

Profesores de idiomas en las redes sociales:
**Los grupos de Facebook en la formación continua y adquisición
de nuevos conocimientos**

Jenni Palmu
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
Mayo de 2020

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

PALMU, JENNI: Profesores de idiomas en las redes sociales: Los grupos de Facebook en la formación continua y adquisición de nuevos conocimientos

Trabajo de fin de máster, 61 + 9 páginas

Departamento de Español, Línea de enseñanza y aprendizaje del español

Mayo de 2020

El presente trabajo de fin de máster consta de un estudio de caso de carácter descriptivo en que se investigan dos grupos de Facebook destinados a profesores de idiomas de enseñanza básica. Uno de los grupos está dirigido a profesores de primaria y otro a los de secundaria. El objetivo era averiguar cómo estos grupos de Facebook pueden servir para la formación continua y adquisición de nuevos conocimientos a través de la observación del material que se comparte y se busca en ellos. Además, para complementar las observaciones y examinar si los grupos incluso tienen funciones secundarias de otro tipo, se estudiaron las experiencias de los profesores miembros de estos grupos mediante una corta entrevista. Con las preguntas de investigación planteadas para la investigación se procuró averiguar el tipo de material que se encuentra compartido y buscado en los grupos, su división por idiomas diferentes, y la manera en que los objetivos del nuevo Plan de Estudios Común Finlandés se ven reflejados en las publicaciones de ambos grupos para poder describir las características del material y demostrar sus posibles beneficios a profesores de distintas lenguas. La teoría elegida para respaldar el presente estudio ofrece información sobre distintos tipos de material didáctico y su categorización, los objetivos tanto generales como específicos de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en el Plan de Estudios Común Finlandés, y las formas de la colaboración docente con estudios realizados sobre la cooperación en el contexto de Facebook. La información proporciona herramientas necesarias para contextualizar el estudio e interpretar, clasificar y describir las observaciones realizadas en el transcurso de la investigación.

El análisis del material observado en los grupos demuestra su carácter actual, versátil y relevante, abarcando un amplio espectro de temas y cuestiones relativos a la enseñanza y sus objetivos establecidos en el Plan de Estudios Común Finlandés. El material observado se dirige principalmente a profesores de inglés y sueco, pero en su mayoría resulta aplicable a otros idiomas también. Los resultados del análisis implican varias potencialidades tanto prácticas como informativas respecto a la formación continua y adquisición de nuevos conocimientos en varias áreas profesionales y de enseñanza. Las respuestas recibidas de la entrevista elaborada para los profesores miembros de los grupos de Facebook estudiados sustentan los resultados, pero incluso demuestran los valores social y emocional de los grupos. Por basarse en material de investigación delimitado y tratarse de un período de investigación relativamente corto, los resultados pueden considerarse solo una muestra de carácter muy general. No obstante, desde el punto de vista de la sociedad, esta muestra sirve de una descripción actual sobre los retos contra los cuales en este momento se está luchando en el ámbito educativo.

Palabras clave: Profesores de idiomas, formación continua, material didáctico, Plan de Estudios Común Finlandés, Facebook, colaboración docente

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Material didáctico en la enseñanza de idiomas	8
2.1. Tipos de material didáctico	8
2.1.1. Material diseñado para la enseñanza de idiomas	10
2.1.2. Material suplementario	12
2.1.3. Material preparado por docentes	15
2.2. Los futuros materiales y el carácter del aprendizaje	17
3. El Plan de Estudios Común Finlandés y los objetivos de enseñanza y aprendizaje.....	18
3.1. Definición y contenido general del Plan de Estudios Común Finlandés	19
3.2. Enseñanza y aprendizaje de idiomas en primaria: los grados 1-6	24
3.3. Enseñanza y aprendizaje de idiomas en secundaria: los grados 7-9	25
4. La colaboración docente y Facebook como un entorno colaborativo	27
4.1. Manifestaciones y beneficios de la colaboración docente	27
4.2. Uso de Facebook en contextos educativos y colaborativos	30
5. Análisis de los grupos de Facebook dirigidos a profesores de idiomas	32
5.1. Objetivos y preguntas de investigación.....	33
5.2. Procedimientos de investigación.....	33
5.3. Carácter del estudio y métodos de recolección de datos.....	36
5.4. Análisis de las publicaciones del “Grupo A”: profesores en primaria.....	38
5.5. Análisis de las publicaciones del “Grupo B”: profesores en secundaria.....	48
5.6. Discusión y comentarios de los profesores	54
6. Conclusiones.....	59
Bibliografía.....	61
Apéndice 1 – Publicaciones de muro de la autora en fines	65
Apéndice 2 – Suomenkielinen lyhennelmä	66

1. INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación ocupan cada vez más tiempo en nuestra vida diaria y la popularidad de las redes sociales como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter* y *Snapchat* sigue aumentando, reflejando la cultura de la comunicación e interacción de hoy en un mundo extensamente digitalizado. Según las estadísticas, las redes sociales fueron utilizadas por aproximadamente tres mil millones de usuarios en todo el mundo en 2019, llegando hasta 144 minutos al día el uso promedio de distintas plataformas sociales¹. Como las redes sociales no están limitadas por el tiempo ni el espacio, ofrecen una multitud de posibilidades para la comunicación y la interacción: sirven para estar en contacto con amigos y familiares, expresarse e intercambiar pensamientos y opiniones sin importar la hora o el lugar. Además, permiten acceder a la información y transmitirla mediante varios canales diferentes (texto, imágenes y audios, entre otros), posibilitando la distribución de contenido de forma rápida y eficaz. No obstante, aparte de considerar las redes sociales nada más como herramientas para la comunicación e interacción, pueden incluso servir en contextos profesionales: las plataformas sociales ofrecen páginas y grupos dirigidos a diferentes temas y grupos ocupacionales permitiendo que uno pueda seguir noticias y estar en contacto con colegas de la misma profesión alrededor del mundo.

En Facebook, entre otros, se pueden encontrar varios grupos dirigidos a profesores de segundas lenguas en los distintos niveles de educación. En dichos grupos se buscan y se intercambian ideas y material didáctico pretendiendo comunicar y resolver dudas relacionadas con la enseñanza y la lengua. Estas acciones describen muy bien una de las manifestaciones actuales del desarrollo formativo disponible para docentes gracias a la nueva tecnología web, es decir, el desarrollo profesional y metodológico impulsado por los participantes en contextos informales colaborativos (Rutherford, 2010: 67). Antes de la aparición de las redes sociales, se solía aspirar al desarrollo formativo más comúnmente mediante la formación o cursos de perfeccionamiento docente que a menudo consistían en talleres o cursos de corta duración con el fin de proporcionar información sobre nuevas tendencias en el campo de la didáctica (Villegas-Reimers, 2003: 11). Dicho tipo de talleres y cursos podían describirse orientados o

¹ Clement, J. 2020. "Number of global social network users 2010-2023". En *statista*. <https://www.statista.com/statistics/278414/number-of-worldwide-social-network-users/>, consultado el 28 de abril de 2020 y

Clement, J. 2020. "Daily social media usage worldwide 2012-2019". En *statista*. <https://www.statista.com/statistics/433871/daily-social-media-usage-worldwide/>, consultado el 28 de abril de 2020.

centrados en la transmisión, de forma que la nueva información se transfería parcialmente de profesores expertos a profesores novicios (Villegas-Reimers, 2003: 11-13 y Rutherford, 2010: 68). En contraposición a los métodos tradicionales, la nueva forma del desarrollo formativo, informal e impulsado por participantes en entornos online proporciona buenas oportunidades para la transmisión colaborativa y eficaz de la información actualizada y disponible para un número inmenso de educadores en todas partes del mundo.

Existen varios estudios (Krichesky y Murillo, 2018 y Montero Mesa, 2011, entre otros) que apoyan la idea de que formar parte de entornos colaborativos profesionales supone, ante todo, un valor formativo para profesores: ofrece las condiciones propicias para el desarrollo profesional y metodológico ampliando los horizontes pedagógicos mediante la producción de nuevas capacidades y formas de enseñanza innovadoras (ibíd.). En el caso de las redes sociales, como Facebook, implicaría que estos entornos colaborativos online pueden servir para la formación continua y adquisición de nuevos conocimientos de la misma manera proporcionando material e ideas para clases de idiomas e información relacionada con cuestiones lingüísticas y de enseñanza, entre otros. Por consiguiente, el objetivo del presente trabajo de fin de máster es analizar cómo se cumplen dichas funciones a través de la observación del material que se comparte y se busca en dos grupos de Facebook destinados a profesores de idiomas en educación básica. Además, para complementar las propias observaciones y examinar si los grupos incluso tienen funciones secundarias de otro tipo, se estudiarán las experiencias de los profesores miembros de estos grupos mediante una corta entrevista. Por consiguiente, este trabajo puede considerarse representar un estudio de caso de carácter descriptivo, basado en dos métodos principales de recolección de datos: métodos de observación directa y entrevista. Para la investigación del tema se han planteado las siguientes preguntas, con las cuales se propone ofrecer una descripción general sobre las características del material encontrado en ambos grupos de Facebook y demostrar sus posibles beneficios a profesores de distintas lenguas.

1. ¿Qué tipo de material didáctico se comparte y se busca en los grupos de Facebook?
2. ¿Cómo se divide el material entre idiomas diferentes?
3. ¿Cómo puede verse reflejado el nuevo Plan de Estudios Común Finlandés en las publicaciones de los grupos?

La elección del presente tema fue motivada, entre otros, por mi propio interés hacia el uso de Facebook para propósitos educativos. Como en mi trabajo de fin de grado (Palmu, 2017) había estudiado plataformas digitales diseñadas exclusivamente para los mismos propósitos, quería seguir por la misma línea, pero esta vez elegir una plataforma no originalmente destinada

para emplear en contextos educativos. Además, mientras que en dicho trabajo había investigado el tema desde el punto de vista de los estudiantes, con el trabajo de fin de máster quería cambiar el enfoque y, en cambio, concentrarme en los profesores.

Otra razón detrás de la elección del presente tema de estudio tiene que ver con las dificultades que he experimentado personalmente en muchas ocasiones a la hora de buscar material en Internet para mis clases de español e inglés. De tiempo en tiempo, el material que he intentado buscar resulta o bien escaso, no existe o parece poco apropiado considerando los objetivos de la enseñanza sin tampoco coincidir siempre con el nivel de los alumnos. No obstante, durante las prácticas que realicé como parte de los estudios de pedagogía el pasado año académico, me familiaricé con algunos grupos de Facebook dirigidos a profesores de idiomas diferentes que al final resultaron medios muy prometedores para conseguir ideas, material, medios y propuestas tanto para la enseñanza como para el presente trabajo de fin de máster.

Además de las razones personales detrás de la elección del tema, establecer Facebook como objeto de estudio se puede justificar incluso por las lagunas en la investigación relacionadas con el potencial de esta red social en contextos formativos (Rezende da Cunha Jr, van Kruistum y van Oers, 2016: 228). Existen varios estudios realizados sobre el empleo de la plataforma en contextos educativos como un medio concreto de la enseñanza (Iglesias-García y González Díaz, 2013 y Buga, Căpeneacă, Chirasnel y Popa, 2014, entre otros), pero no como una herramienta con función formativa. La investigación se puede considerar desequilibrada incluso por concentrarse en muchas ocasiones en grupos objeto similares, generalmente en estudiantes que cursan estudios superiores o universitarios o en profesores aún en formación (Rezende da Cunha Jr, van Kruistum y van Oers, 2016: 228). Por consiguiente, es necesario que se estudien las potencialidades formativas de Facebook también desde el punto de vista de los profesores que ya han terminado su carrera universitaria para poder aprender más sobre los beneficios que puede ofrecer esta plataforma social para este grupo objeto de estudio.

Con respecto a la estructura del trabajo, el marco teórico consta de tres partes, de las cuales la primera se centra en definir los distintos tipos de material didáctico, identificar los factores que condicionan su empleo en contextos educativos y presentar las categorías principales del material didáctico más comúnmente explotadas en la enseñanza de lenguas extranjeras. La teoría proporcionará herramientas para clasificar más tarde en la parte empírica el material encontrado en los dos grupos de Facebook objeto de estudio. Además, al final de este primer capítulo se discutirán brevemente el material y el aprendizaje del futuro para luego reflexionar sobre su posible visibilidad en las publicaciones de los grupos.

Después, en la segunda parte, se introducirá el Plan de Estudios Común Finlandés junto con sus objetivos principales establecidos para la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica. Primero, se presentarán las características y los objetivos generales del Plan, pasándose luego a las descripciones más detalladas y específicas de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en ambos niveles de la educación básica. Esta parte teórica servirá tanto para entender los fundamentos del sistema educativo finlandés, en los que se basa la enseñanza a nivel nacional, como para averiguar cómo las pautas generales y específicas de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en el Plan de Estudios Común se reflejan y se concretan en el contenido publicado en los grupos de Facebook estudiados. La teoría ofrece herramientas para describir las características principales del material encontrado y tratado en el análisis del marco empírico y examinar sus posibles beneficios a profesores. Además, permite la comparación de las observaciones entre los dos niveles de la educación básica para una visión más amplia del material compartido y buscado en los grupos de Facebook.

Por último, en la tercera parte, se introducirán al lector primero las formas principales de la colaboración docente para poder entender algunas de las características del comportamiento cooperativo de los profesores. Después, por la laguna que existe en la investigación sobre la función formativa de Facebook, se presentarán estudios relativos a su empleo en contextos tanto educativos como colaborativos para ver algunos de sus beneficios documentados en aquellos contextos y reflexionarlos desde el punto de vista formativo. La información de esta parte teórica servirá para interpretar y describir algunas de las razones que en los grupos de Facebook estudiados han afectado a la compartición y la búsqueda del material. Además, puede ayudar a entender mejor los comentarios de los profesores recibidos de la entrevista realizada a los miembros de ambos grupos objeto de estudio.

En cuanto a la estructura del marco empírico, primero se volverán a los objetivos y las preguntas de investigación para recordar al lector sobre los puntos de partida del trabajo. Después, en la segunda parte, se concentrarán en introducir y explicar los procedimientos de investigación detallando las distintas fases del estudio y comentando las delimitaciones relativas a la recopilación del material de investigación. En esa misma parte se discutirán incluso algunas cuestiones éticas que afectaron al carácter de la investigación planteado luego en el siguiente apartado junto con la metodología utilizada en la recolección de datos.

Los dos apartados que vienen después se concentrarán en el análisis y la descripción de las características del material encontrado en los dos grupos de Facebook estudiados mediante las publicaciones compartidas. Por último, se discutirán las observaciones realizadas complementándolas con los comentarios recibidos de los profesores sobre sus experiencias del

grupo de Facebook del que son miembros. El objetivo de este último apartado es hacer un resumen sobre todo lo observado y reflexionar sobre las posibles funciones de los grupos estudiados.

2. MATERIAL DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Este primer capítulo servirá de introducción a los distintos tipos de material didáctico. Se comenzará primero por definir el concepto y los factores condicionando el uso del material dividiéndolo después en tres categorías principales que se basan en la categorización de McGrath (2013: 2-3). Aunque la categorización ha sido elaborada primeramente para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, por su carácter general puede considerarse aplicable a otros idiomas también. La teoría desempeña un papel esencial en este trabajo de fin de máster, ya que hace posible el tratamiento flexible del material de investigación que luego se analizará en el marco empírico. No obstante, cabe destacar aquí que la clasificación que se introducirá a continuación aprovechando el modelo de McGrath no pretende ser exhaustiva, pues se observa variación entre textos de distintos autores. Además, las categorías pueden verse en alguna medida interrelacionadas entre sí – también en la categorización de McGrath – de forma que pueden traslaparse. En consecuencia, un determinado material didáctico puede aparecer también en otras categorías dependiendo del enfoque adoptado. Aun así, en su obra *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers* McGrath (2013) logra proporcionar la información más fundamental de la abundante variedad de material didáctico de una manera concisa y clara, por lo que en este estudio se ha decidido adoptar su enfoque con algunas ampliaciones, la mayoría de las cuales conciernen a cuestiones de denominación. Algunos retoques han sido efectuados incluso por parte del contenido de las categorías para ofrecer una visión más amplia de los componentes que lo forman, facilitando así el proceso de análisis en el marco empírico.

2.1. TIPOS DE MATERIAL DIDÁCTICO

Lo que se entiende por material didáctico es una amplia gama de recursos diferentes que se emplean en el ámbito escolar para apoyar y promover el proceso de aprendizaje del alumno. Entre dichos recursos se pueden encontrar material impreso como libros de texto y hojas de aplicación, audiovisual en forma de vídeos, y multimedia que combina múltiples medios de contenido y de expresión incluyendo los dos últimos². Conforme a una definición más amplia,

2 CVC, *Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. *Materiales curriculares*

el material didáctico puede entenderse también como todo uso de la lengua meta tanto por parte del profesor como del alumno (McGrath, 2013: 3). Encima, puede llegar a incluir expresiones faciales, postura, mímica, demostraciones y sonidos utilizados para comunicar significados e información (ibíd.). Según Richards (2001³ citado por McGrath 2013), el material didáctico forma uno de los componentes clave en el entorno educativo, pues construye la base para el aprendizaje ofreciéndole al alumno varios tipos de input lingüístico y herramientas para trabajar con la lengua. Desde el punto de vista del docente, puede incluso ofrecer ideas para la enseñanza y la planificación de clases, beneficiando a los profesores novatos en particular (ibíd.).

En las últimas décadas se ha disparado especialmente el empleo del material digital con los avances en la tecnología llevando consigo nuevas posibilidades para las clases de idiomas. Con el material digital se refiere no solo a los libros de texto y ejercicios en forma electrónica, sino a todo tipo de material multimodal que se puede lograr mediante el uso de cualquier tecnología informática (Mikkilä-Erdmann, 2017: 18). Por lo tanto, puede remitirse incluso a hipervínculos, enlaces Web o Internet en general. Con respecto a los beneficios del empleo del material digital, los estudios han demostrado que tiene el potencial de facilitar el trabajo de los profesores por ofrecerles más tiempo para centrarse en las necesidades de los alumnos (Vuorinen, 2015: 123).

Con multimodalidad, a su vez, se hace alusión a la variedad de canales o “modos” utilizados para transmitir distinto tipo de contenido (Alfonso Lozano y Giralt Lorenz, 2014: 119). Puede componerse de texto, sonido, movimiento y presentaciones visuales, entre otros (ibíd.). Es de esperar que, además del aumento del material digital en las clases de idiomas, en el futuro se generalice incluso la explotación de entornos digitales como parte de la enseñanza. En este tema se profundizará más detalladamente en el apartado 2.2., dedicado a la discusión sobre las características del material utilizado en la futura enseñanza. Incluso, en el mismo apartado se considerará el carácter del aprendizaje en el futuro.

En cuanto al empleo del material didáctico, en ello influye especialmente el contexto en el que se planea y se desarrolla la enseñanza. En otros términos, los materiales reflejan concepciones actuales y generalmente aceptadas sobre la enseñanza y sus objetivos afectadas en particular por las pautas generales establecidas por el Plan de Estudios Común Nacional que, a su vez, muestra influencias de corrientes internacionales. Según afirma McGrath (2013), el contexto puede concebirse incluso como recursos disponibles y el entorno físico y social en que

3 Richards, Jack C. 2001. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

los materiales pretenden adaptarse. Con el último se puede hacer alusión al tamaño y la dinámica de grupos, entre otros (ibíd.).

Aparte del contexto, los factores relacionados con las características individuales del docente y del alumnado pueden también considerarse desempeñar un papel importante a la hora de reflexionar sobre el empleo de material didáctico: la experiencia del docente influye a su forma de elegir entre distinto tipo de material y conocer el grupo de enseñanza facilita adecuarlo según las necesidades y el nivel de los alumnos. En la elección del material influye incluso en una medida importante la edad de los alumnos, un factor íntimamente ligado al desarrollo de capacidades cognitivas entre las cuales puede mencionarse la competencia para el pensamiento abstracto (Pietilä, 2014: 58). Dicha competencia, a su vez, está relacionada con la consciencia metalingüística de los alumnos y el uso de estrategias de aprendizaje, entre otros (Lightbown y Spada, 2013: 93). Cuanto menor sea el alumno, menos recursos cognitivos tiene a su alcance, lo que afecta a su forma de procesar e interpretar el input lingüístico recibido (Pietilä, 2014: 58). Por ello es importante que en la elección del material didáctico se considere tanto la edad de los alumnos como las necesidades relacionadas con ella.

A la hora de tratar sobre las distintas clases de material didáctico, se puede distinguir entre tres categorías principales más comúnmente encontradas y empleadas en entornos educativos que, formuladas según las ideas de McGrath (2013: 2-3) con algunas ampliaciones y retoques, son *el material diseñado para la enseñanza de idiomas, material suplementario y material preparado por docentes*. Ninguna clase de material puede considerarse mejor que las demás, puesto que su eficiencia depende del contexto en que se emplean y se resultan apropiadas (McGrath, 2013: xi). Incluso afecta la forma en que se perciben y se aprovechan entre los docentes y los alumnos (ibíd.) A continuación, se introducirán las categorías mencionadas arriba con más profundidad.

2.1.1. Material diseñado para la enseñanza de idiomas

A esta primera categoría pertenece el material producido por una casa editorial, Ministerio de Educación u otra institución, expresamente diseñado para la enseñanza de idiomas (McGrath, 2013: 2-3). Tradicionalmente se compone del material comercial del paquete de libros de estudio que incluye, entre otros, el libro de texto y de trabajo, el libro del profesor, exámenes, soportes visuales como carteles y posters, audio, vídeos y otros materiales realizados en colaboración entre miembros de varios grupos ocupacionales. Entre dichos grupos pueden encontrarse editores, profesores, hablantes nativos y otros expertos en la lengua y la enseñanza (Vuorinen, 2015: 17).

Además del material habitualmente encontrado en esta categoría, según la definición presentada arriba, se pueden considerar parte de este conjunto también las plataformas o entornos digitales educativos destinados para la enseñanza de idiomas. Un ejemplo de este tipo de plataformas son los MOOCs que especialmente en la pasada década gozaban de la popularidad internacional. El acrónimo MOOC proviene de las palabras *Massive Open Online Course* y se tratan de cursos online abiertos internacionalmente realizados en colaboración con instituciones educativas alrededor del mundo (Palmu, 2017: 3). Son ofrecidos por varios proveedores entre los cuales se encuentran *edX.org*, *Coursera* y *Udacity* (op. cit.: 13).

Los MOOCs se basan en el autoaprendizaje de forma que los participantes puedan cursarlos a su propio ritmo siendo responsables de su propio progreso y aprendizaje también. Los profesores administradores en las plataformas pueden colocar en sus cursos lecturas grabadas y ejercicios de distinto tipo hasta ofrecerles a los participantes la posibilidad para conversaciones en tiempo real mediante llamadas de voz o vídeo (op. cit.: 16-18). Hoy día en algunos de los libros de texto digitales utilizados en las escuelas finlandesas se pueden encontrar funciones similares. Se volverá a discutir este tema en el § 2.2.

Para volver de nuevo al material comercial del paquete de libros de estudio, desempeña un rol esencial en la enseñanza de idiomas y su popularidad en los entornos educativos puede explicarse mediante varios factores. Richards (1993), entre otros, ha estudiado el papel de los libros de texto como parte de la enseñanza y comunica dos razones principales para su posición dominante en el aula: *los factores prácticos e ideológicos*. En cuanto a los factores prácticos, alude, primero que nada, a los beneficios de tiempo y de coste que le ofrecen los libros de texto al profesor. Sin libros más esfuerzo debería dedicarse en la educación docente al diseño de materiales y al aumentar el tiempo consumido en la planificación de clases, en la misma proporción debería reducirse el tiempo reservado para la enseñanza (Richards, 1993: 3). Según se puede entender comunicado en los trabajos de Aicega (2007: 99) y McGrath (2013: 5), los beneficios de tiempo y de coste pueden observarse manifestados incluso en la organización interna de los materiales didácticos: los libros de texto imponen los contenidos y la secuencia de enseñanza proponiendo un programa coherente y organizado para un curso de lengua y formas concretas de realizarlo en clase. En otros términos, dividen los contenidos curriculares en conjuntos sistemáticos y hacen propuestas sobre la cantidad de tiempo conveniente para conseguir los objetivos de aprendizaje establecidos (Richards y Rodgers 1986: 25). El material de esta categoría puede ser de gran utilidad especialmente para profesores novatos que durante sus primeros años todavía están aprendiendo a desarrollar su propia metodología y encargarse de varias responsabilidades nuevas al mismo tiempo (Ruuska, 2015: 45).

