria.

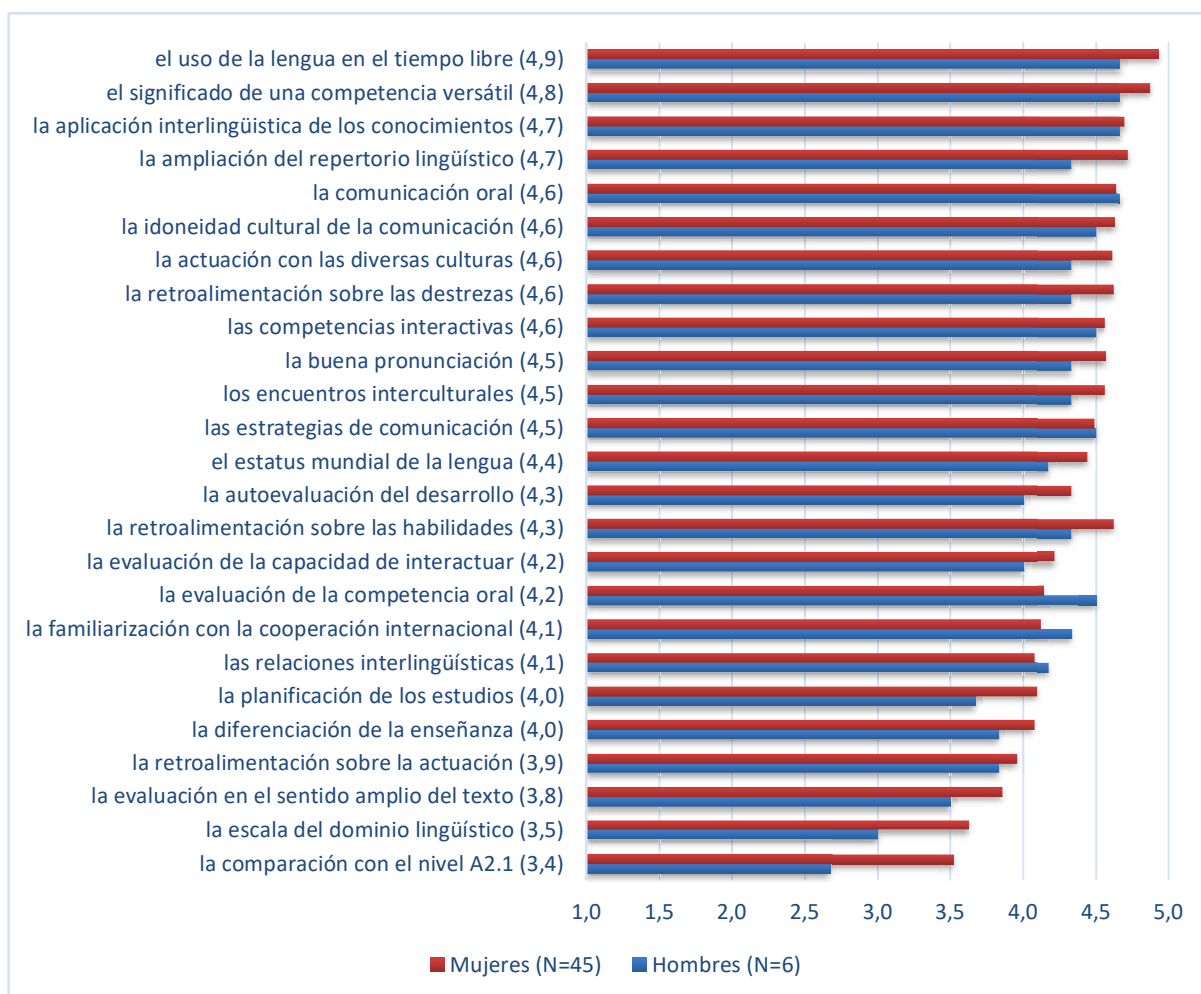


Gráfico 7: Promedio de la opinión sobre los objetivos específicos según el sexo.

En cuanto al promedio de la opinión sobre los objetivos específicos de las lenguas extranjeras del nuevo Currículo según el sexo de los informantes (gráfico 7), puedo constatar que en general la opinión de las mujeres y de los hombres no se diferencian mucho entre sí, y, por lo tanto, el resultado es parecido al de los objetivos generales. Por lo general, el promedio de la opinión de las mujeres es levemente superior al de los hombres, pero la distinción no tiene mucha importancia. Aquí se destacan solamente los objetivos específicos de utilizar la escala del dominio lingüístico en la evaluación y orientar a los estudiantes a comparar su competencia con el nivel A2.1 en los que la diferencia es un poco más marcada (mujeres 3,6 y 3,5; hombres 3 y 2,7). Esto demuestra que las mujeres consideran más importante emplear la escala y sus niveles en la evaluación de la competencia lingüística. En cambio, los hombres están un poco más de acuerdo con los objetivos de evaluar la competencia oral en las lenguas B3, familiarizar a los estudiantes con la cooperación internacional y estudiar la relación de la lengua estudiada con otras.

En tercer lugar, expongo los gráficos 8 y 9 para demostrar el promedio de la opinión sobre los objetivos del nuevo Currículo comparando las respuestas de los informantes según su edad. Los grupos de comparación son tres: 20–39 años, 40–49 años y 50–70 años.

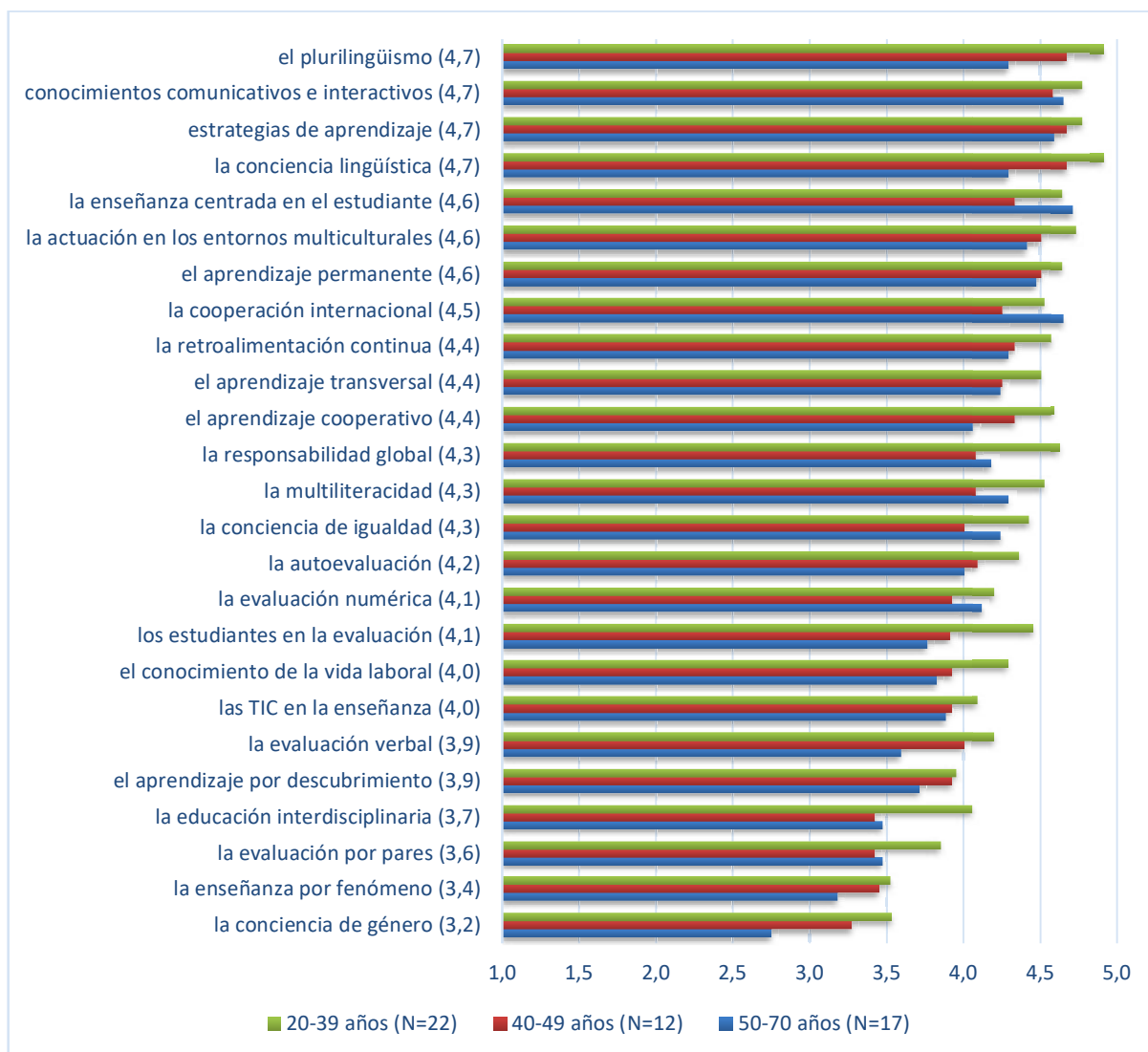


Gráfico 8: Promedio de la opinión sobre los objetivos generales según la edad.

Por lo que se refiere al promedio de la opinión sobre los objetivos generales del nuevo Currículo según la edad de los informantes (gráfico 8), puedo comprobar que generalmente los informantes más jóvenes están más de acuerdo con los objetivos que los informantes mayores, pero la diferencia entre los grupos no es muy considerable. Parece ser que la unanimidad de los informantes sobre los objetivos generales disminuye mientras aumenta la edad, aunque en algunos casos el grupo intermedio demuestra una opinión más negativa que los otros grupos, por ejemplo en los objetivos de promover la conciencia de igualdad en la enseñanza, emplear la enseñanza centrada en el estudiante y enseñar la cooperación internacional. La mayor disparidad en el promedio de los diferentes grupos se manifiesta en los objetivos de enseñar la

conciencia de género, emplear la educación interdisciplinaria en la enseñanza, desarrollar la conciencia lingüística de los estudiantes, apoyar el plurilingüismo de los estudiantes, incluir a los estudiantes en la evaluación y proporcionar una evaluación verbal.

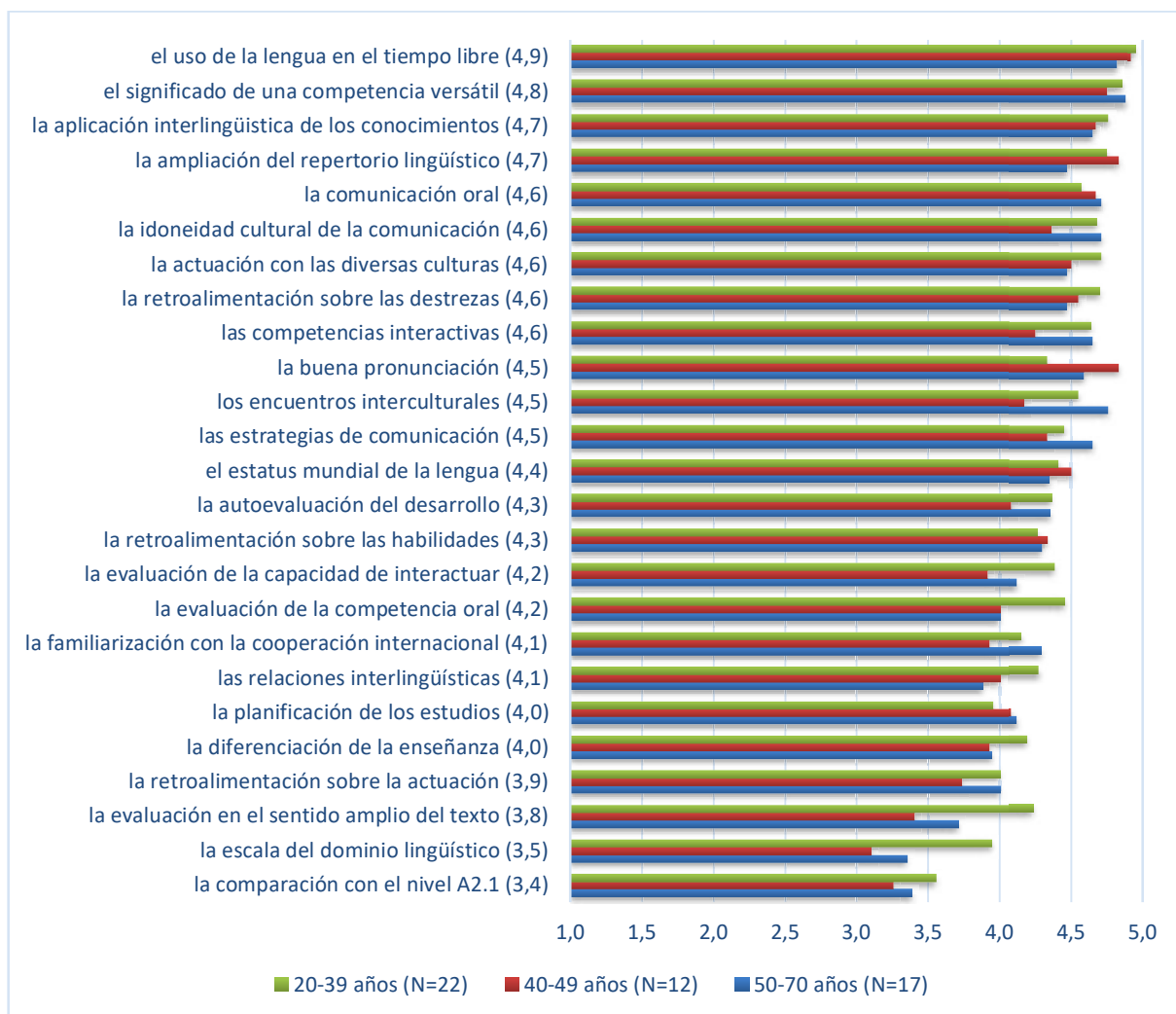


Gráfico 9: Promedio de la opinión sobre los objetivos específicos según la edad.

Con relación al promedio de la opinión sobre los objetivos específicos de las lenguas extranjeras del nuevo Currículo según la edad de los informantes (gráfico 9), puedo observar que en general la opinión de los distintos grupos es muy parecida, pero no siempre el grupo más joven está más de acuerdo con los objetivos, sino que hay variación. Los distintos grupos demuestran una mayor disparidad de opinión en los objetivos de utilizar la escala del dominio lingüístico en la evaluación y evaluar la competencia lingüística en el sentido amplio del texto, los cuales el grupo más joven considera más importantes que los otros grupos. Por su parte, el grupo intermedio destaca por tener la valoración más positiva en el objetivo de consolidar una buena pronunciación, mientras que el grupo mayor en el objetivo de enseñar sobre los encuentros interculturales.

Por último, presento los gráficos 10 y 11 para manifestar el promedio de la opinión sobre los objetivos del nuevo Currículo realizando una comparación según la experiencia docente de los informantes. Los grupos de comparación son cuatro: menos de 5 años, 5–10 años, 10–20 años y más de 20 años.

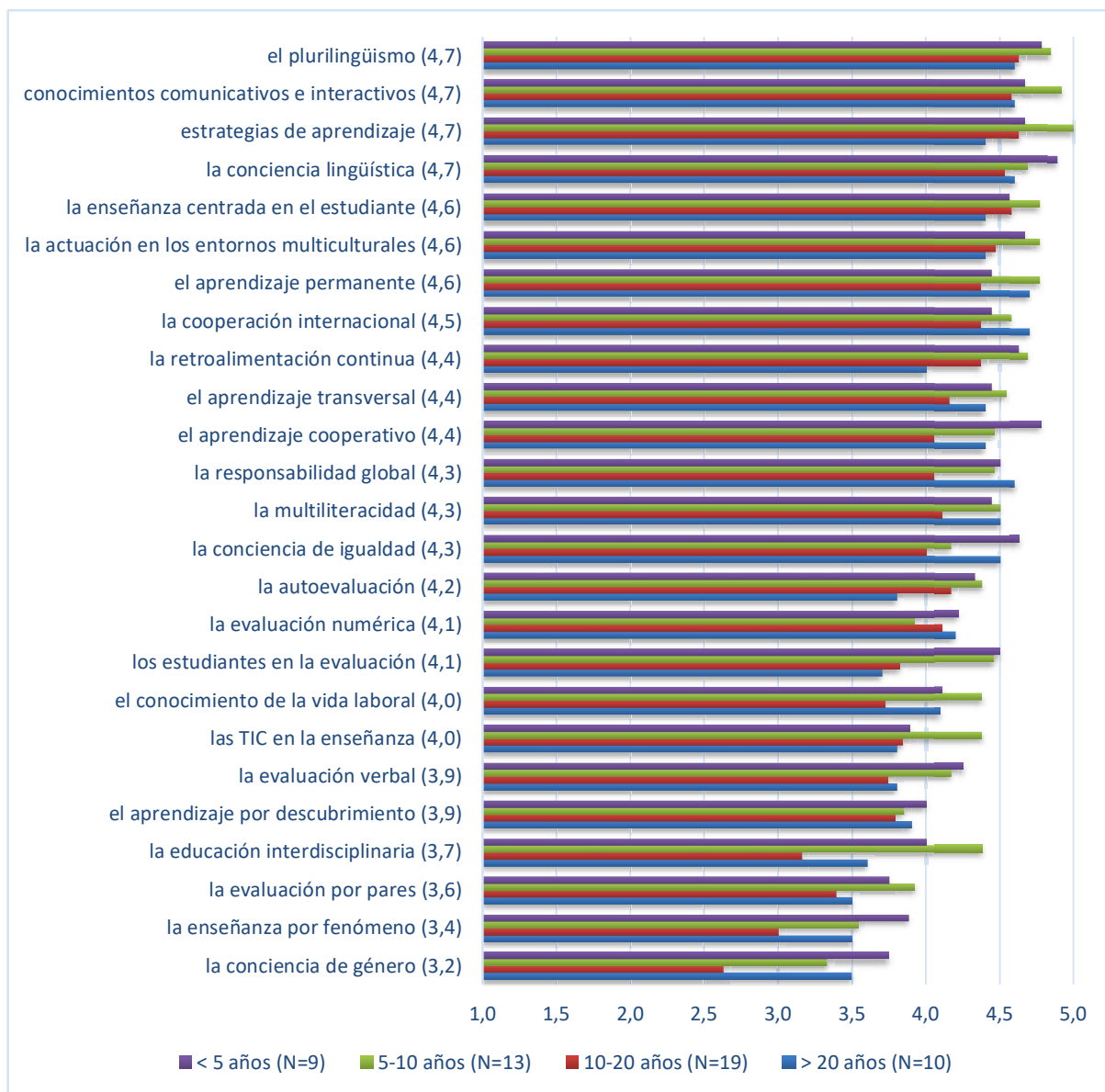


Gráfico 10: Promedio de la opinión sobre los objetivos generales según la experiencia docente.

En lo referente al promedio de la opinión sobre los objetivos generales del nuevo Currículo según la experiencia docente de los informantes (gráfico 10), puedo constatar que hay cierta variación entre los grupos. Generalmente los dos grupos con menos de 10 años de experiencia tienen una opinión más positiva sobre los objetivos generales, lo que puede deberse a que los profesores con menos experiencia tengan más interés en cumplir los objetivos. No obstante, a la vez resulta interesante observar que el grupo con más de 20 años de experiencia docente está

más de acuerdo con los objetivos que el grupo con una experiencia entre 10 y 20 años, que en muchos casos tiene el promedio más bajo de los grupos de comparación. La mayor diferencia entre los grupos se encuentra en los objetivos de emplear la educación interdisciplinaria en la enseñanza y enseñar la conciencia de género los cuales el grupo con una experiencia entre 10 y 20 años considera menos importantes que los demás grupos.

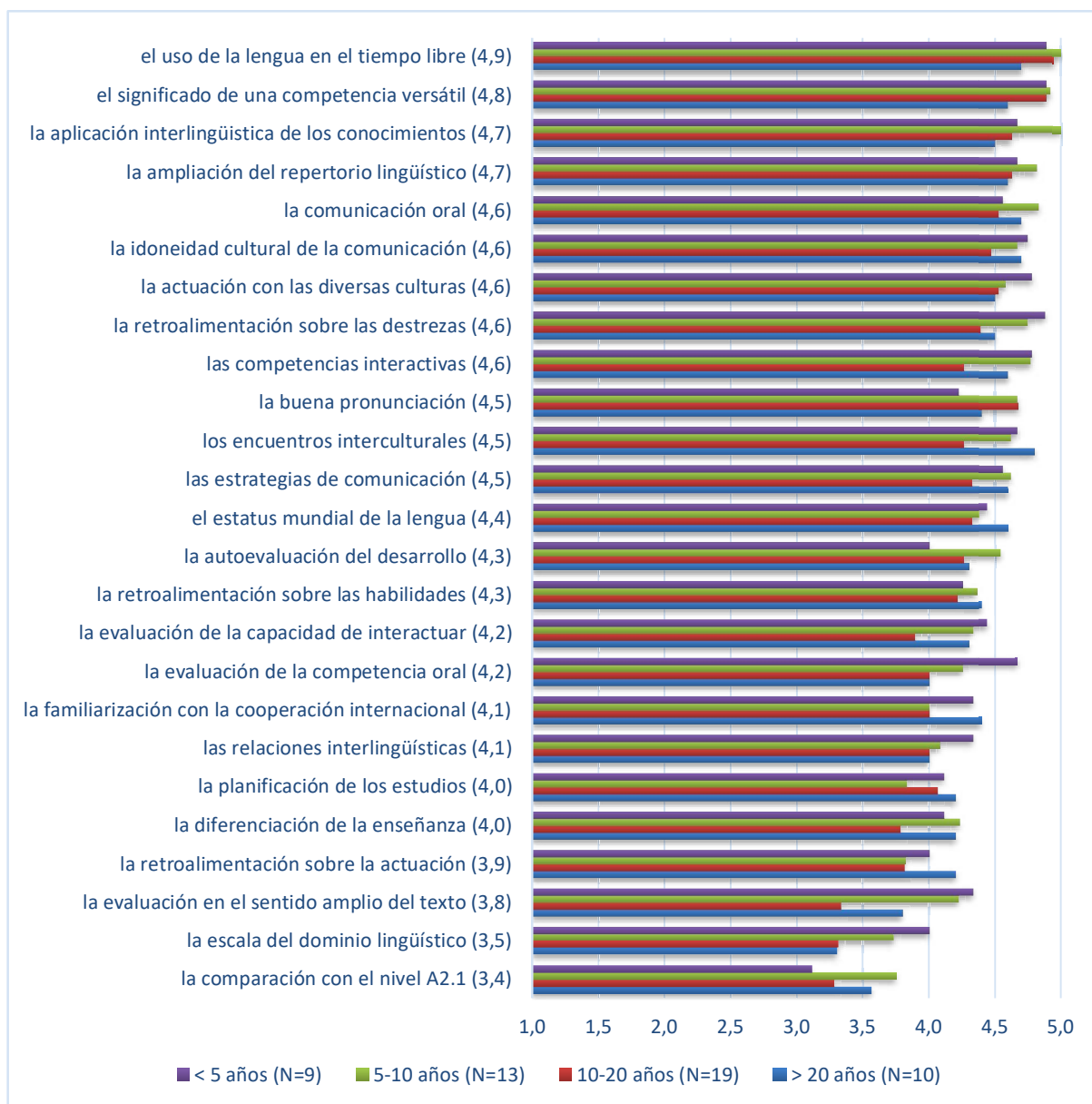


Gráfico 11: Promedio de la opinión sobre los objetivos específicos según la experiencia docente.

