

La autenticidad en el aula de E/LE

La promoción del material didáctico auténtico y su efecto en los trabajos escritos por
estudiantes universitarios de español

Miika Kaksonen

Trabajo de fin de máster

Programa de Enseñanza y Aprendizaje, Español

Instituto de Lenguas y Traducción

Facultad de Humanidades

Universidad de Turku

Agosto de 2023

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

Trabajo de fin de máster

Programa de Enseñanza y Aprendizaje, español

Miika Kaksonen

La autenticidad en el aula de E/LE. La promoción del material didáctico auténtico y su efecto en los trabajos escritos por estudiantes universitarios de español.

Páginas: 51 páginas, 7 páginas de apéndices

La autenticidad es un concepto relativamente versátil y puede suscitar diversas reacciones. La dimensión más conocida de la autenticidad es la que se refiere a la originalidad, pero tiene aún más dimensiones. En cuanto al material didáctico, lo que se denomina material auténtico en el aula de E/LE es original, producido por un hablante nativo sin objetivos pedagógicos y, además, significativo y/o útil para el alumno. Una persona auténtica se conoce a sí misma, sus valores y sus intereses y es capaz de mostrarlo tanto discursivamente como mediante su conducta.

El presente estudio cuantitativo se centra en investigar qué tipo de efecto tiene la promoción de la autenticidad en los trabajos escritos por los estudiantes de español del Centro de Idiomas y Comunicación de la Universidad de Turku. Suponiendo que las redacciones más extensas son un hallazgo positivo, busco posibles efectos beneficiosos en cuanto a la extensión de las redacciones escritas cuando los estudiantes trabajan con material auténtico. Los resultados se presentan en tablas y gráficos, y se utiliza el valor p para comprobar si pueden ser generalizados.

He podido dar una muestra de que se puede suscitar el uso de materiales auténticos en el aula de ELE al motivar a los estudiantes. En algunos casos, las redacciones que tratan sobre un tema auténtico son más extensas que las que tratan de un tema predeterminado. Los hallazgos son un tanto contradictorios entre sí, sin embargo, se pueden observar algunos hallazgos positivos en la mayoría de los grupos.

Palabras clave: autenticidad, autonomía, enseñanza de lenguas extranjeras, motivación

Índice

1	Introducción	5
2	Autenticidad	8
2.1	Etimología	8
2.2	Hablante y lengua auténtica	10
2.3	El desarrollo de la autenticidad, motivación y autonomía	13
2.4	La autenticidad y autonomía en la pedagogía indígena sami	16
3	Autenticidad en el aula de lenguas extranjeras	18
3.1	Material didáctico auténtico	18
3.2	Aprendizaje/enseñanza auténtica	21
3.3	Profesorado auténtico	22
3.4	Evaluación auténtica	24
4	La promoción de la autenticidad y su efecto en las redacciones de los estudiantes universitarios	26
4.1	Metodología	27
4.2	Los informantes	29
4.3	Resultados y análisis	30
4.3.1	Resultados de nivel A1 (curso presencial)	31
4.3.2	Resultados de nivel A1 (curso de autoestudio)	34
4.3.3	Resultados de nivel A2 (curso presencial)	36
4.3.4	Los resultados de nivel A2 (curso de autoestudio)	38
4.3.5	Los resultados de nivel B1	41
4.3.6	Discusión	42
5	Conclusiones	47
	Bibliografía	50
	Apéndices	52
	Apéndice 1. Formulario del consentimiento	52

1 Introducción

“No le ayudes! Deja que lo resuelva él solo.”. Eso es lo que me dijo una compañera en mi primer día en una guardería mientras uno de los niños intentaba abrir una caja de juguetes sin éxito. Al oír esas palabras me puse a pensar en el proceso del aprendizaje, y, después de un largo proceso de reflexión, me llevó a realizar este trabajo de fin de máster para examinar cómo este tipo de aprendizaje autodirigido y la autonomía del aprendiz podrían funcionar en las clases de español como lengua extranjera (ELE¹). En los estudios de profesor de asignatura, nos centramos más en la enseñanza de materia específica (ya sea de idiomas u otras asignaturas como, por ejemplo, matemáticas) y no nos enseñaron mucho sobre la educación infantil. Sin embargo, en un curso de traducción trabajé con un artículo escrito por Pia Bärlund (2010) que trataba sobre la autenticidad en el aula de lenguas extranjeras (LE²), cuyo enfoque está en el aprendizaje autodirigido y en el aprendizaje que tiene en cuenta los intereses de los alumnos.