Los factores ideológicos, a su vez, ponen énfasis en la importancia del carácter científico de los materiales de esta categoría. Los materiales se fundamentan en las pautas generales del Plan de Estudios Nacional que, a su vez, estriba en las teorías y modelos pedagógicos actualmente aceptados sobre la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas (Richards, 1993: 3-4). Es decir que mediante el empleo de materiales se realizan y se concretan los objetivos de enseñanza definidos nacionalmente y derivados de la investigación científica realizada, entre otros, en el campo de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Según afirma Gray (1936⁴ citado por Shannon 1987: 309), utilizar material basado en un programa sistemático expresamente desarrollado para propósitos de educación tiene incluso el potencial de reducir lagunas en el aprendizaje.

Los argumentos presentados anteriormente y el hecho de que los materiales de esta categoría componen de diversas formas de contenido y de expresión hacen que los materiales discutidos puedan ser utilizados entre varios tipos de aprendices. Por tal motivo también la categoría forma uno de los grupos de recursos didácticos más comúnmente utilizado en la enseñanza de idiomas. No obstante, según comunica Richards (1993: 6), este tipo de materiales han sido diseñados para un aprendiz estándar, centrándose en cumplir necesidades muy generales sin tomar en consideración los aspectos individuales que influyan en los procesos de aprendizaje. Además, por incluir muchas veces textos artificiales diseñados para demostrar el uso de determinados asuntos lingüísticos o la presencia de elementos culturales, carecen de autenticidad. Por consiguiente, es necesario que en la enseñanza se incluya también material de otras categorías, tanto teórico como práctico, para satisfacer las necesidades de un público más amplio.

2.1.2. Material suplementario

La segunda categoría consta de material complementario que puede dividirse en dos subclases atendiendo el aprendizaje tanto desde el punto de vista del profesor como el de los alumnos. Las subclases son el *material de referencia* y *material de práctica*. Para explicar la primera subclase, se han decidido adoptar las definiciones de la autora Chang Chávez (2017), ya que consiguen proporcionar una descripción detallada del contenido de la subclase. Con respecto a la descripción de la segunda subclase, se basa en las definiciones de McGrath (2013) y Davies y Pearse (2000).

4 Gray, William S. 1936. "The teaching of reading". En *Thirty-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1*. Chicago: University of Chicago Press.

La primera subclase, material de referencia, engloba todos los recursos de información que uno puede consultar a la hora de abordar cuestiones lingüísticas o relativas a la enseñanza en la preparación de clases (Chang Chávez, 2017: 264). Algunos ejemplos de esta subclase son productos comerciales como diccionarios, libros de gramática, material metodológico en forma de libros y artículos, y guías pedagógicas que incluyen ideas para las clases de idiomas (ibíd.). A diferencia de los materiales de las demás categorías, el material de referencia puede incluir personas, profesores colegas, entre otros, a las que uno puede consultar para pedir ayuda (ibíd.). Por consiguiente, pueden considerarse como material de referencia a una escala más amplia incluso las comunidades virtuales, tal y como los foros de Internet incluyendo los grupos de Facebook.

Según comunica Chang Chávez (2017: 264-266), algunas de las razones principales para el uso del material de referencia son:

- *comprobar la forma y el uso de las estructuras gramaticales,*
- *comprobar la ortografía, pronunciación y uso de elementos léxicos,*
- *desarrollar la propia comprensión del lenguaje, y*
- *anticipar las dificultades de los estudiantes*

El primer punto tiene que ver con los libros de gramática que los profesores pueden consultar primero para obtener información y explicaciones detalladas sobre cuestiones gramaticales y después para tratar acerca de dichos asuntos en clase mediante teoría y ejercicios de práctica (op. cit.: 265). El segundo punto, a su vez, hace referencia al uso de los diccionarios tanto bilingües como monolingües que sirven para proporcionar información sobre la forma escrita y oral de las palabras y su uso en contextos variados (ibíd.). Las dos primeras razones ponen particular énfasis en cuestiones netamente lingüísticas, mientras que en las dos últimas se consideran más claramente los aspectos pedagógico e individual.

Con el tercer punto la autora hace alusión al desarrollo de conocimientos lingüísticos y de práctica pedagógica más profundos mediante materiales diseñados para profesores incluyendo tareas, comentarios y explicaciones detalladas tanto sobre la lengua como su enseñanza (ibíd.). Además, en dichos materiales se pueden encontrar a menudo secciones de referencias de lecturas adicionales. Ejemplos de este tipo de materiales son, entre otros, libros y artículos que tratan sobre el tema de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, como ilustra el siguiente fragmento del libro de Cook (2016: 149):

Discussion Topics

- 1 Do you agree that communication strategies are only for when things go wrong?
- 2 To what extent do you think that communication strategies should be taught?
- 3 Choose a type of learning strategy and decide how you would teach it.
- 4 How important is the idea of strategies to language teaching?
- 5 How do you think it is possible to test whether students have learnt effective communication and learning strategies?
- 6 What differences are there between strategies used by beginners and advanced learners?
- 7 How might strategies teaching best be incorporated into textbooks?
- 8 Are compensatory strategies the same or different from learning strategies?
- 9 How can we combine the student's right to choose strategies with the teacher's duty to direct their learning?

Imagen 1. Temas de discusión como un ejemplo del material de referencia

Fuente: Cook, Vivian. 2016. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education

En la imagen se puede observar una tarea dirigida a los profesores de segundas lenguas sobre la enseñanza de estrategias comunicativas y de aprendizaje. Se la encuentra colocada al final de un capítulo dedicado a la discusión sobre dicho tema. Desde el punto de vista de las funciones del material de referencia, el objetivo de la tarea es tanto la revisión del tema tratado anteriormente, como la reflexión propia del lector hacia lo aprendido.

La cuarta y última explicación para el uso de material de referencia tiene como punto de partida a los alumnos y las dificultades que pueden enfrentar a la hora de aprender una nueva lengua. Estudiar material sobre las diferencias entre la L1 de los alumnos y la lengua meta que están estudiando puede ayudar a los profesores a anticipar las posibles dificultades en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Chang Chávez, 2017: 265). A parte de eso, puede ofrecer información sobre las formas de tratar estas dificultades y explicarlas en clase (ibíd.)

El material de práctica, la segunda subclase, consta de material comercial que puede ser utilizado para centrarse en mejorar determinadas destrezas, como la expresión o comprensión escrita u oral, incluyendo tanto actividades relacionadas con la fluidez como la precisión (McGrath, 2013: 4 y Davies y Pearse, 2000: 136). Puede comprender ejercicios de lectura en forma de diversos géneros de texto u orales empleando soportes visuales para apoyar conversaciones en la lengua meta, por ejemplo. Estas funciones pueden cumplir incluso algunos de los materiales preparados por docentes, de los cuales se tratarán a continuación.

2.1.3. Material preparado por docentes

A esta última categoría pertenece todo material diseñado o seleccionado por el docente para contextos educativos, pese a que sea originalmente creado para la enseñanza de idiomas o no (McGrath, 2013: 2-3). El material se encuentra la mayoría de las veces en forma impresa o electrónica, pero incluso puede incluir objetos diarios a los que se refiere con el término “realia” en la tabla abajo. En cuanto a las funciones del material de esta categoría, sirve principalmente para complementar el material comercial del paquete de libros de estudio generalmente empleado en la enseñanza. Puede ser utilizado para ampliar un determinado tema en el libro de texto mediante ejercicios de vocabulario, por ejemplo. Incluso, sirve para ofrecer, en palabras de Chang Chávez (2017: 268), “un tipo de enseñanza más motivadora, más viva, y más cercana a las necesidades e intereses de los alumnos”, uno de los objetivos destacados también en el nuevo Plan de Estudios Común Finlandés que se introducirá en el capítulo tres. En la siguiente tabla basada en la clasificación de McGrath (2013: 2-3) se pueden observar las clases de material principales de la categoría en cuestión:

Clase de material	Ejemplos del contenido
Textos auténticos:	artículos de prensa y revistas, textos literarios, menús, gráficas
Grabaciones auténticas:	canciones, programas de radio y televisión, grabaciones de lectura, plataformas de vídeos (YouTube, entre otros)
Material descargado o impreso:	hojas de aplicación, <i>quizzes</i> , pruebas
Material propiamente diseñado por el docente:	actividades y ejercicios escritos, orales y basados en la acción, exámenes, presentaciones de PowerPoint, materiales CALL (<i>Computer assisted language learning</i>)
Juegos:	juegos de mesa, juegos online
Realia y representaciones:	objetos de vida real, como los del aula (sillas y mesas, entre otros), representaciones visuales incluyendo fotos y dibujos

Tabla 1. Clases de material preparado por docentes (tabla propia)

Como se puede observar en la tabla, existe un número inmenso de material que puede prepararse y utilizarse en contextos educativos. A la hora de reflexionar sobre los beneficios potenciales de su uso, se destaca el concepto de la autenticidad, una característica que no llega a alcanzarse de la misma manera en los materiales comerciales, tal y como se afirmó en el apartado 2.1.1. El material auténtico no diseñado para propósitos educativos refleja el uso real de la lengua meta, estableciendo un contexto cultural para toda la acción lingüística y extralingüística, y su empleo en las clases de idiomas puede impulsar una participación más activa y promover el proceso de aprendizaje del alumno (Thakur, 2015: 1-2). Esta característica se puede potenciar y hacer más visible en la enseñanza con el uso de varios tipos de material, mediante textos y grabaciones auténticos en particular.

Respecto al material descargado o impreso, puede servir para practicar y evaluar una determinada destreza. Además, facilita el trabajo de profesores, ya que les permite ahorrar tiempo en la planificación de clases ofreciéndoles material listo para utilizar en lugar de crear algo propio. No obstante, aunque diseñar el material uno mismo puede ocupar mucho tiempo y a veces resultar una tarea absorbente, puede considerarse tener un valor formativo importante, impulsando el desarrollo profesional y metodológico del docente.

Pasando a la clase de juegos, comprende tanto las actividades de juego tradicionales como digitales subrayando el valor del aprendizaje *lúdico*. Según afirma Kangas (2014: 73), no existe una definición exhaustiva para dicho término, pero se lo puede entender como una combinación de factores como juego, creatividad y elementos emocionales. Además de motivar a los alumnos a aprender, los juegos pueden incluso servir de medios para adquirir información (Holmström y Karevaara: 2014). Esta última afirmación corresponde a la realidad especialmente con aprendices menores, cuya enseñanza se basa en mayor medida en métodos de aprendizaje implícitos.

Los componentes de la última clase, realia y representaciones, se emplean en contextos educativos para aclarar y demostrar conceptos en particular. La noción de realia hace referencia a aquellos objetos físicos que se pueden emplear en clase para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Seaton 1982⁵ citado por Cancelas-Ouviña 1998: 391). La realia puede servir de ejemplos o ayudas didácticas para la enseñanza, haciendo más expresivo un determinado contenido de la enseñanza o enfatizar asuntos. Entre estos objetos físicos se pueden encontrar, según McGrath (2013: 3) y Cancelas-Ouviña (1998: 391), objetos del aula, como sillas, mesas, lápices y gomas, y los de la vida cotidiana incluyendo muñecos, frutas y ropas, entre otros. La

⁵ Seaton, Brian. 1982. *A Handbook of English Language Teaching Terms and Practice*. London: Macmillan Education.

realia del aula, por ejemplo, se puede aprovechar a la hora de enseñar sobre preposiciones de lugar mediante actividades basadas en la acción. Además de aclarar y demostrar asuntos, estos objetos físicos sirven incluso para crear y contextualizar situaciones (Cancelas-Ouviña, 1998: 391). Con respecto a las representaciones que incluyen recursos visuales como fotos y dibujos, pueden servir para las mismas funciones.

Hasta ahora, se han considerado tipos de material que más comúnmente se encuentran empleados en contextos educativos. A continuación, se considerarán brevemente el carácter del aprendizaje en el futuro y los nuevos materiales que paso a paso están ocupando más terreno en los centros docentes. Ambos pueden verse reflejados ya incluso en el nuevo Plan de Estudios Común Finlandés introducido después del siguiente apartado.

2.2. LOS FUTUROS MATERIALES Y EL CARÁCTER DEL APRENDIZAJE

En los últimos años en las escuelas finlandesas han ocupado cada vez más terreno las plataformas y los entornos digitales que poco a poco con han comenzado a consolidar su posición junto a la enseñanza tradicional convirtiéndose en herramientas importantes a la hora de planificar, realizar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje. La evolución de la educación es inevitable y, con ella, las formas de enseñar, puesto que con los cambios de la sociedad cambian incluso las concepciones sobre los conocimientos y aptitudes valorados y deseables obligando, como consecuencia, a establecer nuevos objetivos y prácticas para el sistema educativo. Para poder confrontar mejor los futuros retos en contextos educativos, se han comenzado a desarrollar sistemas digitales multimedios que aprovechan los diferentes sentidos humanos en el proceso de aprendizaje, tomando en consideración incluso las diversas necesidades individuales de los alumnos⁶.

Uno de los cambios más importantes que corresponde a los futuros materiales digitales tiene que ver con la forma en que transmiten información. Como comunica Tossavainen (2015: 189-190), se está intentando alcanzar una mayor interactividad añadiendo aspectos de la comunicación visual a los materiales reduciendo al mismo tiempo el volumen y control de los elementos textuales. Según el autor (op.cit.: 190), es incluso probable que en los futuros materiales se encuentren incluidos cada vez más juegos y pruebas con los cuales los alumnos pueden revisar el contenido estudiado y darle una aplicación práctica.

Además, en lugar de considerar el aprendizaje como un objetivo que uno puede conseguir mediante medios particulares, es decir, como el libro de texto, se ha empezado a

⁶ Información encontrada en las páginas de introducción en Savolainen, Hannu, Risto Vilkkö y Leena Vähäkylä (eds.). 2017. *Oppimisen tulevaisuus*. Helsinki: Gaudeamus. 8.

hablar más del aprendizaje desarrollado y centrado en *entornos de aprendizaje* (Tossavainen, 2015: 189). Un buen ejemplo de los entornos de aprendizaje generalizados en los últimos años en las escuelas finlandesas son los libros de estudio en forma electrónica, más bien vistos como plataformas virtuales de información. Además del contenido originalmente diseñado por los autores, los libros permiten modificaciones del profesor en forma de texto, enlaces, grabaciones y vídeos, entre otros, para actualizar el contenido y diferenciar la enseñanza según el nivel de los alumnos⁷.

Sin embargo, no todos los entornos de aprendizaje se limitan a plataformas digitales, sino que todo espacio en la escuela y sus cercanías pueden entenderse posibilidades pedagógicas y de aprendizaje también (Opetushallitus, 2014: 36). El aprendizaje tampoco se desarrolla solamente en contextos formales educativos, sino que lo hacen posible incluso los diversos contextos informales que se crean y se mantienen fuera de las paredes de la escuela⁸. Lo mismo se destaca en el Plan de Estudios Común Finlandés, según el cual el aprendizaje puede producirse por doquier: mediante la interacción con los demás alumnos, profesores y adultos, y en diferentes comunidades sociales y entornos de aprendizaje (Opetushallitus, 2014:17).

Según comunica Vuorinen (2015: 126), en el nuevo Plan de Estudios Común Finlandés se pueden ver reflejadas incluso las necesidades establecidas para los futuros materiales. Según se puede observar sobre la base de los objetivos establecidos para la enseñanza y el aprendizaje, el futuro material incluirá con toda probabilidad textos variados de distinto género y nivel, actividades de revisión, temas relativos a las diferencias culturales, y formas para la diferenciación de la enseñanza según el nivel de los alumnos, entre otros (ibíd.). A continuación, se profundizará en el Plan de Estudios Común Finlandés con más detalle.

3. EL PLAN DE ESTUDIOS COMÚN FINLANDÉS Y LOS OBJETIVOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Este capítulo tiene como objetivo introducirle al lector las características principales del Plan de Estudios Común Finlandés y sus objetivos tanto generales como específicos de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. El último se examinará tanto desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje en primaria como en secundaria. La información servirá para entender los fundamentos del sistema educativo finlandés y la influencia que ejerce este

⁷ e-oppi. "Ominaisuudet". <https://www.e-oppi.fi/ominaisuudet/>, consultado el 17 de marzo de 2020.

⁸ Información encontrada en las páginas de introducción en Savolainen, Hannu, Risto Vilkkö y Leena Vähäkylä (eds.). 2017. *Oppimisen tulevaisuus*. Helsinki: Gaudeamus. 8.

documento nacional en contextos educativos, más concretamente en las verdaderas prácticas docentes. Luego, en el marco empírico, se aprovechará la teoría presentada en esta parte teórica para reflexionar sobre la relación entre el Plan y el material encontrado en los dos grupos de Facebook objeto de estudio. Es decir que, sobre la base de la información proporcionada en los siguientes apartados, es posible ver en la parte empírica, cómo los objetivos y contenidos del Plan se pueden realizar y ver reflejados en el material didáctico que se comparte y se busca en los grupos de Facebook para demostrar sus posibles beneficios a profesores. Incluso, por definir y explicar los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas tanto en la educación primaria como secundaria ofrece la posibilidad para comparar las observaciones realizadas sobre el material encontrado en ambos grupos estudiados para proporcionar una visión más amplia del material compartido y buscado en Facebook. Cabe mencionar que serán tratados a continuación solo los puntos más fundamentales y relevantes del documento elegidos conforme con los objetivos y las delimitaciones establecidas para el presente estudio. Por ello, se dejará fuera de la examinación la información relacionada con prácticas de evaluación del aprendizaje, entre otros, ya que tampoco forma parte del material de investigación. En lugar de ello, son tratados los objetivos relativos al contenido y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje. Más información sobre las delimitaciones concernientes al estudio se encontrará en el § 5.2. de la parte empírica.

3.1. DEFINICIÓN Y CONTENIDO GENERAL DEL PLAN DE ESTUDIOS COMÚN FINLANDÉS

El Plan de Estudios Común Finlandés es una norma nacional elaborada por el Consejo Nacional de Educación finlandesa y forma la base para el sistema educativo finlandés. El Plan sirve como una directriz general, definiendo de forma descriptiva los objetivos generales establecidos para la enseñanza y el aprendizaje a escala nacional, proporcionando información sobre el contenido, ejecución y evaluación de materias diferentes en distintos niveles de educación. El propósito del Plan de Estudios Común es implementar una educación igualitaria y de alta calidad en el ámbito nacional, ofreciendo las condiciones propicias tanto para la enseñanza como el aprendizaje y desarrollo individual de los alumnos (Opetushallitus, 2014: 9).

Según las pautas generales del Plan de Estudios Común, se formulan incluso los planes de estudio locales, cuyos detalles se deciden con más exactitud los municipios y las instituciones educativas (ibíd.). Aunque deben seguir las directrices generales del Plan de Estudios Común, se permite la planificación y la organización de la enseñanza según las necesidades locales, lo que concreta tanto los objetivos establecidos para la enseñanza y el

aprendizaje como las formas de conseguirlos. Las necesidades locales pueden referirse, entre otros aspectos, a cuestiones lingüísticas de una determinada región⁹.

El nuevo Plan de Estudios Común Finlandés para la Enseñanza Básica, que en este trabajo se utiliza como un marco de referencia, fue aprobado en diciembre de 2014. Entró en vigor en 2016 en la escuela primaria (grados 1 a 6) y fue implementado gradualmente en la escuela secundaria (grados 7 a 9) durante los años 2017-2019¹⁰. Con la reforma del Plan se procura responder a las futuras necesidades producidas por los cambios de la sociedad que en el ámbito escolar han afectado desde la política educativa hasta el papel del profesor y del alumno. En el fondo de los cambios y el desarrollo están, entre otros, el aumento de la globalización, los avances tecnológicos y las nuevas concepciones innovadoras sobre el carácter de la información y las habilidades requeridas en la futura sociedad (Airaksinen, Halinen y Linturi, 2016). Es evidente que el Plan no puede prever con todo detalle las futuras necesidades, por lo que debería concebirse, en vez de una norma intacta, como una directriz de carácter descriptivo, cuyas pautas no determinan, sino orientan la enseñanza. El Plan tampoco ofrece herramientas ni medios concretos para lograr los objetivos establecidos para un determinado curso, sino por su carácter descriptivo que se presta a varias interpretaciones, deja mucho espacio para la autonomía y el trabajo individual de los profesores. Por esta razón es importante analizar en el marco empírico la relación entre el Plan y el material encontrado en los grupos de Facebook para ver cómo los profesores han realizado y concretado los objetivos del Plan, y así reflexionar sobre sus posibles beneficios.

Entre los principales objetivos de la reforma pueden destacarse los actos de motivar a los alumnos hacia una participación más activa, hacer que el aprendizaje sea más significativo mediante actividades que relacionen el aprendizaje con la vida cotidiana de los alumnos y proponerse que todos los alumnos tengan experiencias positivas en el transcurso de su propio proceso de aprendizaje¹¹. El papel del profesor en este proceso es el de posibilitador y facilitador, cuyas responsabilidades no se limitan en enseñar, sino que se extienden a guiar y apoyar el proceso de aprendizaje de los alumnos, teniendo en cuenta sus diversas formas individuales de aprender (Opetushallitus, 2014: 34).

9 En Finlandia hay municipios, cuya lengua mayoritaria es el sueco y otros en que se hablan lenguas sami. La enseñanza de estas lenguas forma parte del currículo local de dichos municipios.

10 Opetushallitus. “Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet”. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>, consultado el 6 de enero de 2020.

11 Opetushallitus. “Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat”. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>, consultado el 15 de enero de 2020.

Además de los objetivos principales mencionados anteriormente, se procura, juntamente con la enseñanza de diferentes materias, desarrollar *la competencia transversal*¹² de los alumnos. Con dicha competencia se alude al conjunto de distintos conocimientos, habilidades, valores y actitudes interrelacionados que orientan y regulan la actuación de los alumnos en contextos diferentes (Opetushallitus, 2014: 20). La competencia puede dividirse en siete subcompetencias que pueden observarse en la tabla expuesta abajo elaborada según la información proporcionada por el nuevo Plan de Estudios Común Finlandés (op. cit.: 20-24). Los componentes han sido traducidos del finés al español aprovechando el léxico elaborado por el Consejo Nacional de Educación finlandesa con traducciones inglesas de los términos fineses¹³. La letra ‘C’ delante de las subcompetencias se remite simplemente a la palabra *competencia*.

C1	<i>Pensar y aprender a aprender</i>
C2	<i>Competencia cultural, interacción y expresión</i>
C3	<i>Cuidarse a sí mismo, manejar la vida cotidiana</i>
C4	<i>Multiliteracidad</i>
C5	<i>Competencia TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)</i>
C6	<i>Competencia para la vida laboral y el espíritu emprendedor</i>
C7	<i>Participación, involucramiento y construcción de un futuro sostenible</i>

Tabla 2. Componentes de la competencia transversal (tabla propia)

La primera subcompetencia, *pensar y aprender a aprender*, forma la base para el desarrollo de los demás conocimientos y habilidades ayudando al alumno a identificar sus propias formas de aprender y maneras de desarrollarlas (Opetushallitus, 2014: 20-21). Lo esencial de este componente es que el alumno aprenda a hacer observaciones y evaluar, revisar, producir e intercambiar información e ideas (op. cit.: 20.). El papel del profesor es guiar al alumno de forma que llegue a tomar conciencia de las diversas formas de construir información (ibíd.).

El segundo componente, el de *la competencia cultural, interacción y expresión*, entrelaza la cultura y la lengua: destaca la importancia de la diversidad cultural, su comprensión

12 En finés se habla de *laaja-alainen osaaminen*. Traducción inglesa: *transversal competence*.

13 Opetushallitus. “Opetushallinnon sanasto”. http://www03.oph.fi/sanasto/listaakaikki_s.asp, consultado el 18 de marzo de 2020.

y valoración, y anima a los alumnos a interactuar y expresarse mediante el uso de varios medios diferentes incluyendo, aparte de la lengua, medios visuales y de movimiento, drama y música (Opetushallitus, 2014: 21). La parte cultural subraya no solo la apreciación de culturas extranjeras, sino también la concienciación de las propias raíces del alumno como parte de la diversidad cultural (ibíd.). En el trabajo escolar se incluyen posibilidades para la cooperación internacional y actividades mediante las cuales se practican la expresión de opiniones y la actuación en forma ética, y se aprenden a considerar temas y situaciones desde diferentes puntos de vista promoviendo así la comunicación intercultural (ibíd.).