Por lo que se refiere al promedio de la opinión sobre los objetivos específicos de las lenguas extranjeras del nuevo Currículo según la experiencia docente de los informantes (gráfico 11), puedo comprobar que no hay tanta diferencia entre los grupos que en el caso de los objetivos generales. El promedio de los distintos grupos varía según el objetivo en cuestión de modo que ningún grupo se destaca por tener una opinión más positiva en general. Los objetivos de evaluar

la competencia lingüística en el sentido amplio del texto, orientar a los estudiantes a comparar su competencia con el nivel A2.1, utilizar la escala del dominio lingüístico en la evaluación y evaluar también la competencia oral en las lenguas B3 se ponen más de relieve por manifestar una diferencia más notable entre los grupos de comparación.

3.2.3. Preguntas abiertas

Las respuestas de las preguntas abiertas son tratadas a través del análisis de contenido cualitativo de categorías abductivas, es decir, las categorías de análisis se desarrollan a partir del material textual interpretado combinándolas con la teoría (Tuomi y Sarajärvi, 2012: 96–97). Entonces las fases del análisis de contenido son las siguientes: 1) la reducción o simplificación del material textual, 2) la clasificación o agrupación de material reducido y 3) la abstracción o formulación de las categorías principales y su combinación con los conceptos teóricos (op.cit.: 108–112, 117). Primero, estudio las respuestas de las preguntas abiertas para resumirlas en relevantes unidades de análisis. Después, clasifico dichas unidades de análisis según su similitud y/o diferencia en subcategorías, y denomino estas según su contenido. Por último, trato de abstraer unas categorías principales y combinarlas con los conceptos teóricos.

Con respecto a la pregunta “¿Cuáles son los cambios positivos del nuevo Currículo y por qué?” (N=42), puedo abstraer cinco categorías principales que son, por orden de importancia: la evaluación, la comunicación oral, la internacionalidad/multiculturalidad, la educación centrada en el estudiante y el plurilingüismo/la conciencia lingüística. La evaluación es la categoría más citada por los informantes según los cuales especialmente la evaluación más versátil y el énfasis en la autoevaluación son cambios positivos del nuevo Currículo. En la categoría de la comunicación oral se acentúan la importancia creciente de la competencia oral y las estrategias de comunicación e interacción. Los profesores consideran también como un cambio positivo del nuevo Currículo el hecho de destacar la internacionalidad y multiculturalidad de la sociedad actual. La categoría de la educación centrada en el estudiante contiene menciones positivas sobre el énfasis en la individualidad de los estudiantes, las habilidades de aprendizaje y la participación activa del estudiante. Por su parte, el hecho de subrayar la importancia de la conciencia lingüística, el plurilingüismo y la competencia lingüística versátil es considerado positivo por algunos profesores. Además de las categorías principales, las respuestas incluyen algunas menciones positivas sobre los siguientes temas: las competencias para la vida laboral, la interdisciplinariedad, las necesidades del mundo actual, la tecnología y la justificación de los métodos. Asimismo, algunos profesores afirman que el nuevo Currículo no tiene cambios respecto al anterior o que los cambios son insignificantes.

En cuanto a la pregunta “¿Cuáles son los cambios negativos del nuevo Currículo y por qué?” (N=38), las tres categorías principales son los objetivos irreales, la evaluación y los desafíos del nivel B3. Muchos de los profesores afirman que los objetivos no corresponden con la realidad, porque son demasiado amplios y difíciles de comprender, y no hay tiempo suficiente para cumplirlos todos. A su vez, la categoría de la evaluación incluye menciones negativas sobre la inutilidad de la autoevaluación y el aumento de la labor evaluativa por causa de la evaluación formativa. Por su parte, los desafíos del nivel B3 se relacionan con la dificultad de los objetivos, por ejemplo la multiliteracidad y la interdisciplinariedad, con respecto al nivel de la competencia lingüística de los estudiantes, y la amplitud del contenido gramatical que tiene como consecuencia la reducción de los elementos culturales y comunicativos por falta de tiempo. Además de las categorías principales, las respuestas incluyen menciones negativas sobre el intercambio innecesario del contenido de algunos cursos y el énfasis excesivo en la vida laboral, la participación estudiantil, los materiales educativos digitales y la conciencia de género. Asimismo, algunos profesores constatan que el nuevo Currículo no tiene cambios negativos o que los cambios son insignificantes y no tienen relevancia en la enseñanza.

Por lo que se refiere a la pregunta “¿Qué tipo de formación ha recibido para cumplir los objetivos del nuevo Currículo?” (N=43), la gran parte de los informantes afirma que no ha tenido formación específica para cumplir los objetivos. Unos profesores han participado en seminarios sobre la evaluación y los materiales electrónicos, y otros han recibido instrucción sobre el nuevo Currículo en la formación continua de los profesores. Algunos de los profesores mencionan la preparación del currículo local en el propio bachillerato y las conversaciones con otros profesores como formación para cumplir los objetivos.

Con relación a la pregunta “¿Cómo percibe el cambio en la enseñanza según el nuevo Currículo?” (N=42), la mayoría de los profesores afirma que el efecto del nuevo Currículo en la enseñanza es de escasa importancia, ya que los objetivos han sido llevados a la práctica anteriormente, los materiales educativos no han cambiado y el contenido lingüístico de los cursos elementales sigue siendo el mismo. No obstante, los profesores que reconocen algún cambio en la enseñanza mencionan principalmente la diversificación de las prácticas evaluativas. Asimismo, tanto el énfasis en la competencia comunicativa y la conciencia lingüística como la digitalización de la enseñanza y la educación centrada en el estudiante son cambios percibidos por algunos profesores.

En lo referente a la pregunta “¿Cómo corresponde el material utilizado con los objetivos del nuevo Currículo?” (N=43), puedo clasificar las respuestas en tres categorías principales, por orden de relevancia, según las cuales el material educativo corresponde bien o bastante bien

con el nuevo Currículo, no corresponde con dicho Currículo, o que el Currículo no depende de los materiales educativos. Los profesores que consideran buena la correspondencia de los materiales con el nuevo Currículo, especialmente del manual *Dime*, mencionan solamente que el contenido de los cursos 6 y 7 ha intercambiado su posición respecto al Currículo anterior. En cambio, los profesores con una actitud negativa frente a la correspondencia afirman que los materiales educativos deben ser actualizados, particularmente el manual *Acción*. A su vez, una parte de los profesores constata que el Currículo no depende tanto de los materiales educativos, sino del profesor que lo implementa en su enseñanza y adapta el material a ello.

Por último, trato de comentar brevemente la retroalimentación del cuestionario ofrecida por 12 profesores. Además de desearme suerte en el trabajo y demostrar su interés por saber los resultados de la investigación después de haberla terminado, unos profesores mencionan que los objetivos del nuevo Currículo son muy complejos, y, por lo tanto, tienen dificultades en determinar la propia opinión, porque no han recibido suficiente instrucción al respecto o porque es el primer Currículo que utilizan en su trabajo. Por su parte, otros dicen que el cuestionario es muy claro, aunque la formulación de las preguntas en la escala de Likert no es muy oportuna, ya que es difícil de conseguir conclusiones válidas, si todos están de acuerdo con los objetivos. Algunos profesores esperaban también que el cuestionario fuera más enfocado en la enseñanza del español y demostrara más claramente las diferencias del nuevo Currículo en comparación con el anterior. Asimismo, un profesor propone realizar una comparación entre los institutos, puesto que los bachilleratos rurales no tienen las mismas posibilidades de cumplir ciertos objetivos que los bachilleratos urbanos.

3.3. OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL BACHILLERATO DE KERTTULI

La segunda parte del presente estudio empírico procura investigar las opiniones de los estudiantes de español del Bachillerato de Kerttuli (Turku, Finlandia) acerca de la enseñanza del español según el nuevo Currículo Nacional. Esta parte de la investigación es un estudio de caso que se basa en la escala de Osgood, explicada más adelante, para manifestar de una manera uniforme las opiniones de un grupo de estudiantes de español acerca de la enseñanza. La razón por emplear una escala estandarizada es que los resultados se pueden medir y comparar fácilmente. La selección de la muestra no fue aleatoria, sino un muestreo por conveniencia, ya que trabajé como profesora de español en el Bachillerato de Kerttuli y los informantes fueron mis estudiantes del primer curso de español en otoño de 2017. A continuación, trato de presentar brevemente el procedimiento para llevar a cabo el estudio de caso, es decir, el conjunto del curso y la recogida de datos al final del mismo.

La preparación del curso se basó en el análisis comparativo de los dos Currículos para seleccionar los métodos y temas correspondientes al nuevo Currículo. Según la descripción del nuevo Currículo, en el primer curso optativo de las lenguas extranjeras del nivel B3:

Se familiariza con el estatus mundial de la lengua estudiada y se reflexiona sobre su relación con las otras lenguas anteriormente estudiadas o conocidas por los estudiantes. Se practican la interacción en las situaciones cotidianas y las estrategias comunicativas necesarias, y se aprenden las expresiones de cortesía más importantes (OPH, 2015: 117).

Planifiqué el conjunto del primer curso de español tratando de cumplir dichos objetivos y también los objetivos generales del nuevo Currículo.

El primer curso de español en el Bachillerato de Kerttuli se organizó tres veces a la semana durante los meses de octubre y noviembre de 2017, y en total fueron 17 clases de 75 minutos cada una, al final de las cuales se organizó una clase preparativa y el examen final. En el curso utilicé la versión actualizada del manual *¡Dime! 1*, y también ofrecí materiales adicionales a través de la plataforma educativa de Moodle. El manual mencionado engloba los dos primeros cursos de español de modo que en el primer curso se tratan los cinco primeros capítulos. En el programa del curso, reservé dos clases para el tratamiento de los temas de cada capítulo y algunas sesiones para desarrollar la conciencia lingüística de los estudiantes y realizar unos proyectos interdisciplinarios. Además, traté de incluir ciertos temas en la enseñanza para practicar la multiliteracidad y la conciencia de género de los estudiantes. Utilicé también las diferentes tecnologías y aplicaciones como parte de la enseñanza (*Learningapps, YouTube, Kahoot, Quizlet, Padlet, Canva, Webropol, Otava*). Asimismo, ofrecí a los estudiantes la posibilidad de familiarizarse con la cooperación internacional en un evento organizado por nuestro Departamento para presentar unas películas nicaragüenses, pero ninguno de los estudiantes asistió a esta presentación probablemente porque se organizó fuera del horario normal de clases. En este curso participaron 21 estudiantes de los cuales dos fueron hablantes nativos de español (España y Argentina) que estaban de intercambio en Finlandia y quisieron hacer este curso.

Además del examen final que constituyó la mitad de la calificación, la evaluación del curso se basó en tres tareas diferentes cuyo peso porcentual se votó al principio del curso entre los estudiantes: las pruebas de vocabulario (10%), las redacciones escritas (20%) y los proyectos interdisciplinarios (20%). Las tareas se hicieron a lo largo del curso para promover la evaluación formativa, y los estudiantes tuvieron la posibilidad de influir en las fechas de entrega. En las dos pruebas de vocabulario se examinó el dominio del mismo. A su vez, las redacciones escritas fueron dos: una pequeña presentación en español que los estudiantes

tuvieron que entregar tanto de forma escrita como oral en Moodle, y una tarjeta postal electrónica de un viaje imaginario a un país hispanohablante elaborada con Canva que es un programa de diseño gráfico en línea.

Por su parte, los proyectos interdisciplinarios trataron de familiarizar a los estudiantes con el mundo hispanohablante y promover la educación interdisciplinaria en este curso. Los proyectos se hicieron en pequeños grupos, y cada grupo hizo tres presentaciones en finés sobre tres países hispanohablantes diferentes. Los estudiantes tuvieron que buscar información sobre el país de antemano y preparar la presentación en clase con los miembros de su grupo. La idea de la presentación fue recopilar información interdisciplinaria sobre los países y tratarlos desde diferentes puntos de vista, por ejemplo las suposiciones y experiencias de los estudiantes, los datos básicos, los conocimientos lingüísticos, la geografía, la historia, la cultura y el turismo. La mitad de la clase se utilizó para la preparación con el propio grupo, y la otra mitad para la presentación de los proyectos en otros grupos con el fin de que todos compartieran y obtuvieran información sobre todos los países hispanohablantes durante el curso. Después de cada proyecto, los estudiantes tuvieron que autoevaluar su propia actuación o dar retroalimentación a los demás a través de un cuestionario de Webropol. De esta forma, los estudiantes fueron incluidos en la evaluación de los proyectos.

En cuanto a la recogida de datos, preparé la encuesta de los estudiantes con Webropol en base al curso realizado, pero no hice una prueba piloto para confirmar su funcionamiento, sino que envié el cuestionario a mis profesores de la Universidad de Turku para que dieran su opinión sobre él. Después de unas pequeñas modificaciones, recogí las respuestas de los estudiantes en la clase preparativa el 23 de noviembre de 2017, justo antes del examen final. Todos los estudiantes estuvieron presentes y respondieron al cuestionario en clase, excepto los hablantes nativos de español. Decidí excluirlos de la muestra, porque el cuestionario y una gran parte de la enseñanza tuvo lugar en finés. Además, para ellos no fue un curso de lengua extranjera propiamente dicho y sus experiencias escolásticas son probablemente muy distintas a las de los finlandeses. La razón por utilizar la lengua finlandesa en el cuestionario se debe a que los estudiantes tenían un conocimiento muy limitado de español, porque este curso fue supuestamente su primer curso de español.

La encuesta de los estudiantes está compuesta de tres secciones: los datos demográficos, las preguntas cerradas y las preguntas abiertas (véase el cuestionario en finés en el apéndice 3 y la traducción de las afirmaciones al español en el apéndice 4). Para empezar, los datos demográficos recogen la información personal que puede influir en las opiniones de los estudiantes. En esta parte, pregunté por el sexo del informante, el año del comienzo de los

estudios de bachillerato, los estudios de español realizados y las razones por participar en este curso de español. Estos datos pueden ser importantes al comparar las opiniones de los estudiantes entre sí.

Por un lado, las preguntas cerradas son 20 afirmaciones sobre la enseñanza según el nuevo Currículo evaluadas en la escala de Osgood que utiliza pares de adjetivos opuestos para medir la opinión. En las afirmaciones, explico primero el concepto en cuestión proporcionando un ejemplo concreto del curso, y después pido que los estudiantes lo evalúen. De esta forma, puedo investigar la opinión de los estudiantes acerca de los conceptos del nuevo Currículo, aunque no conocen dicho documento. Los informantes tuvieron que evaluar las afirmaciones respecto a unos adjetivos cualitativos en una escala ordinal de cinco niveles, correspondiendo la evaluación más baja con el adjetivo negativo y la más alta con el positivo. Cabe recordar aquí que no es recomendable organizar los pares de adjetivos de modo que todos los adjetivos positivos o negativos estuvieran en el mismo lado (Vehkalahti, 2014: 39). Los pares de adjetivos utilizados en esta investigación son: importante–inútil, interesante–aburrido, fácil–difícil y bueno–malo. Elegí estos adjetivos para el estudio porque funcionan bien con todas las afirmaciones y representan la opinión desde diferentes perspectivas. La razón por utilizar la escala de Osgood tiene que ver con el hecho de que quise obtener respuestas de una forma estructurada y ofrecer a los informantes una forma fácil de responder a la encuesta. También sospeché que los estudiantes no hubieran contestado muy profundamente solo a preguntas abiertas. De todos modos, los estudiantes podían dejar en blanco algunas preguntas cerradas en el caso de que habían faltado a clase y no sabían de qué se trataba.

Por otro lado, el cuestionario incluye tres preguntas abiertas que tratan de conseguir información adicional para conocer mejor la opinión de los estudiantes sobre la enseñanza según el nuevo Currículo Nacional. Las preguntas abiertas son las siguientes:

- 1) Describe tus experiencias positivas sobre los métodos y temas utilizados en el curso.
- 2) Describe tus experiencias negativas sobre los métodos y temas utilizados en el curso.
- 3) ¿Qué opinas de la incorporación de dichos métodos y temas en el curso de español?

Por último, los estudiantes tuvieron la oportunidad de dar retroalimentación sobre el cuestionario o el curso.

En los siguientes subepígrafes expongo y analizo los resultados de la encuesta de los estudiantes de español del Bachillerato de Kerttuli. Primero, presento los datos demográficos de los informantes, después, las preguntas cerradas y, por último, las preguntas abiertas. Esta parte de la investigación es un estudio de caso, y a la encuesta respondieron 19 de los 21 estudiantes que participaron en el curso de español, por las razones explicadas anteriormente.

3.3.1. Datos demográficos

Por lo que se refiere a la distribución por sexo, el 84% (N=16) son mujeres y el 16% (N=3) son hombres. Esta distribución es muy típica en los cursos optativos de lengua extranjera, ya que las mujeres suelen estudiar más lenguas que los hombres y también constituyen la mayoría de los estudiantes en los bachilleratos finlandeses. Además de las alternativas “mujer” y “hombre”, los informantes tenían la posibilidad de no precisar su género eligiendo la opción “otro”. Sin embargo, ninguno optó por esta alternativa.

En cuanto al año del comienzo de los estudios de bachillerato, los informantes tuvieron que elegir entre tres alternativas –otoño de 2015, 2016 o 2017– porque generalmente los estudios de bachillerato duran tres años en Finlandia. Todos los informantes constataron haber empezado sus estudios en otoño de 2017 (N=19), y, por lo tanto, no puedo formar grupos de comparación para esta variable, porque todos los informantes son estudiantes del primer curso. Esto se debe a la recomendación de empezar también las asignaturas optativas ya desde el principio para tener tiempo a estudiarlas, porque los cursos optativos no se suelen organizar más de una vez al año, y en las lenguas extranjeras del nivel B3 son ocho cursos en total. En el Bachillerato de Kerttuli, se ofrecieron solamente los tres primeros cursos de español durante el año escolar de 2017–2018, dado que fue la primera vez que se organizaron cursos de español en su instituto.

Con relación a la pregunta sobre los estudios de español realizados, los informantes tuvieron que determinar dónde habían estudiado español seleccionando entre las siguientes alternativas: en el bachillerato (nivel B3), la escuela secundaria (nivel B2), la escuela primaria (nivel A2), la academia popular, el extranjero, el tiempo libre u otro lugar a especificar. Los informantes tenían la posibilidad de elegir más de una alternativa en esta pregunta, pero ninguno constató haber estudiado español en una academia popular, en el extranjero o en otro lugar fuera de las alternativas. La distribución por el lugar de los estudios de español realizados se presenta en el gráfico 12.

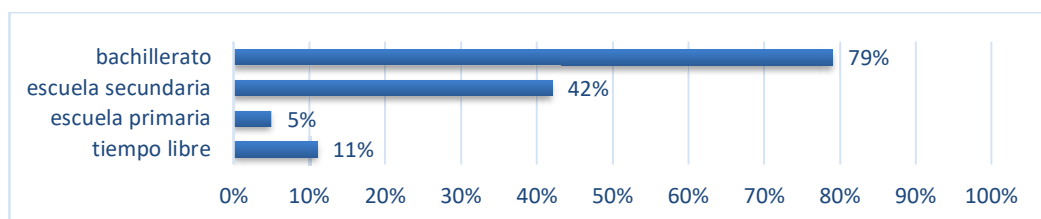


Gráfico 12: Estudios de español realizados (N=19).

Supuestamente todos deberían haber elegido por lo menos la primera alternativa, puesto que participaron en el curso de español en cuestión, pero por alguna razón lo hizo solamente el 79%

(N=15) de los informantes. Además, el 42% (N=8) constató haber estudiado español en la escuela secundaria, el 5% (N=1) en la escuela primaria y el 11% (N=2) en el tiempo libre. Para poder comparar los informantes entre sí, decido formar dos grupos de comparación más equilibrados: uno para los que han estudiado español en diversos lugares y otro para los que lo han estudiado solamente en el bachillerato. Esta división es justificada, porque así un grupo tiene estudios anteriores de español, mientras que el otro no los tiene. Entonces, el primer grupo constituye el 58% (N=11) y el segundo el 42% (N=8) de la población estudiada.

Respecto a la pregunta sobre las razones por participar en este curso de español, los informantes tuvieron que escoger entre las siguientes alternativas de respuesta: el interés por la lengua y cultura hispánica, el interés general por las lenguas extranjeras, el turismo en los países hispanohablantes, los amigos o familiares en un país hispanohablante, la necesidad de obtener cursos para el bachillerato, la sugerencia de un amigo y otra razón a especificar. Los informantes podían elegir más de una alternativa también en esta pregunta. Las razones por participar en el curso de español se presentan en el gráfico 13.

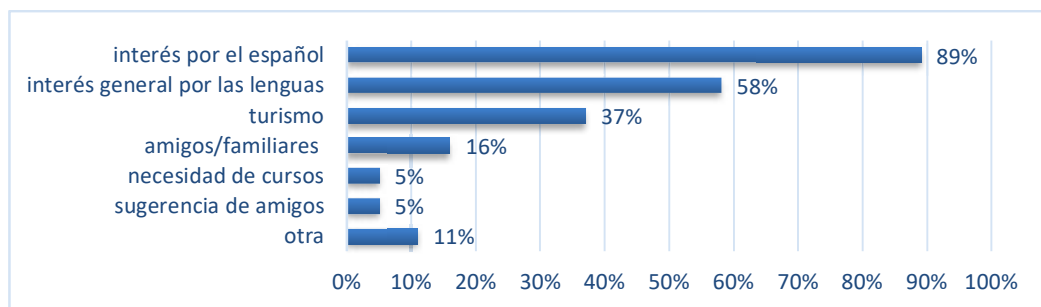


Gráfico 13: Las razones por participar en el curso de español (N=19).