En dicho artículo, Bärlund critica el uso de la palabra *auténtico/a* en el mundo pedagógico sin saber lo que significa. El término *auténtico/a* conlleva muchas interpretaciones, si bien la más común en el mundo pedagógico es la que tiene que ver con la originalidad del material usado en el aula: un material pedagógico es auténtico cuando lo ha producido un hablante nativo sin objetivos educativos (Bärlund, 2006, p. 31-37 citado por Bärlund, 2010). Además, el material es auténtico también cuando los estudiantes lo encuentran interesante y/o útil. Desde una perspectiva más filosófica, Kaikkonen (2000, p. 54) concibe que para que algo sea auténtico en el proceso de aprendizaje, el aprendiz mismo debe ser el que actúa y experimenta, es decir, el aprendiz es el sujeto y el objeto del aprendizaje

Bärlund y otros investigadores como, por ejemplo, Alex Gilmore (2007, p. 97-98) sostienen que el término conlleva mucha ambigüedad, por lo que existen bastantes malinterpretaciones en el mundo pedagógico. Sus observaciones me llevaron a comenzar un estudio para averiguar si los profesores y los estudiantes de LE siguen sin conocer realmente cuál es el significado del término *auténtico/a* diez años después de la publicación del artículo de Bärlund. En el 2020, escribí mi trabajo de fin de grado sobre la conciencia de las dimensiones de la autenticidad en el aula de ELE/LE (Kaksonen, 2020). Los resultados mostraron una conciencia relativamente baja con muy pocos profesores finlandeses que conocían varias

¹ Español como lengua extranjera.

² Lengua extranjera.

dimensiones de la palabra. En mi estudio, los resultados fueron similares a las observaciones de Bärlund: la dimensión que parece ser más clara en el mundo pedagógico está relacionada con la originalidad del material educativo. Consideramos que el material es auténtico cuando lo ha creado un hablante nativo y no tiene objetivos didácticos. Sin embargo, la autenticidad dota de más dimensiones; por ejemplo, el material es auténtico si tiene relevancia para los estudiantes y/o lo consideran útil.

Para ampliar la investigación hacia un nivel más práctico, como ocurrió con el trabajo final de seminario de los estudios pedagógicos en el año 2022, realizamos un estudio sobre la promoción de la autenticidad en los cursos de español en el Centro de Idiomas y Comunicación de la Universidad Turku (Kaksonen y Seppänen, 2022). En ese estudio, nos centramos en el material auténtico y la autonomía del estudiante. Descubrimos que los trabajos escritos son más extensos cuando tratan sobre un tema de libre elección, es decir, de un tema auténtico. Los hallazgos fueron positivos en cuanto a las extensiones de los trabajos, por lo que quería volver a repetir el estudio, pero a mayor escala.

En este trabajo de fin de máster continué estudiando la autenticidad y su promoción en el aula de ELE. Los objetos de la investigación son las redacciones escritas por los estudiantes de español en el Centro de Idiomas y Comunicación de la Universidad de Turku durante el otoño 2022. Los estudiantes escribieron entre una y tres redacciones a lo largo del periodo. Busco posibles efectos positivos cuando se les ofrece la posibilidad de trabajar con material auténtico. Las preguntas de este estudio son las siguientes: 1) ¿Cuántos estudiantes eligen el tema libre sin/con una motivación? 2) Las redacciones son más extensas cuando tratan sobre un tema libre, es decir, auténtico? 3) Hay un aumento del promedio porcentual del recuento de palabras entre la primera y la segunda redacción? Si lo hay, en los que tratan de un tema libre en la segunda fase, ¿hay un aumento mayor?