La tercera subcompetencia, *cuidarse a sí mismo, manejar la vida cotidiana*, comprende los conocimientos y habilidades que uno necesita adquirir para poder manejarse en la vida diaria. Incluyen, entre otros, la adquisición de información relacionada con la salud, seguridad, economía, tecnología y habilidades interpersonales (Opetushallitus, 2014: 22). En las clases de diferentes materias se aprende a cargar con la responsabilidad tanto de su propio trabajo como el de los demás y a desarrollar las habilidades emocionales y sociales llegando a entender, paulatinamente, la importancia de las relaciones sociales y el cuidado mutuo (ibíd.).

La cuarta subcompetencia, *la multiliteracidad*, tiene que ver con la adquisición, interpretación, producción, modificación, evaluación y valoración de distintos tipos de texto para entender las diversas formas culturales de comunicación e interacción (Opetushallitus, 2014: 22.). Dichos textos incluyen información expresada mediante medios verbales, visuales, auditivos, numéricos, sistemas de símbolos kinestésicos y sus combinaciones que, conjuntamente, contribuyen al desarrollo de habilidades de aprendizaje y reflexión crítica (ibíd.). La enseñanza ofrece posibilidades para familiarizarse con diversos tipos de texto que tienen importancia en la vida de los alumnos, son auténticos y reflejan temas culturales (Opetushallitus, 2014: 23). Por consiguiente, el alumno aprende a interpretar el mundo y sus fenómenos y llega a tomar conciencia de su diversidad cultural, lo que contribuye a la construcción de la propia identidad del alumno (op. cit.: 22-23).

El quinto componente de la competencia transversal, *competencia TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)*, está íntimamente ligado a la multiliteracidad y puede considerarse tanto el objetivo del aprendizaje como el medio para alcanzarlo (Opetushallitus, 2014: 23). Para desarrollar esta subcompetencia, se familiariza al alumno con diferentes medios y aplicaciones digitales para que aprenda a distinguir las diversas formas de utilizarlas y aplicarlas en contextos variados de manera responsable, segura y ergonómica (ibíd.). El empleo de las TIC le permite al alumno explotar su creatividad y desarrollar sus propias formas de buscar y procesar información (ibíd.). Hoy día esta competencia desempeña un papel

importante incluso en el mercado laboral, cuyo carácter ha cambiado drásticamente en las pasadas décadas a consecuencia del avance tecnológico y el aumento de la globalización, entre otros (ibíd.). Por consiguiente, la competencia TIC puede verse incluida también en la *competencia para la vida laboral y el espíritu emprendedor*. Esta sexta competencia se concentra en desarrollar los conocimientos de los alumnos sobre las habilidades que uno necesita al entrar en la vida laboral. A través de la enseñanza se procura despertar actitudes positivas y el interés del alumno hacia las distintas posibilidades laborales demostrando su importancia tanto social como individual (ibíd.). En las clases se realizan proyectos y se alternan entre formas de trabajo individual, grupal y en pares, subrayando las habilidades de colaboración y reciprocidad como claves para lograr objetivos colectivos (Opetushallitus, 2014: 24).

La última competencia, la *participación, involucramiento y construcción de un futuro sostenible*, puede considerarse entrelazar todo lo presentado anteriormente, preparando a los alumnos para participar activamente en la sociedad civil y política. Mediante el trabajo escolar los alumnos aprenden a expresarse de forma constructiva, mediar en disputas y pensar críticamente (Opetushallitus, 2014: 24). El papel del profesor es guiar a los alumnos a reflexionar sobre las posibles consecuencias de sus decisiones y acciones tanto a escala individual como social y en relación con la naturaleza (ibíd.).

Relacionado con la competencia transversal, merece ser considerado también un otro tema importante que se destaca en el Plan de Estudios Común y se tiene en cuenta en toda la actividad educativa: el papel del alumno. Según se comunica en el Plan, el alumno debe tener la posibilidad de participar y ser escuchado tanto en la planificación, realización como evaluación de la enseñanza y su desarrollo (Opetushallitus, 2014: 35). Esto le permite tener experiencias de la colaboración y las actividades democráticas necesarias en la vida de cada día (ibíd.).

En este apartado se han considerado desde un enfoque general los puntos más fundamentales del Plan de Estudios Común Finlandés y sus objetivos. A continuación, se examinarán con más detalle las pautas más relevantes relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en los dos niveles de la educación básica. Primero serán tratados los objetivos establecidos para la enseñanza en primaria, después de lo cual se enfocará en la secundaria.

3.2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN PRIMARIA: LOS GRADOS 1-6

Con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en primaria, el Plan de Estudios Común ha sufrido algunos retoques y ampliaciones importantes durante los últimos años concerniendo a los grados 1-2. La razón detrás de las actualizaciones remonta al año 2018, durante el cual el Consejo de Estado llegó a la decisión de anticipar la enseñanza de idiomas¹⁴. Esta decisión tuvo por efecto que durante la primavera de 2020 se comenzaría la enseñanza de la primera lengua extranjera a escala nacional ya en el primer grado de primaria en lugar del tercero¹⁵. La decisión se ha motivado por razones entre las cuales se encuentran el período sensible de los niños y la supuesta adopción de actitudes positivas hacia el aprendizaje de idiomas con la anticipación de la enseñanza (Inha, 2018).

En cuanto a los objetivos establecidos para los dos primeros grados, la enseñanza procura despertar el interés del alumno hacia el aprendizaje de idiomas promoviendo la formación de actitudes positivas hacia nuevas lenguas y culturas (Opetushallitus, 2019: 25). En las clases se discuten la diversidad lingüística y cultural en Finlandia y en los círculos familiares y de amistades (op. cit.: 26). Lo esencial de la enseñanza en este nivel es que en el transcurso del proceso de aprendizaje el alumno tenga muchas experiencias positivas que mejoren su autoestima y lo animen a utilizar la lengua sin importar su nivel de conocimientos en esta (Opetushallitus, 2019: 25). Los objetivos se procuran lograr mediante una enseñanza centrada en el alumno y en el aprendizaje conjunto de carácter investigativo y lúdico, en la que resaltan la creatividad, alegría de aprender, métodos de trabajo variados, actividades comunicativas orales o basadas en la acción, centrándose en temas cotidianos e intereses de los alumnos en particular (ibíd.). Hentunen (2004: 27) apoya estas ideas afirmando que los alumnos aprenden mejor obviamente, cuando los contenidos de la enseñanza les parecen interesantes, guardan una relación íntima en su vida diaria y responden a sus necesidades individuales. En concreto, los alumnos aprenden los conocimientos básicos del nuevo idioma y la cultura (formas de saludar y despedir, contar de sí mismo, etc.) a través de canciones, juegos, gamificación y drama, diseñados y seleccionados teniendo en consideración la edad, capacidades cognitivas y antecedentes de los alumnos (Opetushallitus, 2019: 27-28). Por ello, en principio tampoco se requiere saber leer y escribir (op. cit.: 25).

14 Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. "Kieltenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta – 4,3 miljoonaa valtionavustuksia jaettu". https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/kieltenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta-4-3-miljoonaa-valtionavustuksia-jaettu, consultado el 20 de marzo de 2020.

15 Antes de la reforma se solía empezar la enseñanza de la primera lengua extranjera, generalmente el inglés, o el otro idioma nacional, el sueco, en el tercer grado de la primaria.

Tal y como se observó ya en el apartado 2.2. sobre los futuros materiales y el carácter de aprendizaje, en el Plan de Estudios Común se destaca la importancia de los diversos entornos de aprendizaje en la adquisición y el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades. Con respecto a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, en los entornos de aprendizaje se reflejan los temas de plurilingüismo, diversidad cultural, conciencia lingüística y multiliteracidad considerados importantes en el desarrollo de la identidad lingüística y cultural del alumno, sus habilidades del pensamiento y actitudes hacia las demás culturas (Opetushallitus, 2019: 29 y Opetushallitus, 2014: 127). Los entornos de aprendizaje se planean conjuntamente con los alumnos y permiten modificaciones según la situación de aprendizaje (Opetushallitus, 2019: 29). Dichas situaciones pueden remitirse a la diferenciación de la enseñanza según el nivel de los alumnos, por ejemplo.

Pautas y objetivos similares se encuentran establecidos también para los grados 3-6, pero incluso se pueden observar algunas ampliaciones. Una de estas tiene que ver con las responsabilidades del alumno, en el sentido de que van aumentando al avanzar los estudios. Los alumnos aprenden a realizar tareas independientemente y poco a poco cargar con la responsabilidad de su propio progreso y aprendizaje mediante proyectos, por ejemplo (Opetushallitus, 2014: 225). Además de aumentar las responsabilidades de los alumnos, amplían los temas y contenidos tratados en clase y se comienza a utilizar con más frecuencia la lengua meta de forma auténtica y apropiada en toda la enseñanza incluso ofreciéndoles a los alumnos la posibilidad de interactuar y mantener contactos en contextos auténticos mediante programas internacionales (ibíd.). Se comienza a prestar más atención incluso en las habilidades de aprendizaje concretas, haciendo el proceso de aprendizaje más explícito en comparación con los métodos implícitos principal y particularmente explotados en los dos primeros grados de primaria. Los conocimientos desarrollados en la primaria crean los fundamentos necesarios encima de los cuales se puede construir un tipo de aprendizaje más profundo luego en la educación secundaria (Opetushallitus, 2014: 356).

3.3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN SECUNDARIA: LOS GRADOS 7-9

Tal y como se acaba de comentar, uno de los objetivos del aprendizaje de idiomas en los grados 7-9 es profundizar los conocimientos adquiridos en la educación primaria. Los contenidos de los objetivos siguen similares que en la educación primaria subrayando la importancia del desarrollo de la identidad lingüística y cultural del alumno, el tratamiento de actitudes hacia las demás culturas, y temas y métodos de trabajo variados que permiten un tipo de aprendizaje creativo, sistemático, adecuado y auténtico para aprendices de distinto tipo y

nivel. Incluso, se procura ofrecerle al alumno posibilidades para adquirir experiencias positivas del aprendizaje que mejoren su autoestima y lo animen a utilizar la lengua sin importar su nivel de conocimientos en esta, igual que en la educación primaria.

Sin embargo, al aumentar las capacidades cognitivas con el crecimiento y la maduración de los alumnos, los contenidos de la enseñanza y formas de trabajar en clase se hacen más profundos exigiendo más conocimientos y habilidades diferentes. Entre los objetivos establecidos expresamente para los grados 7-9, se encuentran directrices según las cuales en este nivel de educación se procuran desarrollar las habilidades de razonamiento lingüístico del alumno y enfocar en promover sus estrategias de aprendizaje para que aprenda a utilizar su repertorio lingüístico para diversas funciones en contextos variados (Opetushallitus, 2014: 356). Una de dichas funciones incluye la búsqueda de información en la lengua meta, lo que incluso puede aprovecharse en otras materias aparte de la enseñanza de idiomas (op. cit.: 352 y 356).

En cuanto al carácter de la enseñanza, comienza a estar más centrada en el contenido. Se profundizará, entre otros, en el uso de la lengua en contextos diarios para aprender a expresar opiniones, intercambiar información y discutir temas tanto actuales con importancia social e internacional como los que tienen interés en la vida cotidiana de los alumnos. Además, se enfocará en los fenómenos culturales y relacionados con las comunidades lingüísticas que comprendan cuestiones sobre derechos lingüísticos y plurilingüismo a nivel internacional, por ejemplo (Opetushallitus, 2014: 353-356). Los conocimientos culturales se han convertido en una parte imprescindible de las competencias para la vida diaria por el aumento de la globalización, pluriculturalismo y movilidad de las personas y mercancías que explican la importancia de su papel incluso en contextos educativos. Aunque el Plan de Estudios Común no ofrece medios ni herramientas concretas para conseguir los objetivos relativos a los contenidos culturales ni comenta sobre las formas de seleccionarlos o realizarlos, varios autores han manifestado sus sugerencias hacia estas cuestiones. Según propone Salo (2011: 43), una forma de acercarse a dichos contenidos es reflexionar sobre las semejanzas y diferencias entre las diversas formas culturales de pensar y actuar. Pyykkö (2014: 200-201) incluso está consciente de los significados emocionales y sociales que dicho tipo de reflexión tiene para el individuo, pero también subraya la importancia de incluir en la enseñanza aspectos auténticos y populares de la cultura en cuestión para promover la comunicación intercultural. La autenticidad y cultura popular se pueden conseguir en la enseñanza mediante imágenes, programas de radio y televisión, e Internet, entre otros, y desempeñan un papel importante

particularmente en la enseñanza de lenguas y culturas, en las cuales uno no puede familiarizarse tan fácilmente en la vida cotidiana (ibíd.).

Con respecto a los entornos de aprendizaje, en este nivel de educación deben ser versátiles y permitir adaptaciones a diferentes circunstancias de forma flexible. En la enseñanza se aprovechan varios canales y medios de comunicación incluyendo, según se comunica en el Plan (Opetushallitus, 2014: 354), gamificación, música y drama, con los cuales se puede practicar y desarrollar incluso la multiliteracidad. Esta última comprende la educación mediática y el uso versátil del material de estudio con textos de distinto nivel y género (ibíd.). La enseñanza comienza a tener un carácter muy explícito, enfocándose en el desarrollo profundo de habilidades que el alumno necesitará en los futuros estudios y posteriormente al entrar en la vida laboral.

4. LA COLABORACIÓN DOCENTE Y FACEBOOK COMO UN ENTORNO COLABORATIVO

Considerando el carácter y los objetivos del presente trabajo, aún cabe discutir algunos temas importantes para poder concluir el marco teórico y entrelazarlo con el empírico: la colaboración docente y el uso de Facebook en contextos educativos y colaborativos. El primer apartado servirá para identificar las formas principales en las cuales se manifiestan las actividades cooperativas entre profesores en contextos educativos y examinar los factores que influyen en estas. La teoría demostrará incluso el papel fundamental que tiene la colaboración docente en el desarrollo de nuevos conocimientos y capacidades profesionales. Después, en la segunda parte, se presentarán algunos estudios relacionados con el uso de Facebook para propósitos educativos y como un entorno colaborativo entre docentes para ver algunos de sus beneficios documentados en aquellos contextos y reflexionarlos desde el punto de vista formativo docente por la falta de estudios concentrándose en dicha función. Los temas descritos sirven sobre todo para contextualizar la investigación e identificar y describir las características del comportamiento online de los profesores observadas en los grupos de Facebook objeto de estudio y las razones que controlan la colaboración en ellos. Además, pueden ayudar en el análisis de los comentarios de profesores recibidos de la entrevista realizada a los miembros de ambos grupos estudiados.

4.1. MANIFESTACIONES Y BENEFICIOS DE LA COLABORACIÓN DOCENTE

La colaboración docente puede considerarse una de las actividades más prometedoras del desarrollo profesional y la formación continua del profesorado (Trillo Alonso, Nieto Cano,

Martínez Domínguez y Escudero Muñoz, 2017: 2). El concepto hace referencia a la participación conjunta de dos o más profesores en todo tipo de actividad docente, cuyo objetivo es o bien realizar una obra o lograr algún fin (Lo, 2020: 30). Las actividades docentes, a su vez, incluyen prácticas colaborativas como la enseñanza en equipo, interacción en comunidades de enseñanza profesionales, y *coaching* entre iguales (ibíd.). La última implica, según la definición de Robbins (1991: 9), una actividad en la que dos o más colegas se reúnen con regularidad para reflexionar sobre su práctica y aprender así unos de otros construyendo nuevos conocimientos, intercambiando ideas e información y resolviendo problemas y dudas entre sí. La tecnología de hoy permite que la colaboración docente se produzca incluso en entornos digitales sin importar el tiempo o el lugar físico de la situación de interacción.

Tal y como señala también Lo (2020: 30), Little (1990) ha identificado cuatro tipos principales de la colaboración docente empleados en contextos educativos que reflejan distintos grados de solidez de la relación entre profesores. Son *la narración y búsqueda de ideas, ayuda y asistencia, compartición* y, simplemente, *trabajo conjunto*¹⁶. El primer tipo de colaboración, la narración y búsqueda de ideas, tiene que ver con el intercambio de información en forma de narraciones entre profesores para buscar ideas, soluciones o consuelo (Little, 1990: 513). Los intercambios se producen en muchas ocasiones en contextos informales y esporádicos, como en el transcurso de una conversación corriente, lo que hace que el aprendizaje que generan sea en mayor de los casos indirecto (op. cit.: 513-514). No obstante, aparte de las narraciones, uno puede obtener nuevas ideas y aprender simplemente por observar la actuación y práctica de los demás (op. cit.: 514).

En comparación con la narración y búsqueda de ideas, el segundo tipo de colaboración, la ayuda y asistencia, puede considerarse una forma más directa de obtener información relacionada, entre otros, con el currículo o la instrucción (Lo, 2020: 30). Sin embargo, no quiere decir que sea una forma fácil de conseguirla: según Little (1990: 515-516), los profesores no siempre suelen ofrecer su ayuda sin que uno la pregunte, ya sea porque no quieren interferir con el trabajo de los demás por una u otra razón, o porque sienten que no sea responsabilidad suya. En el caso de la ayuda y asistencia cabe incluso destacar que las dificultades en la obtención de la información no siempre provienen de la oposición de los demás. Como afirma Lo (2020: 30), a veces el miedo de perder el prestigio de uno o parecer incompetente ante cualquier situación puede impedir que uno pida ayuda de otros cuando realmente la necesite. Esta cuestión volverá a plantearse también más tarde en la parte empírica.

¹⁶ Las traducciones son propias. Los términos originales ingleses son *storytelling and scanning for ideas, aid and assistance, sharing* y *joint work*.

Los actos de la compartición ya pueden considerarse representar una relación más cercana entre profesores que los dos primeros tipos de colaboración. Con dicho concepto se remite a la compartición o el intercambio libre y abierto de materiales, métodos, ideas y opiniones reflejando la voluntad de los profesores de participar en discusiones productivas con el fin de conseguir beneficios mutuos (Little, 1990: 518 y Lo, 2020: 31). Igual que con los actos de la ayuda y asistencia, para poder ser fructífero, este tipo de colaboración requiere una participación activa por parte de todos los participantes en las actividades de compartición e intercambio.

Según afirma Little (1990: 519), el último tipo de colaboración, el trabajo conjunto, implica la participación de dos o más profesores en actividades docentes compartidas con responsabilidades y objetivos colectivos reflejando la relación más cercana entre profesores que puede tener la colaboración. El trabajo conjunto puede adoptar varias formas, de las cuales Hargreaves y O'Connor (2018¹⁷ citado por Lockton 2019: 498) proponen como ejemplos la enseñanza en equipo y la planificación colaborativa, entre otros. Para poder alcanzar un entendimiento mutuo entre sí y lograr los objetivos consensuados, los profesores deben estar dispuestos para compartir y discutir sus intenciones, ideas y prácticas (Lo, 2020: 31).

La participación activa en el trabajo colaborativo tanto en los centros docentes como en otros contextos de interacción colegial puede contribuir a la creación y mejora de varios conocimientos profesionales (Trillo Alonso, Nieto Cano, Martínez Domínguez y Escudero Muñoz, 2017: 6-7). Obviamente, tiene una gran influencia en la inteligencia práctica de los docentes por poder ofrecer las condiciones propicias para el desarrollo profesional y metodológico, expandiendo los horizontes pedagógicos mediante la producción de formas de enseñanza innovadoras (Krichesky y Murillo, 2018 y Montero Mesa, 2011). Según comentan Trillo Alonso, Nieto Cano, Martínez Domínguez y Escudero Muñoz (2017: 7), la participación activa resulta también beneficiosa por lo que respecta al desarrollo de los conocimientos discursivo, cognitivo y emocional que pueden entender incluir aspectos relacionados con las formas de presentar y explicar asuntos, procesar información recibida, y reaccionar ante situaciones diferentes. Sin embargo, cabe recordar que en todo proceso formativo y profesional intervienen varios factores incluyendo los diversos tiempos, contextos, condiciones y agentes

17 Hargreaves, Andy y Michael T. O'Connor. 2018. *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

(Dumont, Istance y Benavides 2010¹⁸ y Timperley 2010¹⁹ citado por Trillo Alonso, Nieto Cano, Martínez Domínguez y Escudero Muñoz 2017: 4), los que en última instancia determinan el grado de éxito de la colaboración. De todos modos, cuanto más amigable el ámbito de trabajo, más probabilidad hay para conseguir resultados fructíferos de la colaboración. En otros términos, para que la colaboración sea exitosa, es necesario que las actividades docentes cooperativas se produzcan en un clima de confianza y apoyos recíprocos, entre otros (Trillo Alonso, Nieto Cano, Martínez Domínguez y Escudero Muñoz, 2017: 4).

4.2. USO DE FACEBOOK EN CONTEXTOS EDUCATIVOS Y COLABORATIVOS

Facebook, creado en 2004, es una red social que les permite a los usuarios estar en contacto e interactuar entre sí mediante chats, páginas o grupos empleando distintos medios y herramientas de comunicación incluyendo texto, imágenes, emoticonos, vídeos y vídeollamadas. En esta plataforma virtual se puede incluso publicar y compartir contenido ya sea entre un público limitado o no, y su uso se identifica a menudo con actividades de ocio, especialmente entre jóvenes (Iglesias-García y González Díaz, 2013: 1697). Por su evolución desde una plataforma dirigida a un público limitado de estudiantes en Harvard²⁰ hasta un medio masivo, ha dejado de ser un mero espacio social compartido y, en palabras de Skog (2005), puede considerarse ya una comunidad próspera formada por personas que consideran importante y provechosa la participación en las actividades de dicha comunidad virtual.

Aunque la función principal de Facebook es servir de herramienta para la comunicación poseyendo, ante todo, un valor social, incluso puede considerarse como un medio potencial para el desarrollo profesional y formativo de distintos grupos ocupacionales, funcionando como un foro profesional colaborativo. Por lo que se refiere a los educadores de todas partes del mundo, Facebook les ofrece un número inmenso de páginas relacionadas con la enseñanza y grupos que varían en su tamaño llegando a abarcar todo el espectro de cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje (Rutherford, 2010: 61). A continuación, en los siguientes párrafos se tratará brevemente sobre algunos de los estudios realizados sobre el uso de Facebook en contextos educativos y colaborativos para entender mejor su potencial y ventajas como una herramienta formativa y de colaboración.

18 Dumont, Hanna, David Istance y Francisco Benavides (eds.). 2010. *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Centre for Educational Research and Innovation. https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning_9789264086487-en#page1, consultado el 19 de abril de 2020.

19 Timperley, Helen. 2010. "Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente". En Jere Brophy (ed.). *Prácticas educativas 18*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_18_spa.pdf, consultado el 19 de abril de 2020.

20 Hall, Mark. 2019. "Facebook". <https://www.britannica.com/topic/Facebook>, consultado el 4 de marzo de 2020.

Facebook ha resultado ser una herramienta muy prometedora en contextos educativos. Sin embargo, en vez de describir el abundante y vivo diálogo entre profesores y los posibles beneficios formativos de la colaboración docente en las redes sociales, los estudios tienden a concentrarse más en el empleo de la plataforma como un medio concreto de la enseñanza con el fin de analizar sus beneficios desde el punto de vista de los alumnos. Por ejemplo, varios autores (Iglesias-García y González Díaz, 2013, Buga, Căpeneățã, Chirasnel y Popa, 2014 y Pilgrim y Bledsoe, 2011, entre otros) reconocen el valor de Facebook como una forma de llegar a los estudiantes, comunicar con ellos y motivarlos por su alta tasa de penetración que puede verse afectada, en parte, por el gran impacto que tiene esta red social en la vida y prácticas diarias de los jóvenes y por tratar sobre un medio de fácil acceso (Iglesias-García y González Díaz, 2013: 1698). El estudio de Buga, Căpeneățã, Chirasnel y Popa (2014) demuestra incluso que el uso de Facebook en la enseñanza ha resultado en tener un impacto positivo en las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje y la colaboración, ya que la interacción y las actividades de clase han sido trasladadas a un entorno más familiar para ellos, reflejando el tipo de comunicación más natural para los alumnos.