La principal razón por la que los informantes participaron en este curso de español fue el interés por la lengua y cultura hispánica (89%, N=17). También se destaca el interés general por las lenguas extranjeras (58%, N=11) y el turismo en los países hispanohablantes (37%, N=7). Los motivos menos importantes para participar en el curso de español fueron los amigos o familiares en un país hispanohablante (16%, N=3), la necesidad de obtener cursos para el bachillerato (5%, N=1) y la sugerencia de un amigo (5%, N=1). Dos informantes eligieron la alternativa “otra razón” y especificaron que habían estudiado español antes y querían seguir estudiándolo (11%, N=2). Por lo tanto, esta razón se asimila con el interés por la lengua y cultura hispánica. Para la comparación, decido agrupar los informantes en dos grupos más equilibrados: uno para los informantes cuya única razón es el interés por la lengua y cultura hispánica, y otro para los que marcan también otras razones. Entonces, el primer grupo integra el 32% (N=6) y el segundo el 68% (N=13) de la población.

3.3.2. Preguntas cerradas (escala de Osgood)

A continuación trato de presentar y analizar los resultados de las preguntas cerradas en el orden en que aparecen en el cuestionario. Primero demuestro la distribución y el promedio general de la opinión de los estudiantes y después realizo la comparación entre los grupos. Los grupos de comparación son los siguientes: mujeres (N=16), hombres (N=3), estudios de español solo en el bachillerato (N=8), estudios de español en otros lugares (N=11), el español como única razón por participar en el curso (N=6) y otras razones por participar en el curso (N=13). Al realizar la comparación, es necesario recordar que unos grupos son más numerosos que otros, lo que influye en la fiabilidad del promedio. En los gráficos de barras proporcionales, la distribución de la opinión se demuestra de positivo a negativo por razones de claridad expositiva, y el promedio general está indicado entre paréntesis. El promedio oscila de 1 a 5, correspondiendo este con la evaluación más positiva y aquel con la más negativa.

Por lo que atañe a la pregunta sobre la educación interdisciplinaria y el aprendizaje transversal (N=19), la distribución y el promedio general se presentan en el gráfico 14 y la comparación del promedio de los diferentes grupos en el gráfico 15.

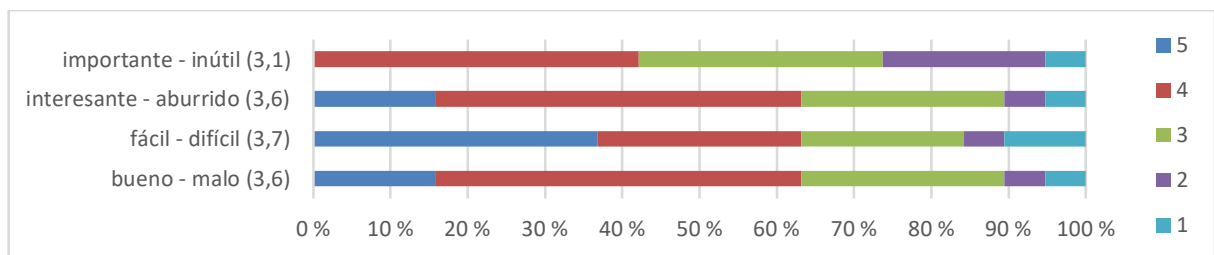


Gráfico 14: Distribución sobre la educación interdisciplinaria y el aprendizaje transversal (N=19).

Los informantes tienen una opinión general bastante positiva de estos métodos educativos: más del 60% de los informantes piensa que son bastante interesantes, fáciles y buenos. No obstante, ninguno de los informantes los evalúa muy importantes.

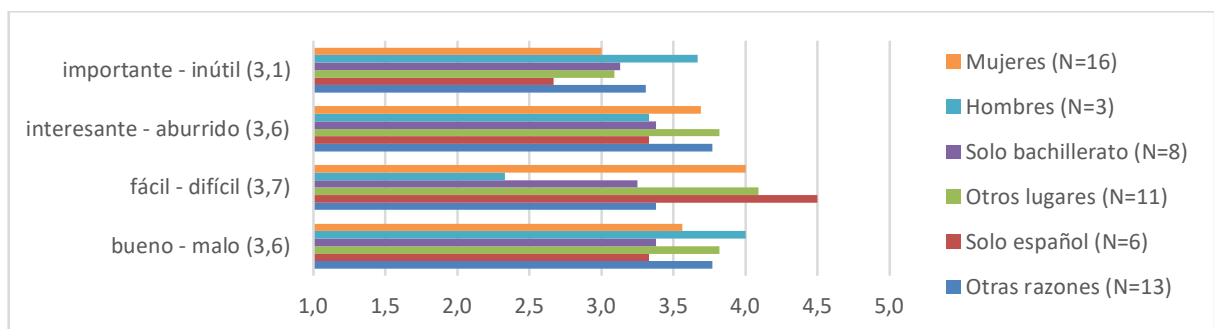


Gráfico 15: Comparación de los grupos sobre la educación interdisciplinaria y el aprendizaje transversal.

Según el gráfico comparativo, se comprueba que los hombres consideran estos métodos bastante importantes (3,7); en cambio, los estudiantes cuya única razón por participar en el

curso es el español los evalúan bastante inútiles (2,7). Todos los grupos consideran estos métodos bastante interesantes y buenos. No obstante, hay una gran diferencia en el continuo fácil-difícil entre los grupos. Los hombres consideran bastante difíciles (2,3) la educación interdisciplinaria y el aprendizaje transversal, mientras que los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español los evalúan fáciles (4,5).

En lo concerniente a la pregunta sobre el aprendizaje por descubrimiento y la enseñanza por fenómeno (N=19), se demuestran la distribución y el promedio general en el gráfico 16 y la comparación del promedio de los distintos grupos en el gráfico 17.

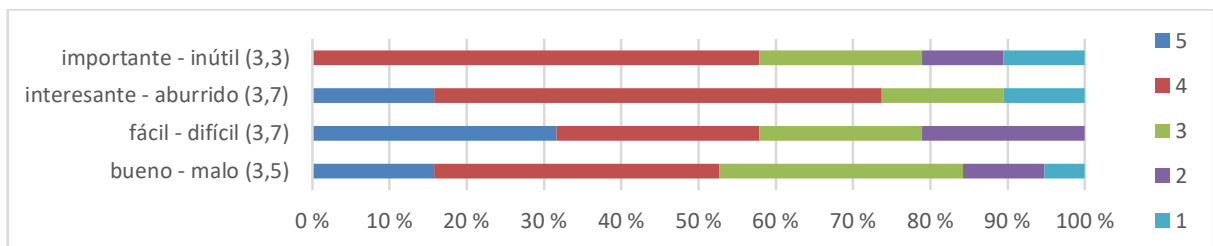


Gráfico 16: Distribución sobre el aprendizaje por descubrimiento y la enseñanza por fenómeno (N=19).

Los informantes evalúan estos métodos generalmente de forma bastante positiva en todos los pares de adjetivos, aunque ninguno los evalúa muy importantes. En cambio, más del 70% de los informantes considera bastante interesantes el aprendizaje por descubrimiento y la enseñanza por fenómeno.

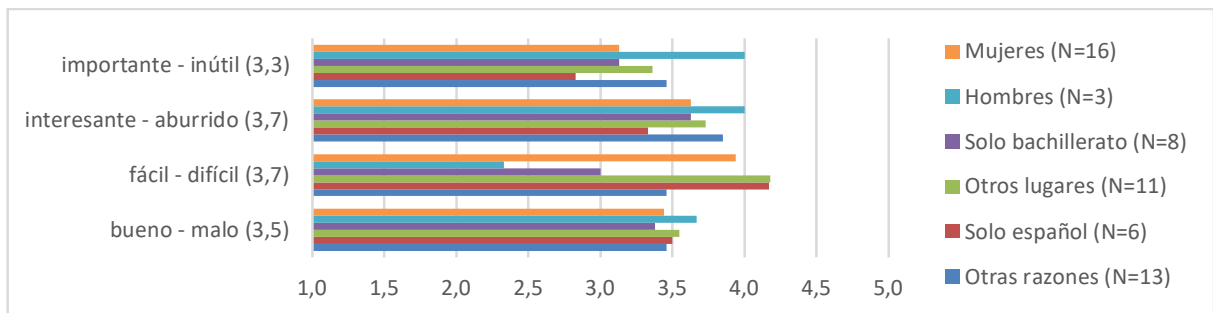


Gráfico 17: Comparación de los grupos sobre el aprendizaje por descubrimiento y la enseñanza por fenómeno.

El gráfico comparativo demuestra que los hombres consideran estos métodos más importantes que los otros grupos (4,0). Los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español los consideran menos interesantes que los otros grupos, pero la diferencia no es muy notable. La mayor diferencia se percibe en el continuo fácil-difícil en el que los hombres tienen la evaluación más negativa (2,3) especialmente frente a las mujeres (3,9), los informantes con estudios de español en otros lugares (4,2) y los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español (4,2) que consideran estos métodos bastante fáciles. La evaluación en el continuo bueno-malo es muy parecida entre los distintos grupos.

En cuanto a la pregunta sobre el desarrollo de la conciencia lingüística (N=17), la distribución y el promedio general se representan en el gráfico 18 y la comparación del promedio de los diferentes grupos en el gráfico 19.

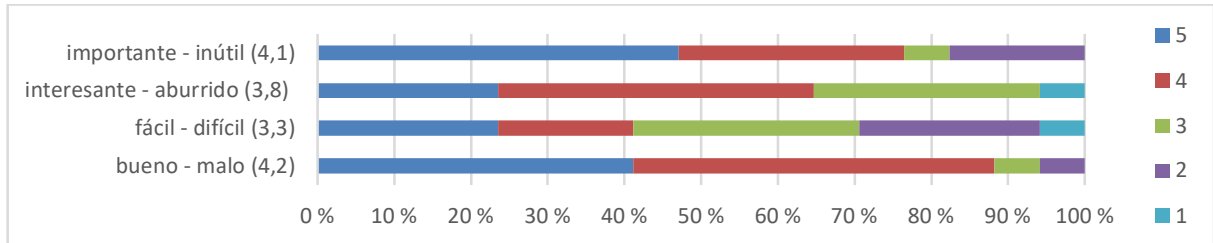


Gráfico 18: Distribución sobre el desarrollo de la conciencia lingüística (N=17).

Los informantes demuestran una opinión positiva pero variable sobre el desarrollo de la conciencia lingüística. En el gráfico distributivo se destaca el continuo bueno-malo según el cual casi un 90% de los informantes lo evalúa bastante bueno. Asimismo, entre el 65% y el 75% evalúa el desarrollo de la conciencia lingüística bastante interesante e importante, pero solamente un 40% lo considera bastante fácil.

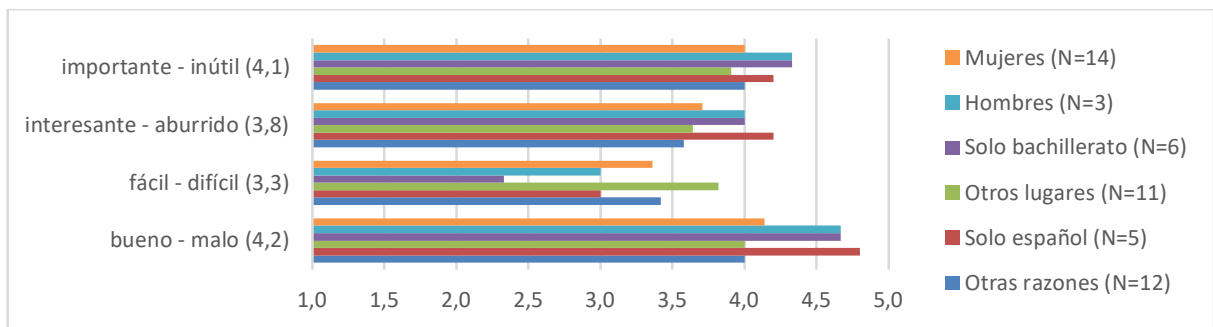


Gráfico 19: Comparación de los grupos sobre el desarrollo de la conciencia lingüística.

En el gráfico comparativo se puede observar que todos los grupos evalúan el desarrollo de la conciencia lingüística bastante importante, mientras que los hombres, los informantes con estudios de español solo en el bachillerato y los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español lo consideran más interesante y mejor que los demás grupos. La opinión de los diferentes grupos es más variable en el continuo fácil-difícil, dado que los informantes con estudios de español en otros lugares evalúan bastante fácil el desarrollo de la conciencia lingüística (3,8), mientras que aquellos con estudios de español solo en el bachillerato lo consideran bastante difícil (2,3).

Por lo que afecta a la pregunta sobre el desarrollo del plurilingüismo (N=19), se muestran la distribución y el promedio general en el gráfico 20 y la comparación del promedio de los distintos grupos en el gráfico 21.

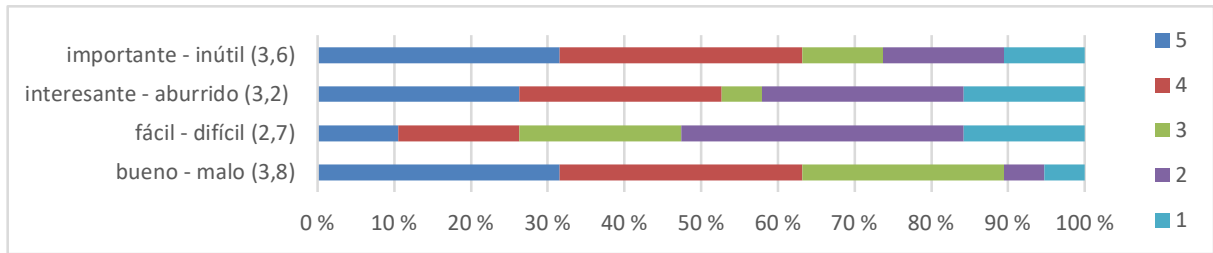


Gráfico 20: Distribución sobre el desarrollo del plurilingüismo (N=19).

Por lo general, los informantes tienen una opinión bastante positiva sobre el desarrollo del plurilingüismo, dado que más del 50% lo considera bastante importante, interesante y bueno. En cambio, solo menos del 30% de los informantes evalúa el desarrollo del plurilingüismo bastante fácil.

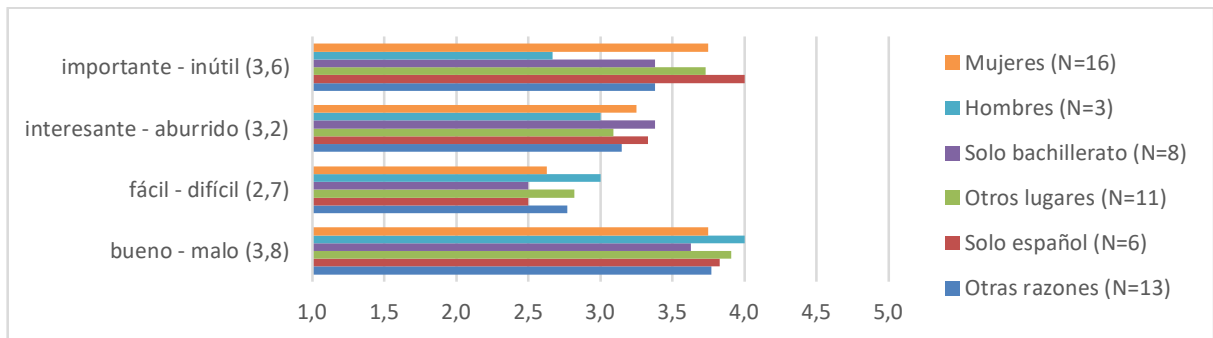


Gráfico 21: Comparación de los grupos sobre el desarrollo del plurilingüismo.

Según el gráfico comparativo, se puede comprobar que los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español (4,0), las mujeres (3,8) y los informantes con estudios de español en otros lugares (3,7) consideran más importante el desarrollo del plurilingüismo, especialmente comparados con los hombres (2,7). No obstante, los diferentes grupos hacen una evaluación bastante similar en los demás casos.

Con referencia a la pregunta sobre el tratamiento de la conciencia e igualdad de género (N=18), la distribución y el promedio general se exponen en el gráfico 22 y la comparación del promedio de los diferentes grupos en el gráfico 23.

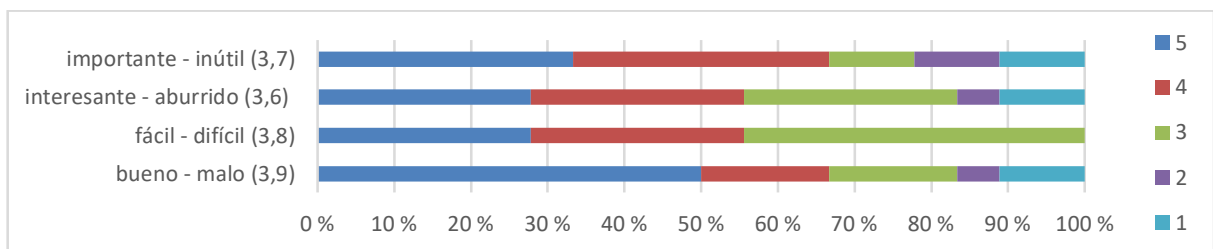


Gráfico 22: Distribución sobre el tratamiento de la conciencia e igualdad de género (N=18).

En esta pregunta, los informantes demuestran una opinión bastante positiva y uniforme en los distintos pares de adjetivos, ya que entre el 55% y el 65% evalúa el tratamiento de la conciencia e igualdad de género bastante importante, interesante, fácil y bueno.

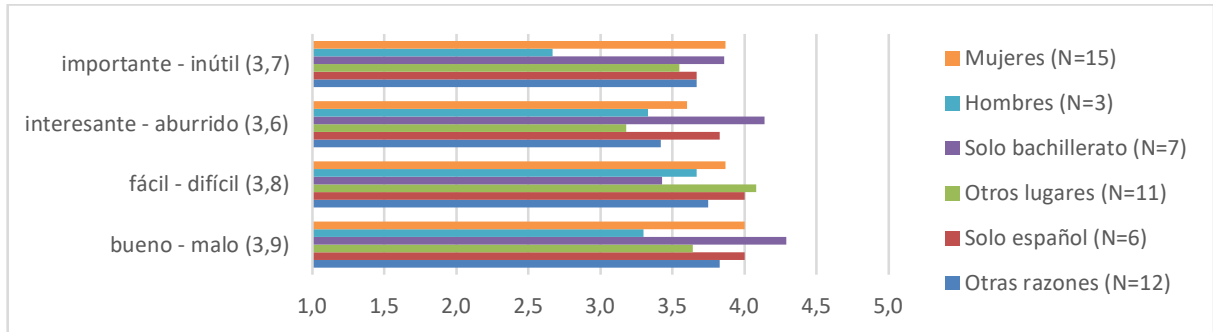


Gráfico 23: Comparación de los grupos sobre el tratamiento de la conciencia e igualdad de género.

El gráfico comparativo indica que los hombres evalúan el tratamiento de la conciencia e igualdad de género menos importante (2,7) y peor (3,3) que los otros grupos. Los estudiantes con estudios de español solo en el bachillerato se destacan por evaluar el tratamiento de la conciencia e igualdad de género más interesante (4,1) y mejor (4,3) que los demás, aunque a la vez lo consideran más difícil (3,4). La evaluación de los otros grupos es similar entre sí.

Respecto a la pregunta sobre el aprendizaje cooperativo (N=18), se presentan la distribución y el promedio general en el gráfico 24 y la comparación del promedio de los distintos grupos en el gráfico 25.

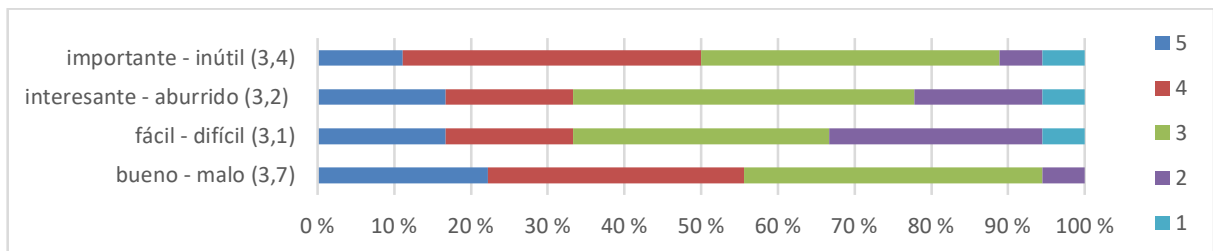


Gráfico 24: Distribución sobre el aprendizaje cooperativo (N=18).

Los informantes tienen una opinión bastante positiva sobre esta pregunta, y en todos los pares de adjetivos la mayoría eligió la opción intermedia. Aproximadamente la mitad de los informantes evalúa bastante importante y bueno el aprendizaje cooperativo. En cambio, solamente una tercera parte lo considera bastante interesante y fácil.

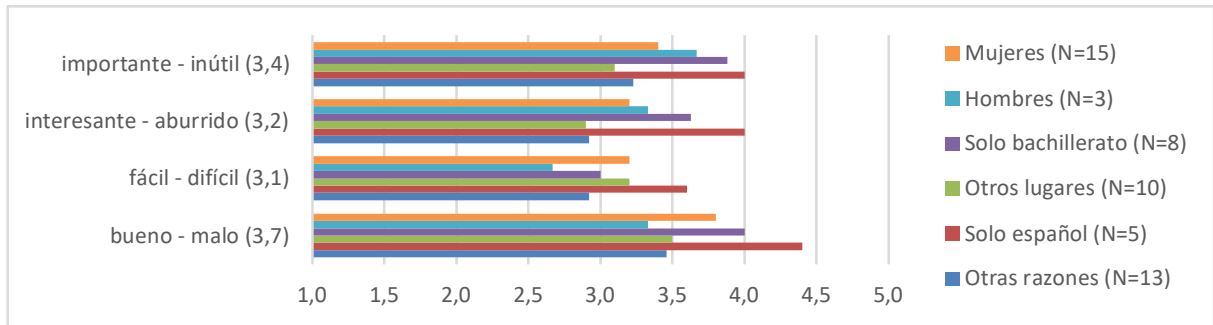


Gráfico 25: Comparación de los grupos sobre el aprendizaje cooperativo.

En el gráfico comparativo se observa que los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español se destacan por tener el promedio más alto en todos los pares de adjetivos. Los informantes con estudios de español en otros lugares y aquellos que tienen también otras razones por participar en el curso consideran el aprendizaje cooperativo menos importante y menos interesante que los otros grupos. Por su parte, los hombres evalúan el aprendizaje cooperativo más difícil y peor que los demás.