Como hipótesis, espero que la motivación del profesor aumente la cantidad de redacciones escritas sobre un tema libre y que estas sean más extensas que las que tratan sobre un tema predeterminado. Además, espero que, a nivel individual, el aumento promedio porcentual del recuento de palabras es mayor si, en la segunda fase, eligen el tema libre.

La parte teórica de este trabajo funciona como una revisión del concepto de la autenticidad echando un vistazo a la etimología de la palabra *auténtico* en el epígrafe 2.1, observando cómo se manifiesta en la sociolingüística en el epígrafe 2.2, cómo la autenticidad surge en las personas en el epígrafe 2.3, cómo se ve la autenticidad en la pedagogía sami en el epígrafe 2.4 y cuáles son las dimensiones de la autenticidad en el aula de LE en el capítulo 3.

El capítulo 4 aborda el presente estudio en el que investigaré qué tipo de efecto tiene la promoción de la autenticidad en los trabajos escritos por estudiantes universitarios de español.

2 Autenticidad

En este apartado examinaré las dimensiones de la autenticidad en diferentes disciplinas que se juntan en el tema del trabajo, la enseñanza de lenguas extranjeras, o, más concretamente, español como lengua extranjera. Empezaré examinando la etimología del vocablo *auténtico/a* que ofrece una idea general sobre el significado fundamental en cuanto a los orígenes de la palabra y los cambios producidos a lo largo de los siglos.

Después, me enfocaré en la autenticidad en la sociolingüística, por ejemplo, cómo se puede definir un hablante auténtico y una lengua auténtica. Luego, investigaré la autenticidad y la autonomía de las personas y cómo se desarrollan. Por último, examinaré las características de la pedagogía sami que tienen relevancia con la autenticidad.

2.1 Etimología

Como mencioné en la introducción (véase el capítulo 1), el adjetivo *auténtico/a* puede suscitar diferentes reacciones. Las razones que justifican las ambigüedades del significado de ese término pueden ser varias y, por ello, debemos fijarnos en su etimología para hacernos una idea de su versatilidad.

A lo largo de los siglos y trasladando muchas interpretaciones y traducciones, las palabras se pueden interpretar de muchas formas distintas y, por tanto, pueden causar ambigüedad. Para entender el término en su totalidad, primero debemos remontarnos a su origen y etimología. La palabra *auténtico* tiene sus orígenes en el griego antiguo: ἀθεντικός³ (authentikós). Según el Diccionario Griego-Español (DGE), las acepciones más adecuadas para el vocablo ἀθεντικός son, entre otras, las siguientes: *auténtico, original, autógrafo, genuino, soberano, independiente*. El adjetivo está compuesto por dos morfemas: ἀθέντης (authéntēs) y el sufijo masculino -ικός (-ikós), con el cual se forman los adjetivos en griego. Entre los significados que propone el DGE para la palabra ἀθέντης, encontramos *autor, maestro, oficial, el que tiene autoridad, jefe, asesino, homicida, suicida*. Yendo más allá, si partimos la palabra anterior en dos morfemas, tendremos αὐτός (autós) y ἔντης (héntēs). El DGE destaca que las

³ Diccionario Griego-Español (DGE en línea).

acepciones más importantes del término *αὐτός* son *él, él mismo, mismo* (uno mismo), y la glosa del último vocablo *ἔντης* (de la misma raíz que *ἀνύω*) es *realizar, llevar a cabo, conseguir, alcanzar*. Para facilitar la lectura del análisis véase el Gráfico 1.