No obstante, tendencias similares se pueden observar incluso en los estudios escasos, pero existentes sobre el uso de Facebook desde el punto de vista de los educadores y desde un enfoque colaborativo. De la misma manera que Facebook como un medio concreto de enseñanza ha motivado a los alumnos a aprender y colaborar, tal y como afirman los resultados de los estudios tratados muy brevemente en el párrafo anterior, su uso entre profesores ha impulsado discusiones activas, dinámicas y prácticas ofreciendo oportunidades para el desarrollo formativo y profesional en un contexto informal (Rutherford, 2010: 60-61). Dichas discusiones colaborativas tienen el potencial de posibilitar y motivar el aprendizaje de nuevas prácticas o actividades de clase a través de los intercambios de ideas y materiales didácticos concretos. Aparte de eso, la discusión contribuye incluso al desarrollo y mantenimiento de relaciones colegiales que pueden verse fomentadas promoviendo, como consecuencia, la colaboración docente (ibíd.). Como la discusión se produce en un entorno colegial que Rutherford (op. cit.: 69) describe un ámbito de “bajo riesgo” y “libre de prejuicios” que por regla general no perjudica la imagen de uno, es probable que tanto el establecimiento de la confianza mutua como la discusión se produzcan con mayor éxito. Es de suponer incluso que como Facebook les permite a los usuarios ocultar información personal de los demás miembros reduciendo así la vulnerabilidad de uno, los profesores se sientan más dispuestos para publicar y comentar en la plataforma entre colegas.

Por último, cabe destacar que Facebook como un entorno colaborativo posee también un valor informativo significativo, como añaden Pilgrim y Bledsoe (2011: 38): ofrece buenas oportunidades para buscar y obtener información, con lo cual en este caso se refiere no solo a las ideas y los materiales concretos de la enseñanza compartidos entre profesores, sino también a la información recibida sobre las tendencias y las publicaciones actuales en el campo de la enseñanza y relacionada con cuestiones lingüísticas y prácticas (op. cit.: 39). Es posible incluso que una publicación ofrezca información que impulse nuevas ideas para las clases de idiomas, aunque no sea la intención original.

5. ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE FACEBOOK DIRIGIDOS A PROFESORES DE IDIOMAS

Hasta ahora, se ha considerado teoría relacionada con distintos tipos de material didáctico, introducido los principales objetivos y contenidos del Plan de Estudios Común Finlandés tanto generales como específicos de la materia de idiomas, y demostrado las distintas formas y el valor de la colaboración docente en entornos colegiales tanto tradicionales como digitales utilizando Facebook como ejemplo del último. Por consiguiente, se procura entrelazar la información de estos capítulos con las observaciones y el análisis realizados en los siguientes apartados dirigidos a la introducción y la presentación de la investigación realizada sobre el material didáctico compartido y buscado en dos grupos de Facebook. Estos grupos elegidos para la investigación están destinados a profesores finlandeses de idiomas cubriendo ambos niveles de la enseñanza básica, tanto la primaria como la secundaria. Primero, se volverán a considerar los objetivos del presente estudio y las preguntas de investigación introducidos primeramente en la introducción. Luego, se introducirán los procedimientos de investigación junto con las delimitaciones relativas a la recopilación del material detallando las distintas fases del estudio. En el mismo apartado se discutirán algunas cuestiones éticas que afectaron al carácter de la investigación. Después, en la tercera parte, se considerarán el carácter del estudio y la metodología utilizada en la recolección de datos. Por último, se presentará el análisis del material encontrado en los dos grupos de Facebook objeto de estudio complementándolo después con una parte de discusión que incluirá comentarios de profesores de ambos grupos. Esta última parte servirá para resumir los puntos más fundamentales del análisis de ambos grupos estudiados, discutirlos y complementarlos desde el punto de vista de los profesores.

5.1. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Las redes sociales tienen un potencial significativo en cuanto al desarrollo formativo y profesional de los docentes. Pueden ofrecer medios para ampliar los conocimientos pedagógicos y metodológicos mediante proporcionar material e ideas para las clases de idiomas y recursos de información relacionados con cuestiones lingüísticas y/o relativas a la enseñanza. El objetivo del presente estudio es, por consiguiente, analizar cómo los grupos de Facebook pueden servir para la formación continua y adquisición de nuevos conocimientos a través de la observación del material que se comparte y se busca dentro de dos grupos de Facebook destinados a profesores de idiomas en la educación básica. Además, para complementar las observaciones realizadas sobre la base del material estudiado y examinar si los grupos incluso tienen funciones secundarias de otro tipo, se estudiarán las experiencias de los profesores miembros de estos grupos mediante una corta entrevista. El tema del presente trabajo se estudiará a través de las siguientes preguntas de investigación, con el fin de ofrecer una descripción general sobre las características del material encontrado en ambos grupos de Facebook y demostrar sus posibles beneficios a profesores de distintas lenguas.

1. ¿Qué tipo de material didáctico se comparte y se busca en los grupos de Facebook?
2. ¿Cómo se divide el material entre idiomas diferentes?
3. ¿Cómo puede verse reflejado el nuevo Plan de Estudios Común Finlandés en las publicaciones de los grupos?

Como se mencionó primeramente en la introducción, existe una laguna en la investigación relacionada con el uso de Facebook en contextos formativos. Muy a menudo en los estudios se concentran en grupos objeto similares, generalmente en alumnos que cursan estudios superiores o universitarios o en profesores aún en formación dejando al lado un potencial grupo objeto de estudio, los profesores licenciados (Rezende da Cunha Jr, van Kruistum y van Oers, 2016: 228). Aunque el presente estudio no es capaz de rellenar toda la laguna, se espera que pueda ofrecer una ventana para la futura investigación en el mismo campo, necesaria para aprender más sobre los beneficios formativos que puede ofrecer Facebook para dicho grupo de profesores.

5.2. PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN

La investigación se inició en septiembre de 2019 con la búsqueda de grupos de Facebook dirigidos a profesores finlandeses de idiomas y conformes con el estudio y sus objetivos. Entre las diversas plataformas sociales Facebook fue elegido el objeto de estudio, puesto que podía ofrecer numerosas posibilidades para la discusión entre profesores,

estudiantes que estaban haciendo la carrera docente y otros profesionales trabajando en el ámbito educativo. El hecho de que en esta plataforma había grupos cerrados cuyo acceso estaba condicionado por los administradores estaba también a favor de la elección, pues permitió que se pudiera discutir sobre cualquier cuestión lingüística o relativa a la enseñanza e intercambiar ideas y opiniones libremente entre los miembros del mismo grupo profesional.

En Facebook se podía observar incluso un gran número de grupos dedicados tanto a una determinada metodología como a la enseñanza de idiomas en general. Los grupos variaban también según el público al que estaban dirigidos, presentando una división entre profesores de distintos idiomas y niveles de educación. Para poder elegir los grupos más convenientes para la investigación y recopilar una amplia muestra del material publicado en estos, los grupos tenían que cumplir ciertos criterios predeterminados que se explicarán a continuación.

El primer criterio era que los grupos objeto de estudio tenían que ser dirigidos a profesores finlandeses de la enseñanza básica que enseñaban lenguas obligatorias²¹ o/y optativas. Aparte de eso, según el segundo criterio, era fundamental que fuesen dos los grupos, uno dirigido a los profesores de primaria y el otro a los de secundaria, puesto que esto y el hecho de que hubiera muestras tanto de lenguas obligatorias como optativas al final permitió que se pudiera hacer comparaciones entre lenguas y los dos niveles de la educación básica. Por ser destinados a profesores finlandeses en escuelas finlandesas según el primer criterio, fue incluso posible aplicar al análisis el nuevo Plan de Estudios Común Finlandés, utilizándolo como un marco de referencia junto con sus pautas y recomendaciones establecidas para la enseñanza. Estos criterios eran esenciales también respecto a las preguntas de investigación posibilitando tanto su planteamiento como estudio mediante el material compartido y buscado en los dos grupos de Facebook.

El tercer criterio tenía que ver con el nombre de los grupos, ya que la uniformidad entre ellos podría indicar un contenido similar y, consecuentemente, producir resultados comparables. El último de los criterios, el cuarto, trataba sobre el tamaño de los grupos: ambos debían tener un número suficiente de miembros, lo que supondría que hubiera suficientes publicaciones para el análisis. Aunque con un número adecuado se proponía obtener muestras versátiles, tampoco podía ser demasiado elevado por la extensión del presente trabajo.

Después de haber encontrado los grupos que cumplieran los criterios predeterminados y explicados anteriormente, se pidió permiso para hacerse miembro de ellos. Tener acceso a los

²¹ Durante la educación básica en Finlandia es obligatorio estudiar al menos dos idiomas. Uno de estos es el otro idioma nacional (el finés o el sueco) y otro un idioma extranjero o lengua sami. El idioma extranjero más comúnmente elegido y estudiado es el inglés.

grupos y su contenido permitió que se pudiera observar la discusión en curso y analizar las características de las publicaciones evaluando la potencialidad del material encontrado para el estudio y sus objetivos. Después de asegurarse de las propiedades y el contenido de ambos grupos, primero se debían resolver algunas cuestiones éticas para poder iniciar la investigación y utilizar las publicaciones de los dos grupos como material de investigación.

Como en ambos casos se trataba de grupos cerrados con solicitudes de miembros monitoreados y filtrados, se entró primero en contacto con los administradores de los dos grupos de manera informal con un mensaje privado para informarles sobre el estudio y sus procedimientos y pedirles permiso para llevar a cabo la investigación. Después de tener la autorización de los dos, se hizo una publicación²² en el muro de ambos grupos explicando el estudio de la misma manera que a los administradores para conseguir incluso el consentimiento de los demás miembros de los grupos. En el caso de que alguien se hubiera querido negarse a participar en el estudio, en la publicación se ofrecía la posibilidad de contactar con la autora de la investigación. En tal caso las publicaciones de dichos miembros se habrían dejado fuera del análisis y la exclusión se habría comentado posteriormente.

Por lo que respecta a los derechos de los participantes, en las publicaciones que se hicieron en el muro de ambos grupos se hizo efectivo un compromiso por mantener el anonimato personal de los miembros del grupo incluyendo aspectos de sexo y edad, entre otros. No obstante, para poder conservar el aspecto comparativo del estudio, era esencial que se pudiera comentar algunos aspectos generales de los grupos seleccionados, el nivel de educación al que estaban dirigidos, entre otros, y utilizar algunas publicaciones traducidas en español como ejemplos en el análisis. Para poder conseguir los últimos, se pidió permiso para ellos también en la publicación de la autora. No obstante, una vez más por cuestiones de anonimato se decidió no mencionar los nombres de los grupos y, en lugar de ello, utilizar denominaciones de “Grupo A” y “Grupo B” a la hora de referirse a ellos en el transcurso de la investigación. Además, el número de miembros expuesto en el análisis de ambos grupos es de carácter orientativo. Al final, no se observó ninguna oposición hacia el carácter o metodología del estudio y, por consiguiente, pudo iniciarse la segunda fase, la recopilación del material de investigación.

Para poder obtener una visión general y amplia del material compartido y buscado en los grupos, se decidió estudiarlos durante tres meses, desde septiembre hasta noviembre. Los meses del otoño fueron elegidos principalmente con la idea de que habría más actividad a

22 Véase el Apéndice 1 para la publicación en finés.

comienzos del nuevo año escolar que durante el segundo semestre. Otro argumento a favor de la elección de los meses de otoño fue que los meses más recientes también representarían un muestreo más actual del tipo de material compartido y buscado en los grupos en el momento exacto de comenzar la investigación. Era de suponer incluso que en otoño se pudiera obtener resultados más diversificados que durante el invierno, por ejemplo, cuando el material podría centrarse en exceso en temas festivos y ejercicios de vocabulario relacionados con ellos. Aunque estudiar las publicaciones de los dos grupos durante un año entero hubiera podido ofrecer resultados más fiables en cuanto a una visión general del tipo de material compartido y buscado, en el caso de la extensión del presente trabajo no habría sido posible de efectuar.

En cuanto a las delimitaciones concernientes al estudio, se decidió centrarse solamente en el material didáctico que tuviera una relación concreta y directa o bien con la enseñanza de idiomas o la enseñanza en general y sus verdaderas prácticas, pero excluir lo referente a las prácticas evaluativas y cuestiones relativas a ellas para limitar el número de las muestras estudiadas. Se dejaron fuera del análisis incluso algunas publicaciones que se consideraban “material extra” o “material secundario” y que podían encontrarse tanto en el grupo de los profesores de primaria como los de secundaria. Ese tipo de material no resultaba fundamental respecto a los objetivos planteados para la investigación ni a la hora de recopilar el material para el análisis, pues estaba destinado para distribuir exclusivamente entre los miembros de los dos grupos sin tener posibles aplicaciones prácticas. Ejemplos de dicho tipo de material se considerarán con más detalle en los apartados 5.4. y 5.5. dedicados al análisis de las publicaciones encontradas en los grupos de Facebook elegidos para la investigación.

La última fase de la investigación incluyó una entrevista corta que se realizó de forma informal también en las páginas de ambos grupos estudiados. Fue publicada en el muro de los grupos en abril después del análisis de todo el material de investigación con el propósito de complementar las observaciones. La entrevista se ponía a la vista de todos los miembros en el muro de los dos grupos, pero contestarla era voluntario. Con esta fase se respetaba el mismo compromiso de mantener el anonimato personal de los participantes que con el análisis del material de investigación. Las características de la entrevista se considerarán con más detalle en el siguiente apartado.

5.3. CARÁCTER DEL ESTUDIO Y MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El presente trabajo consta de un estudio de caso de carácter descriptivo basado en dos métodos principales de recolección de datos: métodos de observación directa y entrevista. El proceso de recopilación del material se inició mediante la observación de las publicaciones en

los grupos de Facebook, lo que ofrecía información inmediata y actual del comportamiento colaborativo de los profesores en un entorno profesional online que podía considerarse semi auténtico. El hecho de que la discusión entre profesores tenía lugar en un grupo cerrado sin ser influenciada por la participación de la propia autora tampoco, suponía la obtención de resultados relativamente objetivos y fiables.

La recopilación concreta del material de investigación se realizó a través de capturas de pantalla que se hicieron en las páginas de ambos grupos estudiados. Para iniciar la búsqueda del material, en las páginas debía elegirse primero la opción “publicaciones recientes” que ordenaba las publicaciones de forma que podían ser observadas en orden cronológico. Después, se comenzaron a repasarlas desde septiembre hasta noviembre haciendo capturas de pantalla del material encontrado que luego se colocó y se organizó en un documento de *Word*. Guardar las publicaciones permitió, ante todo, que se conservaran durante todo el período de investigación sin quedarse borradas por los miembros de los grupos. Incluso facilitó la comparación del material entre los dos grupos y la observación de su evolución cronológica desde el punto de vista del contenido.

En el análisis del material encontrado fueron aprovechados tanto el enfoque cuantitativo como cualitativo: las publicaciones de ambos grupos estudiados se clasificaron en gráficos ilustrando la división del material compartido y buscado primero por categorías de material didáctico y después por idiomas. Los datos fueron analizados de forma general descriptiva ofreciendo también ejemplos concretos de las publicaciones encontradas en los dos grupos para demostrar el proceso del análisis y analizar algunas de las muestras con más detalle.

En cuanto a la entrevista que se discutió ya brevemente en el apartado anterior, fue realizada de forma informal en las páginas de ambos grupos estudiados después del análisis. Consistía en tres preguntas cortas²³, en las que se podían contestar voluntariamente o bien comentando bajo la publicación correspondiente o mediante enviar un mensaje privado a la propia autora. Las preguntas fueron las siguientes:

- 1) ¿Qué tipo de experiencias tiene sobre este grupo de Facebook?
- 2) ¿Alguna vez ha aprovechado el material e ideas compartidos en este grupo en sus clases de idiomas?
- 3) ¿Qué más fuentes ha aprovechado a la hora de buscar material e ideas para sus clases de idiomas?

23 Para la publicación completa en finés, véase el Apéndice 1.

Con las preguntas mencionadas arriba se querían investigar las experiencias personales de los profesores sobre los grupos de Facebook, la medida en que han podido aprovechar el material compartido en ellos, y las formas en que han buscado material para las clases de idiomas antes de hacerse miembro de estos grupos. Es decir que ofrecieron un punto de vista personal para la investigación, ayudando a construir una descripción general de las experiencias subjetivas de los profesores sobre los grupos y su utilidad para ellos. Por consiguiente, sirvieron para complementar las observaciones de la propia autora realizadas sobre los posibles beneficios de los grupos de Facebook estudiados.

Por tratar sobre una parte complementaria, no se veía necesario recopilar un muestreo muy amplio con la entrevista en cuestión, sino que bastaría ya un par de comentarios que sirvieran de observaciones adicionales. Tampoco importaría el grupo donde se consigan las respuestas, ya que el objetivo de la entrevista no era comparar los comentarios recibidos entre los dos grupos, sino ofrecer una descripción general de las experiencias de los profesores, tal y como se acaba de comentar. A continuación, se presentará el análisis de las observaciones realizadas primero sobre la base de las publicaciones encontradas en el “Grupo A” y luego en el “Grupo B”, después de lo cual se pasará a la parte de discusión que incluirá los comentarios de los profesores y un resumen de todo lo observado.

5.4. ANÁLISIS DE LAS PUBLICACIONES DEL “GRUPO A”: PROFESORES EN PRIMARIA

El grupo al que en este estudio se refiere con la denominación de “Grupo A”, estaba destinado a profesores de idiomas en primaria. En el grupo había más de cinco mil miembros, entre los cuales podían observarse tanto profesores de la enseñanza de idiomas anticipada como de los grados posteriores hasta la educación secundaria. Según las observaciones realizadas en base al contenido de las publicaciones, entre los miembros podían encontrarse incluso profesores novatos y algunos que aún estaban en formación. Lo hacían patente las publicaciones que incluían encuestas para trabajos de fin de máster y otras en las cuales los profesores comentaban claramente que eran novicios consultando información para cuestiones relativas a la realización de diferentes contenidos de la enseñanza. Aunque se trataba de un grupo con un número bastante elevado de miembros, las publicaciones se limitaban a unas cuantas al día. Incluso se podía distinguir que algunos de los miembros compartían y buscaban material más activamente que los demás, pero desde un punto de vista general, eran varias las personas que participaban en la colaboración e intercambios de información dentro del grupo.

Durante todo el período de investigación que duró desde septiembre hasta noviembre, se podía observar, después de las delimitaciones concernientes al estudio, en total 104

publicaciones relacionadas con la enseñanza de idiomas o con las prácticas pedagógicas en general. Se dividieron casi por igual entre los tres meses del otoño estudiados de manera que, cronológicamente ordenados, se encontraron 33 publicaciones en septiembre, 31 en octubre y 40 en noviembre. Sin embargo, cabe destacar aquí que los números presentados no representan con fidelidad el estado real de las publicaciones mensuales. Algunas de ellas debieron ser excluidas del análisis por estar destinadas a ser distribuidas – como ya se ha mencionado con anterioridad – solo entre los miembros del grupo, representando un tipo de material “secundario”. Además, la examinación de este material excluido demostró que no tenía una relación concreta ni directa con la enseñanza, por lo que su contenido tampoco podía llevarse a la práctica o aplicarse a la enseñanza de forma directa. El contenido del material secundario en este grupo de profesores comprendía, entre otros, publicidad de cursos diferentes para profesores ofrecidos por organizadores tanto públicos como privados, ofertas de trabajo e imágenes de humor relacionadas con la lingüística.

En cuanto a las características de las publicaciones, en 50 casos se trataban de material e ideas de la enseñanza compartidos, mientras que las demás publicaciones, 54 en total, concernían a la búsqueda de material para un determinado tema o a la solicitud de sugerencias para la organización y realización de la enseñanza. Pese a las delimitaciones que al final tampoco redujeron drásticamente la cantidad de muestras, los resultados parecían sorprendentes por la escasez del material encontrado considerando el abundante número de miembros, lo que inicialmente parecía implicar un mayor volumen de publicaciones. Es de suponer que en el fondo de dicha tendencia pueden encontrarse razones como la renuncia a publicar contenido propio en un grupo donde el número de miembros es muy elevado y donde existe la posibilidad de que el material compartido pueda perjudicar la imagen de uno. En otros términos, uno puede dudar por la acogida de sus ideas o por los posibles errores cometidos en la elaboración de material de cualquier tipo que sean. Esto podría ser el caso especialmente con profesores novatos que aún tienen poca experiencia de la elaboración de materiales didácticos y en los primeros años de profesión se apoyan en gran parte en el material comercial del paquete de libros de estudio, como comenta también Ruuska (2015: 45). Sin embargo, el comportamiento descrito arriba puede atañer incluso a los profesores expertos que, a pesar de años de experiencia en el campo de la enseñanza, pueden estar inseguros de su competencia TIC, por ejemplo, y por eso renunciar a publicar contenido. Lo descrito anteriormente puede considerarse un acto reverso a la compartición, un tipo de colaboración docente introducido en el apartado 4.1. que comprende el intercambio voluntario de materiales, métodos, ideas y opiniones, y verse reflejar posibles deficiencias en el establecimiento de la confianza mutua. Algo semejante habría

podido pasar con las publicaciones concernientes a la búsqueda de material o a la consulta de recursos de información. Igual que se afirmó en el subepígrafe 4.1., el miedo de desprestigiarse o parecer incompetente ante cualquier situación puede impedir que uno pida ayuda de otros, aunque la necesite (Lo, 2020: 30).

Por otro lado, aunque muchos de los miembros del grupo no iniciaron ninguna situación de interacción comunicativa mediante publicar contenido o consultar información, participaron activamente en la discusión comentando sus ideas para resolver problemas colectivos. Como la discusión se producía, en palabras de Rutherford (2010: 69), en un ámbito que podía considerarse de “bajo riesgo” y “libre de prejuicios”, contribuyó a establecer relaciones de apoyos recíprocos. Aparte del número relativamente escaso de las publicaciones en el grupo, la participación activa de los miembros en discusiones colectivas hizo prosperar la colaboración visiblemente reflejando algún grado de confianza mutua. La importancia de este tipo de ámbito en la colaboración se recalca incluso en el trabajo de Trillo Alonso, Nieto Cano, Martínez Domínguez y Escudero Muñoz (2017). Por consiguiente, el tipo de colaboración más visiblemente observado en este grupo puede considerarse ser el de la ayuda y asistencia, aunque también se podía observar manifestada la narración y búsqueda de ideas basada en la observación de la discusión entre los demás miembros del grupo.

El siguiente gráfico ilustra con más detalle las características del material encontrado en el “Grupo A”, dividiéndolo en categorías diferentes según el carácter, contenido y propósito de la publicación. La clasificación se basa en la categorización de McGrath (2013: 2-3), en la que distingue entre tres categorías principales de material didáctico: material diseñado para la enseñanza de idiomas, material suplementario y material preparado por docentes²⁴. Cabe destacar aquí que como se sabe sobre la base de lo comentado en el capítulo 2 sobre los distintos tipos de material didáctico, las categorías pueden verse en alguna medida interrelacionadas y traslapadas entre sí. Por esta razón fue necesario establecer unos criterios rigurosos para el proceso de clasificación e intentar analizar las publicaciones detenidamente para poder colocarlas en la categoría más correspondiente de forma coherente.