Por lo que se refiere a la pregunta sobre la educación centrada en el estudiante (N=19), la distribución y el promedio general se demuestran en el gráfico 26 y la comparación del promedio de los diferentes grupos en el gráfico 27.

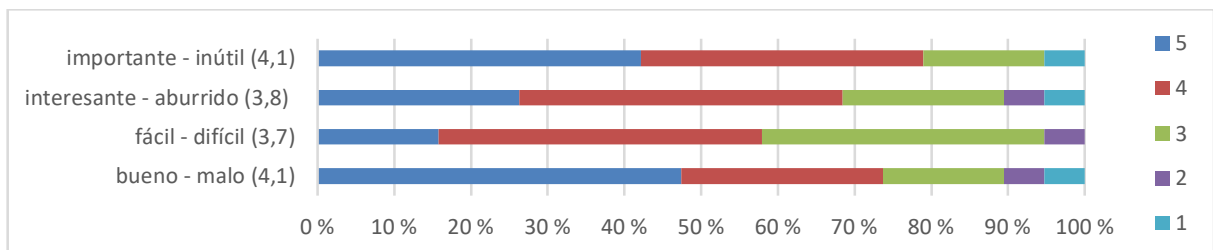


Gráfico 26: Distribución sobre la educación centrada en el estudiante (N=19).

La opinión de los informantes sobre la educación centrada en el estudiante es positiva, ya que casi el 80% la considera bastante importante y aproximadamente el 70% bastante interesante y buena. No obstante, la educación centrada en el estudiante no resulta tan fácil para los informantes.

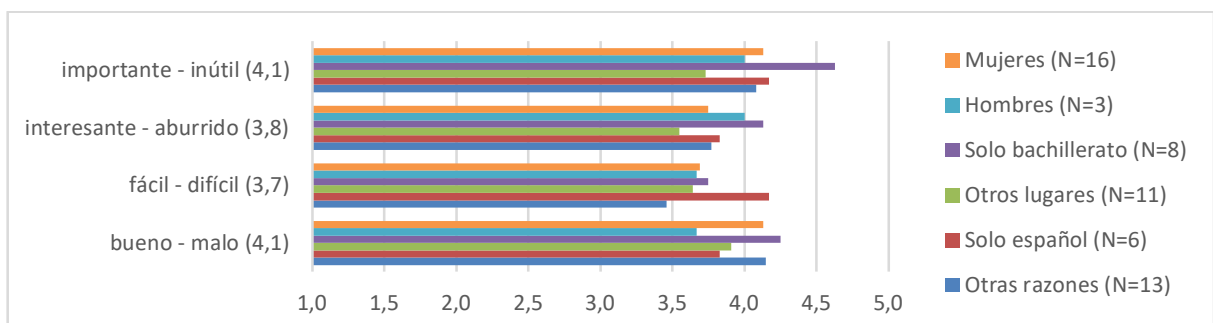


Gráfico 27: Comparación de los grupos sobre la educación centrada en el estudiante.

Según el gráfico comparativo, se comprueba que los informantes con estudios de español solo en el bachillerato evalúan la educación centrada en el estudiante más importante (4,6) y más interesante (4,1) que los otros grupos, mientras que los informantes con estudios de español en otros lugares tienen la evaluación más baja en estos pares de adjetivos (3,7; 3,6). En el continuo fácil-difícil, los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español se destacan por considerar la educación centrada en el estudiante más fácil que los demás grupos (4,2). Los informantes con estudios de español solo en el bachillerato (4,3), los que tienen también otras razones por participar en el curso (4,2) y las mujeres (4,1) evalúan mejor la educación centrada en el estudiante que los otros grupos.

En cuanto a la pregunta sobre el tratamiento de las estrategias de aprendizaje (N=18), se representan la distribución y el promedio general en el gráfico 28 y la comparación del promedio de los distintos grupos en el gráfico 29.

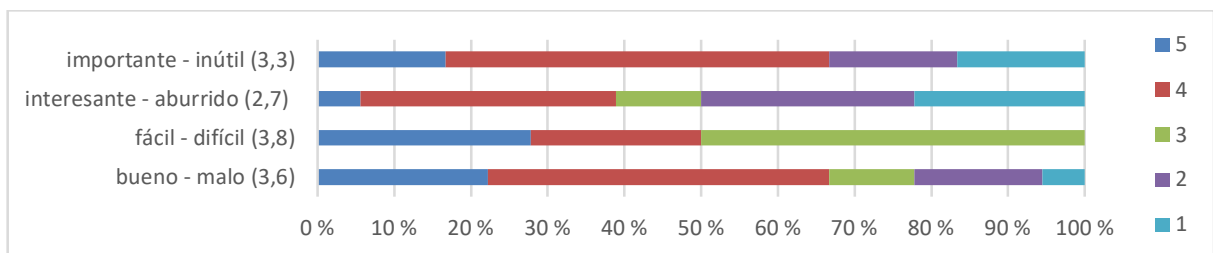


Gráfico 28: Distribución sobre el tratamiento de las estrategias de aprendizaje (N=18).

Los informantes tienen una opinión bastante positiva pero variable sobre el tratamiento de las estrategias de aprendizaje, puesto que el 65% lo considera bastante importante y bueno, pero solamente menos del 40% lo evalúa bastante interesante. Asimismo, la mitad de los informantes considera bastante fácil el tratamiento de las estrategias de aprendizaje, mientras que la otra mitad tiene una evaluación neutral frente a este adjetivo.

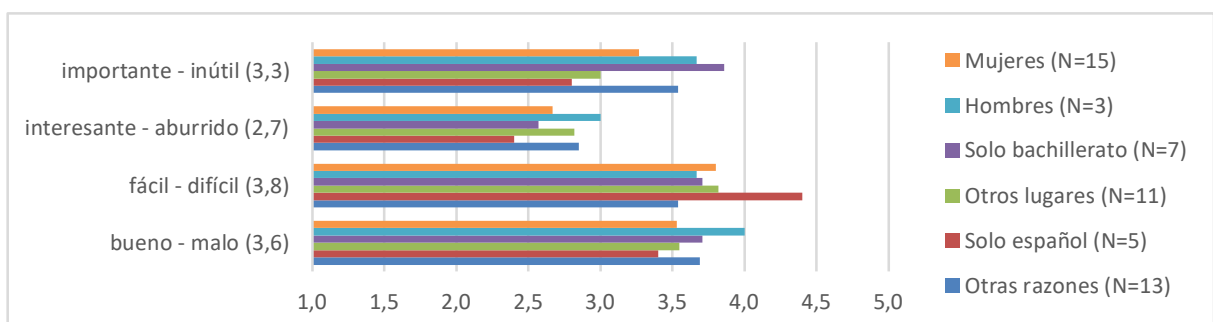


Gráfico 29: Comparación de los grupos sobre el tratamiento de las estrategias de aprendizaje.

El gráfico comparativo demuestra que los informantes con estudios de español solo en el bachillerato son los que consideran más importante (3,9) el tratamiento de las estrategias de aprendizaje, mientras que los informantes cuya única razón por participar en el curso es el

español lo evalúan menos importante (2,8), menos interesante (2,4) y peor (3,4), pero más fácil (4,4) que los otros grupos. Los hombres consideran el tratamiento de las estrategias de aprendizaje más interesante (3,0) y mejor (4,0) que los demás.

En lo respectivo a la pregunta sobre el desarrollo de la multiliteracidad (N=19), la distribución y el promedio general se exponen en el gráfico 30 y la comparación del promedio de los diferentes grupos en el gráfico 31.

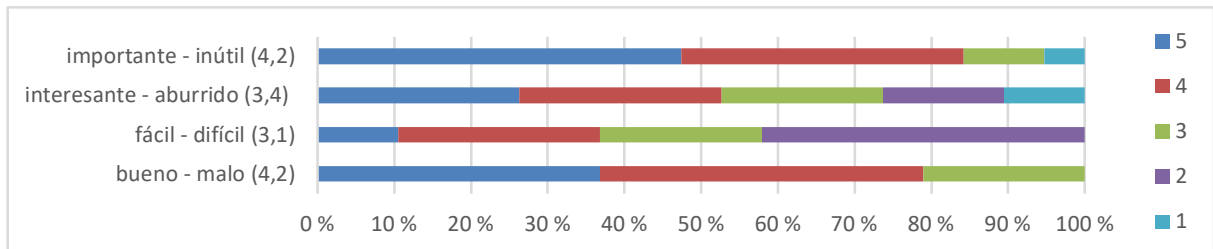


Gráfico 30: Distribución sobre el desarrollo de la multiliteracidad (N=19).

Los informantes demuestran una opinión positiva pero variable sobre el desarrollo de la multiliteracidad, dado que aproximadamente el 80% lo considera bastante importante y bueno, pero solamente el 35% lo evalúa bastante fácil. La mitad de los informantes considera el desarrollo de la multiliteracidad bastante interesante.

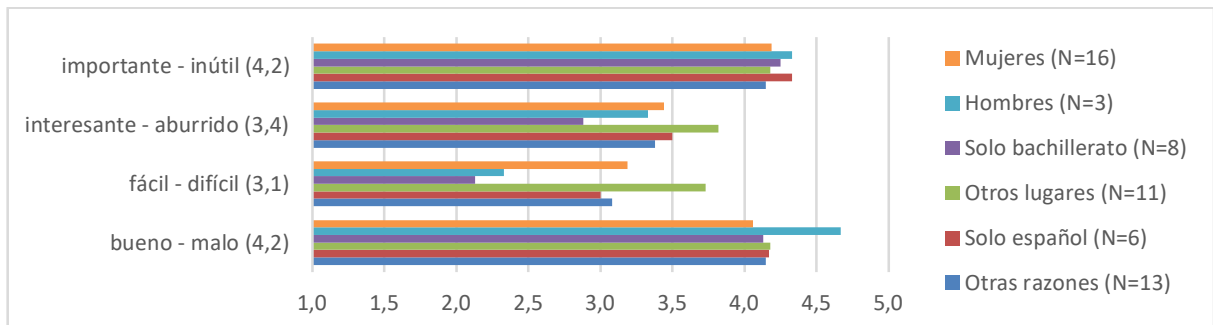


Gráfico 31: Comparación de los grupos sobre el desarrollo de la multiliteracidad.

En el gráfico comparativo se observa que todos los informantes consideran el desarrollo de la multiliteracidad igualmente importante. Por su parte, los informantes con estudios de español en otros lugares lo evalúan más interesante (3,8) y más fácil (3,7), especialmente comparados con los informantes con estudios de español solo en el bachillerato (2,9 y 2,1). En el continuo fácil-difícil, hay una gran diferencia entre los grupos. Los hombres consideran mejor (4,7) el desarrollo de la multiliteracidad que los demás grupos.

Con relación a la pregunta sobre el uso de las TIC en la enseñanza (N=19), se muestran la distribución y el promedio general en el gráfico 32 y la comparación del promedio de los distintos grupos en el gráfico 33.

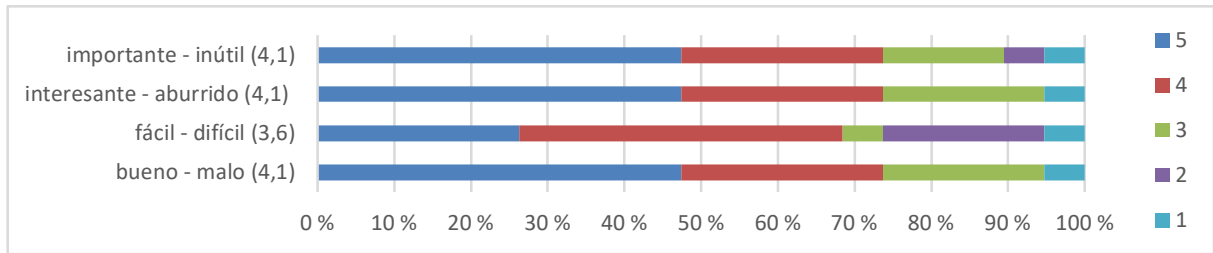


Gráfico 32: Distribución sobre el uso de las TIC en la enseñanza (N=19).

La opinión de los informantes sobre el uso de las TIC en la enseñanza es positiva y uniforme, ya que aproximadamente el 70% lo considera bastante importante, interesante, fácil y bueno. Sin embargo, cabe destacar que un 20% evalúa bastante difícil el uso de las TIC en la enseñanza.

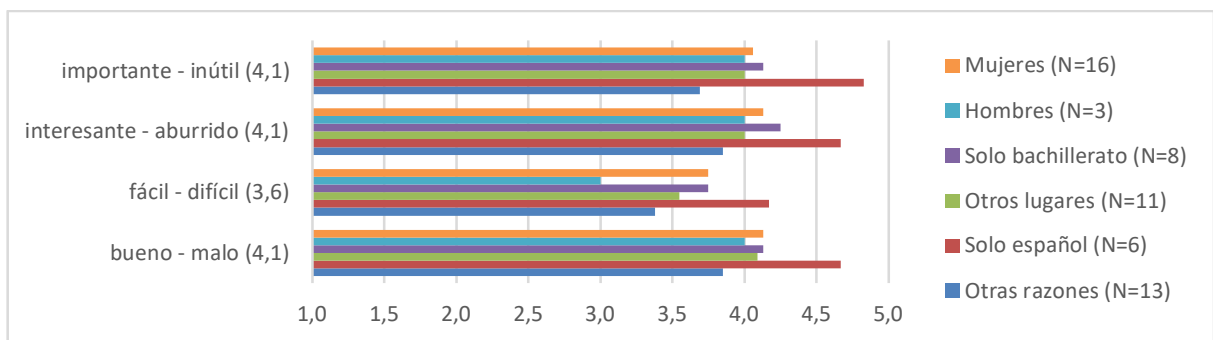


Gráfico 33: Comparación de los grupos sobre el uso de las TIC en la enseñanza.

Según el gráfico comparativo, se puede comprobar que los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español se destacan por considerar el uso de las TIC en la enseñanza más importante (4,8), más interesante (4,7), más fácil (4,2) y mejor (4,7) que los demás grupos. Por su parte, los hombres evalúan el uso de las TIC en la enseñanza más difícil (3,0) que los otros grupos. La opinión de los demás grupos es bastante parecida entre sí en los distintos pares de adjetivos.

Por lo que respecta a la pregunta sobre la familiarización con la cooperación internacional (N=16/17), se presentan la distribución y el promedio general en el gráfico 34 y la comparación del promedio de los diferentes grupos en el gráfico 35.

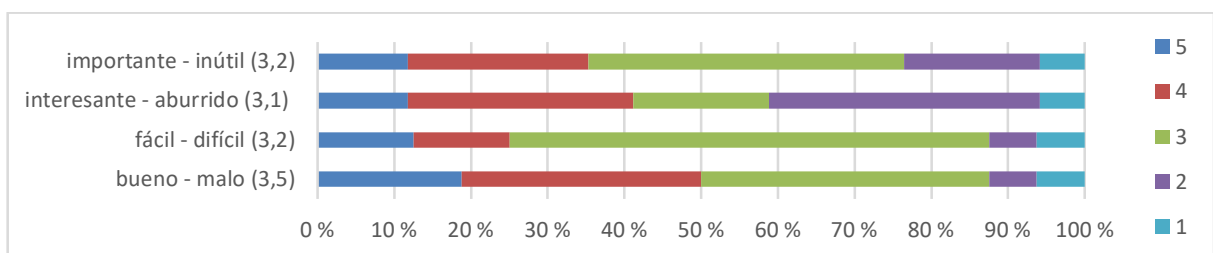


Gráfico 34: Distribución sobre la familiarización con la cooperación internacional (N=16/17).

Los informantes tienen una opinión neutral sobre la familiarización con la cooperación internacional, puesto que por lo general la mayoría eligió la opción intermedia. El 35% de los informantes la considera bastante importante, el 25% bastante fácil y el 50% bastante bueno. No obstante, cabe destacar que un 40% evalúa la familiarización con la cooperación internacional bastante interesante, mientras que el otro 40% bastante aburrida.

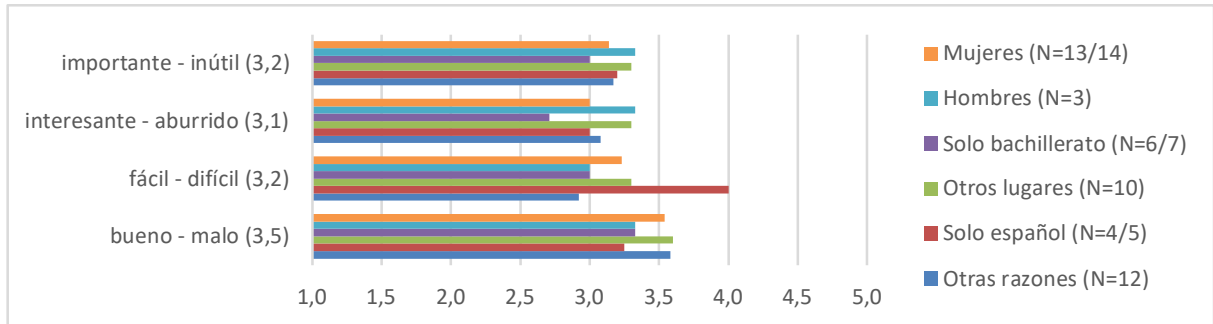


Gráfico 35: Comparación de los grupos sobre la cooperación internacional.

El gráfico comparativo indica que no hay mucha diferencia entre los grupos en el continuo importante-inútil o en el bueno-malo. Por su parte, los hombres (3,3) y los informantes con estudios de español en otros lugares (3,3) consideran más interesante la cooperación internacional que los demás, especialmente comparados con los informantes con estudios de español solo en el bachillerato (2,7). Los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español evalúan más fácil (4,0) la cooperación internacional que los otros grupos.

En lo relativo a la pregunta sobre la incorporación de los estudiantes en la evaluación (N=18), la distribución y el promedio general se demuestran en el gráfico 36 y la comparación del promedio de los distintos grupos en el gráfico 37.

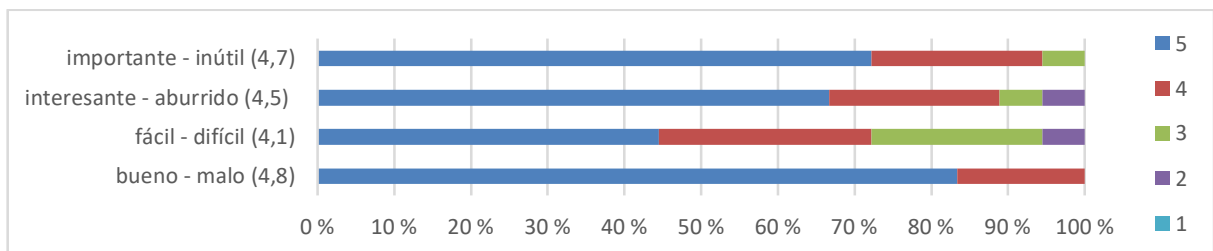


Gráfico 36: Distribución sobre la incorporación de los estudiantes en la evaluación (N=18).

Los informantes evalúan de forma muy positiva la incorporación de los estudiantes en la evaluación, ya que todos la consideran bastante buena, el 95% bastante importante y el 90% bastante interesante y el 70% bastante fácil.

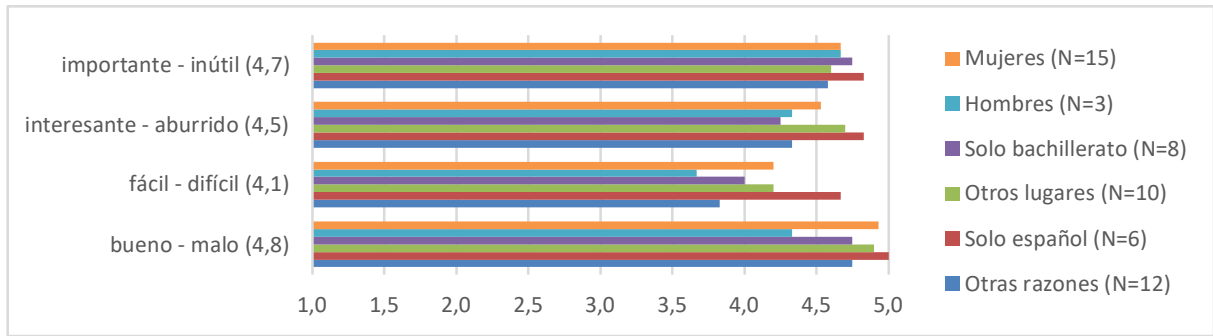


Gráfico 37: Comparación de los grupos sobre la incorporación de los estudiantes en la evaluación.

En el gráfico comparativo se puede observar que todos los grupos evalúan igualmente importante la incorporación de los estudiantes en la evaluación. Los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español, los informantes con estudios de español en otros lugares y las mujeres consideran la incorporación de los estudiantes en la evaluación más interesante, más fácil y mejor que los otros grupos. En cambio, los hombres la evalúan más difícil (3,7) y peor (4,3) que los demás.

Con referencia a la pregunta sobre la autoevaluación (N=19), se exponen la distribución y el promedio general en el gráfico 38 y la comparación del promedio de los diferentes grupos en el gráfico 39.

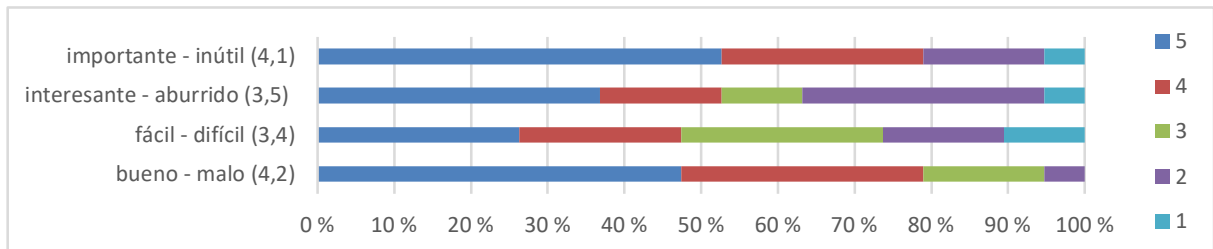


Gráfico 38: Distribución sobre la autoevaluación (N=19).

Por lo general, la autoevaluación es considerada positiva, dado que el 80% la tiene por bastante importante y buena. Por su parte, aproximadamente la mitad de los informantes considera la autoevaluación bastante interesante o fácil.

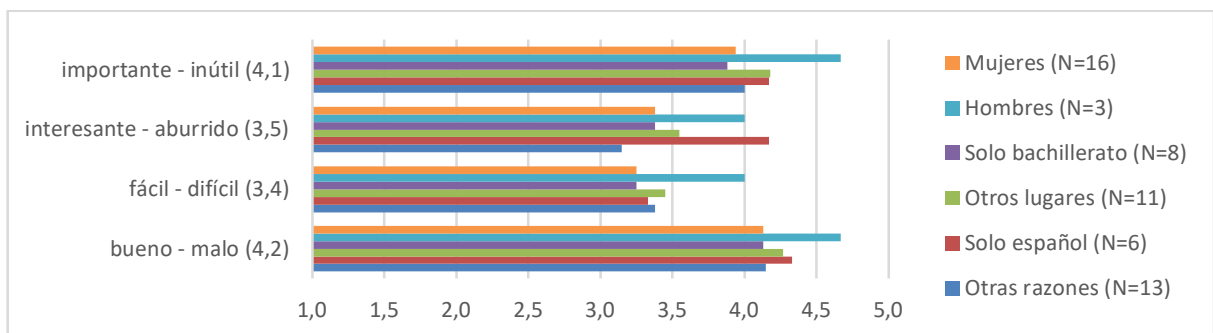


Gráfico 39: Comparación de los grupos sobre la autoevaluación.

Según el gráfico comparativo, se comprueba que los hombres tienen la autoevaluación por más importante (4,7), más fácil (4,0) y mejor (4,7) que los otros grupos. Junto a los hombres (4,0), los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español (4,2) se destacan por considerar la autoevaluación más interesante que los demás. La opinión de los otros grupos es bastante similar entre sí.

En lo concerniente a la pregunta sobre la evaluación por pares (N=17), la distribución y el promedio general se muestran en el gráfico 40 y la comparación del promedio de los distintos grupos en el gráfico 41.

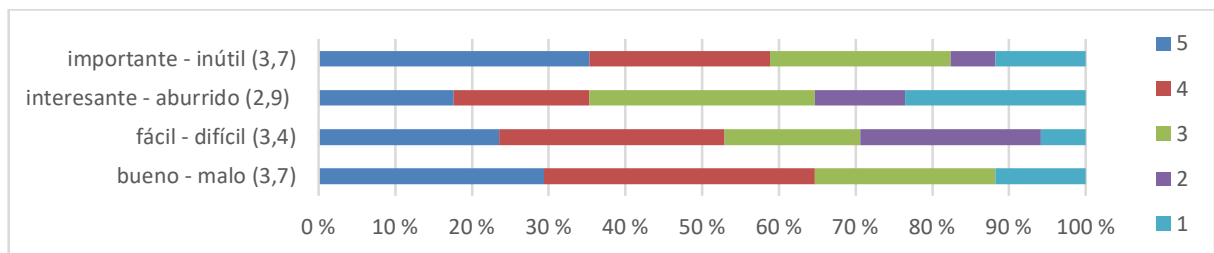


Gráfico 40: Distribución sobre la evaluación por pares (N=17).

La opinión de los informantes sobre la evaluación por pares es bastante positiva, ya que entre el 55% y el 65% la considera bastante fácil, bastante importante y bastante buena. Sin embargo, solamente un 35% la tiene por bastante interesante, mientras que el otro 35% la evalúa bastante aburrida.

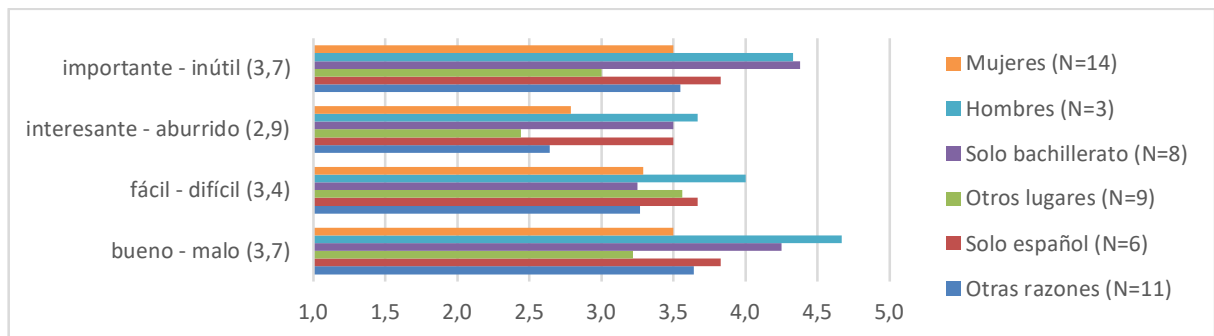


Gráfico 41: Comparación de los grupos sobre la evaluación por pares.

El gráfico comparativo demuestra que los hombres y los informantes con estudios de español solo en el bachillerato consideran la evaluación por pares más importante y mejor que los otros grupos. Además, los hombres la tienen por más fácil (4,0) que los demás. Junto a estos dos grupos, los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español consideran la evaluación por pares más interesante. En cambio, los informantes con estudios de español en otros lugares consideran menos importante (3,0), menos interesante (2,4) y peor (3,2) este método evaluativo que los demás grupos.

Por lo que atañe a la pregunta sobre el tratamiento del estatus de la lengua estudiada (N=19), se representan la distribución y el promedio general en el gráfico 42 y la comparación del promedio de los diferentes grupos en el gráfico 43.

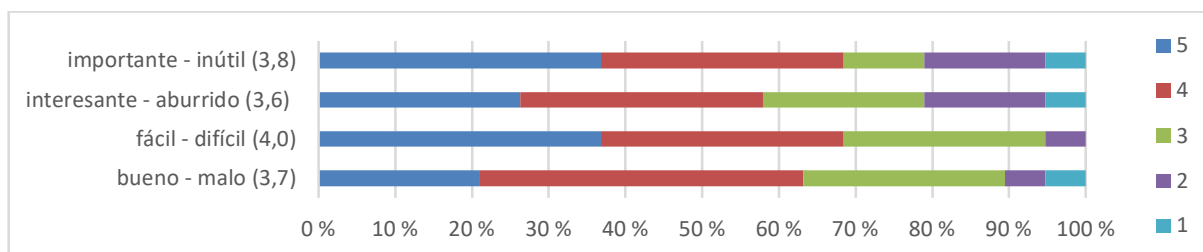


Gráfico 42: Distribución sobre el tratamiento del estatus de la lengua estudiada (N=19).

En general, los informantes evalúan de forma positiva el tratamiento del estatus de la lengua estudiada, puesto que alrededor del 60% y 70% de los informantes lo considera bastante importante, interesante, fácil y bueno. La opinión de los informantes es bastante uniforme en los distintos pares de adjetivos.

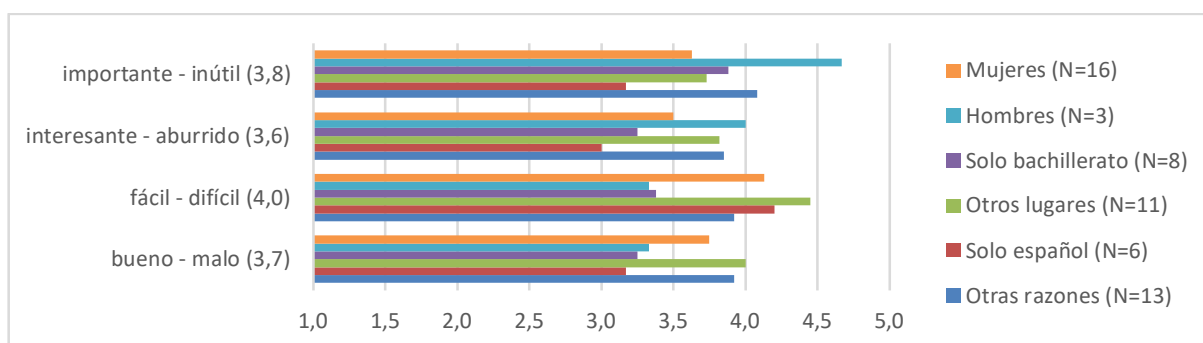


Gráfico 43: Comparación de los grupos sobre el tratamiento del estatus de la lengua estudiada.

En el gráfico comparativo se observa que hay bastante diferencia entre los grupos respecto a esta pregunta. Los hombres se destacan por evaluar el tratamiento del estatus de la lengua estudiada más importante (4,7) que el resto de los grupos. Los hombres (4,0), los informantes que tienen otras razones por participar en el curso (3,9) y aquellos con estudios de español en otros lugares (3,8) consideran el tratamiento del estatus de la lengua estudiada más interesante que los demás. Los informantes con estudios de español en otros lugares (4,5), aquellos cuya única razón por participar en el curso es el español (4,2) y las mujeres (4,1) lo tienen por más fácil que los otros grupos. Por su parte, los informantes con estudios de español en otros lugares (4,0), aquellos que tienen otras razones por participar en el curso (3,9) y las mujeres (3,8) consideran mejor el tratamiento del estatus de la lengua estudiada. En cambio, los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español lo evalúan menos importante (3,2), menos interesante (3,0) y peor (3,2) que los demás grupos.

En lo referente a la pregunta sobre el tratamiento de las relaciones interlingüísticas (N=19), la distribución y el promedio general se demuestran en el gráfico 44 y la comparación del promedio de los distintos grupos en el gráfico 45.

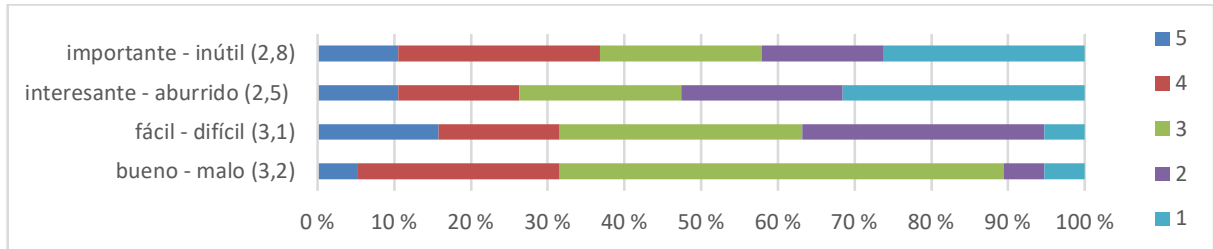


Gráfico 44: Distribución sobre el tratamiento de las relaciones interlingüísticas (N=19).

Los informantes demuestran una opinión neutral sobre el tratamiento de las relaciones interlingüísticas, dado que solo alrededor del 25% y 35% lo considera bastante importante, interesante, fácil o bueno. Cabe destacar que más del 50% de los informantes evalúa bastante aburrido el tratamiento de las relaciones interlingüísticas.

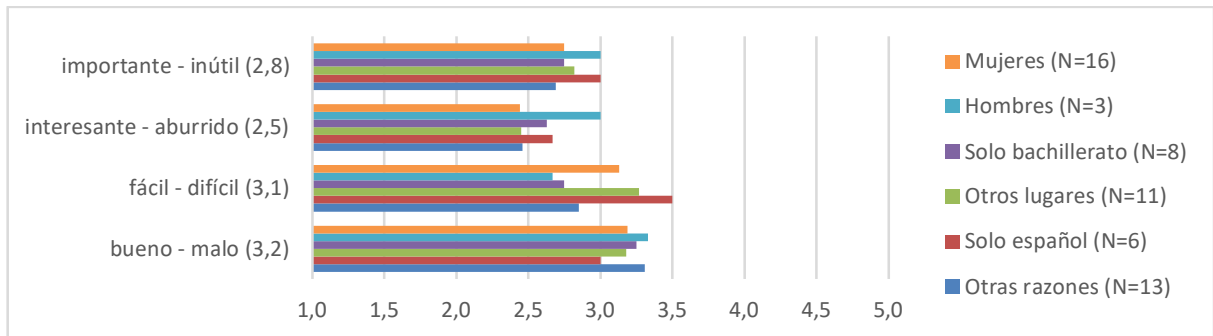


Gráfico 45: Comparación de los grupos sobre el tratamiento de las relaciones interlingüísticas.

Según el gráfico comparativo, se puede comprobar que los hombres (3,0) y los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español (3,0) consideran un poco más importante el tratamiento de las relaciones interlingüísticas. Los hombres se destacan también por evaluarlo más interesante (3,0) que los demás. Por su parte, los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español consideran el tratamiento de las relaciones interlingüísticas más fácil (3,5) pero peor (3,0) que los otros grupos. El resto de los grupos lo evalúa igualmente bueno.

Respecto a la pregunta sobre el tratamiento de las estrategias de conversación (N=18), se presentan la distribución y el promedio general en el gráfico 46 y la comparación del promedio de los diferentes grupos en el gráfico 47.

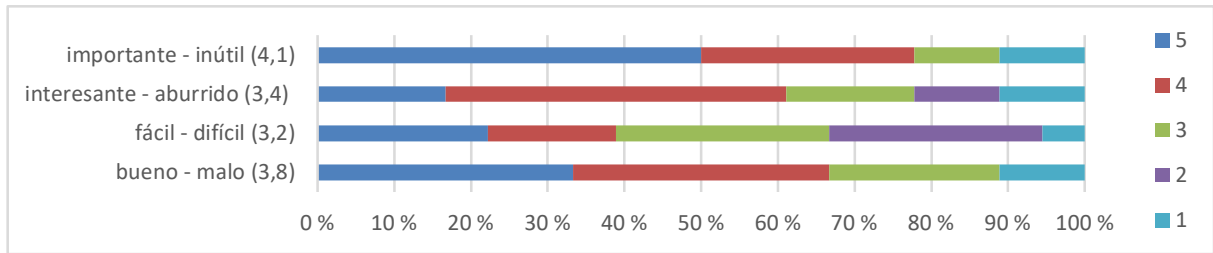


Gráfico 46: Distribución sobre el tratamiento de las estrategias de conversación (N=18).

La opinión de los informantes sobre el tratamiento de las estrategias de conversación es positiva pero variable, ya que casi el 80% lo tiene por bastante importante, pero solamente el 40% lo evalúa bastante fácil. No obstante, más del 60% considera el tratamiento de las estrategias de conversación bastante interesante y bueno.

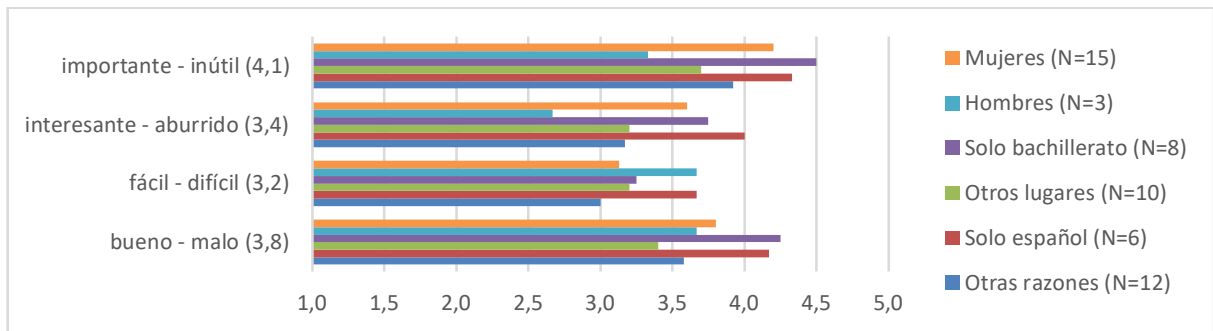


Gráfico 47: Comparación de los grupos sobre el tratamiento de las estrategias de conversación.

El gráfico comparativo indica que hay grandes diferencias entre los grupos respecto a esta pregunta. Los informantes con estudios de español solo en el bachillerato, aquellos cuya única razón por participar en el curso es el español y las mujeres consideran el tratamiento de las estrategias de conversación más importante, más interesante y mejor, mientras que los hombres lo evalúan menos importante (3,3) y menos interesante (2,7). En cambio, los hombres (3,7) y los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español (3,7) consideran el tratamiento de las estrategias de conversación más fácil que los demás.

En cuanto a la pregunta sobre el aprendizaje de las buenas costumbres de pronunciación (N=18/19), la distribución y el promedio general se exponen en el gráfico 48 y la comparación del promedio de los distintos grupos en el gráfico 49.

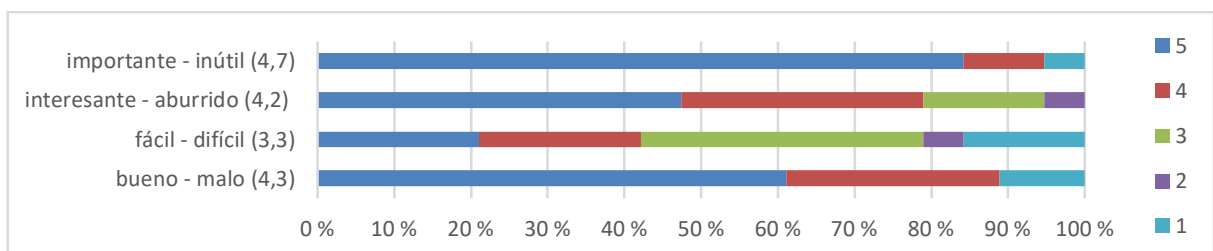


Gráfico 48: Distribución sobre el aprendizaje de las buenas costumbres de pronunciación (N=18/19).

Los informantes demuestran una opinión positiva pero variable sobre el aprendizaje de las buenas costumbres de pronunciación, puesto que el 95% lo considera bastante importante, el 90% bastante bueno y el 80% bastante interesante, pero solo aproximadamente el 40% de los informantes evalúa bastante fácil el aprendizaje de las buenas costumbres de pronunciación.

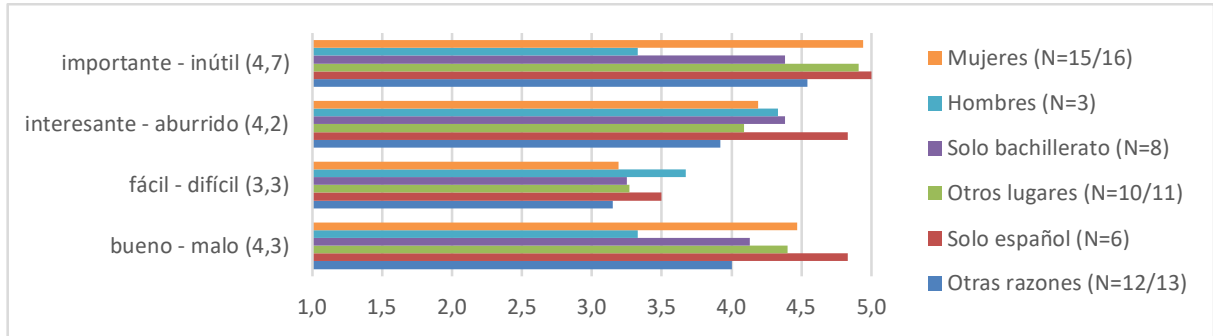


Gráfico 49: Comparación de los grupos sobre el aprendizaje de las buenas costumbres de pronunciación.

En el gráfico comparativo se puede observar que hay bastante diferencia entre los grupos sobre esta pregunta. Los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español, las mujeres y los informantes con estudios de español en otros lugares consideran más importante y mejor el aprendizaje de las buenas costumbres de pronunciación. Por su parte, los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español lo evalúan más interesante (4,8) que los otros grupos, mientras que los hombres lo consideran más fácil (3,7), pero a la vez menos importante (3,3) y peor (3,3) que los demás.

Con relación a la pregunta sobre la retroalimentación versátil de las distintas destrezas (N=17/19), se demuestran la distribución y el promedio general en el gráfico 50 y la comparación del promedio de los diferentes grupos en el gráfico 51.

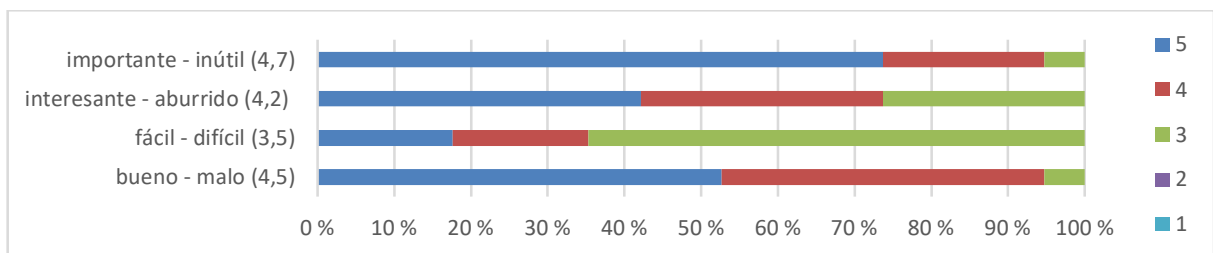


Gráfico 50: Distribución sobre la retroalimentación versátil de las distintas destrezas (N=17/19).

La distribución de la opinión es similar a la pregunta anterior sobre el aprendizaje de las buenas costumbres de pronunciación, ya que también el 95% considera bastante importante y buena la retroalimentación versátil de las distintas destrezas y más del 70% la evalúa bastante interesante. En cambio, solamente el 35% de los informantes la considera bastante fácil.

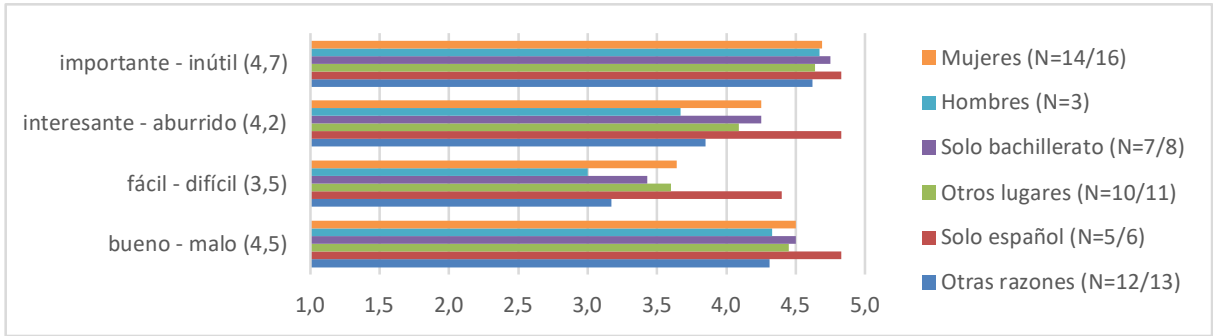


Gráfico 51: Comparación de los grupos sobre la retroalimentación versátil de las distintas destrezas.