24 Para más información, véase el § 2.

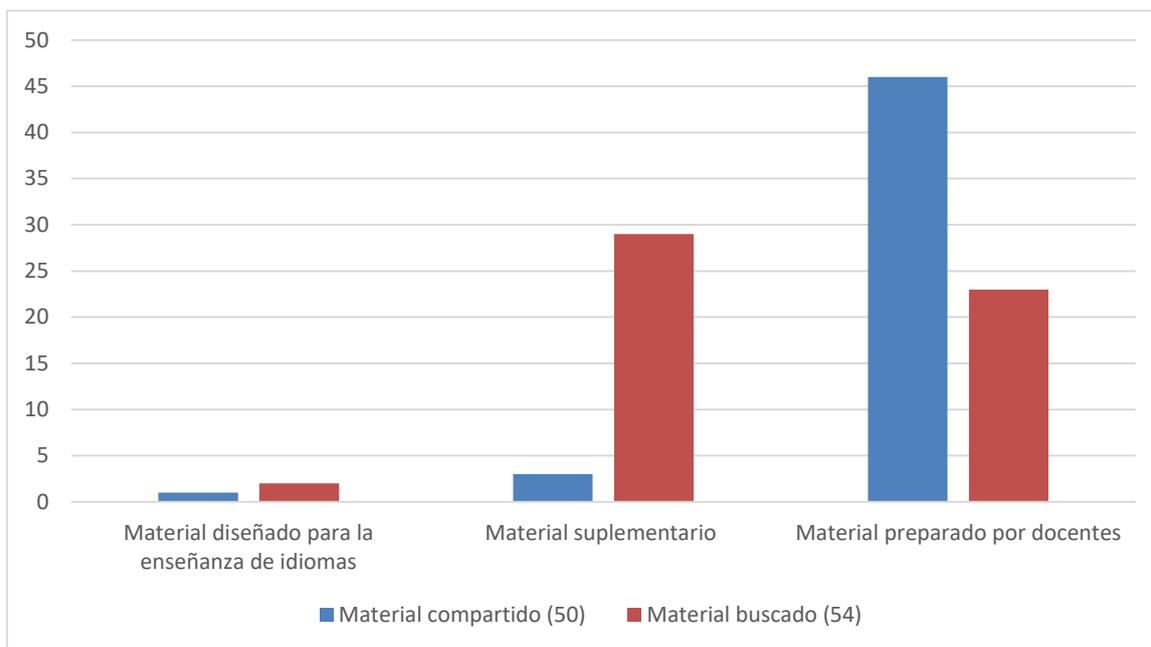


Gráfico 1. División del material encontrado en el “Grupo A” por categorías de material didáctico

Como se puede observar en el gráfico, el número de publicaciones entre el material compartido y el material buscado presenta bastante variación según la categoría a la que pertenecen, especialmente en el caso del material suplementario y el material preparado por docentes. Este hecho puede explicarse precisamente por argumentos relativos al carácter, contenido y propósito de las publicaciones. Por ejemplo, el material buscado suele manifestarse, como es lógico, en forma de consultas de información sobre un determinado asunto o cuestiones relativas a la realización de contenidos de la enseñanza. Por ello, la mayoría de los casos se puede identificar material suplementario y, para ser más exacto, material de referencia. Como se sabe sobre la base de la información presentada en el § 2.1.2., el material de referencia comprende todos los recursos de información que uno puede aprovechar a la hora de abordar cuestiones lingüísticas o relativas a la enseñanza (Chang Chávez, 2017: 264). En esta categoría fueron clasificadas en el caso del “Grupo A” incluso las muestras que tenían que ver con consultas de información relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación tanto por parte de alumnos como profesores, ya que podían observarse presentar una relación clara con la enseñanza. Junto con las consultas relacionadas con la diferenciación de la enseñanza según el nivel de los alumnos, los recursos de información relativos al uso de las TIC fueron el material más buscado en el “Grupo A”. En cuanto al material compartido, suele manifestarse sobre todo en forma de recursos diseñados o seleccionados por docentes, centrándose muchas veces en contenidos particulares en lugar de la realización de unos muy

amplios. La mayoría del material compartido en el grupo podía observarse ser juegos y vídeos de distinto tipo.

Desde un punto de vista general, uno de los aspectos que más claramente se veía reflejado en el material encontrado tanto compartido como buscado en el “Grupo A” respecto al Plan de Estudios Común, era su carácter lúdico, una combinación de juego, creatividad y elementos emocionales que en el caso de este grupo se manifestó en forma de juegos tanto tradicionales como digitales y grabaciones auténticas incluyendo canciones, poemas y vídeos. Según afirman Holmström y Karevaara (2014) sobre el empleo de juegos en la enseñanza, pueden servir de un medio para adquirir información y, por consiguiente, promover el aprendizaje. El aprendizaje lúdico que puede observarse reflejado en los juegos y en la gamificación desempeña un papel importante particularmente en la enseñanza en los primeros grados de la educación básica, ya que las capacidades cognitivas de los alumnos en ese nivel son todavía muy limitadas, reduciendo el número de recursos cognitivos a su alcance. Con el aprendizaje lúdico pueden verse relacionadas incluso la alegría de aprender y experiencias positivas del aprendizaje destacadas en el Plan de Estudios Común y reflejadas también en el material tanto compartido como buscado.

Otro aspecto relativo, pero no limitado al aprendizaje lúdico que se observaba reflejar en el material encontrado en este grupo, tenía que ver con las formas de trabajar en clase. Sobre la base del material estudiado, comprendían formas de trabajo conjunto, basados en la acción y el aprendizaje táctil. Con el último se refiere a un tipo de aprendizaje que aprovecha el sentido del tacto, un aspecto encontrado en muchas ocasiones en juegos de aprendizaje tradicionales, por ejemplo. Como algunos de los objetivos principales de la enseñanza de idiomas en la educación primaria son, según se comunica en el Plan de Estudios Común (Opetushallitus, 2019: 25), despertar el interés del alumno hacia el aprendizaje, promover la formación de actitudes positivas hacia nuevas lenguas y culturas, y aprovechar métodos de trabajo variados, era de suponer que las formas de trabajo observadas en el material del “Grupo A” fueran versátiles también.

En cuanto a la situación otoñal del período de investigación, se podía observar la influencia de días festivos en el material, centrándose en mayoría en *Halloween*, *Svenska dagen* y Navidad. Incluir contenidos culturales de este tipo en la enseñanza tiene el potencial de promover la comunicación intercultural, pero incluso sirve para ofrecer información auténtica sobre la cultura en cuestión, tal y como afirma Pyykkö (2014: 200-201). La importancia del saber cultural se acentúa incluso en el Plan de Estudios Común que lo designa como uno de los

objetivos principales de toda la enseñanza básica, formando parte de la competencia transversal también.

El proceso concreto del análisis de las muestras puede observarse con más detalle mediante los seis ejemplos siguientes elegidos entre el material encontrado en el “Grupo A” y traducidos del finés al español, representando todas las categorías tanto del material compartido como buscado. Cabe mencionar aquí que las traducciones son propias y en el proceso de traducción se han empleado tanto formas directas como indirectas de traducir. Además, algunas de las muestras han sido resumidas de modo que solo incluyen los puntos más fundamentales con respecto al análisis. Por ello, en las publicaciones han sido eliminados también los elementos visuales incluyendo las imágenes y los emoticonos.

- (1) “[...] La aplicación Reactored creada en colaboración entre escuelas y profesores finlandeses se puede conseguir esta semana con un precio muy económico. Para más información, véase el anuncio [...]” (Material compartido, Material diseñado para la enseñanza de idiomas)
- (2) “¡Hola! ¿Cuál de los materiales digitales han encontrado apto para la enseñanza anticipada de inglés para complementar los demás materiales y actividades? No hay (y no va a haber) libros. Estoy buscando un material que incluya en una cantidad abundante vocabulario de distintos temas ilustrado y grabado, canciones relacionadas con el vocabulario, quizá cuentos e instrucciones para actividades, y material que se puede imprimir. Se va a publicar un nuevo material de la serie *High five* este otoño y lo estoy esperando.” (Material buscado, Material diseñado para la enseñanza de idiomas)

El primer ejemplo se ha clasificado en la categoría del material diseñado para la enseñanza de idiomas simplemente por tratar sobre una herramienta educativa diseñada exclusivamente para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. En este caso se podría hablar también de un entorno digital de aprendizaje por sus características, similar que los MOOCs discutidos brevemente en el apartado 2.1.1. o los futuros materiales descritos más tarde en el apartado 2.2. En la página web de Reactored (<https://reactored.com/>) se comenta que la herramienta puede aprovecharse en todos los niveles de la educación e incluye lecturas elaboradas por docentes para distintos temas, posibilitando un progreso individual flexible del alumno tanto en clase como fuera de las cuatro paredes del aula. Se añade incluso que la herramienta permite que los aprendices puedan elaborar material propio para promover su aprendizaje. Esta aplicación es un buen ejemplo de los sistemas digitales multimedios primeramente introducidos en el apartado 2.2. sobre los materiales y el carácter del aprendizaje en el futuro. En los últimos años se ha comenzado a desarrollar este tipo de herramientas para propósitos educativos, y son capaces de analizar el progreso del alumno y adaptarse a las

necesidades individuales variables. Aprovechan los diferentes sentidos humanos en el aprendizaje y comprenden un alto nivel de interactividad que juntos pueden contribuir a un tipo de aprendizaje efectivo y conveniente con las capacidades y los conocimientos de los alumnos. En cuanto al segundo ejemplo, puede considerarse una consulta explícita sobre la búsqueda de material diseñado para la enseñanza de idiomas y, más concretamente, para la enseñanza anticipada, lo que justifica su colocación en la categoría en cuestión.

En ambas muestras del material encontrado en el grupo pueden verse reflejados varios objetivos establecidos para la enseñanza y el aprendizaje en el Plan de Estudios Común. Considerando las características de las dos publicaciones, los objetivos del Plan son incluso muy similares incluyendo, como es evidente, el desarrollo de la competencia TIC, parte de la competencia transversal. Como se explicó anteriormente en el § 3.1., dicha subcompetencia incluye aprender a utilizar tecnologías de la información y la comunicación de forma responsable, segura y ergonómica. Saber aprovecharlas es tanto el objetivo del aprendizaje como un medio para alcanzarlo. Además, como los componentes de la competencia transversal pueden considerarse íntimamente interrelacionados, tanto la muestra del material compartido como buscado de la categoría en cuestión tiene que ver en alguna medida con los demás componentes también. En estos casos se puede subrayar, en especial, la importancia y el papel de la subcompetencia de la multiliteracidad, ya que tanto la aplicación Reactored como cualquier otro recurso digital requiere que el alumno sepa interpretar, procesar y aplicar la información recibida en forma digital. En cuanto a los objetivos específicos de la enseñanza de idiomas en primaria descritos en el apartado 3.2., se puede observar que en ambos casos el material permite la variación de métodos de trabajo adaptando a las diversas capacidades y necesidades del alumno. Esto, según el Plan, puede suponer la obtención de experiencias positivas sobre el aprendizaje, mejorando la autoestima del alumno y animándolo a utilizar la lengua sin importar su nivel de conocimientos en esta. En consecuencia, estas experiencias pueden contribuir al desarrollo de actitudes positivas hacia nuevas lenguas y culturas.

Para volver a estudiar el gráfico 1, el número de muestras pertenecientes a esta categoría es marcadamente reducido tanto en el caso del material compartido como buscado en comparación con las demás categorías. Una de las razones principales detrás de esta tendencia es que se suele compartir y buscar material más para un tema o una actividad particular que para la realización de contenidos de enseñanza muy amplios. Otra razón más obvia tiene que ver con los derechos de autor en el material comercial que no permiten copiar de forma directa el contenido en libros de trabajo, por ejemplo. A continuación, se pasarán a las muestras de la segunda categoría, el material suplementario:

- (3) Esta publicación incluyó un enlace compartido por un profesor de educación especial al post en su blog sobre formas de afrontar al alumno, superar dificultades de aprendizaje y colaborar con profesores colegas. (Material compartido, Material suplementario)

- (4) “Empieza la enseñanza de sueco en el sexto grado y tengo dos alumnos bilingües. ¿Qué han hecho en el caso de un alumno que habla sueco como un nativo? ¿Libros de estudio/novelas/proyectos? No me gustaría preparar hojas de aplicación o pequeños ejercicios extra para cada clase.” (Material buscado, Material suplementario)

El tercer ejemplo fue identificado material suplementario por tratar sobre un recurso de información intentado para ofrecer ideas y experiencias a profesores colegas sobre asuntos que forman una parte importante de la enseñanza de cada día y en los cuales están presentes los aspectos afectivo y recíproco: las formas de comunicar e interactuar con alumnos, apoyarles con los posibles problemas de aprendizaje y colaborar con profesores colegas. Aunque la publicación no tiene una relación directa con la materia de idiomas, la tiene con la enseñanza y sus verdaderas prácticas, con lo cual se puede justificar el estudio y la categorización de la muestra. La publicación pone de manifiesto el papel central del alumno y sus diferentes formas de aprender, subrayando la idea de que todos los alumnos deben ser escuchados y tener experiencias positivas en el transcurso de su propio proceso de aprendizaje. Igual que se afirmó con los ejemplos de la categoría anterior, tener experiencias positivas del aprendizaje puede mejorar la autoestima del alumno y contribuir a una participación más activa. Además, permitir la participación del alumno en la planificación, realización y evaluación de la enseñanza, le ofrece experiencias importantes sobre la colaboración y las actividades democráticas que incluso son habilidades necesarias en la vida de cada día. Para poder lograr estos objetivos descritos, es importante que la enseñanza esté centrada en el alumno de verdad teniendo en cuenta sus necesidades y habilidades individuales.

Con respecto al cuarto ejemplo, trata sobre una consulta de información que con mucha frecuencia volvía a repetirse entre las muestras de esta categoría, o sea, las formas de diferenciar la enseñanza en clase según el nivel y las capacidades de los alumnos, un tema también relacionado con la muestra anterior. Para que los alumnos sigan motivados al avanzar los estudios, es importante que el material utilizado en clase convenga con sus necesidades modificándose de forma flexible según el progreso alcanzado. En ambos casos descritos anteriormente, las muestras representan ejemplos del material de referencia, la primera subclase del material suplementario. En comparación con el material de práctica, la segunda subclase, el material de referencia lo superó con un número total de muestras mucho más elevado. La escasa

porción del material de práctica se puede explicar por el hecho de que el contenido de esta subclase se limita al material comercial centrado en mejorar determinadas destrezas, como la expresión escrita. En consecuencia, son reducidas las muestras también.

Para representar la última categoría que según McGrath (2013: 2-3) comprende todo material diseñado o seleccionado por docentes para contextos educativos, se han elegido los ejemplos siguientes:

- (5) “Un alumno del quinto grado me avisó sobre la página YouTube de Michael Rosen, un autor de libros infantiles: en la página hay cuentos súper divertidos, también algo anárquicos, p.ej. *Hot food* y *Strict*. Ambos duran menos de 3 minutos. Por lo menos a los alumnos del 5. y 6. grado les gustan.” (Material compartido, Material preparado por docentes)
- (6) “¡Hola! Uno de mis alumnos me pidió si pudiéramos alguna vez en la clase de inglés (5. grado) ver noticieros infantiles. Le prometí que sí, si solo encuentro algo. Desgraciadamente, solo he visto algunos en finés. ¿Quizá me puedan ayudar?” (Material buscado, Material preparado por docentes)

Según fue expuesto en el § 2.1.3, las grabaciones auténticas que incluyen, entre otras, canciones, programas de radio y televisión, grabaciones de lectura y plataformas de vídeos (YouTube, entre otros), pertenecen a la categoría del material preparado por docentes. Este hecho justifica tanto la clasificación del ejemplo número cinco como el número seis. Igual que en los ejemplos anteriores, en ambos casos puede verse reflejado de forma explícita la posibilidad del alumno de poder participar en la planificación y la realización de la enseñanza. Además, los vídeos y otras grabaciones auténticas forman una parte fundamental de la enseñanza en este nivel de educación junto con juegos, gamificación y drama, aptos para aprendices con capacidades cognitivas que aún están por desarrollarse, tal y como se ha afirmado anteriormente. Mediante aprovechar material y contenidos relativos a los intereses y la vida cotidiana de los alumnos se puede contribuir a la realización de una enseñanza en la que resalten la creatividad y la alegría de aprender, aspectos que promueven el aprendizaje de los conocimientos básicos del nuevo idioma y cultura. Utilizar medios como vídeos en la enseñanza puede incluso desarrollar la competencia cultural del alumno, ofreciéndole información sobre la lengua y la cultura meta de una forma auténtica y divertida.

Aparte de tratar el material encontrado por categorías de material didáctico, merece considerarlo incluso desde el punto de vista de idiomas para conseguir una descripción más amplia del muestreo. En el siguiente gráfico número 2, se puede observar representada con más detalle la división del material compartido y buscado por idiomas.

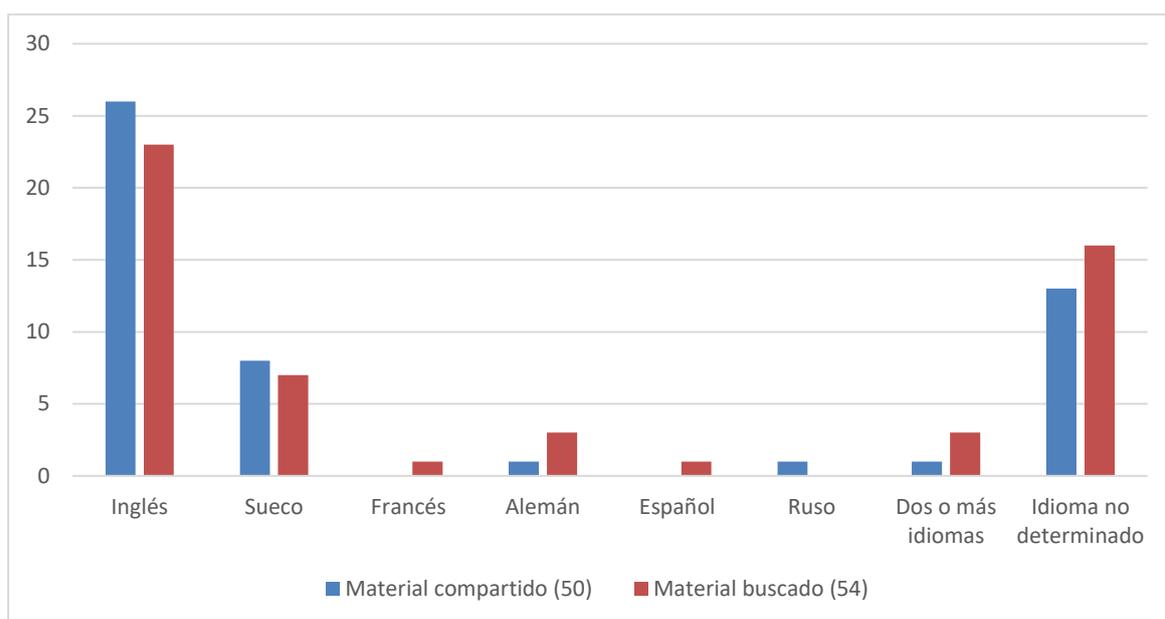


Gráfico 2. División del material encontrado en el “Grupo A” por idiomas

Según indica el gráfico, sin tener en consideración las publicaciones en las cuales no fue determinado el idioma por tratarse en gran parte sobre consultas de información relativas a la realización de contenidos de enseñanza o formas de enseñar en general, la mayoría de las publicaciones tanto en el caso del material compartido como buscado tenía que ver con el inglés y el sueco. Esta tendencia era de esperar, pues como el sueco es una lengua obligatoria y el inglés un idioma extranjero más comúnmente estudiado durante la educación básica, les corresponde también un porcentaje más alto de horas lectivas que a las demás lenguas con respecto a la enseñanza de idiomas en Finlandia. Incluso, el número de profesores que enseñan estas lenguas supera el de los profesores de lenguas que a menudo son ofrecidas como optativas (alemán, francés, español, etc.), lo que también puede explicar la división lingüística de las muestras encontradas. Sin embargo, cabe destacar aquí que el escaso número de muestras relativas a las lenguas optativas no quiere decir que los profesores de estos idiomas no puedan beneficiarse de este grupo de Facebook, sino al contrario. Muchos de los materiales compartidos parecían ser aplicables a otros idiomas también y, cuando menos, pueden servir de inspiración para el diseño de nuevo material didáctico. Lo mismo se puede comentar respecto a las consultas de información en el grupo, ya que la ayuda recibida para el uso de las TIC o la diferenciación de la enseñanza en la clase de inglés, por ejemplo, puede servir para la enseñanza de otros idiomas también.

Según lo observado sobre la base del material compartido y buscado en este grupo de Facebook, se puede afirmar que el grupo tiene un claro potencial tanto práctico como

informativo respecto a su función formativa. El material que se encuentra en el grupo puede caracterizarse actual, versátil y conveniente con los objetivos establecidos para la enseñanza y el aprendizaje en este nivel de educación cubriendo varios tipos de conocimientos e implicando posibilidades para la formación continua en diferentes áreas profesionales y de enseñanza. No obstante, además de solo ofrecer ideas y recursos de una amplia gama, el grupo incluso enseña sobre las formas mediante las cuales uno puede aprovechar y realizar el material publicado en contextos diferentes, modificándolo según los objetivos de la enseñanza, las necesidades de los alumnos y el propio estilo del profesor de enseñar. Aparte de eso, el material lleva a la práctica los objetivos del Plan de Estudios Común, demostrando cómo pueden ser realizados concretamente en la enseñanza. En consecuencia, la información puede enseñar sobre formas de incluir contenidos del Plan de Estudios Común en la enseñanza y fomentar la motivación de los profesores animándolos a experimentar con una amplia variedad de prácticas innovadoras. Considerando lo descrito anteriormente y la participación activa de los profesores en discusiones colaborativas, el grupo llegó a demostrar que, aunque una fuente informal, puede servir de un medio prometedor para el desarrollo formativo continuo del profesorado ofreciendo las condiciones propicias para la adquisición de nuevos conocimientos mediante el intercambio de información y material actualizados y de alta calidad disponibles para un amplio público

5.5. ANÁLISIS DE LAS PUBLICACIONES DEL “GRUPO B”: PROFESORES EN SECUNDARIA

En comparación con el “Grupo A”, el “Grupo B” dirigido a profesores de secundaria era más pequeño, con un número de miembros tres veces menor. Sobre la base de las publicaciones y sus autores se podía notar que algunos de los miembros de este grupo eran miembros del “Grupo A” también. Por si fuera poco, aunque en pequeña medida, algunas de las publicaciones se encontraron iguales que las observadas en el primer grupo.

En cuanto al clima general, parecía más reservado que en el “Grupo A”, ya que podía observarse menos discusión y participación activa que en el grupo anterior. El material encontrado se limitó otra vez a un número relativamente pequeño de muestras, a unas 46 publicaciones, 21 compartidas y 25 buscadas, de las cuales varias fueron escritas por las mismas personas. En el caso del material compartido, por ejemplo, 48 % de las publicaciones fueron compartidas por el mismo autor. Por consiguiente, las características de la colaboración parecían reflejar una relación unilateral y de menor confianza y solidez entre los profesores que en el “Grupo A”, manifestándose en mayoría en forma de narraciones y búsqueda de ideas, un tipo de colaboración en el que el aprendizaje puede producirse mediante solo observar la discusión. Detrás de esta tendencia se encuentran supuestamente razones similares que en el

caso del “Grupo A”: la renuncia a publicar contenido propio en un grupo con un número bastante elevado de miembros y la falta de voluntad para buscar ayuda por el miedo de desprestigiarse o parecer incompetente.