Según el gráfico comparativo, se comprueba que todos los grupos consideran la retroalimentación versátil de las distintas destrezas igualmente importante. Los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español se destacan por evaluarla más interesante (4,8), más fácil (4,4) y mejor (4,8) que los otros grupos. En cambio, los hombres consideran la retroalimentación versátil de las distintas destrezas menos interesante (3,7) y más difícil (3,0) que los demás.

Por lo que afecta a la pregunta sobre la diferenciación de la enseñanza (N=14-18), la distribución y el promedio general se exponen en el gráfico 52 y la comparación del promedio de los distintos grupos en el gráfico 53.

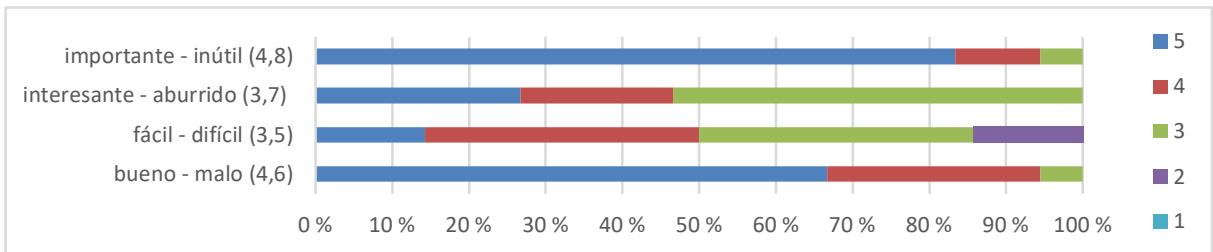


Gráfico 52: Distribución sobre la diferenciación de la enseñanza (N=14-18).

La opinión de los informantes sobre la diferenciación de la enseñanza es positiva pero variable: el 95% la evalúa bastante importante y buena, mientras que solo aproximadamente la mitad de los informantes la considera bastante interesante y fácil.

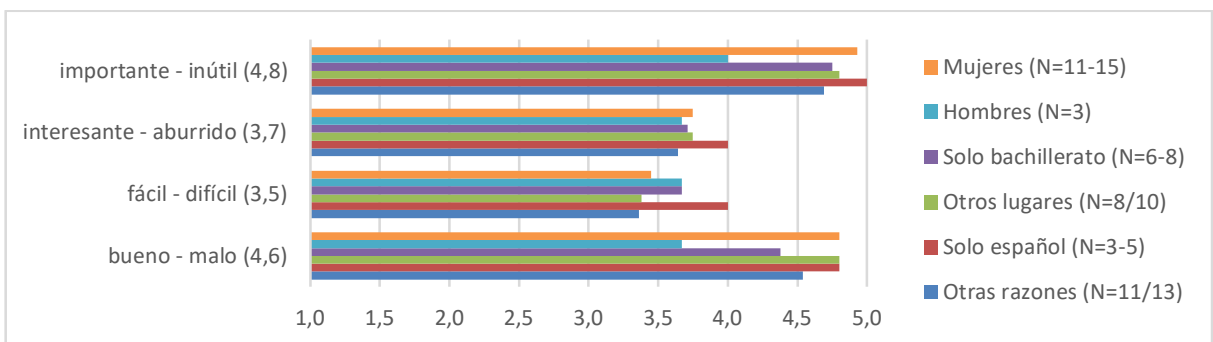


Gráfico 53: Comparación de los grupos sobre la diferenciación de la enseñanza.

El gráfico comparativo demuestra que los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español, las mujeres y los informantes con estudios de español en otros lugares evalúan la diferenciación de la enseñanza más importante y mejor, mientras que los hombres se destacan por considerarla menos importante (4,0) y peor (3,7) que los demás. Asimismo, los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español tienen la diferenciación de la enseñanza por más interesante (4,0) y más fácil (4,0) que los otros grupos cuya opinión es parecida entre sí.

3.3.3. Preguntas abiertas

En primer lugar, resumo las respuestas de la pregunta acerca de las experiencias positivas de los estudiantes sobre los métodos y temas utilizados en el curso de español (N=19). De las respuestas sobresalen los proyectos interdisciplinarios por suscitar el interés de varios estudiantes. Algunos estudiantes comentan que el curso fue divertido y que los métodos y/o temas fueron buenos y versátiles. Asimismo, unos consideran positiva la incorporación de los estudiantes en la evaluación, mientras que otros aprecian la práctica y la retroalimentación de la pronunciación. Como casos aislados se mencionan la diferenciación de la enseñanza (estudios individuales, dificultades de aprendizaje), el tratamiento común de los aspectos estudiados, el trabajo en grupo, los ejercicios electrónicos, el buen ambiente en clase, la claridad en la asignación de las tareas y la conversación sobre la igualdad de género.

En segundo lugar, recopiló las respuestas de la pregunta acerca de las experiencias negativas de los estudiantes sobre los métodos y temas utilizados en el curso (N=19). Es interesante observar que también en el caso de las experiencias negativas se destacan los proyectos interdisciplinarios, que resultan ser innecesarios para varios estudiantes, en comparación con el aprendizaje de la lengua propiamente dicho. Asimismo, algunos estudiantes afirman que el ritmo de trabajo fue muy rápido y que tenían muchos deberes. Unos consideran que se habría tenido que tratar más la gramática, y menos los temas ajenos al aprendizaje lingüístico. Además, se mencionan de forma individual las dificultades en las tareas por parejas debido al diferente nivel de la competencia lingüística, el escaso interés por la comparación interlingüística, las pruebas de vocabulario y el uso excesivo de la tecnología.

En tercer lugar, recojo las respuestas de la pregunta sobre la incorporación de los temas y métodos en el curso de español (N=18). Las respuestas de los estudiantes se pueden dividir en dos categorías: para la mayoría los métodos y temas utilizados fueron adecuados, funcionaron bien y merecen ser conservados (sin especificar de qué métodos o temas se tratan), mientras que algunos preferirían utilizar el tiempo para estudiar más la lengua española en vez

de hacer proyectos interdisciplinarios, porque les resultaban innecesarios. Además, un par de estudiantes se mostraron perplejos por la formulación de la pregunta, y no supieron dar su respuesta.

Por último, presento la escasa retroalimentación dada por los estudiantes. Esta pregunta fue opcional y solo siete estudiantes dieron algún comentario sobre el curso. Unos comentan que se necesita más tiempo para tratar los aspectos lingüísticos, especialmente la gramática, y menos tiempo para los proyectos interdisciplinarios. En cambio, otros dicen que el curso fue agradable y que el ambiente general en las clases fue relajado, subrayando las clases para realizar los proyectos interdisciplinarios y el uso de la música a la hora de revisar los deberes.

4. RESULTADOS

En este epígrafe trato de resumir los resultados de la investigación empírica. En primer lugar, la opinión de los profesores de español acerca del nuevo Currículo Nacional fue generalmente positiva, ya que ellos consideraron bastante importantes tanto los objetivos generales (el promedio general entre el 3,2 y el 4,7) como los objetivos específicos de las lenguas extranjeras (el promedio general entre el 3,4 y el 4,9) de dicho Currículo. Por un lado, de los objetivos generales los profesores consideraron más importantes los objetivos íntimamente relacionados con la enseñanza de una lengua extranjera, por ejemplo apoyar el plurilingüismo y desarrollar la conciencia lingüística, mientras que los objetivos de emplear la enseñanza por fenómeno y enseñar la conciencia de género no se consideraron tan importantes.

Por otro lado, los objetivos específicos fueron considerados un poco más importantes que los generales, especialmente los relativos al uso y conocimiento de diversas lenguas, por ejemplo animar a los estudiantes a aprovechar la competencia lingüística en el tiempo libre y enseñar a comprender el significado de una competencia lingüística versátil. No obstante, los profesores no consideraron muy importantes los objetivos específicos de utilizar la escala del dominio lingüístico y orientar a los estudiantes a comparar su competencia con el nivel A2.1.

Por lo que se refiere a la comparación de la opinión de los distintos grupos formados según el sexo, la edad y la experiencia docente de los informantes, puedo constatar que por lo general la diferencia entre los diversos grupos no fue muy significativa. No obstante, los resultados demostraron que las mujeres consideraron tanto los objetivos generales como los específicos un poco más importantes que los hombres. Por su parte, los profesores más jóvenes evaluaron los objetivos generales más importantes que los demás grupos, pero en el caso de los objetivos específicos hubo más variación. A su vez, los dos grupos con menos de 10 años de

experiencia consideraron más importantes los objetivos generales, mientras que ningún grupo se destacó por evaluar los objetivos específicos generalmente más importantes que los demás.

En cuanto a las preguntas abiertas, los cambios positivos del nuevo Currículo se relacionaron con la evaluación más versátil, la competencia oral, la internacionalidad y multiculturalidad, la educación centrada en el estudiante, el plurilingüismo y la conciencia lingüística. Por el contrario, los cambios negativos del nuevo Currículo se asociaron con los objetivos irreales, la evaluación más laboriosa y los desafíos del nivel B3. Muchos de los profesores afirmaron no haber recibido ninguna formación específica, mientras que algunos mencionaron algún tipo de formación sobre la evaluación y los materiales electrónicos además de la preparación del currículo local con los compañeros de trabajo. Los profesores consideraron en general que el efecto del nuevo Currículo en la enseñanza es de escasa importancia. Asimismo, unos profesores afirmaron que su material educativo corresponde bastante bien con los objetivos del nuevo Currículo, mientras que otros constataron que el material no corresponde con los objetivos o que el Currículo no depende de los materiales utilizados.

En segundo lugar, la opinión de los estudiantes del Bachillerato de Kerttuli acerca de la enseñanza de español según el nuevo Currículo Nacional fue bastante positiva en general. En la tabla 3 se recopilan los resultados sobre la opinión acerca de los métodos y temas utilizados en el curso de español. Las letras U y V son abreviaturas de las palabras uniforme y variable.

Método o tema utilizado en el curso de español	Promedio	Opinión general
Educación interdisciplinar y aprendizaje transversal	3,1-3,7	bastante positiva
Aprendizaje por descubrimiento y enseñanza por fenómeno	3,3-3,7	bastante positiva
Desarrollo de la conciencia lingüística	3,3-4,2	positiva (V)
Desarrollo del plurilingüismo	2,7-3,8	bastante positiva
Tratamiento de la conciencia e igualdad de género	3,6-3,9	bastante positiva (U)
Aprendizaje cooperativo	3,1-3,7	bastante positiva
Educación centrada en el estudiante	3,7-4,1	positiva
Tratamiento de las estrategias de aprendizaje	2,7-3,8	bastante positiva (V)
Desarrollo de la multiliteracidad	3,1-4,2	positiva (V)
Uso de las TIC en la enseñanza	3,6-4,1	positiva (U)
Familiarización con la cooperación internacional	3,1-3,5	neutral
Incorporación de los estudiantes en la evaluación	4,1-4,8	muy positiva
Autoevaluación	3,4-4,2	positiva
Evaluación por pares	2,9-3,7	bastante positiva
Familiarización con el estatus de la lengua estudiada	3,6-4,0	positiva (U)
Tratamiento de las relaciones interlingüísticas	2,5-3,2	neutral
Tratamiento de las estrategias de conversación	3,2-4,1	positiva (V)
Aprendizaje de unas buenas costumbres de pronunciación	3,3-4,7	positiva (V)
Retroalimentación versátil sobre las destrezas lingüísticas	3,5-4,7	positiva (V)
Diferenciación de la enseñanza	3,5-4,8	positiva (V)

Tabla 3: Recopilación de los resultados sobre la opinión acerca de los métodos y temas utilizados.

Según la tabla 3, puedo observar que en la mayoría de los casos la opinión de los estudiantes fue por lo menos bastante positiva, aunque también hubo variación en las opiniones. En cambio, la opinión de los estudiantes se mostró uniforme en el caso de los siguientes métodos y temas: el tratamiento de la conciencia e igualdad de género, el uso de las TIC en la enseñanza y la familiarización con el estatus de la lengua estudiada. Por su parte, la familiarización con la cooperación internacional y el tratamiento de las relaciones interlingüísticas recibieron una evaluación neutral, mientras que la incorporación de los estudiantes en la evaluación fue considerada muy positiva por los estudiantes.

Por lo que respecta a la comparación de la opinión de los distintos grupos formados según el sexo, los estudios anteriores de español y las razones por participar en el curso, puedo comprobar que los informantes cuya única razón por participar en el curso es el español se destacaron por tener la opinión más positiva de todos los grupos en la mayoría de los casos. Por su parte, la opinión de los hombres fue muy variable y hasta contradictoria, ya que en el caso de unos métodos y temas fue más positiva que la opinión de los demás, pero casi en la misma medida fue más negativa que la del resto de los grupos. En cambio, las mujeres solieron tener una opinión positiva en general, especialmente cuando la opinión de los hombres fue más negativa. A su vez, la opinión de los informantes con estudios de español solo en el bachillerato y la de aquellos con estudios también en otros lugares fueron contrarias en muchos casos, es decir, cuando uno de los grupos evaluó el método o el tema utilizado de forma más positiva, el otro solió hacerlo de forma más negativa, pero ninguno se destacó por tener una opinión más positiva en general. Por último, la opinión de los informantes con otras razones por participar en el curso fue bastante neutral frente a los otros grupos en casi todos los casos.

Con relación a las preguntas abiertas, las experiencias positivas de los estudiantes sobre los métodos y temas utilizados en el curso tuvieron que ver con el interés por los proyectos interdisciplinarios, la diversidad de métodos, la incorporación de los estudiantes en la evaluación y la retroalimentación de la pronunciación. En cambio, las experiencias negativas estuvieron relacionados con la inutilidad de los proyectos interdisciplinarios, el ritmo de trabajo rápido y la concentración excesiva en los asuntos ajenos al aprendizaje lingüístico. La mayoría de los estudiantes consideró adecuados y dignos de ser conservados los métodos y temas utilizados en el curso, aunque algunos afirmaron que los proyectos interdisciplinarios fueron innecesarios.

CONCLUSIONES

El propósito del presente trabajo de fin de máster ha sido investigar las opiniones de los profesores y estudiantes de español sobre el nuevo Currículo Nacional del Bachillerato. Por un lado, he estudiado las opiniones de los profesores de español de los bachilleratos finlandeses acerca de dicho Currículo tratando de averiguar si su edad, sexo y/o experiencia docente afectan su opinión. La opinión de los profesores ha sido investigado a través de unas escalas de Likert para saber cuán importantes valoran los profesores de español tanto los objetivos generales como los objetivos específicos de las lenguas extranjeras del nuevo Currículo Nacional. Por otro lado, he estudiado las opiniones de los estudiantes del Bachillerato de Kerttuli (Turku) acerca de la enseñanza de español según el nuevo Currículo Nacional para averiguar si el sexo, los estudios anteriores de español o las razones por participar en el curso influyen en su opinión. La opinión de los estudiantes ha sido investigado mediante unas escalas de Osgood para saber cómo evalúan los estudiantes los métodos y temas utilizados en el curso, empleando los siguientes pares de adjetivos: importante-inútil, interesante-aburrido, fácil-difícil y bueno-malo.

Después de haber realizado la investigación, puedo corroborar la hipótesis de que en general tanto los profesores como los estudiantes tuvieron una opinión bastante positiva acerca del nuevo Currículo Nacional. No obstante, los profesores se mostraron más críticos hacia algunos objetivos del nuevo Currículo, ya que no los consideraron tan importantes para la enseñanza del español o porque no siguen cada Currículo al pie de la letra. Corroborando la hipótesis, los profesores de español valoraron más importantes los objetivos específicos que los generales del nuevo Currículo. Según las comparaciones realizadas entre los grupos, la edad y la experiencia docente tuvieron cierta influencia en la opinión, de modo que los profesores más jóvenes y con menos experiencia docente demostraron una opinión un poco más positiva acerca de los objetivos generales del nuevo Currículo, pero con respecto a los objetivos específicos de las lenguas extranjeras hubo más variación y ninguno de los grupos tuvo una opinión más positiva en general. A su vez, las diferencias de opinión entre las mujeres y los hombres no fueron muy significativas, pero tanto en el caso de los objetivos generales como en el de los específicos las mujeres tuvieron generalmente una opinión algo más positiva que los hombres. Por consiguiente, en estos casos la hipótesis fue corroborada solo parcialmente.

Por su parte, la opinión de los estudiantes fue relativamente positiva en general, pero varió bastante entre unas preguntas y otras. No obstante, los resultados de los estudiantes corroboraron solo parcialmente la hipótesis de que los hombres se mostraran más críticos que las mujeres, dado que la opinión de los hombres fue muy variable e incluso contradictoria.

Asimismo, las razones por participar en el curso influyeron en la opinión y corroboraron la hipótesis, porque los estudiantes cuya única razón fue el español tuvieron una opinión más positiva que los demás grupos, mientras que la opinión de los estudiantes con otras razones por participar en el curso fue bastante neutral en comparación. En cambio, la opinión de los estudiantes con estudios de español solo en el bachillerato y la de aquellos con estudios también en otros lugares fueron muchas veces contrarias. Los resultados no demostraron que ninguno de estos grupos tuviera generalmente una opinión más positiva, lo que refuta la hipótesis de que los estudiantes con estudios anteriores de español se mostraran más favorables hacia los métodos y temas del nuevo Currículo. Por último, pude corroborar la hipótesis de que los estudiantes evaluaron los métodos y temas del nuevo Currículo con adjetivos positivos en general.

Los mayores desafíos para realizar este trabajo han sido el hecho de mantener la objetividad en todo el proceso investigativo, la formulación de unas encuestas razonables con preguntas relevantes, la dificultad de implementar el nuevo Currículo en la propia enseñanza y los problemas en la comparación cuantitativa. La objetividad resulta ser un factor importante en un proceso investigativo en el que yo misma he participado como investigadora y como profesora del curso estudiado. Es evidente que mis decisiones en la realidad del aula influyen en los resultados de la encuesta de los estudiantes, ya que también se podrían haber utilizado los métodos y tratado los temas de otra forma, dependiendo de la interpretación de los amplios objetivos del Currículo Nacional. Por su parte, la preparación de las encuestas tampoco fue una tarea fácil, porque el Currículo Nacional es un documento muy complejo e incluye tantos objetivos. Asimismo, la implementación del nuevo Currículo planteó ciertos problemas debido a la propia falta de experiencia docente. Además, los grupos de comparación fueron demasiado pequeños para una comparación cuantitativa generalizable.

En las futuras investigaciones respecto al tema sería más razonable concentrarse en los objetivos específicos de las lenguas extranjeras, aunque los objetivos generales del Currículo también influyen en la enseñanza de todas las asignaturas. Asimismo, la metodología podría ser algo diferente: a pesar de obtener resultados más generalizables mediante encuestas cuantitativas, las entrevistas y otros métodos cualitativos podrían ofrecer información más profunda sobre las opiniones de los profesores y estudiantes. Dado que la nueva Ley sobre la Educación del Bachillerato entrará en vigor en 2019 y supondrá una reforma de los Currículos Nacionales dentro de pocos años, sería interesante investigar la opinión de los profesores y estudiantes acerca de los cambios producidos entonces.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias primarias

- Opetushallitus (OPH). 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf, consultado el 16 de octubre de 2017.
- Opetushallitus (OPH). 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf, consultado el 16 de octubre de 2017.

Referencias secundarias

- Dufva, Hannele y Olli-Pekka Salo. 2015. "Kielten äärellä: kielitietoisuus oppimisen tukena". En O.-P. Salo y M. Kontoniemi (eds.). *Kohti uutta: 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa*. Saarijärvi: Saarijärven Offset. 211-226.
- Hakkarainen, Kai, Marianne Bollström-Huttunen, Riikka Pyysalo y Kirsti Lonka. 2005. *Tutkiva oppiminen käytännössä: matkaopas opettajille*. Helsinki: WSOY.
- Halinen, Irmeli y Liisa Jääskeläinen. 2015. "Opetussuunnitelmauudistus 2016: Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen". En H. Cantell (ed.). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 19-36.
- Harmanen, Minna. 2016. "Monilukutaito laajentaa opetuksen tekstitietoisuutta – kielitietoinen käänne opetussuunnitelmien perusteissa". En K. Leino y O. Kallionpää (eds.). *Monilukutaitoa digiaikaan – lukemisen ja kirjoittamisen uudet haasteet ja mahdollisuudet*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto. 10-22.
- Heino, Erja-Outi y Lea Houtsonen. 2011. "Globaalivastuu ja kehityskumppanuus". En L. Jääskeläinen y T. Repo (eds.). *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Helsinki: Opetushallitus. 105-109.
- Hildén, Raili. 2011. "Muutosten tarpeet ja mahdollisuudet kielten opetuksessa". En R. Hildén y O.-P. Salo (eds.). *Kielikasvatus tänään ja huomenna: opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY. 6-18.
- Hurme, Tarja-Riitta, Minna Nummenmaa y Erno Lehtinen. 2013. *Lukiolainen tieto- ja viestintätekniikan käyttäjänä*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/152369_lukiolainen_tieto_ ja_viestintatekniikan_kayttajana.pdf, consultado el 12 de marzo de 2018.
- Jääskeläinen, Liisa, Johanna Hautakorpi, Hanna Onwen-Huma, Hanna Niittymäki, Anssi Pirttijärvi, Mikko Lempinen y Valpuri Kajander. 2016. *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kauppila, Reijo. 2007. *Ihmisen tapa oppia: Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kortelainen, Kimmo. 2013. *Gloaalikasvatus Suomen ja Meksikon lukioissa – opettajien näkökulmia*. Tampere: Universidad de Tampere. Trabajo de fin de máster [inédito]. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/85039/gradu07074.pdf?sequence=1>, consultado el 16 de marzo de 2018.
- Kujansivu, Arja. 2002. "Vieraiden kielten oppiminen yhteistoiminnallisen oppimisen avulla". En P. Sahlberg y S. Sharan (eds.). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY. 199-220.

- Kupiainen, Reijo, Pirjo Kulju y Marita Mäkinen. 2015. ”Mikä monilukutaito?”. En T. Kaartinen (ed.). *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. 13-24.
- Loukola, Marja-Leena. 2009. ”Globaalivastuu ja kestävä kehitys perusopetuksessa ja lukiossa”. En A. Virtanen y T. Kaivola (eds.). *Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa. Kehittämisen ja seurannan tietopohja*. Helsinki: Yliopistopaino. 100-104. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75632/opm56.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, consultado el 16 de marzo de 2018.
- Mattila, Paula. 2008. ”Kansainvälisyys kouluissa – miksi, miten?”. En T. Bräutigam *et al.* (eds.). *Kansainvälisyys – juhlapuheista koulun arkeen. Tietoa kuntapäätäjille ja rehtoreille*. Helsinki: Opetushallitus, CIMO. 3-5. https://www.oph.fi/download/46528_kansainvalisyys_juhlapuheista_koulun_arkeen.pdf, consultado el 11 de junio de 2018.
- Misukka, Heljä, Olavi Arra y Tuomo Laakso. 2018. *OAJ:n lukiokysely 2018 ja toimenpide-ehdotukset*. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Lukioluotsissa%20OAJn%20ehdotukset%20lukio uudistuksesta>, consultado el 22 de mayo de 2018.
- Norrena, Juho. 2016. *Laaja-alainen osaaminen käytäntöön: arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen*. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus. 2011. *Tieto- ja viestintätekniikka opetuskäytössä - Välineet, vaikuttavuus ja hyödyt. Tilannekatsaus toukokuu 2011*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/132877_Tieto- ja_viestintateknikka_opetuskaytossa.pdf, consultado el 14 de marzo de 2018.
- Ouakrim-Soivio, Najat. 2016. *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Keuruu: Otava.
- Ovaska, Joanna, Anne Rongas, Aki Luostarinen y Taru Kekkonen. 2014. *Ilmioppi: opas ilmiöpohjaisen opetuksen suunnittelijalle*. Hämeenlinna: Otavan opisto, Suomen e-oppimiskeskus.
- Pyykkö, Riitta. 2017. *Monikielisyys vahvuudeksi. Selvitys Suomen kielivarannon tilasta ja tasosta*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160374/okm51.pdf>, consultado el 8 de junio de 2018.
- Rapatti, Katriina. 2015. ”Kielitietoisuus kieliaineiden opetuksessa”. En A.-K. Mustaparta (ed.). *Kieli koulun ytimessä – näkökulmia kielikasvatukseen*. Helsinki: Opetushallitus. 55-62. http://www.oph.fi/download/176255_kieli_koulun_ytimessa_nakokulmia_kielikasvatukseen.pdf, consultado el 7 de junio de 2018.
- Salo, Olli-Pekka y Raili Hildén. 2011. ”Hiljaa hyvää tulee – vai tuleeko? Kieltenopettajien käsityksiä opiskelija-autonomian edistämisestä yleissivistävässä koulutuksessa.” En R. Hildén y O.-P. Salo (eds.). *Kielikasvatus tänään ja huomenna: opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY. 19-40.
- Suomen Lukiolaisten Liitto. 2013. *Kehityksen paikka - Selvitys lukiolaisten suhteesta tieto- ja viestintätekniikkaan sekä sähköisiin oppimateriaaleihin*. Helsinki: Suomen Lukiolaisten Liitto. http://lukio.fi/lukio.fi/wp-content/uploads/2015/04/sll_kehityksen_paikka_2013.pdf, consultado el 12 de marzo de 2018.

- Suomen Lukiolaisten Liitto. 2012. *Tulevaisuuden tekijät: Tutkimus lukiolaisten arvomaailmasta ja yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta*. Helsinki: Suomen Lukiolaisten Liitto. http://lukio.fi/lukio.fi/wp-content/uploads/2015/04/tulevaisuuden_tekij_t.pdf, consultado el 16 de marzo de 2018.
- Suomen Lukiolaisten Liitto. 2011a. *Lukio 2.0*. Helsinki: Suomen Lukiolaisten Liitto. http://lukio.fi/lukio.fi/wp-content/uploads/2015/04/lukio_2_0.pdf, consultado el 9 de marzo de 2018.
- Suomen Lukiolaisten Liitto. 2011b. *Menestyksen pelinrakentajat – lukiolaisten näkemyksiä työelämästä, yrittäjyydestä ja taloudesta*. Helsinki: Suomen Lukiolaisten Liitto. http://lukio.fi/lukio.fi/wp-content/uploads/2015/04/menestyksen_pelinrakentajat_2011.pdf, consultado el 9 de marzo de 2018
- Tanhua, Inkeri. 2012. *Sukupuolten tasa-arvon hyvät käytännöt: Tasa-arvohankkeiden hyviä käytäntöjä seitsemästä teemasta*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. [http://www.wom.fi/Sukupuolten_tasa-arvon_hyvat_kaytannot\(2012\)Tanhua_TEM_Valtava.pdf](http://www.wom.fi/Sukupuolten_tasa-arvon_hyvat_kaytannot(2012)Tanhua_TEM_Valtava.pdf), consultado el 20 de enero de 2018.
- Toivanen, Betty-Lotta Maria. 2017. *Ilmiöpohjaisen oppimisen kokemuksia lukiossa*. Oulu: Universidad de Oulu. Trabajo de fin de máster [inédito]. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201710062953.pdf>, consultado el 24 de mayo de 2018.
- Tuomi, Jouni y Anneli Sarajärvi. 2012. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuominen, Jenni. 2008. ”Vertaisoppiminen”. En J. Kivistö (ed.). *Globaaliin vastuuseen kasvaminen: Näkökulmia maailman hahmottamisen pedagogiikkaan*. Helsinki: Ulkoasiainministeriö. [http://www.fi.undp.org/content/dam/finland/docs/globaliin_vastuuseen_kasvaminen%20\(1\).pdf](http://www.fi.undp.org/content/dam/finland/docs/globaliin_vastuuseen_kasvaminen%20(1).pdf), consultado el 2 de junio de 2018.
- Tähkä, Tiina y Eija Kauppinen. 2017. ”Näkökulmia arviointikäytäntöjen kehittämiseen lukiokoulutuksessa”. En E. Kauppinen, E. Vitikka y M. Aksela (eds.). *Arviointia toteuttamassa: näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus. 20-25.
- Vehkalahti, Kimmo. 2014. *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Finn Lectura.

APÉNDICE 1 – ENCUESTA A LOS PROFESORES

KYSELYTUTKIMUS ESPANJAN OPETTAJIEN KÄSITYKSISTÄ LUKION UUTTA OPETUSSUUNNITELMAA KOHTAAN (LOPS 2015)

Tutkimuksen tekijä: Johanna Aho (jmkaho@utu.fi)

Tutkimuksen ohjaaja: Angela Bartens (angbar@utu.fi)

Tutkimusta tekevä yliopisto: Turun yliopisto, kieli- ja käännöstieteiden laitos, espanja

Tutkimuksen suoritustapa: Webropol-kyselylomake

Tämän kyselytutkimuksen tarkoituksena on selvittää suomalaisissa lukioissa työskentelevien espanjan opettajien käsityksiä ja mielipiteitä lukion uudesta opetussuunnitelmasta (LOPS 2015) ja sen toteuttamisesta valinnaisten B3-kielten osalta.

Kyselyssä pyydän teitä ensin vastaamaan uuteen opetussuunnitelmaan liittyviin väittämiin viisiportaisella asteikolla. Väittämissä esitetään lukion uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) mukaisia yleisiä sekä vieraiden kielten oppiainekohtaisia tavoitteita. Tämän lisäksi toivon teidän vastaavan muutamaan avoimeen kysymykseen. Vastatkaa väittämiin ja kysymyksiin espanjan opettajana ja suhteessa espanjan opiskeluun B3-kielenä. Kyselyyn vastaaminen vie noin 15-20 minuuttia.

Vastaajaa koskevia taustatietoja käytetään ainoastaan aineiston ryhmittelyyn, ja aineistoa käsitellään siten, että yksittäisen vastaajan henkilöllisyys ei paljastu. Vastaamalla tähän kyselyyn annatte suostumuksenne siihen, että vastauksianne käytetään tieteellisessä tutkimuksessa ja julkaisuissa.

1. Mikä on sukupuolenne? *

- nainen mies muu

2. Minkä ikäinen olette? *

- 20-29-vuotias 30-39-vuotias 40-49-vuotias
 50-59-vuotias 60-70-vuotias

3. Kauanko olette opettanut espanjaa? *

- 0-1 vuotta 1-5 vuotta 5-10 vuotta
 10-20 vuotta yli 20 vuotta

4. Missä lukiossa opettatte espanjaa? *

- _____

5. Mitä espanjan oppimateriaalia käytätte? *

- _____

8.Mitkä ovat uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) myönteisiä uudistuksia? Miksi? Uuden opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita on esitelty edellä olevissa väittämissä. *

9.Mitkä ovat uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) kielteisiä uudistuksia? Miksi? Uuden opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita on esitelty edellä olevissa väittämissä. *

10.Millaista koulutusta olette saanut uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) tavoitteiden toteuttamiseen? *

11.Miten koette uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) voimaantulon muuttaneen opetusta?*

12.Miten käyttämänne oppimateriaalit vastaavat uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) tavoitteisiin? *

13.Tähän voitte halutessanne antaa vapaata palautetta kyselystä.

APÉNDICE 2 – TRADUCCIÓN DE LAS AFIRMACIONES AL ESPAÑOL

Objetivos generales: Es importante...	Objetivos específicos: Es importante...
emplear la educación interdisciplinaria en la enseñanza	animar a los estudiantes a aprovechar la competencia lingüística en el tiempo libre
promover el aprendizaje transversal de los estudiantes	enseñar a aplicar los conocimientos lingüísticos de forma interlingüística
emplear la enseñanza por fenómeno	enseñar a comprender el significado de una competencia lingüística versátil
emplear el aprendizaje por descubrimiento	orientar a planificar los estudios lingüísticos desde la perspectiva de la vida laboral
desarrollar la conciencia lingüística de los estudiantes	conseguir que los estudiantes consideren sensato ampliar su repertorio lingüístico
apoyar el plurilingüismo de los estudiantes	enseñar a actuar en el mundo culturalmente diverso
enseñar la conciencia de género	orientar a los estudiantes a comparar su competencia con el nivel A2.1.
promover la conciencia de igualdad en la enseñanza	orientar a los estudiantes a autoevaluar el desarrollo de sus habilidades
emplear el aprendizaje por pares en la enseñanza	enfaticar la comunicación oral
emplear la enseñanza centrada en el estudiante	consolidar una buena pronunciación
enseñar estrategias de aprendizaje	familiarizarse con el estatus mundial de la lengua estudiada
enseñar habilidades para el aprendizaje permanente	estudiar la relación de la lengua estudiada con otras
enseñar conocimientos comunicativos e interactivos para la vida laboral	enseñar las estrategias de comunicación
aumentar el conocimiento de la vida laboral de los estudiantes	enseñar competencias interactivas
enfaticar la responsabilidad global del estilo de la vida sostenible	enseñar sobre los encuentros interculturales
enseñar a los estudiantes a actuar en los entornos multiculturales	enseñar la idoneidad cultural de la comunicación
enseñar la cooperación internacional	familiarizar a los estudiantes con la cooperación internacional
enseñar la multiliteracidad	utilizar la escala del dominio lingüístico en la evaluación
utilizar las TIC en la enseñanza	evaluar la competencia lingüística en el sentido amplio del texto
incluir a los estudiantes en la evaluación	evaluar la capacidad de interactuar
dar retroalimentación continua durante los estudios	dar retroalimentación versátil sobre las diferentes destrezas lingüísticas
utilizar la autoevaluación	dar retroalimentación versátil sobre el desarrollo de las habilidades de aprendizaje
utilizar la evaluación por pares	dar retroalimentación versátil sobre la disposición de actuar en el entorno lingüístico
proporcionar una evaluación verbal	evaluar también la competencia oral en las lenguas B3
proporcionar una evaluación numérica	diferenciar la enseñanza según los estudiantes

APÉNDICE 3 – ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES

OPISKELIJOIDEN MIELIPITEITÄ UUDEN OPETUSSUUNNITELMAN (LOPS 2015) MUKAISESTA ESPANJAN OPETUKSESTA

Tutkimuksen tekijä: Johanna Aho (jmkaho@utu.fi)

Tutkimuksen ohjaaja: Angela Bartens (angbar@utu.fi)

Tutkimusta tekevä yliopisto: Turun yliopisto, kieli- ja käännöstieteiden laitos, espanja

Tämän kyselytutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa Kerttulin lukion espanjan opiskelijoiden mielipiteitä lukion uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) mukaisesta opetuksesta espanjan alkeiskursilla (EAB31.1).

Kysymyksissä käsitellään kurssilla käytettyjä uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) mukaisia työtapoja sekä teemoja. Vastaa esitettyihin väittämiin valitsemalla asteikolta omaa kokemustasi opiskelijana parhaiten kuvaavat adjektiivit. Kyselyn lopussa pyydän sinua vielä vastaamaan muutamaaan avokysymykseen. Kyselyyn vastaaminen vie noin 15 minuuttia.

Vastaajaa koskevia taustatietoja käytetään ainoastaan aineiston ryhmittelyyn, ja aineistoa käsitellään siten, että yksittäisen vastaajan henkilöllisyys ei paljastu. Vastaamalla tähän kyselyyn annat suostumuksesi siihen, että vastauksiasi käytetään tieteellisessä tutkimuksessa ja julkaisuissa.

1. Mikä on sukupuolesi? *

- nainen mies muu

2. Milloin olet aloittanut lukio-opintosi? *

- syksyllä 2017 syksyllä 2016 syksyllä 2015

3. Missä olet opiskellut espanjaa? *

- lukiossa (B3-kieli) yläkoulussa (B2-kieli) alakoulussa (A2-kieli)
 kansalaisopistossa ulkomailla vapaa-ajalla
 muualla, missä? _____

4. Mitkä syyt saivat sinut tulemaan tälle espanjan kurssille (EAB31.1)? *

- kiinnostus espanjan kieltä ja espanjankielistä kulttuuria kohtaan
 yleinen kiinnostus vieraisiin kieliin
 matkailu espanjankielisiin maihin
 sukulaiset/kaverit espanjankielisessä maassa
 kurssitarve lukion oppimäärää varten
 kaverin/tuttavan ehdotus
 muu, mikä? _____

5. Espanjankieliseen maailmaan liittyvissä projektitöissä hyödynnettiin oppiainerajoja ylittävää opiskelua käsittelemällä eri aihealueita laaja-alaisesti (historia, maantieto, kielitieto, kulttuuri).

Oppiainerajat ylittävä ja laaja-alainen opiskelu on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

6. Projektitöissä opiskelijat tutkivat espanjankielisiä maita laaja-alaisina ilmiöinä itseään kiinnostavista näkökulmista. Tutkiva opiskelu tarkoittaa sitä, että ilmiöitä pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisesti. Tutkiva ja ilmiöpohjainen opiskelu on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

7. Kurssin alussa kehitettiin opiskelijoiden kielitietoisuutta käymällä läpi kielten oppimiseen liittyviä käsitteitä Kahoot-pelin avulla. Kielitietoisuus tarkoittaa tietoa kielen rakenteellisista ja sen merkitykseen liittyvistä asioista. Kielitietoisuuden kehittäminen on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

8. Kurssin alussa tehtiin monikielisyttä kehittäviä harjoituksia vertailemalla eri kielten samankaltaisia sanoja mm. pelien avulla. Näin opiskelijat oppivat ymmärtämään monipuolisen kielitaidon merkitystä ja soveltamaan kielitietoa myös kielirajat ylittäen. Monikielisyyden kehittäminen on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

9. Kurssin lopussa keskusteltiin työelämän sukupuolirooleista ja sukupuolten tasa-arvosta ammattisanaston yhteydessä. Sukupuoli- ja tasa-arvotietoisuuden käsittely on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

10. Joidenkin kielioppiasioiden yhteydessä vertaisoppimista hyödynnettiin siten, että opiskelijat opettivat asioita toinen toisilleen. Vertaisoppiminen on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

11. Kertaustunnilla kurssin asioita käytiin läpi opiskelijalähtöisesti siten, että opiskelijat saivat itse valita kertaavia harjoituksia tarpeidensa mukaan. Opiskelijalähtöinen oppiminen on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

12. Kurssin alussa kielten opiskelustrategioista keskusteltiin erään artikkelin avulla. Opiskelustrategiat ovat erilaisia tapoja ja menetelmiä oppia asioita. Opiskelustrategioiden käsittely on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

13. Monilukutaitoa kehitettiin keskustelemalla Katalonian itsenäistymisäänestyksestä erilaisten dokumenttien antaman tiedon pohjalta. Monilukutaito tarkoittaa kykyä ymmärtää, analysoida ja tulkita tietoa, joka voi olla esitettyä sanoina, kuvina, äänenä, numeroina tai liikkuvana kuvana. Monilukutaidon kehittäminen on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

14. Tieto- ja viestintäteknologiaa käytettiin jatkuvasti kurssilla (esim. Padlet, Kahoot, Quizlet Live, Learningapps, Canva). Tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen opiskelussa on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

15. Kurssin lopussa tarjottiin mahdollisuus tutustua kansainväliseen yhteistyöhön Nicaraguan suurlähetystön ja Turun yliopiston järjestämän elokuvapäivän puitteissa. Kansainväliseen yhteistyöhön tutustuminen on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

16. Opiskelijat osallistuivat arviointiin äänestämällä arvioitavien suoritusten painotuksesta kurssin alussa. Lisäksi opiskelijat saivat vaikuttaa arvioitavien suoritusten ajankohtiin kurssilla. Opiskelijoiden osallistaminen arviointiin on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

17. Itsearviointia käytettiin sekä projektitöissä että kurssin lopussa. Itsearvioinnin avulla opiskelija oppii arvioimaan omien taitojensa kehittymistä. Itsearviointi on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

18. Vertaisarviointia käytettiin sekä projektitöiden että ensimmäisen sanastotestin arvioinnissa siten, että opiskelijat arvioivat toistensa työskentelyä ja osaamista. Vertaisarviointi on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

19. Kurssilla tutustuttiin espanjan kielen asemaan maailmassa tekemällä projektitöitä espanjankielisistä maista. Eri espanjankielisten maiden esittelyjen avulla opiskelijat havaitsivat espanjan kielen levinneisyyden maailmassa. Opiskeltavan kielen asemaan tutustuminen on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

20. Kurssin alussa tarkasteltiin espanjan kielen suhdetta muihin opiskelijoiden tuntemiin kieliin sekä romaanisiin kieliin vertailemalla näiden kielten sanoja. Kielten välisten suhteiden käsittely on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

21. Kurssin lopussa käsiteltiin keskustelustrategioita etsimällä oppikirjan esimerkeistä itselle hyödyllisiä espanjankielisiä fraaseja ja kohteliaita ilmauksia. Keskustelustrategioiden käsittely on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

22. Kurssilla opettaja kiinnitti jatkuvasti huomioita oikeanlaiseen ääntämiseen ja antoi ohjeita espanjakielisten sanojen ääntämisestä. Hyvien ääntämistapojen oppiminen on:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

23. Esittelytekstin arvioinnissa opettaja antoi Moodlen kautta monipuolista palautetta sekä kirjoitetusta että puhutusta kielitaidosta. Monipuolinen palaute kielitaidon eri osa-alueilta on oppimisen kannalta:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

24. Kurssin toteutuksessa otettiin eri opiskelijoiden tarpeet ja taitotasot huomioon eriyttämällä opetusta ja opiskelua (esim. osittain itsenäinen suoritus, espanjakielisille suunnatut harjoitukset, lisäharjoitukset nopeammin edistyville). Opetuksen ja opiskelun eriyttäminen eritasoisia opiskelijoita varten on oppimisen kannalta:

tärkeää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	turhaa
tylsää	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	kiinnostavaa
helppoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vaikeaa
huono asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hyvä asia

25. Kerro omin sanoin myönteisistä kokemuksistasi edellä mainituista työtavoista ja teemoista tällä kurssilla. *

26. Kerro omin sanoin kielteisistä kokemuksistasi edellä mainituista työtavoista ja teemoista tällä kurssilla. *

27. Mitä mieltä olet edellä mainittujen työtapojen ja teemojen sisällyttämisestä espanjan kursseille? *

28. Voit halutessasi antaa tähän vapaata palautetta kyselystä tai kurssista.

APÉNDICE 4 – TRADUCCIÓN DE LAS AFIRMACIONES AL ESPAÑOL

1.En los proyectos interdisciplinarios sobre el mundo hispanohablante se aprovechó la educación interdisciplinaria tratando los temas de forma transversal (historia, geografía, conocimiento lingüístico, cultura). La educación interdisciplinaria y el aprendizaje transversal son:
2.En los proyectos interdisciplinarios, los estudiantes investigaron los países hispanohablantes como fenómenos transversales desde las perspectivas de su interés. El aprendizaje por descubrimiento significa que se tratan de comprender los fenómenos en su conjunto. El aprendizaje por descubrimiento y la enseñanza por fenómeno son:
3.Al principio del curso se desarrolló la conciencia lingüística de los estudiantes repasando los conceptos relativos al aprendizaje de lenguas a través de un Kahoot. La conciencia lingüística se refiere al conocimiento de los aspectos estructurales de la lengua. El desarrollo de la conciencia lingüística es:
4.Al principio del curso se hicieron ejercicios para desarrollar el plurilingüismo comparando las palabras parecidas de las diferentes lenguas a través de diversos juegos. Así los estudiantes aprendieron a reconocer el significado de una competencia lingüística versátil y aplicar el conocimiento lingüístico de forma interlingüística. El desarrollo del plurilingüismo es:
5.Al final del curso se conversó sobre el papel del género y la igualdad de género en la vida laboral al tratar el vocabulario profesional. El tratamiento de los asuntos relativos a la conciencia e igualdad de género es:
6.Al tratar ciertos temas gramaticales se aprovechó el aprendizaje por pares de modo que los estudiantes se enseñaron algunos asuntos entre sí. El aprendizaje por pares es:
7.En la clase preparativa se repasaron los temas de estudio a través de la educación centrada en el estudiante de modo que los estudiantes mismos pudieron elegir los ejercicios de repaso según las propias necesidades. La educación centrada en el estudiante es:
8.Al principio del curso se conversó sobre las estrategias de aprendizaje a través de un artículo. Las estrategias de aprendizaje son diferentes formas y métodos para aprender. El tratamiento de las estrategias de aprendizaje es:
9.Se desarrolló la multiliteracidad de los estudiantes conversando sobre el referéndum de Cataluña, apoyándose en la información ofrecida por distintos documentos. La multiliteracidad se refiere a la capacidad de comprender, analizar e interpretar información que puede ser representada de forma verbal, visual, auditiva, numérica o cinética. El desarrollo de la multiliteracidad es:
10.En el curso se utilizaron constantemente las tecnologías de información y comunicación (p. ej. Padlet, Kahoot, Quizlet Live, Learningapps, Canva). El uso de las TIC en la enseñanza es:
11.Al final del curso se ofreció la posibilidad de familiarizarse con la cooperación internacional entre la Embajada de Nicaragua y la Universidad de Turku en el día de cine nicaragüense. El hecho de familiarizarse con la cooperación internacional es:
12.Los estudiantes participaron en la evaluación votando sobre el énfasis porcentual de los trabajos evaluados al principio del curso. Además, los estudiantes pudieron influir en la fecha de entrega de los trabajos evaluados en el curso. La incorporación de los estudiantes en la evaluación es:
13.La autoevaluación se utilizó tanto en los proyectos interdisciplinarios como al final del curso. A través de la autoevaluación los estudiantes aprenden a evaluar el desarrollo de sus propias habilidades. La autoevaluación es:
14.La evaluación por pares se utilizó tanto en los proyectos interdisciplinarios como en la primera prueba de vocabulario de modo que los estudiantes se evaluaron el trabajo y los conocimientos de los demás. La evaluación por pares es:
15.En el curso los estudiantes se familiarizaron con el estatus mundial de la lengua española haciendo proyectos interdisciplinarios sobre los países hispanohablantes. A través de las presentaciones de los distintos países los estudiantes se dan cuenta de la difusión de la lengua española en el mundo. El hecho de familiarizarse con el estatus de la lengua estudiada es:
16.Al principio del curso se estudió la relación del español con las lenguas románicas y las otras lenguas conocidas por los estudiantes comparando sus palabras entre sí. El tratamiento de las relaciones interlingüísticas es:

17. Al final del curso se trataron las estrategias de conversación buscando las frases útiles y las expresiones de cortesía de los ejemplos del libro. El tratamiento de las estrategias de conversación es:

18. En el curso la profesora prestó atención constantemente a la pronunciación correcta y dio instrucciones sobre la articulación de las palabras españolas. El aprendizaje de unas buenas costumbres de pronunciación es:

19. En la evaluación del texto de presentación la profesora dio retroalimentación versátil tanto de la destreza escrita como oral a través del Moodle. Desde el punto de vista del aprendizaje, la retroalimentación versátil sobre las distintas destrezas lingüísticas es:

20. En la realización del curso se tuvieron en cuenta los distintos niveles de competencia y necesidad de los estudiantes diferenciando la enseñanza y el aprendizaje (p. ej. el curso parcialmente individual, los ejercicios dirigidos a los hispanohablantes, los ejercicios complementarios para los más avanzados). Desde el punto de vista del aprendizaje, la diferenciación de la enseñanza para los estudiantes de diferentes niveles es:

APÉNDICE 5 – SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ

JOHDANTO

Suomalainen, kansainvälisestikin arvostettu koulutusjärjestelmä on muutoksessa, kun Opetushallitus uudisti sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelmien perusteet (POPS 2014, LOPS 2015), jotka otettiin käyttöön vuonna 2016. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tutkia lukion espanjan opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä lukion uudesta opetussuunnitelmasta. Tutkimuksen kohteena ovat suomenkielisten lukioiden espanjan opettajat sekä Turussa sijaitsevan Kerttulin lukion espanjan opiskelijat.