Desde el punto de vista cronológico, se encontraron 17 publicaciones en septiembre, 14 en octubre y 15 en noviembre, lo que supuso una división más equilibrada que en el “Grupo A”. Igual que en el otro grupo, los contenidos culturales relacionados con días festivos estaban presentes también en el “Grupo B”, centrándose por completo en los mismos temas: *Halloween*, *Svenska dagen* y Navidad. En cuanto a las delimitaciones relativas a la recopilación del material, a diferencia del “Grupo A”, en este grupo tenían que ver en mayoría con prácticas de evaluación que incluso pueden verse desempeñar un papel más importante en la educación secundaria que primaria. Es porque, de acuerdo con lo dispuesto en el Plan de Estudios Común, no se requiere que la evaluación sea numérica, hasta que el alumno llegue a la secundaria (Opetushallitus, 2014: 51). En la educación primaria, a su vez, se aplica por regla general la evaluación verbal (ibíd.). Cabe mencionar incluso que la evaluación final en la educación secundaria lleva un peso importante respecto a las posibilidades de entrar en la educación secundaria superior, lo que puede también explicar el número elevado del material secundario relativo a este tema. Para continuar con el análisis más detenido de las muestras, en el siguiente gráfico número 3 puede verse ilustrado la división del material compartido y buscado en el “Grupo B” por las tres categorías principales del material didáctico:

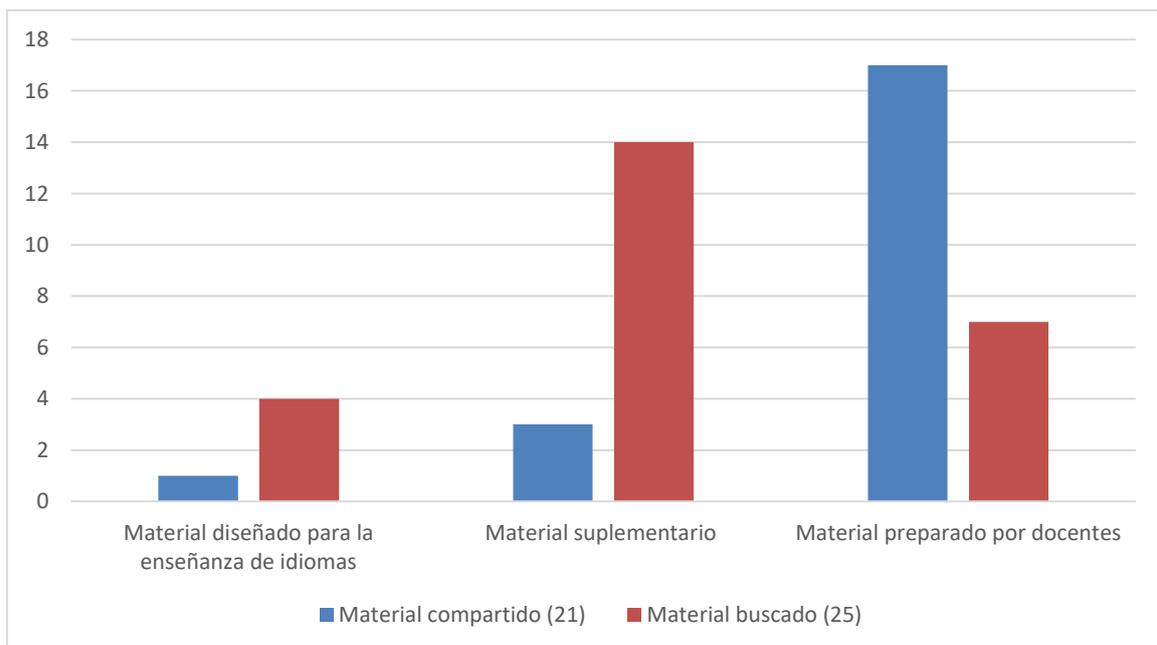


Gráfico 3. División del material encontrado en el “Grupo B” por categorías de material didáctico

Como se puede observar demostrado en el gráfico, el material encontrado en el “Grupo B” se ha dividido de una manera muy similar que en el caso del “Grupo A”: el material que más se comparte es preparado por docentes, y la mayoría del material buscado pertenece a la categoría del material suplementario. En comparación con el material del “Grupo A”, se podían observar tanto semejanzas como diferencias. Entre el material compartido se encontraron juegos y vídeos al igual que en el caso del “Grupo A”, y la mayoría del material buscado se manifestó en forma de consultas de información relativas al uso de las TIC y la diferenciación de la enseñanza según el nivel de los alumnos. No obstante, mientras que en lo encontrado en el “Grupo A” se veían reflejados el aspecto lúdico y las formas de trabajo conjunto basadas en la acción y el aprendizaje táctil, el material del “Grupo B” puede caracterizarse centrado en el contenido, de forma que comprende temas más amplios y complejos con el fin de mejorar determinadas destrezas, como la competencia gramatical, entre otros. La observación conviene con lo comentado en el apartado 3.3. sobre los objetivos para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas en los grados 7-9, entre los cuales se encuentra el objetivo de profundizar los conocimientos adquiridos en la educación primaria. Además, en este grupo se encontró más material relativo a la realización de trabajos más largos que requieren que las capacidades cognitivas y los conocimientos lingüísticos de los alumnos ya estén desarrollados a un cierto nivel. Dicho tipo de trabajos tenía que ver con proyectos en particular que, aparte de las habilidades descritas anteriormente, requieren saber sobre varias formas de trabajo, tanto individual como en pares o en grupo. A continuación, se presentarán y se analizarán algunas de las muestras encontradas en el “Grupo B”, empezando por la primera categoría del material didáctico, el material diseñado para la enseñanza de idiomas:

- (1) “[...] La aplicación Reactored creada en colaboración entre escuelas y profesores finlandeses se puede conseguir esta semana con un precio muy económico. Para más información, véase el anuncio [...]” (Material compartido, Material diseñado para la enseñanza de idiomas)
- (2) “¡Hola! Estamos buscando un nuevo libro de inglés para la enseñanza en secundaria. ¿Pueden recomendar alguna serie?” (Material buscado, Material diseñado para la enseñanza de idiomas)

Como se puede observar, la única muestra del material compartido de la categoría en cuestión es la misma publicación que se encontró primeramente entre el material del “Grupo A”. Por ello tampoco se vuelve a analizarla, sino que la información relativa a esta publicación se puede observar en el subepígrafe anterior. El segundo ejemplo, a su vez, fue clasificado en esta categoría por representar una consulta explícita sobre el material diseñado para la

enseñanza de idiomas. Tal y como se comentó en el § 3.1. sobre la definición y el contenido general del Plan de Estudios Común, el Plan sirve como una directriz general que se debe observar, pero la realización de la enseñanza en última instancia se queda bajo la autonomía del profesor. En otros términos, las pautas generales del Plan orientan la planificación, realización y evaluación de la enseñanza, pero sus verdaderas prácticas dependen del profesor de forma que él mismo puede elegir el material y la metodología que quiere utilizar en la enseñanza. Por consiguiente, en los dos primeros casos la autonomía de los profesores es el aspecto que más claramente se puede observar reflejado respecto al Plan.

Para continuar con las muestras de la categoría siguiente, los ejemplos número tres y cuatro representan el material suplementario:

- (3) “¿Está pensando en realizar un proyecto en la clase de inglés o francés? Un posible tema podría ser los estados de los Estados Unidos o las zonas y los países francófonos (la Provincia de Quebec, Bélgica, Suiza, Mónaco...). Los alumnos más hábiles pueden escribir todo en inglés o en francés, pero otra opción también es hacer la presentación en finés. Generalmente los alumnos han trabajado muy bien en este tipo de proyectos y saben añadir imágenes bien relacionadas con el tema, pero hace falta sortear las zonas. [...]” (Material compartido, Material Suplementario)
- (4) “¿Alguna vez han realizado un proyecto internacional multidisciplinario en la secundaria? ¿Qué han hecho? Tenemos que organizar uno para los alumnos del 9. grado en primavera.” (Material buscado, Material Suplementario)

En el tercer ejemplo se puede observar el autor de la publicación ofrecer información e ideas para realizar un proyecto en clase. Como el propósito de la publicación es ayudar a otros colegas y tiene que ver con una forma de llevar a cabo un contenido de la enseñanza, fue identificada material suplementario. Si la publicación hubiera tratado sobre un material didáctico concreto compartido, habría sido clasificada en la categoría del material preparado por docentes.

Mientras que en el tercer ejemplo se ofrecen información e ideas para la realización de un proyecto, en el cuarto se las buscan. Proyectos como una forma de trabajar requieren que el alumno aprenda a cargar con la responsabilidad tanto de su propio trabajo como el de los demás. Son habilidades que uno necesita desarrollar no solo para los futuros estudios y el mercado laboral, sino también para manejarse en estos. Por consiguiente, esta forma de trabajar se puede ver desarrollar tanto la competencia para la vida laboral y el espíritu emprendedor como las formas de cuidarse a sí mismo y manejar la vida cotidiana. Como demuestra el tercer ejemplo,

los proyectos pueden incluso servir para diferenciar la enseñanza según el nivel de los alumnos, de forma que todos puedan tener experiencias de éxito personal sin importar su nivel en una lengua. Por añadidura, son buenas formas de llevar contenidos culturales en clase y familiarizarse tanto en la cultura meta como en las diferencias entre esta y la de los alumnos. La cooperación internacional que se ve reflejada en la cuarta muestra puede enriquecer las experiencias de los alumnos y ofrecer un nuevo punto de vista para la comunicación intercultural. Puede incluso ampliar los conocimientos lingüísticos del alumno de una forma auténtica, si incluye prácticas de lengua con hablantes nativos o la búsqueda de información en la lengua meta, por ejemplo.

Para representar la última categoría del material didáctico, el material preparado por docentes, fueron elegidos los siguientes ejemplos:

- (5) “Aquí pueden encontrar vídeos de corta duración en inglés británico con subtítulos sobre temas actuales para enriquecer la enseñanza de inglés. En este vídeo, por ejemplo, se explica la verdad sobre las bolsas de plástico.” (Material compartido, Material preparado por docentes)
- (6) “¡Hola! ¿Podemos juntar aquí en este hilo aplicaciones, páginas web, etc. que han utilizado en las clases de idiomas? Quizlet, Bamboozle, Kahoot... ¿Qué más?” (Material buscado, Material preparado por docentes)

Las grabaciones auténticas, como el vídeo en el caso del ejemplo número cinco, pueden servir para varios propósitos en la enseñanza de idiomas. Los profesores pueden seleccionarlas como parte de la enseñanza para ofrecerles a los alumnos input auténtico sobre la lengua meta y familiarizarlos con nuevos temas y nuevo vocabulario, los que más tarde servirán para aprender a utilizar la lengua en nuevos contextos, expresar opiniones y debatir aprovechando los conocimientos desarrollados. Además, el material “extra” preparado por docentes puede hacer que la enseñanza sea más motivadora, variada y cercana al alumno (Chang Chávez, 2017: 268). En el caso de la muestra en cuestión, el vídeo sirve incluso para profundizar en un tema actual que tiene importancia tanto a nivel internacional como individual. Cabe añadir también que uno de los objetivos establecidos en el Plan de Estudios Común para la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria incluye el desarrollo de la multiliteracidad, lo que comprende la educación mediática, entre otros, y puede conseguirse mediante el uso de canales y medios de comunicación diversificados, tal y como los vídeos.

El sexto ejemplo es una consulta de información que tiene que ver con la búsqueda de aplicaciones que pueden ser empleadas en la enseñanza de idiomas. *Quizlet*, *Bamboozle* y

Kahoot que se mencionan en la publicación son herramientas online que se basan en la gamificación y comprenden un nivel de interactividad muy alto, lo cual puede servir para promover la participación del alumno y despertar y mantener su interés en clase. Incluso, pueden ser utilizadas para tratar sobre contenidos de una amplia gama desde temas culturales hasta unos más específicos, como determinados asuntos gramaticales.

Hasta ahora, se han analizado muestras del material encontrado en el “Grupo B” por categorías del material didáctico. Respecto a la división de todo material por idiomas, se la puede observar en el siguiente gráfico:

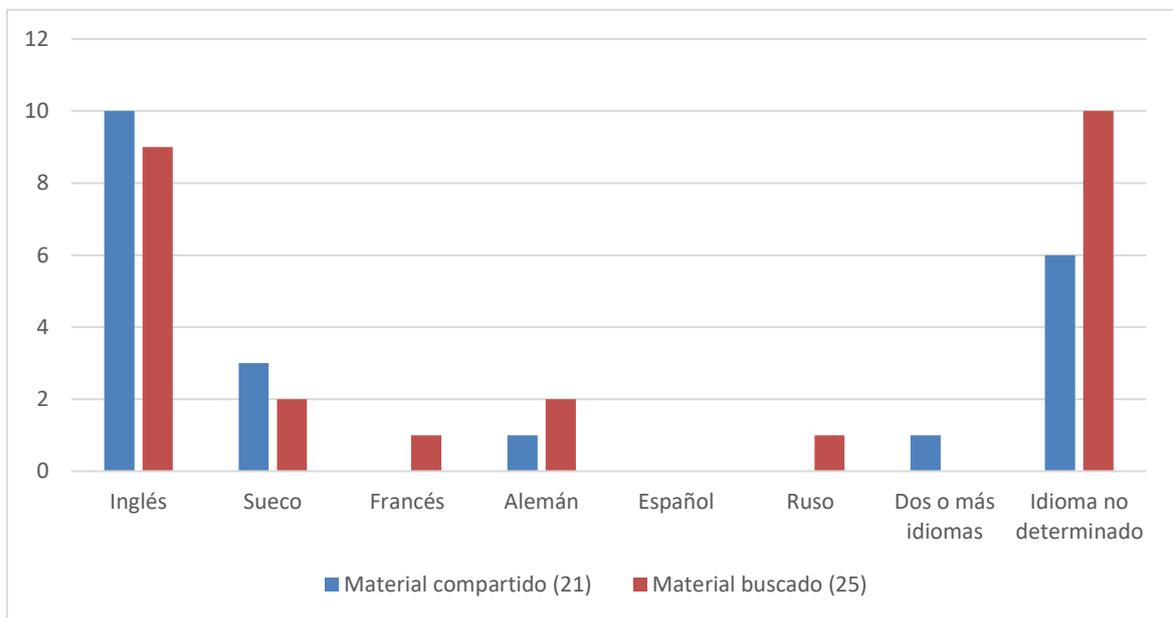


Gráfico 4. División del material encontrado en el “Grupo B” por idiomas

Igual que en el “Grupo A”, la mayoría del material encontrado en el “Grupo B” está dirigido a la enseñanza de inglés superando claramente el número de muestras relativas a la enseñanza de otras lenguas e indicando una tendencia muy similar que la demostrada en el análisis del “Grupo A”. No obstante, el porcentaje del material que no se relaciona con ningún idioma en especial parece ser más alto en este grupo, particularmente en el caso del material buscado. Aun así, tiene que ver con asuntos similares que en el “Grupo A” incluyendo consultas de información relativas a la realización de contenidos de enseñanza o formas de enseñar generales. Otra razón que puede explicar la tendencia descrita es que, mientras que en el otro grupo las consultas relacionadas con la diferenciación de la enseñanza según el nivel de los alumnos tenían que ver en mayoría con un determinado idioma, en este grupo no.

Para concluir, igual que se afirmó al final del análisis del “Grupo A”, también este grupo tiene el potencial de servir para propósitos similares, tanto para satisfacer necesidades prácticas como informativas de los profesores. Sin embargo, en el caso del grupo en cuestión, hace falta tener más personas que participen activamente en la discusión y otras actividades colaborativas, para que haya más información y recursos al alcance de todos, y las responsabilidades de los miembros del grupo se puedan dividir de una forma equitativa y justa. Para que la colaboración pueda tener éxito y promover la formación continua y adquisición de nuevos conocimientos, es necesario que los profesores estén dispuestos para compartir y discutir sus ideas. Esto, sin embargo, requiere un clima de confianza mutua necesario de establecer primero antes de poder aprovechar este medio informal como una fuente de formación y desarrollo.

5.6. DISCUSIÓN Y COMENTARIOS DE LOS PROFESORES

En ambos grupos estudiados anteriormente el material tanto compartido como buscado podía caracterizarse actual, relevante y versátil, abarcando un espectro muy amplio de temas y cuestiones relativas a la enseñanza y sus objetivos establecidos en el Plan de Estudios Común. Además, el material podía observarse satisfacer tanto necesidades prácticas como informativas, permitiendo que los grupos pudieran servir como una fuente de ideas y material, pero incluso enseñar sobre las formas de aprovechar y realizar lo compartido en contextos variados, incluyendo las maneras de incluir contenidos del Plan de Estudios Común en la enseñanza. Los resultados pueden entenderse implicar posibilidades para el desarrollo formativo y la adquisición de nuevos conocimientos en varias áreas diferentes según los propios intereses y las necesidades de los profesores. Además, aunque en los grupos se observaron más material e ideas dirigidos a profesores de inglés y sueco, se los consideraron, en su mayoría, aplicables a la enseñanza de otras lenguas también, ofreciendo posibilidades de desarrollo equitativas para todos los miembros de los grupos.

Los temas que con más frecuencia volvían a repetirse en ambos grupos estudiados estaban ligados al uso de las TIC, la diferenciación de la enseñanza según el nivel de los alumnos, y las diferentes formas de trabajar en clase relacionadas con el nivel de educación y las necesidades relativas a él. El número elevado de consultas ligadas al primer tema puede explicarse por el acelerado avance tecnológico que en el caso de las escuelas finlandesas ha contribuido a una rápida transición a entornos y medios de aprendizaje digitalizados en las últimas décadas. Consecuentemente, la evolución ha traído consigo nuevos retos y dificultades significantes a nivel nacional, los que en el ámbito educativo se están intentando superar

siguiendo los nuevos objetivos establecidos en el Plan de Estudios Común reformado, concerniendo a la competencia TIC de los alumnos en especial.

Desde el punto de vista de los educadores, la rápida ola digitalizadora ha traído consigo incluso mucha inseguridad. A los profesores les faltan aún conocimientos sobre cómo trabajar en estos entornos modernos y utilizar la nueva tecnología en la enseñanza de forma eficaz y bien adaptada al propósito. Aunque organizadores tanto públicos como privados organizan cursos de perfeccionamiento para docentes, muchas veces son de pago y pueden resultar muy costosos. En consecuencia, puede haber poca voluntad por parte de profesores o escuelas de participar en ellos. En este tipo de circunstancias los grupos de Facebook como foros colegiales pueden resultar medios fructíferos para la búsqueda y obtención de información por poder ofrecer material e ideas para varios propósitos diferentes.

En cuanto a los dos últimos temas, ambos pueden verse íntimamente relacionados con el carácter ambiguo del Plan de Estudios Común. Como se ha mencionado anteriormente en este trabajo, el Plan no ofrece herramientas ni instrucciones concretas para cómo organizar la enseñanza, sino que se presta a varias interpretaciones y prácticas. Desde el punto de vista formativo, compartir sus ideas y observar el trabajo de los demás y la forma en que ellos realizan el Plan mediante distintos tipos de material didáctico puede ayudar a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica docente y contribuir al desarrollo de nuevas áreas en la enseñanza. Por ello es importante que los profesores intercambien información e ideas y resuelvan problemas y dudas entre sí para aprender unos de otros, construir nuevos conocimientos y así desarrollarse profesionalmente. Estas actividades se conocen también por el nombre de *coaching* entre iguales, un tipo de actividad docente colaborativo discutido en el § 4.1. La importancia de la colaboración docente en el trabajo de los profesores se destaca incluso en el Plan de Estudios Común que la describe como un elemento esencial para alcanzar los objetivos relativos al plurilingüismo y la enseñanza de idiomas (Opetushallitus, 2014: 225).

Considerando los resultados del análisis de ambos grupos de Facebook estudiados junto con los aspectos discutidos anteriormente, los grupos pueden observarse tener una clara influencia positiva a la formación continua de los profesores y la adquisición de nuevos conocimientos: consiguen ofrecer las condiciones propicias para la colaboración docente en un ámbito profesional amigable de bajo riesgo y, como resultado, impulsar el desarrollo profesional y metodológico. Además, como afirman también Pilgrim y Bledsoe (2011: 38), Facebook como un entorno colaborativo puede considerarse poseer incluso un valor informativo significativo no solo por ofrecer ideas y material concretos, sino también por facilitar la búsqueda y obtención de la información y así la adquisición de nuevos

conocimientos. En el caso de los grupos de Facebook estudiados, este valor se veía reflejado en particular en las publicaciones sobre temas actuales en el campo de la enseñanza. Por ejemplo, en el “Grupo A” dirigido a profesores de primaria se podían observar inicios de discusión relacionados con cuestiones sobre la anticipación de la enseñanza de idiomas y las necesidades relativas a ella. Discutir este tipo de temas actuales conjuntamente y compartir material relacionado con ellos pueden considerarse tener una importancia colectiva y también contribuir a beneficios mutuos. Como la anticipación es un tema muy reciente, todavía no existe pedagogía exhaustiva ni suficiente material didáctico para satisfacer las nuevas necesidades que ha generado esta reforma. Por consiguiente, intercambiar experiencias sobre este tipo de asuntos a través del material es para el beneficio de todos, y plataformas sociales como Facebook permite que estos intercambios lleguen al alcance de varios profesionales de educación sin importar el tiempo ni las distancias.

Para complementar las propias observaciones realizadas en los grupos estudiados y examinar si estos entornos colaborativos online tienen incluso funciones secundarias de otro tipo aparte de las observadas mediante el análisis de las publicaciones, se consideró fructífero examinar el tema también desde el punto de vista de los profesores miembros de estos grupos. En consecuencia, se decidió elaborar una pequeña entrevista de carácter informal que se publicó en el muro de ambos grupos de Facebook estudiados incluyendo las tres preguntas siguientes:

- 1) ¿Qué tipo de experiencias tiene sobre este grupo de Facebook?
- 2) ¿Alguna vez ha aprovechado el material e ideas compartidos en este grupo en sus clases de idiomas?
- 3) ¿Qué más fuentes ha aprovechado a la hora de buscar material e ideas para sus clases de idiomas?

Con estas preguntas se querían investigar las experiencias personales de los profesores sobre los grupos de Facebook de los que eran miembros, la medida en que han podido aprovechar el material compartido en el grupo, y las formas en que han buscado material para las clases de idiomas antes de hacerse miembro de estos grupos. Al final, fueron cuatro los profesores que contestaron a las preguntas, todos del “Grupo A” dirigido a profesores de primaria, pero algunos de ellos eran miembros del “Grupo B” también. Considerando el papel complementario de la entrevista, las cuatro respuestas fueron suficientes para elaborar y ofrecer una descripción general de las experiencias de los profesores, sin importar tampoco el grupo fuente de los comentarios. Cabe destacar aquí que los comentarios se han recibido en abril, después de terminar el período de investigación y el análisis de las publicaciones encontradas en los grupos objeto de estudio. Con una entrevista que no relacionara con un determinado

período de tiempo, se podría obtener una visión más actual de las experiencias y las situaciones de los profesores.

Las respuestas recibidas para la primera pregunta podían caracterizarse positivas en general. Los profesores describieron el grupo una buena fuente de material e ideas que incluso sirve de inspiración, da ánimo y puede considerarse un entorno amigable y colaborativo de apoyos recíprocos. Uno de los profesores que contestó a las preguntas comentó incluso que había creado una cuenta de Facebook solo para poder acceder a la información en los grupos dirigidos a profesores de idiomas reflejando la utilidad del grupo en la búsqueda y obtención de la información y en el mantenimiento de relaciones colegiales. Sin embargo, en una de las respuestas podía observarse también la otra cara de la moneda. El profesor que había mandado esta respuesta comentó que a veces se sentía angustiado por ver todo lo que habían preparado los colegas para sus clases. El hecho de que otros parecían haber esforzado tanto, le hacía sentir como si no trabajara lo suficiente y que sus propias clases fueran mediocres y aburridas. No obstante, sus experiencias personales y la visión general del grupo eran más positivas que negativas en su totalidad, y como ventajas del grupo había comentado su valor motivador. Este valor se podía ver reflejado incluso en el análisis del “Grupo A”, según el cual la información sobre cómo aprovechar y realizar el material puede animar a los profesores a experimentar con nuevas prácticas.

Las respuestas a la segunda pregunta fueron todas muy prometedoras, respaldando el valor informativo y práctico de los grupos de Facebook en el aprendizaje de nuevos asuntos. La mayoría de los profesores comentaron que han podido aprovechar mucho material tal y como se lo han encontrado o con algunas modificaciones. Según los comentarios, el material que se ha aprovechado ha incluido actividades relativas a días festivos como Navidad y Pascua e ideas relacionadas con juegos tanto tradicionales como digitales. Algunos comentaron también que lo que se ha compartido en el grupo, a veces ha servido de inspiración para la creación de material didáctico completamente nuevo. Dos de los cuatro profesores pusieron de manifiesto incluso la importancia y utilidad del grupo en estos tiempos de pandemia, lo que ha trasladado la enseñanza en las aulas a la enseñanza a distancia. Este rápido cambio puede observarse haber generado nuevas necesidades y retos colectivos, para los cuales los grupos de Facebook pueden servir de un remedio fructífero. Según los comentarios, la presente situación ha reforzado el carácter comunitario del grupo, y más material e ideas han comenzado a aparecer para facilitar la enseñanza que aprovecha la nueva tecnología.

En cuanto a la última pregunta, su objetivo principal era examinar de forma muy general las prácticas docentes relativas a la búsqueda y adquisición de la información que revelaran

algo sobre sus formas actuales y ayudaran a evaluar el papel de las redes sociales, en este caso Facebook, como fuente de ideas y recursos. En las respuestas llegaron a resaltar los diferentes sitios web, guías pedagógicas, cursos de formación y colegas como recursos principales de información, pero incluso fueron mencionados en muchos casos los grupos de Facebook. Según comentaron los profesores, se habían hecho miembros de varios grupos diferentes, lo que podría considerarse ofrecer posibilidades más versátiles para el desarrollo formativo proporcionando información sobre un amplio abanico de temas. Menos importancia se dejó para el material comercial del paquete de libros de estudio como una fuente de ideas y material, pero esta tendencia puede explicarse en parte por la formulación de la tercera pregunta que supuestamente hizo que se pensara primero en el material suplementario o preparado por docentes en lugar de los libros de estudio que en general ya tienen una posición dominante en la enseñanza. Uno de los profesores comentó incluso que ha podido aprovechar en gran medida lo aprendido y encontrado durante sus estudios incluyendo material metodológico y relacionado con la educación. Considerando el elevado número de educadores tanto expertos como novicios en los grupos de Facebook y la popularidad que en este momento están gozando estas comunidades virtuales, podrían tener ya muy pronto una función similar en la formación de los profesores de nueva generación.

Aunque los comentarios de los profesores no pueden dar pie a generalizaciones por comprender un muestreo muy pequeño y parcial, han podido ofrecer un segundo ángulo importante para el análisis: han complementado y sustentado los resultados obtenidos del estudio del “Grupo A” y “Grupo B”, pero incluso demostrado que las funciones de los grupos de Facebook no se limitan a los valores formativos práctico e informativo. Según se puede observar sobre la base de los comentarios de los profesores, los grupos de Facebook poseen también valores sociales y emocionales importantes, ofreciendo un lugar de encuentro de bajo riesgo para la discusión, mantenimiento de relaciones colegiales, colaboración y apoyos recíprocos. Incluso, según se ha visto, los grupos pueden también animar a los profesores y motivarles a experimentar con nuevas prácticas, un aspecto no solo relacionado con los valores práctico e informativo de los grupos, sino también con los valores social y emocional. Considerando todas las funciones y potencialidades descritas anteriormente y el hecho de que los profesores están dispuestos para buscar información en este tipo de plataformas sociales, los grupos parecen conseguir ofrecer un medio prometedor para atender a las diversas necesidades tanto formativas como sociales y emocionales de los profesores de distintas lenguas y servir de una posible herramienta para satisfacerlas.

6. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo de fin de máster ha sido investigar cómo los grupos de Facebook pueden servir en la formación continua del profesorado y en la adquisición de nuevos conocimientos mediante analizar el material compartido y buscado en dos grupos de Facebook, uno dirigido a profesores de primaria y otro a los de secundaria. Además, para complementar las observaciones de la propia autora e investigar, si los grupos incluso tienen funciones secundarias de otro tipo, se elaboró una entrevista para los profesores miembros de estos grupos con el fin de observar sus experiencias personales. Para estudiar el tema y los posibles beneficios de los grupos de Facebook para profesores de distintas lenguas, se plantearon tres preguntas de investigación, cuyo objetivo era averiguar qué tipo de material se encuentra compartido y buscado en los grupos, cómo el material se divide por idiomas diferentes y de cuál manera los objetivos del nuevo Plan de Estudios Común se ven reflejados en las publicaciones de ambos grupos objeto de estudio. La teoría elegida para este trabajo consiguió respaldar bien tanto las preguntas de investigación como el estudio al completo, ofreciendo herramientas necesarias para contextualizarlo e interpretar, clasificar y describir las observaciones realizadas en el transcurso de la investigación. La categorización del material didáctico sirvió de un medio concreto para clasificar el material de investigación y fue complementada por la teoría sobre los objetivos del Plan de Estudios Común Finlandés y la colaboración docente que ofrecieron herramientas para analizar el contenido de las observaciones y examinar las razones detrás de estas.

Según demostraron los resultados del análisis de las publicaciones en el “Grupo A” y “Grupo B”, tanto el material compartido como buscado podía caracterizarse actual desde el punto de vista de los temas tratados, versátil comprendiendo material de varias categorías diferentes y conveniente con los objetivos del Plan de Estudios Común abarcando varios tipos de asuntos relativos a los contenidos de la enseñanza y las formas de trabajar en clase, entre otros. Respecto a la división del material por idiomas en ambos grupos estudiados, fue dirigido principalmente para la enseñanza de inglés y sueco, pero en su mayoría parecía aplicable para la enseñanza de otros idiomas también.

Los resultados obtenidos del análisis implicaron múltiples potencialidades tanto prácticas como informativas en cuanto a la formación continua y la adquisición de nuevos conocimientos. Los diversos tipos de material e ideas que pueden ofrecer los grupos de Facebook posibilitan el desarrollo en varias áreas profesionales y de enseñanza diferentes condicionadas por los propios intereses y necesidades de los profesores. No obstante, además

de servir como una mera fuente de material, ideas, medios y recursos, los grupos de Facebook pueden ofrecer información sobre las formas de aprovecharlos y realizarlos en contextos variados según las condiciones y las necesidades existentes, lo que consiguientemente puede motivar a los profesores a experimentar con nuevas prácticas. Incluso, los grupos tienen el potencial de facilitar la búsqueda y obtención de la información, ya que el material y las ideas provenientes de la colaboración docente permiten que la información llegue al alcance de varios profesionales de educación sin importar el tiempo ni las distancias promoviendo así la adquisición de nuevos conocimientos también.

Además de las funciones formativas prácticas e informativas descritas anteriormente, los comentarios de los profesores recibidos mediante la entrevista demostraron que los grupos de Facebook poseen incluso valores sociales y emocionales importantes. Según indicaron las respuestas, los grupos son medios potenciales para atender a las diversas necesidades formativas, tanto prácticas como informativas, pero incluso ofrecen un lugar de encuentro colegial que puede servir de inspiración, dar ánimo, y ofrecer apoyos recíprocos. Aunque los grupos de Facebook no siempre despiertan solo emociones positivas y la observación del trabajo de los demás a veces puede causar ansiedad, los beneficios que pueden ofrecer a sus miembros docentes son indiscutibles, ya que sirven para satisfacer diversos tipos de necesidades, tal y como se ha podido observar en el transcurso de la investigación.

Con este trabajo de fin de máster se ha intentado responder algunas de las preguntas aún abiertas sobre el uso de Facebook en contextos formativos desde el punto de vista del material encontrado en los grupos, complementado por comentarios de profesores. Como las potencialidades de Facebook son aún poco estudiados no solo desde el punto formativo, pero también en general, existen numerosas posibilidades para el futuro estudio de esta plataforma social. Respecto a los resultados del presente estudio, pueden considerarse solo una muestra de carácter muy general sobre las diversas potencialidades de los grupos de Facebook por basarse en material de investigación delimitado y comprender un período de investigación relativamente corto. Sin embargo, reflexionando los resultados de la investigación desde el punto de vista de la sociedad, aunque de carácter general, esta muestra puede servir de una descripción actual sobre los retos contra los cuales se está luchando en el ámbito educativo en este momento. El hecho de que haya muchos profesores que están buscando ayuda para asuntos similares demuestra que hay necesidades a nivel nacional que aún están por cumplirse y que requieren una mayor investigación y medidas para abordarlas. Queda por ver, cómo la futura investigación puede solucionar estas cuestiones y ofrecer nuevas posibilidades y medios para apoyar el desarrollo formativo profesional de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias primarias

Entrevista a los profesores en el “Grupo A” realizada el 4 de abril de 2020.

Facebook. <https://www.facebook.com/>, consultado el 27 de abril de 2020.

McGrath, Ian. 2013. *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. London: Bloomsbury.

Opetushallitus. 2014. “Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014”. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf, consultado el 15 de enero de 2020.

Opetushallitus. 2019. “Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset ja täydennykset koskien A1-kielen opetusta vuosiluokilla 1-2”. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_vuosiluokkien_1-2_a1-kielen_opetussuunnitelman_perusteet.pdf, consultado el 20 de marzo de 2020.

Referencias secundarias

Aicega, Dolores. 2007. “Los libros de texto para la enseñanza de inglés: Una mirada crítica”, en *Puertas Abiertas*, Vol. 3, núm. 3. 99-102. <https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/1944324736?pq-origsite=primo>, consultado el 19 de noviembre de 2019.

Airaksinen, Tiina, Irmeli Halinen y Hannu Linturi. 2016. “Futuribles of learning 2030 – Delphi supports the reform of the core curricula in Finland”, en *European Journal of Futures Research*, Vol. 5, núm. 1. 1-14. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs40309-016-0096-y.pdf>, consultado el 27 de enero de 2020.

Alfonso Lozano, Raúl y Marta Giralt Lorenz. 2014. “Comunicación multimodal y aprendizaje de la lengua oral en E/LE”, en *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, núm. 36-37. 117-133. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce36-37/cauce_36-37_007.pdf, consultado el 9 de marzo de 2020.

Buga, Roxana, Ionuț Căpeneacă, Carmen Chirasnel y Andra Popa. 2014. “Facebook in Foreign Language Teaching – A Tool to Improve Communication Competences”, en *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 128. 93-98. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814022150?via%3Dihub>, consultado el 25 de abril de 2020.

Cancelas-Ouviña, Lucía-Pilar. 1998. “Realia o material auténtico, ¿Términos diferentes para un mismo concepto?”. En Manuel Cebrián de la Serna *et al.* (ed.). *EDUTEC'97: Creación de materiales para la innovación educativa con nuevas tecnologías*. Málaga: Universidad de Málaga. 391-394.

- Chang Chávez, Carmen Cecilia. 2017. “Uso de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera”, en *Pueblo Continente: Revista Oficial de la Universidad Privada Antenor Orrego*, Vol. 28, núm. 1. 261-289. <http://200.62.226.189/PuebloContinente/article/view/772/714>, consultado el 25 de abril de 2020.
- Cook, Vivian. 2016. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.
- Davies, Paul y Eric Pearse. 2000. *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press. https://books.google.fi/books?id=1zDIbvHuoYgC&printsec=frontcover&hl=fi&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, consultado el 29 de abril de 2020.
- Hentunen, Anna-Inkeri. 2004. *Rakennetaan kielitaitoa: käytännön konstruktivismia kielenopettajalle*. Helsinki: WSOY.
- Holmström, Anna-Liisa y Katja Karevaara. 2014. “Pelit tiedonhankinnan apuna: Kohti varhaisakateemisia taitoja”. En Krokfors, Leena, Marjaana Kangas y Kaisa Kopisto (eds.). *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. Tampere: Vastapaino. 191-207.
- Iglesias-García, Mar y Cristina González Díaz. 2013. “El uso de Facebook como herramienta para la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, en *XI Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: Docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*. Alicante: Universidad de Alicante. 1697-1706. https://www.researchgate.net/publication/274439355_El_uso_de_Facebook_como_herramienta_para_la_interaccion_en_el_proceso_de_ensenanza-aprendizaje, consultado el 27 de abril de 2020.
- Inha, Karoliina. 2018. “Vuosi kärkihanketta takana”, en *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, Vol. 9, núm. 4. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-kesakuu-2018/vuosi-karkihanketta-takana>, consultado el 27 de abril de 2020.
- Kangas, Marjaana. 2014. “Leikillisyyttä peliin: Näkökulmia leikillisyyteen ja leikilliseen oppimiseen”. En Krokfors, Leena, Marjaana Kangas y Kaisa Kopisto (eds.). *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisuus ja leikillisuus opetuksessa*. Tampere: Vastapaino. 73-92.
- Krichesky, Gabriela J. y Francisco Javier Murillo. 2018. “La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos”, en *Educación XXI*, Vol. 21, núm. 1. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. 135-155. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/20181/18925>, consultado el 27 de abril de 2020.
- Lightbown, Patsy Martin y Nina Spada. 2013. *How Languages are Learned*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press.
- Little, Judith Warren. 1990. “The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers’ Professional Relations”, en *Teachers College Record*, Vol. 91, núm. 4. 509-536. https://www.researchgate.net/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations, consultado el 27 de abril de 2020.

- Lo, Yuen Yi. 2020. *Professional Development of CLIL Teachers*. Singapore: Springer Singapore.
https://books.google.fi/books?id=70fODwAAQBAJ&pg=PA29&hl=fi&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false, consultado el 27 de abril de 2020.
- Lockton, Marie. 2019. "Chasing joint work: administrators' efforts to structure teacher collaboration", en *School Leadership & Management*, Vol. 39, núm. 5. 496-518.
<https://www.tandfonline.com.ezproxy.utu.fi/doi/full/10.1080/13632434.2018.1564269>, consultado el 27 de abril de 2020.
- Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija. 2017. "Digitaalisen oppimateriaalin mahdollisuudet". En Hannu Savolainen, Risto Vilkkó y Leena Vähäkylä (eds.). *Oppimisen tulevaisuus*. Helsinki: Gaudeamus. 17-26.
- Montero Mesa, Lourdes. 2011. "El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa", en *CEE Participación Educativa*, núm. 16. 69-88.
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14280>, consultado el 9 de marzo de 2020.
- Opetushallitus. "Opetushallinnon sanasto". http://www03.oph.fi/sanasto/listaakaikki_s.asp, consultado el 27 de enero de 2020.
- Palmu, Jenni. 2017. *Aprendizaje y enseñanza digitales: Análisis de las técnicas utilizadas en MOOC y WordDive para desarrollar la competencia comunicativa*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de grado.
- Pietilä, Päivi. 2014. "Yksilölliset erot kielenoppimisessa". En Päivi Pietilä y Pekka Lintunen (eds.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. 45-67.
- Pilgrim, Jodi y Christie Bledsoe. 2011. "Learning through Facebook: A Potential Tool for Educators", en *Delta Kappa Gamma Bulletin*, Vol. 78, núm. 1. 38-42. <https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/2033634174?pq-origsite=primo&imgSeq=1>, consultado el 28 de abril de 2020.
- Pyökkö, Riitta. 2014. "Kulttuuri kielenopetuksessa". En Päivi Pietilä y Pekka Lintunen (eds.). *Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsinki: Gaudeamus. 188-203.
- Rezende da Cunha Jr, Fernando, Claudia van Kruistum y Bert van Oers. 2016. "Teachers and Facebook: using online groups to improve students' communication and engagement in education", en *Communication Teacher: Advancing the study of social media in the communication classroom*, Vol. 30, núm. 4. 228-241.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17404622.2016.1219039>, consultado el 8 de marzo de 2020.
- Richards, Jack C. 1993. "Beyond the Text Book: The Role of Commercial Materials in Language Teaching", en *RELC Journal*, Vol. 24, núm. 1. 1-14. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/abs/10.1177/003368829302400101>, consultado el 28 de abril de 2020.
- Richards, Jack C. y Theodore S. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>, consultado el 28 de abril de 2020.

- Robbins, Pam. 1991. *How to Plan and Implement a Peer Coaching Program*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED337881>, consultado el 28 de abril de 2020.
- Rutherford, Camille. 2010. "Facebook as a Source of Informal Teacher Professional Development", en *in education*, Vol. 16, núm. 1. 60-74. https://www.researchgate.net/publication/48603973_Facebook_as_a_Source_of_Informal_Teacher_Professional_Development, consultado el 28 de abril de 2020.
- Ruuska, Helena. 2015. "Opettajan ei tarvitse tehdä työväliteitä". En Helena Ruuska, Markku Löytönen y Anne Rutanen (eds.). *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Porvoo: Bookwell. 41-46. https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf, consultado el 29 de abril de 2020.
- Shannon, Patrick. 1987. "Commercial Reading Materials, a Technological Ideology, and the Deskilling of Teachers", en *Elementary School Journal*, Vol. 87, núm. 3. 307-329. https://www.jstor.org.ezproxy.utu.fi/stable/1001179?seq=1#metadata_info_tab_contents, consultado el 28 de abril de 2020.
- Skog, Daniel. 2005. "Social interaction in virtual communities: the significance of technology", en *International Journal of Web Based Communities*, Vol. 1, núm. 4. 464-474. https://pdfs.semanticscholar.org/78cc/7e72d81cd94512d353fdd1f68335f18058e6.pdf?_ga=2.179686048.568876430.1588008045-721682806.1572778671, consultado el 28 de abril de 2020.
- Thakur, Vijay Singh. 2015. "Using Supplementary Materials in the Teaching of English: Pedagogic Scope and Applications", en *English Language Teaching*, Vol. 8, núm. 12. 1-6. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084305.pdf>, consultado el 28 de abril de 2020.
- Tossavainen, Timo. 2015. "Tulevaisuuden oppimateriaalit". En Helena Ruuska, Markku Löytönen y Anne Rutanen (eds.). *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Porvoo: Bookwell. 187-198. https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf, consultado el 29 de abril de 2020.
- Trillo Alonso, Felipe, José Miguel Nieto Cano, Begoña Martínez Domínguez y Juan Manuel Escudero Muñoz. 2017. "El desarrollo profesional y la colaboración docente: un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica", en *Archivos analíticos de políticas educativas*, Vol. 25, núm. 117. 1-32. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3316/1982>, consultado el 28 de abril de 2020.
- Villegas-Reimers, Eleonora. 2003. *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning. <http://www.iiep.unesco.org/en/teacher-professional-development-international-review-literature-10173>, consultado el 5 de marzo de 2020.
- Vuorinen, Kirsi. 2015. "Kielten oppimateriaalit". En Helena Ruuska, Markku Löytönen y Anne Rutanen (eds.). *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Porvoo: Bookwell. 117-128. https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/laatua_oppimateriaalit_2015_korjattu_web.pdf, consultado el 28 de abril de 2020.

APÉNDICE 1 – PUBLICACIONES DE MURO DE LA AUTORA EN FINÉS

1) Información publicada sobre la realización del estudio en los grupos objeto de estudio

Heippa!

Opiskelen kielten opettajaksi Turun yliopistossa ja teen parhaillani gradua siitä, miten kielten opettajille suunnatut Facebook-ryhmät voivat toimia opetusmateriaalien lähteinä ja millaista hyötyä opettajat voivat ryhmistä saada. Työtäni varten toivoisin saavani kerätä tutkimusaineistoa ryhmässä syksyn aikana tehdyistä julkaisuista ja keskusteluista. Lisätietoa tutkimuksesta alla:

Tutkimustani varten tarkoitukseni olisi kerätä aineisto kielten opettajien Facebook-ryhmissä tehdyistä julkaisuista syksyn ajalta. Aineistoa kerättäisiin kahdesta ryhmästä, joista tämä olisi toinen. Julkaisuja tultaisiin käsittelemään tutkimuksessa täysin anonymisti, ja tarkoituksena olisi lähinnä tehdä luokittelua siitä, millaista opetuskäyttöön soveltuvaa materiaalia ryhmissä jaetaan ja etsitään. Joissain tapauksissa julkaisujen pääsisältöjä referoitaisiin (mainitaan esim. kieli, jolle materiaali on suunnattu/materiaalityyppi) tai julkaisuja käytettäisiin esimerkkeinä espanjan kielelle käännettyinä (tutkimus on espanjankielinen). Julkaisijoiden nimet tai muut mahdolliset henk.koht. tiedot, esim. sukupuoli, eivät käy ilmi tutkimuksessa. Ainoa ns. tunnistetieto, jota tutkimuksessani tarvitsen vertailua varten, on kouluasteen maininta. Työssä tullaan siis puhumaan ”alakoulun kielten opettajille” suunnatusta Facebook ryhmästä, mutta ryhmän varsinaista nimeä ei mainita. Tutkimus ei edellytä ryhmäläisiltä toimenpiteitä, vaan teen sitä itsenäisesti. Työ on myöhemmin saatavissa Turun yliopistolta.

Jos et missään nimessä halua, että julkaisujasi hyödynnetään osana tutkimusta, voit laittaa minulle asiasta viestiä. Vastaan myös mielelläni kaikkiin heränneisiin kysymyksiin 😊

2) La entrevista publicada en los grupos objeto de estudio

Hei!

Laitoin ryhmään viime vuoden puolella viestiä liittyen graduuni, jossa tutkin kielten opettajille suunnattujen Facebook-ryhmien hyötyjä opettajille. Tutkimustani varten tarvitsisin vielä hieman teidän apuanne ja toivoisinkin, että mahdollisimman moni pystyisi käyttämään hetken ja vastata seuraaviin lyhyisiin kysymyksiin:

1) Millaisia kokemuksia sinulla on tästä Facebook-ryhmästä?

2) Oletko hyödyntänyt ryhmässä jaettuja materiaaleja ja ideoita omilla oppitunneillasi?

3) Millaisia muita lähteitä olet käyttänyt etsiessäni materiaalia ja ideoita omille oppitunneillesi?

Näihin kysymyksiin voit vastata joko kommentoimalla tähän julkaisuun tai yksityisviestillä minulle. Vastauksia käytetään tukemaan ja täydentämään omia havaintojani ja niitä käsitellään tutkimuksessa täysin anonymisti. Tarkoituksena on hyödyntää osaa vastauksista espanjaksi käännettyinä esimerkkeinä.

Suuri kiitos jo etukäteen kaikille vastaajille! 😊

APÉNDICE 2 – SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ

JOHDANTO

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, miten kieltenopettajille suunnatut Facebook-ryhmät voivat palvella opettajien jatkuvaa oppimista ja uusien tietojen ja taitojen omaksumista. Aihetta tutkitaan havainnoimalla materiaalia, jota jaetaan ja etsitään kahdessa suomalaisen peruskoulun kieltenopettajille suunnatussa Facebook-ryhmässä, joista yksi on tarkoitettu alakoulun opettajille ja toinen yläkoulun opettajille. Havaintoja tukemaan ja täydentämään on laadittu lyhyt kirjallinen haastattelu ryhmien opettajajäsenille. Sen tehtävänä on ryhmien koulutuksellisen merkityksen tutkimisen lisäksi selvittää, palvelevatko ryhmät myös muita, ns. sekundääritarkoituksia varten eli onko niillä myös muita mahdollisia käyttötarkoituksia. Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva tapaustutkimus ja perustuu aineistonkeruumenetelmiltään pääosin yllä kuvatuun mukaisesti suoraan havainnointiin ja haastatteluun. Tutkimusta varten on laadittu kolme tutkimuskysymystä, joiden avulla halutaan selvittää, minkä tyyppistä materiaalia Facebook-ryhmissä jaetaan ja etsitään, miten materiaali jakaantuu eri kielten kesken ja millä tavoin ryhmien julkaisuissa heijastuvat uuden opetussuunnitelman sisällöt. Vastausten perusteella pyritään kuvaamaan ryhmistä löydetyn materiaalin pääpiirteitä ja osoittamaan materiaalin mahdolliset hyödyt eri kielten opettajille. Facebookia on tutkittu varsin vähän koulutuksellisesta näkökulmasta, ja olemassa olevat tutkimukset keskittyvät lähinnä sen kuvaamiseen konkreettisenä opetusvälineenä. Myös tutkimuksen kohteena olevat ryhmät ovat olleet hyvin yksipuolisia keskittyen joko korkeakouluopiskelijoihin yleensä tai tutkintoaan vielä suorittaviin opettajaopiskelijoihin (Rezende da Cunha Jr, van Kruistum y van Oers, 2016: 228). Näin ollen aihetta on tarpeellista tutkia enemmän myös jo ammatissa olevien opettajien näkökulmasta, jotta tietoa Facebookin koulutuksellisista mahdollisuuksista saataisiin myös tämän ryhmän osalta.

TEORIATAUSTA

Teoriataustan tavoitteena on tukea tutkimusta tarjoamalla työkaluja havaintojen tulkitsemiseen, luokitteluun ja kuvailemiseen tutkimukselle annetussa kontekstissa. Ensimmäinen teoriaosuus keskittyy opetuksessa yleisimmin käytettäviin opetusmateriaalityyppeihin, niiden käyttöä ohjaaviin tekijöihin ja kategorioihin, joihin materiaalia voidaan jakaa. Tarkastelun kohteina ovat lisäksi tulevaisuuden opetusmateriaalit ja näkemykset oppimisesta. Opetusmateriaaliksi voidaan lukea hyvin laajalti erilaisia koulumaailmassa käytössä olevia oppimista tukevia ja edistäviä resursseja, joiden käyttöön voidaan nähdä vaikuttavan muun muassa konteksti, joka

käsittää esimerkiksi opetukseen heijastuvat opetussuunnitelman sisällöt ja opetuksessa käytettävissä olevat resurssit. Toisena tärkeänä tekijänä ovat opettajien ja oppilaiden yksilölliset piirteet, joihin voidaan lukea opettajan kokemus ja sen pohjalta tehdyt opetusta koskevat päätökset sekä oppilaiden kognitiiviset kyvyt.