Päätutkimuskysymykset ovat seuraavanlaiset: Mitä mieltä espanjan opettajat ovat lukion uudesta opetussuunnitelmasta (LOPS 2015)? Mitä Kerttulin lukion espanjan opiskelijat ajattelevat uuden opetussuunnitelman (LOPS 2015) mukaisesta espanjan opetuksesta? Näitä kysymyksiä syvennetään seuraavilla apukysymyksillä: Kuinka tärkeiksi opettajat arvioivat uuden opetussuunnitelman yleiset ja vieraiden kielten oppiainekohtaiset tavoitteet? Vaikuttaako opettajien ikä, sukupuoli ja/tai opetuskokemus heidän käsityksiinsä uudesta opetussuunnitelmasta? Miten opiskelijat arvioivat espanjan kurssilla käytettyjä uuden opetussuunnitelman mukaisia työtapoja ja aiheita? Vaikuttaako opiskelijoiden sukupuoli, aikaisemmat espanjan opinnot ja/tai syyt osallistua kurssille heidän käsityksiinsä uuden opetussuunnitelman mukaisesta espanjan opetuksesta?

Hypoteesini on, että sekä opettajien että opiskelijoiden yleiskäsitys on positiivinen, mutta jotkut opettajat saattavat suhtautua kriittisesti uuteen opetussuunnitelmaan muutosvastarinnan takia. Otaksun, että vanhemmat ja kokeneemmat opettajat ovat nuorempia ja kokemattomampia kriittisempiä, mutta en usko, että opettajien sukupuolella on suurta vaikutusta käsityksiin. Luulen, että opettajat arvioivat tärkeämmiksi vieraiden kielten oppiainekohtaiset kuin opetussuunnitelman yleiset tavoitteet. Opiskelijoiden osalta uskon, että heidän käsityksensä on melko positiivinen, mutta arvelen miesten suhtautuvan kriittisemmin uuden opetussuunnitelman mukaisiin työtapoihin ja aiheisiin. Luulen myös, että aikaisemmin espanjaa opiskelleet sekä erityisesti espanjan opiskelusta kiinnostuneet opiskelijat suhtautuvat myönteisemmin uuden opetussuunnitelman mukaisiin työtapoihin ja aiheisiin. Uskon, että opiskelijat arvioivat mainittuja menetelmiä ja aiheita yleisesti ottaen myönteisillä adjektiiveilla.

Ajankohtaisuutensa lisäksi aihe kiinnostaa minua myös tulevan espanjan opettajan työni vuoksi, sillä opetussuunnitelma on opettajan työtä ohjaava asiakirja. Espanjan opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä lukion uudesta opetussuunnitelmasta ei ole tutkittu ennen, mutta on olemassa joitakin aikaisempia tutkimuksia eri aineiden opettajien käsityksistä erityisesti

peruskoulun uutta opetussuunnitelmaa kohtaan (Jyrkiäinen 2017; Lintu 2017; Luumi 2017; Hokkanen 2017), mutta opiskelijoiden käsityksiä on tutkittu vähemmän (Toukola 2017). Tutkimuksia opettajien käsityksistä lukion uutta opetussuunnitelmaa kohtaan ovat tehneet vain Karkkulainen (2017), Bondfolk (2017) ja Pyöriä (2017) matematiikan, musiikin ja englannin opettajien osalta.

Tutkielman teoriaosa jakaantuu kahteen: lukion opetussuunnitelmien 2003 ja 2015 vertailuun tutkimuksen keskeisten käsitteiden määrittelemiseksi sekä näiden käsitteiden selittämiseen kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten avulla. Tutkielman empiirinen osuuskin on kaksijakoinen, sillä toisaalta pyrin tekemään kokonaistutkimuksen suomenkielisten lukioiden espanjan opettajien käsityksistä lukion uutta opetussuunnitelmaa kohtaan ja toisaalta tapaustutkimuksen Kerttulin lukion opiskelijoiden käsityksistä uuden opetussuunnitelman mukaisesta espanjan opetuksesta. Keräsin molempien tutkimusten aineiston sähköisellä kyselylomakkeella, jossa käytin käsityksen mittaamiseen suljetuissa kysymyksissä opettajien kohdalla Likertin asteikkoa ja opiskelijoiden osalta Osgoodin asteikkoa. Nämä suljetut kysymykset analysoin määrällisin menetelmin, kun taas kyselyjen avoimet kysymykset laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimuksen tavoitteena on tarjota hyödyllistä tietoa opettajien ja opiskelijoiden käsityksistä lukion uutta opetussuunnitelmaa kohtaan ajatellen seuraavien opetussuunnitelmien valmistelua.

LUKION OPETUSSUUNNITELMIEN VERTAILU (2003, 2015)

Suomalaista lukiokoulutusta ohjaavia asiakirjoja ovat lukiolaki ja -asetus (1998), asetus lukiolaissa tarkoitetun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (2014), määräys lukion opetussuunnitelman perusteista (2015), koulutuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma sekä vuosittainen suunnitelma, joista Opetushallituksen asettama määräys lukion opetussuunnitelman perusteista määrittelee opetuksen tavoitteet ja sisällöt kansallisella tasolla. Tässä tutkielmassa tarkastellaan uusia, vuonna 2015 voimaan tulleita lukion opetussuunnitelman perusteita suhteessa edellisiin, vuoden 2003 perusteisiin, jotta voidaan määritellä niissä tapahtuneet muutokset. Kaikki opettajat tutustuvat opetussuunnitelmaan henkilökohtaisesti viimeistään siinä vaiheessa, kun he suunnittelevat opetustaan ja pohtivat, miten asetetut tavoitteet toteutetaan. On kuitenkin huomattava, että opetussuunnitelmaa toteutetaan eri tavoilla, sillä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opettajilla on vahva autonomia suhteessa omaan työhönsä.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015 koostuvat yleisestä ja ainekohtaisesta osiosta. Yleinen osio käsittää seuraavat luvut: 1) Opetussuunnitelma, 2) Lukiokoulutuksen tehtävä ja arvoperusta, 3) Opetuksen toteuttaminen, 4) Opiskelijan ohjaus ja tukeminen, 5) Oppimistavoitteet ja opetuksen keskeiset sisällöt, 6) Opiskelijan oppimisen arviointi. Eri oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt määrittelevä ainekohtainen osio sisältyy viidenteen lukuun. Tässä tutkielmassa vertaan vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteiden yleisen osion lukuja 2, 3, 5 ja 6 sekä ainekohtaisia alalukuja 5.5 (vieraat kielet) ja 5.5.5 (vieraat kielet, B3-oppimäärä) vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteiden vastaaviin lukuihin määrittääkseni niissä tapahtuneet muutokset ja täten myös tutkimukseni keskeiset käsitteet. Vertailuni keskittyy näihin tiettyihin lukuihin, sillä yleinen osio määrittelee perustan kaikkien aineiden opetukselle ja ainekohtainen puolestaan vieraan kielen opetukselle, erityisesti B3-oppimäärälle. Lisäksi analysoin opetussuunnitelman perusteiden liitteen 1 kehittyvän kielitaidon tasojen kuvausasteikosta, koska se on tärkeä osa vieraiden kielten oppimisen arviointia.

Vertailuni tuloksena voin todeta, että lukion uusi opetussuunnitelma on kunnianhimoinen asiakirja, jonka ihanteet ovat tavoittelemisen arvoisia ja pyrkivät täydelliseen koulutukseen, mutta analyysissä esitetyistä eroista huolimatta uusi opetussuunnitelma on hyvin samankaltainen kuin edeltäjänsäkin. Tämä johtuu pitkälti siitä, että lukiokoulutusta ohjaava laki on sama kuin edellisen opetussuunnitelman aikaan, joten uuden opetussuunnitelman tavoitteet eivät voi olla täysin edellisistä poikkeavia. On kuitenkin mainittava, että tällä hetkellä valmistellaan uutta lukiolakia, joka tulee voimaan vuonna 2019, edellyttäen opetussuunnitelmien uudistamista muutaman vuoden kuluessa sekä mahdollistaa lukion todellisen uudistumisen.

LUKION OPETUSSUUNNITELMAN 2015 KESKEISET KÄSITTEET

Tutkielman toisessa kappaleessa esittelen yksityiskohtaisemmin uuden opetussuunnitelman keskeisiä käsitteitä, joiden valinta perustuu tekemääni vuosien 2003 ja 2015 lukion opetussuunnitelman perusteiden vertailuun. Valitsemani käsitteet liittyvät uuden opetussuunnitelman mukaisiin opetusmenetelmiin ja opetuksen yleisiin teemoihin. Keskeisten käsitteiden tarkempi selittäminen on tarpeellista, sillä opetussuunnitelma ei määrittele niitä yksiselitteisesti.

Tutkielmassa esiteltyjä keskeisiä käsitteitä ovat oppiainerajat ylittävä opetus, laaja-alainen osaaminen, ilmiöpohjainen opetus, tutkiva oppiminen, opiskelijalähtöinen opetus, vertaisoppiminen, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologiat, kielitietoisuus, monikielisyys, sukupuoli- ja tasa-arvotietoinen opetus, työelämä tietous, globaali vastuu, kansainvälisyys sekä monipuolinen arviointi.

ESPAÑAN OPETTAJIEN JA OPISKELIJOIDEN KÄSITYKSIÄ LUKION OPETUSSUUNNITELMASTA 2015

Tutkielman empiirisessä osuudessa selvitin sekä espanjan opettajien että opiskelijoiden käsityksiä lukion uutta opetussuunnitelmaa kohtaan sähköisten kyselylomakkeiden avulla. Opettajien kyselyyn vastasi marras-joulukuussa 2017 yhteensä 51 opettajaa kaikista suomenkielisten lukioiden espanjan opettajista, mikä vastaa noin 30 prosenttia koko perusjoukosta. Opettajien kyselyn taustatiedoissa kysyin opettajien sukupuolta, ikää, opetuskokemusta, työpaikkana olevan lukion nimeä sekä käytettyä oppimateriaalia. Suljetut kysymykset perustuivat puolestaan kahteen Likertin asteikkoon, joista ensimmäisessä oli 25 väittämää lukion uuden opetussuunnitelman yleisistä tavoitteista ja toisessa 25 väittämää vieraiden kielten oppiainekohtaisista tavoitteista. Esitin opettajille myös seuraavat avoimet kysymykset: 1) Mitkä ovat uuden opetussuunnitelman myönteisiä uudistuksia? Miksi?, 2) Mitkä ovat uuden opetussuunnitelman kielteisiä uudistuksia? Miksi?, 3) Millaista koulutusta olette saaneet uuden opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseen?, 4) Miten koette uuden opetussuunnitelman voimaantumisen muuttaneen opetusta?, 5) Miten käyttämäne oppimateriaalit vastaavat uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin? Lisäksi opettajat saivat jättää halutessaan vapaata palautetta kyselystä.

Opiskelijoiden kyselyyn vastasi puolestaan 19 Kerttulin lukion ensimmäisen espanjan kurssin opiskelijaa marraskuussa 2017. Opiskelijoiden kyselyn taustatiedoissa kysyin opiskelijoiden sukupuolta, lukio-opintojen aloitusvuotta, suoritettuja espanjan opintoja sekä syitä osallistua espanjan kurssille. Suljetut kysymykset perustuivat puolestaan 20:een Osgoodin asteikolla mitattuun väittämään, jotka liittyivät espanjan kurssilla käytettyihin uuden opetussuunnitelman mukaisiin työtapoihin ja aiheisiin. Väittämissä selitin ensin kyseessä olevan työtavan tai aiheen antaen konkreettisen esimerkin kurssilta, minkä jälkeen opiskelijan piti arvioida se neljän eri adjektiiviparin avulla: tärkeä-turha, kiinnostava-tylsä, helppo-vaikea ja hyvä-huono asia. Opiskelijoiden kysely sisälsi myös seuraavat avoimet kysymykset: 1) Kerro omin sanoin myönteisistä kokemuksistasi edellä mainituista työtavoista ja teemoista tällä kurssilla, 2) Kerro omin sanoin kielteisistä kokemuksistasi edellä mainituista työtavoista ja teemoista tällä kurssilla, 3) Mitä mieltä olet edellä mainittujen työtapojen ja teemojen sisällyttämisestä espanjan kursseille? Lisäksi opiskelijat saivat antaa halutessaan vapaata palautetta kyselystä tai kurssista.

TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Opettajien kyselyn tulokset osoittivat, että heidän käsityksensä lukion uudesta opetussuunnitelmasta on yleisesti ottaen positiivinen, sillä he pitivät melko tärkeinä sekä opetussuunnitelman yleisiä että vieraiden kielten oppiainekohtaisia tavoitteita, mutta jälkimmäisiä kuitenkin hieman tärkeämpinä. Yleisistä tavoitteista tärkeimpinä espanjan opettajat pitivät niitä, jotka liittyvät läheisesti vieraan kielen opetukseen, esimerkiksi opiskelijoiden monikielisyuden tukeminen sekä kielitietoisuuden kehittäminen, mutta puolestaan tavoitteita ilmiöpohjaisesta lähestymistavasta opetuksessa ja sukupuolitietoisuuden opettamisesta ei pidetty niin tärkeinä. Espanjan opettajat pitivät vieraiden kielten oppiainekohtaisista tavoitteista tärkeimpinä eri kielten osaamiseen ja käyttöön liittyviä tavoitteita, esimerkiksi opiskelijoiden rohkaiseminen kielitaidon hyödyntämiseen myös vapaaajalla sekä monipuolisen kielitaidon merkityksen ymmärtäminen, kun taas tavoitteita kehittyvän kielitaidon kuvausasteikon käyttämisestä arvioinnissa tai opiskelijoiden ohjaamisesta oman osaamisensa suhteuttamiseen verrattuna kielitaitoasteikon tasoon A2.1 ei pidetty kovin tärkeinä. Vertailuissa opettajien sukupuolen, iän ja opetuskokemuksen mukaan selvisi, että eri ryhmien väliset erot eivät olleet kovin merkittäviä. Kuitenkin naisopettajat sekä nuoremmat ja kokemattomammat opettajat pitivät opetussuunnitelman yleisiä tavoitteita hieman vertailuryhmiänsä tärkeämpinä, mutta vieraiden kielten oppiainekohtaisissa tavoitteissa oli enemmän vaihtelua.

Avointen kysymysten sisällönanalyysin mukaan espanjan opettajat pitivät uuden opetussuunnitelman myönteisinä uudistuksina monipuolisempaa arviointia, suullisen kielitaidon sekä kansainvälisyyden ja monikulttuurisuuden korostamista, opiskelijalähtöistä opetusta, monikielisyyttä ja kielitietoisuutta. Kielteisinä uudistuksina opettajat pitivät puolestaan epärealistisia tavoitteita, työläämpää arviointia sekä B3-oppimäärän haasteita suhteessa tavoitteisiin. Monet opettajat eivät olleet saaneet erityistä koulutusta uuden opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseen, mutta jotkin heistä mainitsivat erilaisia arviointikursseja ja sähköisten materiaalien koulutuksia sekä paikallisen opetussuunnitelman valmistelun kollegoiden kanssa. Yleisesti ottaen espanjan opettajat kokivat, että uuden opetussuunnitelman aiheuttamat muutokset opetukseen ovat vähäisiä. Jotkut opettajista kokivat, että heidän käyttämänsä oppimateriaali vastaa melko hyvin uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin, kun taas toiset totesivat, että oppimateriaali ei vastaa tavoitteisiin tai että opetussuunnitelma ei riipu käytetyistä oppimateriaaleista.

Opiskelijoiden kyselyn tulokset todistivat, että Kerttulin lukion espanjan opiskelijoiden käsitys uuden opetussuunnitelman mukaisesta espanjan opetuksesta oli yleisesti ottaen melko

positiivinen, vaikka käsityksissä ilmeni myös jonkin verran vaihtelua. Yhdenmukainen opiskelijoiden käsitys oli erityisesti suhteessa sukupuoli- ja tasa-arvotietoisuuden käsittelyyn, tieto- ja viestintäteknologian käyttämiseen opiskelussa sekä opiskeltavan kielen asemaan tutustumiseen. Vastaavasti opiskelijoiden käsitys kansainväliseen yhteistyöhön tutustumisesta ja kielten välisten suhteiden käsittelystä oli neutraali, kun taas opiskelijoiden osallistaminen arviointiin nähtiin hyvin positiivisena asiana.

Vertailuissa opiskelijoiden sukupuolen, aikaisempien espanjan opintojen sekä kurssilla osallistumisen syiden mukaan selvisi, että erityisesti espanjan opiskelusta kiinnostuneilla opiskelijoilla oli kaikista myönteisin käsitys verrattuna muihin ryhmiin suurimmassa osassa väittämistä. Miesten käsitys oli hyvin vaihteleva ja jopa ristiriitainen, sillä tiettyjen työtapojen ja aiheiden kohdalla se oli myönteisempi kuin muilla, mutta lähes yhtä monessa tapauksessa kielteisempi verrattuna muihin ryhmiin. Vastaavasti naisilla oli yleisesti ottaen positiivinen käsitys uuden opetussuunnitelman työtavoista ja aiheista. Espanjaa vain lukiossa opiskelleiden ja myös sitä muualla aikaisemmin opiskelleiden käsitykset olivat puolestaan monissa tapauksissa vastakkaisia, mutta kummankaan ryhmän käsitys ei ollut positiivisempi yleisesti ottaen. Niiden opiskelijoiden, joilla oli espanjan kielen lisäksi muitakin syitä osallistua kurssille, käsitys oli melko neutraali verrattuna muihin ryhmiin suurimmassa osassa tapauksia.

Avointen kysymysten sisällönanalyysin perusteella voin todeta, että espanjan opiskelijoiden myönteiset kokemukset kurssilla käytetyistä työtavoista ja käsitellyistä aiheista liittyivät projektitöiden mielenkiintoisuuteen, menetelmien monipuolisuuteen, opiskelijoiden osallistamiseen arvioinnissa ja ääntämisestä saatuun palautteeseen. Vastaavasti opiskelijoiden kielteiset kokemukset liittyivät projektitöiden turhuuteen, nopeaan työtahtiin sekä liialliseen keskittymiseen kielenoppimiseen kuulumattomiin aiheisiin. Suurin osa opiskelijoista kuitenkin piti kurssilla käytettyjä uuden opetussuunnitelman mukaisia työtapoja ja aiheita tarkoituksenmukaisina ja säilyttämisen arvoisina, vaikka joidenkin mielestä projektityöt olivat turhia.

Tutkimuksen tulokset vahvistivat ainakin päähypoteesini, sillä sekä opettajien että opiskelijoiden käsitys lukion uudesta opetussuunnitelmasta – sen mukaisista tavoitteista, työtavoista tai aiheista – oli melko positiivinen. Tutkimus vahvisti muutkin hypoteesini ainakin osittain, mutta oletukseni siitä, että espanjaa aikaisemmin opiskelleet opiskelijat suhtautuisivat myönteisemmin uuden opetussuunnitelman mukaisiin työtapoihin ja aiheisiin osoittautui vääräksi. Suurimmat haasteet tutkimuksen toteuttamisessa liittyivät objektiivisuuden ylläpitämiseen koko tutkimusprosessin ajan, olennaisten kysymysten muotoilemiseen

kyselyissä, vaikeuksiin toteuttaa uutta opetussuunnitelmaa omassa opetuksessa sekä määrällisen vertailun ongelmiin.

Aihetta käsittelevissä tulevissa tutkimuksissa olisi järkevämpää keskittyä vieraiden kielten oppiainekohtaisiin tavoitteisiin, vaikka opetussuunnitelman yleisetkin tavoitteet vaikuttavat kaikkien oppiaineiden opetukseen. Tutkimuksen metodologiana voisi myös käyttää enemmän laadullisia menetelmiä, jotka tarjoaisivat syvällisempää tietoa opettajien ja opiskelijoiden käsityksistä. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia heidän käsityksiään lukion opetussuunnitelman muutoksista sen jälkeen, kun uusi lukiolaki tulee voimaan vuonna 2019.