McGrath (2013: 2-3) on jakanut opetuksessa yleisimmin käytettävän materiaalin kolmeen pääkategoriaan, jotka perustuvat englannin vieraan kielen opetuksen pohjalta tehtyihin havaintoihin, mutta ovat sovellettavissa yleisluontoisuutensa puolesta myös muiden kielten opetukseen. McGrathin kategorijaottelua on käytetty pohjana myös tutkimusaineiston luokittelussa ja käsittelyssä, joita helpottamaan kategorioiden nimityksiin ja sisältöihin on tehty muiden tutkijoiden töitä apuna käyttäen tarkennuksia ja lisäyksiä. Lopullisen muotonsa saaneet kategoriat ovat *kieltenopetukseen suunniteltu materiaali*, *täydentävä materiaali* ja *opettajien valmistelema materiaali*. Ensimmäinen pääkategoria kattaa kaiken kieltenopetukseen tarkoituksella suunnitellun materiaalin, kuten vieraiden kielten oppikirjasarjat, joiden tuotannosta vastaavat kustantamot, opetusministeriö tai muut vastaavat instituutiot (McGrath, 2013: 2-3). Määritelmän mukaan luokkaan voidaan katsoa kuuluvan myös esimerkiksi kielten opiskeluun suunnatut multimodaaliset *massiiviset avoimet verkkokurssit* (MOOC). Toinen pääkategoria, täydentävä materiaali, muodostuu kahdesta osakokonaisuudesta: *konsultoitavasta materiaalista* ja *harjoitusmateriaalista*. Ensimmäinen alakategoria kattaa kaikki informaatioresurssit, kuten sanakirjat, pedagogiset oppaat ja kollegat, joita opettaja voi konsultoida etsiessään vastauksia kieleen tai opetukseen liittyviin kysymyksiin. Harjoitusmateriaali puolestaan käsittää lähinnä kaupallista materiaalia, jonka tarkoituksena on keskittyä tietyn kielen osa-alueen, kuten luetunymmärtämisen kehittämiseen. Kolmas ja viimeinen kategoria, opettajan valmistelema materiaali, sisältää monipuolisesti erilaisista lähteistä hankittua tai itse suunniteltua materiaalia, joka voi olla joko alun perin kielten opiskeluun suunniteltua tai ei. Kategoriaan kuuluvat autenttiset tekstit ja äänitteet, ladattava tai tulostettava sisältö, opettajan itse luoma materiaali, pelit, fyysiset objektit ja visuaaliset representaatiot, joita voidaan käyttää esimerkiksi täydentämään oppikirjasarjaa, syventämään aihekokonaisuuksia sekä elävöittämään opetusta ja muokkaamaan sitä oppilaan tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin sopivaksi (Chang Chávez, 2017: 268).

Mitä tulevaisuuden materiaaleihin tulee, tulevat ne suomalaisissa kouluissa keskittymään yhä enemmän sähköisille alustoille mahdollistaen oppimisen eri aisteja hyödyntämällä ja huomioiden oppijoiden erilaiset tarpeet. Tärkeänä ominaisuutena ovat informaation välittämisen tavat, joissa tullaan painottamaan interaktiivisuutta visuaalisen viestinnän lisäämisen keinoin. Myös käsitykset oppimisesta ovat alkaneet muuttua ja se on alettu nähdä

pikemminkin oppimisympäristöissä tapahtuvana ja niihin keskittyvänä toimintana kuin yksittäisen välineen avulla saavutettuna tuloksena. Tulevaisuuden materiaalille ja oppimiselle määritellyt tarpeet voidaan nähdä heijastuvan myös uuden opetussuunnitelman tavoitteissa, jotka puhuvat monipuolisten tekstityyppien, opitun kertaamisen, kulttuurierojen käsittelyn ja opetuksen eriyttämisen puolesta.

Toinen tutkimuksessa hyödynnetty teoriaosuus keskittyy tarkastelemaan uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) sisältöjä niiden tavoitteineen sekä yleisesti että kielten oppiaineen näkökulmasta molemmilla kouluasteilla. Vuodesta 2016 lähtien perusopetuksessa porrastetusti käyttöönotetun uuden opetussuunnitelman keskeisiin tavoitteisiin kuuluu oppilaiden aktiivisen osallistumisen edistäminen, oppimisen merkityksellisyyden vahvistaminen sekä positiivisten oppimiskokemusten mahdollistaminen jokaiselle oppilaalle²⁵. Näiden tavoitteiden lisäksi opetuksella pyritään myös kehittämään oppilaan laaja-alaista osaamista, joka koostuu keskenään vuorovaikutuksessa olevista tiedoista, taidoista, arvoista ja asenteista. Ne opettavat arki- ja työelämässä tarvittavista taidoista, tavoista tulkita, käsitellä, tuottaa, hankkia ja arvioida tietoa erilaisten välineiden, kuten tieto- ja viestintäteknologian avulla. Lisäksi ne vahvistavat oppilaan kulttuuritietoisuutta, kulttuurienvälistä viestintää sekä itseilmaisun taitoja ja tarjoavat oppilaalle kokemuksia kansainvälisestä, yhteiskunnallisesta, demokraattisesta ja kestävästä toiminnasta sekä vaikuttamisesta ja osallistumisesta yhteiskunnallisiin ja poliittisiin asioihin. Laaja-alaisen osaamisen lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostuvat oppilaan rooli ja oikeus osallistua opetuksen suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin ja kehittämiseen.

Opetussuunnitelman kieltenopetusta ja -oppimista koskevat tavoitteet ovat pääpiirteittäin hyvin samankaltaisia molemmilla peruskoulun asteilla, joskin sisällöt ja työtavat on suunniteltu tarkkaan oppilaiden kehityksen mukaisiksi ja niihin soveltuviksi. Molemmilla asteilla painotetaan etenkin oppilaan kielellisen ja kulttuurisen identiteetin kehittämisen merkitystä sekä kielellisten ja kulttuuristen asenteiden käsittelyä, sisältöjen autenttisuutta ja monipuolisia työtapoja. Aiheiden valinnassa otetaan huomioon oppilaiden arki ja kiinnostuksen kohteet. Opetuksen tarkoituksena on tarjota jokaiselle oppijalle mahdollisuus positiivisiin oppimiskokemuksiin, jotka kehittävät oppilaan itsetuntoa ja rohkaisevat käyttämään kielitaitoa sen tasosta riippumatta. Alakoulussa opetuksessa heijastuvat luovuus, oppimisen ilo ja vaihtelevat työtavat ja siinä painottuvat yhdessä tekeminen, tutkiva oppiminen ja leikillisuus. Oppiminen tapahtuu laulujen, leikkien, pelien ja draaman kautta, joiden osuus opetuksessa on tärkeä etenkin alimmilla luokilla. Opintojen edetessä myös oppilaan vastuut kasvavat ja

25 Opetushallitus. "Perusopetuksen opetussuunnitelman ydinasiat". <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>, konsultoitu 24.4.2020.

oppimisesta tulee eksplisiittisempää ja sisältöpainotteisempaa. Yläkoulussa kieliopintojen tarkoituksena on syventää alakoulussa hankittua osaamista ja kehittää muun muassa oppilaan kieli- ja kulttuurituntemusta, kielellistä ajattelua, ja oppimisstrategioita.

Viimeinen teoriakokonaisuus koostuu kahdesta osiosta, joista ensimmäinen käsittelee opettajien välisen yhteistyön eri ilmenemismuotoja ja niiden mahdollistamaa oppimista. Jälkimmäisessä osiossa tarkastellaan opettajien yhteistyön sijoittumista sosiaalisen median kontekstiin Facebookin näkökulmasta pohtien alustan koulutuksellisia mahdollisuuksia. Little (1990) on luokitellut opettajien välisen yhteistyön eri muodot neljään opettajien keskinäisten suhteiden eritasoisista lujuutta heijastavaan yhteistyötyyppiin, jotka voidaan suomentaa termeillä *kerronta ja ideoiden metsästys, apu ja tuki, jakaminen ja yhdistetty työ*²⁶. Ensimmäinen yhteistyötyyppi viittaa spontaaniin tiedonvaihtoon ja -hankintaan kerronnan ja havainnoinnin keinoin. Uutta tietoa voidaan omaksua esimerkiksi keskusteluista kollegoiden kanssa tai tarkkailemalla muiden työtä. Avun ja tuen etsiminen ja saaminen on edellistä suurempi tapa hankkia tietoa, mutta niitä ei aina suoraan tarjota muille, sillä kollegoiden asioihin ei välttämättä syystä tai toisesta haluta puuttua. Toisaalta apua ei myöskään aina uskalleta pyytää kasvojen menettämisen pelossa. Materiaalien, menetelmien, ideoiden ja mielipiteiden vapaaehtoisen avoimen jakamisen ja vaihtamisen voidaan nähdä jo heijastavan vahvempia keskinäisiä suhteita opettajien välillä kuin kahdessa aikaisemmassa tapauksessa. Yhdistetyssä työssä opettajien keskinäiset suhteet ovat kuitenkin kaikkein vahvimmat, sillä työn lisäksi myös vastuut ja tavoitteet ovat yhteisiä. Aktiivinen osallistuminen yhteistyöhön vaikuttaa positiivisesti ammatilliseen ja käytännön osaamiseen, mutta myös esimerkiksi diskursiivisiin, kognitiivisiin ja emotionaalisiin taitoihin. Yhteistyön onnistuminen kuitenkin edellyttää muun muassa keskinäistä luottamusta ja tukea.

Opettajien välistä yhteistyötä on tutkittu myös sosiaalisen median kontekstissa Facebookin näkökulmasta, jossa sen on nähty tarjoavan mahdollisuuksia oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen, sosiaalisten suhteiden rakentamiseen ja ylläpitämiseen sekä tiedonhankintaan. Yhteistyön tuloksena alustalla jaetut materiaalit ja ideat voivat myös kannustaa uusien tietojen ja taitojen omaksumiseen. Rutherford (2010: 69) kuvailee Facebookia kollegiaalisena alustana “vähäisen riskin” ympäristöksi, jossa voidaan välttyä tuomitukseksi tulemiselta tai kasvojen menettämiseltä. Näistä syistä myös yhteistyön onnistumiselle tärkeä keskinäinen luottamus on helpommin vakiinnutettavissa.

26 Alkuperäiset englanninkieliset termit ovat *storytelling and scanning for ideas, aid and assistance, sharing ja joint work*.

KIELTENOPETTAJILLE SUUNNATTUJEN FACEBOOK-RYHMIEN ANALYSOINTI

Tutkimuksen kohderyhminä ovat kaksi suomalaisille kieltenopettajille tarkoitettua Facebook-ryhmää, joista yksi, “Ryhmä A”, on suunnattu alakoulun opettajille ja “Ryhmä B” yläkoulun opettajille. Ensimmäinen ryhmä muodostui yli viidestä tuhannesta jäsenestä, kun taas jälkimmäisessä niitä oli noin kolme kertaa vähemmän. Jotta ryhmissä jaettavasta ja etsittävästä materiaalista saataisiin mahdollisimman monipuolinen ja laaja käsitys, tutkimukseen oli tärkeä valita Facebook-ryhmä edustamaan molempia kouluasteita ja kaikkia kieliaineita, mikä mahdollistaisi myös ryhmien keskinäisen vertailun. Tutkimukseen valittujen ryhmien nimet tulivat myös olla mahdollisimman lähellä toisiaan ja ryhmäkoko tarpeeksi suuri, jotta ryhmien sisällöt vastaisivat toisiaan ja olisivat keskenään vertailukelpoisia ja niistä saataisiin kerättyä tarpeeksi havaintoja analyysiä varten. Se, että ryhmät olivat suomalaisia, mahdollisti lisäksi peruskoulun opetussuunnitelman hyödyntämisen materiaalianalysissä. Havainnoinneissa huomioon otettiin ainoastaan materiaali, jolla oli suora yhteys kielten opettamiseen tai yleisesti opetuskäytäntöihin lukuun ottamatta arviointiin liittyvää materiaalia tutkimusaineiston rajaamisen vuoksi.

Molempia ryhmiä havainnoitiin kolmen kuukauden ajan syksyllä 2019 syyskuusta marraskuuhun oletuksella, että syksyisin toiminta olisi aktiivisempaa kuin keväisin ja se tarjoaisi monipuolisemman kuvan ryhmien sisällöstä kuin esimerkiksi talviaika, jolloin jaettu ja etsitty materiaali saattaisi keskittyä liikaa juhlapäiviin ja niihin liittyviin sanastoharjoituksiin. Koska tutkimus aloitettiin syksyllä, tarjoaisi määritelty ajankohta myös kaikkein ajankohtaisimman kuvan ryhmissä jaetusta ja etsitystä materiaalista. “Ryhmästä A” löydettiin yhteensä 104 julkaisua, joista 50 keskittyi materiaalin jakamiseen ja 54 sen etsimiseen. “Ryhmässä B” julkaisuja oli yhteensä 46, joista 21 koski jaettua materiaalia ja 25 etsittyä materiaalia. Ryhmien kokoon nähden tuloksia voidaan pitää yllättävinä, sillä odotettavissa oli suurempi määrä julkaisuja. Taustalla oletetaan olevan haluttomuus jakaa materiaalia suurissa ryhmissä materiaalissa mahdollisesti olevien virheiden tai omien ideoiden tuomitsemisen ja kasvojen menettämisen pelossa. Käyttäytyminen kuvaa vastakohtaa teoriassa esitetylle jakamisen yhteistyötyypille, jonka mukaisessa toiminnassa materiaalia, menetelmiä, ideoita ja mielipiteitä jaetaan ja vaihdetaan muiden kanssa vapaasti ja avoimesti. Samankaltaisia päätelmiä tehtiin myös etsittävän materiaalin vähäisyydestä: pyytäessään apua muilta, opettaja saattaa ajatella olevansa muiden silmissä osaamaton ja pelätä joutuvansa häpeään. Vaikkei “Ryhmässä A” moni julkaissut sisältöä ryhmiin tai konsultoinut muita ryhmän jäseniä, keskusteluihin kuitenkin osallistuttiin yleisestä näkökulmasta melko aktiivisesti kommentoimalla ja tuomalla esille omia ajatuksia sekä ratkaisemalla yhteisiä ongelmia, mistä

syystä ryhmässä pystyttiin havaitsemaan vastavuoroisuutta ja tulkitsemaan jonkinasteisen keskinäisen luottamuksen olemassaolo. Yhteistyö ryhmässä perustui eniten avun ja tuen etsimiseen ja tarjontaan, mutta vaikutteita voitiin havaita myös kerrontaan ja ideoiden metsästyksen liittyvästä yhteistyöstä, jossa ideoita, ratkaisuja ja lohtua voidaan saada muilta joko keskustelemalla tai havainnoimalla muita. “Ryhmän B” kohdalla opettajien välistä yhteistyötä kuvasi parhaiten jälkimmäinen yhteistyötyyppi. Ryhmän ilmapiiri vaikutti toista ryhmää varautuneemmalta, ja koska jopa 48 % jaetusta materiaalista oli lähtöisin samalta julkaisijalta, vaikutti yhteistyö yksipuolisemmalta ja perustuvan ideoiden metsästyksen lähinnä havainnoimalla muita.

Tutkimusaineiston analyysiä varten kerätty ryhmässä jaettu ja etsitty materiaali jaettiin McGrathin (2013: 2-3) materiaalikategorioihin perustuvan luokittelun mukaisiin ryhmiin materiaalin luonteen, sisällön ja tarkoituksen mukaan. Ryhmät olivat *kieltenopetukseen suunniteltu materiaali*, *täydentävä materiaali* ja *opettajien valmistelema materiaali*. Sen lisäksi tarkasteltiin materiaalin jakautumista eri kielten välillä. Molemmissa ryhmässä materiaali jakaantui hyvin samalla tavalla sekä materiaalikategorioittain että kielittäin. Opettajien valmistelemaa materiaalia jaettiin eniten ja täydentävää materiaalia etsittiin eniten painottuen konsultoitavan materiaalin alakategoriaan. Molemmissa ryhmässä jaetun materiaalin joukosta löytyi pelejä ja autenttisia äänitteitä, kuten videoita, ja ryhmässä etsittiin tietoa tieto- ja viestintäteknologiaan sekä eriyttämiseen liittyvissä kysymyksissä. Myös kulttuurisisällöt ja sitä kautta autenttisuus tulivat ryhmien materiaalissa hyvin esille, mikä näkyi juhlapäivien kuten halloweenin, ruotsalaisuuden päivän ja joulun vaikutuksessa materiaalien sisältöihin.

Yllä mainittujen opetussuunnitelmaa vahvasti heijastavien teemojen lisäksi “Ryhmän A” materiaalissa esille nousivat etenkin leikillisuus, siihen liittyvät oppimisen ilo ja positiiviset oppimiskokemukset sekä ikäryhmälle soveltuvat yhteistä tekemistä korostavat työtavat, joissa näkyivät toiminnallisuus ja taktiilinen eli tuntoaistia hyödyntävä oppiminen. Leikillisyyden käsitteessä yhdistyvät Kankaan (2014: 73) mukaan leikki, luovuus ja emotionaaliset tekijät ja sillä on tärkeä rooli etenkin pienimpien oppilaiden opettamisessa, joiden kognitiiviset kyvyt ovat vasta kehittymässä. Vastaavasti “Ryhmän B” materiaali oli selkeästi vanhemmille oppilaille suunnattua sen sisältöpainotteisuuden ja monipuolisempien työtapojen puolesta. Sekä jaetussa että etsityssä materiaalissa oli havaittavissa laajempia ja haastavampia sisältökokonaisuuksia, joiden tarkoituksena oli kehittää tiettyä kielen osa-aluetta, kuten kieliopillista osaamista. Materiaalia myös jaettiin ja etsittiin laajempien töiden, kuten projektien toteuttamiseen, joissa yhdistyvät monenlaiset työtavat ja jotka edellyttävät jo tietylle tasolle kehittyneitä kognitiivisia ja kielellisiä taitoja. Kielten osalta sekä jaettu että etsitty materiaali

painottui molemmissa ryhmissä vahvasti englannin ja ruotsin opetukseen. Materiaalianalyysin pohjalta on kuitenkin todettavissa, että materiaali on suurelta osin sovellettavissa myös muihin kieliin tai voi toimia inspiraationa täysin uuden materiaalin kehittämiseksi.

Materiaalin tutkimus molemmissa ryhmissä osoitti sen, että Facebook-ryhmät pystyvät tarjoamaan opettajien jatkuvan oppimisen ja uusien tietojen ja taitojen omaksumisen näkökulmasta sekä useita tiedollisia että käytännön hyötyjä. Ryhmien materiaalia voidaan kuvailla ajankohtaiseksi, monipuoliseksi ja opetussuunnitelman mukaiseksi, mikä tarjoaa mahdollisuuksia kehittyä useilla ammatin ja opetuksen eri osa-alueilla opettajien omien tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. Sen lisäksi, että ryhmät pystyvät tarjoamaan laajalti erilaisia ideoita ja resursseja, ne myös antavat esimerkkejä siitä, miten niitä voidaan käyttää eri tilanteissa, mikä puolestaan saattaa motivoida opettajia kokeilemaan uutta. Ryhmien myös havaittiin helpottavan tiedon etsimistä ja sen hankintaa, sillä ajankohtaisista asioista keskusteleminen ja materiaalin jakaminen niihin liittyen mahdollistaa sen, että tieto asioista välittyy ihmisten kesken ja on mahdollisimman monen saatavilla.

Materiaalianalyysin lisäksi tutkittavien Facebook-ryhmien opettajille tehtiin lyhyt kirjallinen haastattelu tukemaan analyysin pohjalta saatuja tuloksia ja selvittämään ryhmien mahdollisia muita funktioita. Haastattelu julkaistiin molempien ryhmien sivuilla ja siihen oli mahdollista vastata joko kommentoimalla julkaisua tai laittamalla vastaukset yksityisviestillä. Haastatteluun saatiin vastauksia neljä ja vain "Ryhmän A" opettajilta, mutta ne riittivät yleisen tason kuvauksen laatimiseen opettajien kokemuksista. Haastattelulla kerätyt vastaukset paitsi tukivat materiaalianalyysin tuloksia ryhmien tiedollisista ja käytännön hyödyistä opettajien jatkuvan oppimisen ja uusien tietojen ja taitojen omaksumisen näkökulmasta, niissä heijastuivat myös Facebook-ryhmien sosiaalinen ja emotionaalinen merkitys. Opettajien vastauksien perusteella ryhmä koettiin pääasiassa yhteisölliseksi kohtaamispaikaksi, joka innostaa ja rohkaisee sekä tarjoaa mahdollisuuksia keskusteluun, yhteistyöhön, vertaistukeen sekä kollegiaalisten suhteiden ylläpitämiseen. Yhdessä vastauksessa tuotiin kuitenkin esille myös ryhmän toisinaan aiheuttama ahdistus ja oma riittämättömyyden tunne: muut vaikuttivat tekevänsä paljon enemmän työtä tuntiensa eteen, mikä sai omat tunnukset tuntumaan keskinkertaisilta. Ottaen kuitenkin huomioon tutkittujen Facebook-ryhmien havaitut hyödyt ja sen, että opettajat ovat valmiita hakemaan tämänkaltaisilta alustoilta tietoa, vaikuttavat ryhmät lupaavilta kanavilta palvelemaan ja täyttämään monenlaisia koulutuksellisia, sosiaalisia ja emotionaalisia tarpeita.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Peruskoulun kielenopettajille suunnattujen Facebook-ryhmien tutkimus osoitti, että ryhmissä jaettu ja etsitty materiaali kattaa hyvin monenlaisia opettamiseen ja opetussuunnitelman tavoitteisiin liittyviä teemoja ja kysymyksiä, mistä syystä materiaalin voidaan nähdä palvelevan monia tiedollisia ja käytännön tarpeita opettajien jatkuvan oppimisen ja uusien tietojen ja taitojen omaksumisen näkökulmasta. Monipuolinen tarjonta mahdollistaa myös monipuoliset kehittymismahdollisuudet, joihin opettaja pystyy keskittymään omien tarpeidensa ja kiinnostuksen kohteidensa mukaan. Ryhmät toimivat paitsi hyvinä materiaalien ja ideoiden lähteinä, ne myös tarjoavat esimerkkejä siitä, miten näitä voidaan hyödyntää ja toteuttaa erilaisissa konteksteissa opetuksessa vallitsevien tilanteiden ja tarpeiden mukaan, mikä saattaa myös motivoida kokeilemaan uutta. Lisäksi ryhmien voidaan nähdä edesauttavan tiedon etsimistä ja sen hankintaa, sillä yhteistyön ja sen mahdollistaman materiaalin ja ideoiden vaihtamisen ansiosta myös tietoa on mahdollisimman monen saatavilla, mikä taas puolestaan edistää uusien tietojen ja taitojen omaksumista. Tiedollisten ja käytännön tarpeiden palvelemisen lisäksi ryhmillä pystyttiin opettajien kommenttien perusteella tulkita olevan myös tärkeitä sosiaalisia ja emotionaalisia merkityksiä, jotka ilmenivät muun muassa keskustelun, yhteistyön, yhteisöllisyyden ja vertaistuen muodossa.

Tutkimuksessa hyödynnetty teoria tuki paitsi tutkimuskysymyksiä, myös tutkimusta kokonaisuudessaan tarjoten sille kontekstin ja välineitä havaintojen tulkintaan, luokitteluun ja kuvailuun. Teoriaosiossa esiteltyt materiaalikategoriat toimivat konkreettisina työkaluina tutkimusaineiston käsittelyssä ja peruskoulun opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet sekä teoria opettajien välisestä yhteistyöstä tukivat havaintojen tulkintaa ja analysointia. Tutkimusaineiston ja -jakson rajallisuuden vuoksi tuloksista ei voida tehdä yleistyksiä, mutta ne kuitenkin tarjoavat uuden näkökulman vasta vähän tutkittuihin sekä lisätutkimusta tarvittaviin Facebookin eri käyttömahdollisuuksiin. Tulokset voidaan tulkita myös ajankohtaisena kuvauksena niistä haasteista ja tarpeista, jotka tänä päivänä ovat näkyvillä koulumaailmassa koko Suomessa, ja joiden ratkaiseminen edellyttää uutta tutkimusta tulevaisuudessa.