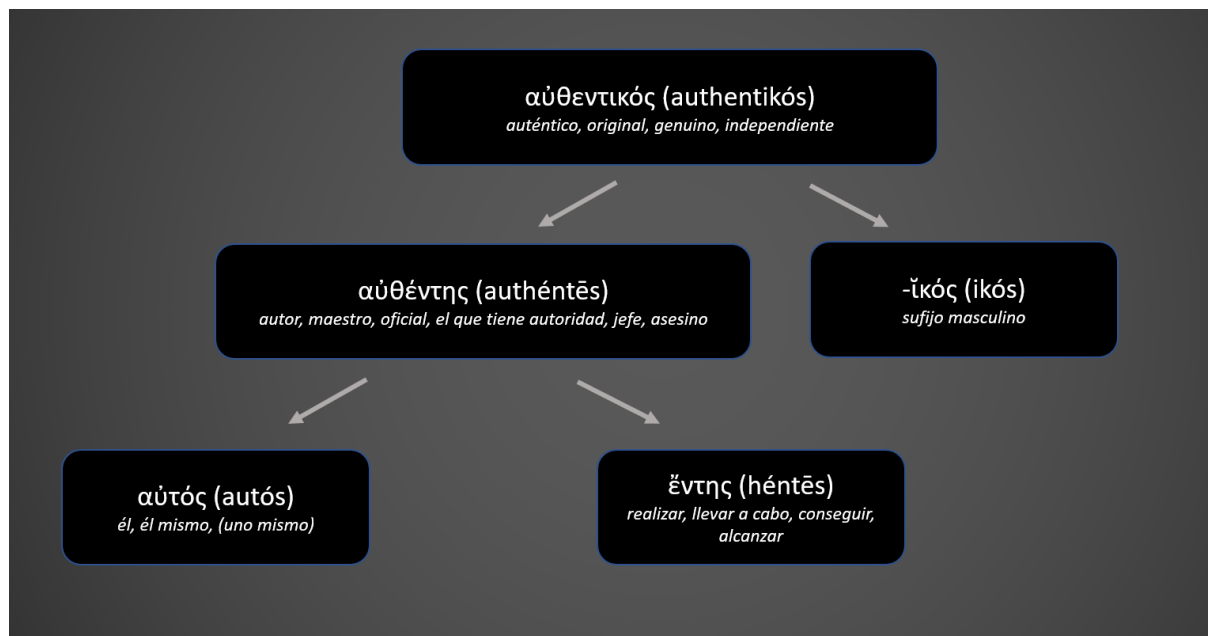


Gráfico 1. El análisis morfológico del vocablo *auténtico*

Aunque en el mundo moderno sea común interpretar el adjetivo *auténtico* como algo que tiene relevancia con el origen de a lo que se refiere, desde la perspectiva morfológica vemos que originalmente no ha tenido esa misma concepción sencilla. Más arriba (véase el Gráfico 1), la palabra *αὐθεντικός* representa el equivalente de la voz española *auténtico*, la cual está dividida en dos morfemas en el centro del gráfico. De los morfemas divididos, *αὐθέντης* está compuesto por dos morfemas más: *αὐτός* y *ἔντης*, que se encuentran más abajo (véase el Gráfico 1). Siguiendo el planteamiento del DGE, podríamos concluir que, con el tiempo, esta palabra ha ido haciendo referencia a otros conceptos. Si nos fijamos en los morfemas (*αὐτός* y *ἔντης*) vemos que, posiblemente, para que algo sea auténtico, debe estar hecho por uno mismo. Esta misma hipótesis la propone Kaikkonen (2000, p. 53-54) al decir que algo es auténtico cuando uno mismo da comienzo a algo nuevo.

Además de los morfemas *αὐτός* y *ἔντης*, la palabra *αὐθέντης* también tiene acepciones sobre la autonomía personal. Según el DGE una palabra equivalente es *autor*, la cual, a su vez, podría hacer referencia a cierto tipo de actividad independiente. Además, ese término ha tenido algún tipo de relevancia con la autoridad. Podemos observar que, entre otros significados están

jefe y *maestro*, lo que podría indicar que esa palabra haya tenido algo que ver con el concepto de la autoridad, tal vez, ¿autoridad de sí mismo? Cabe mencionar que el DGE propone varios significados para esta palabra y uno de ellos es *asesino*, para el cual no he podido encontrar vínculos al concepto de la autenticidad. Por lo tanto, se puede observar que el término ha sido versátil a lo largo del tiempo.

En su forma final, la palabra *ἀθηντικός* contiene todavía vestigios del pasado: según el DGE una de las concepciones del vocablo es *independiente*, lo que indica que en cierto grado ha preservado su relación con la autonomía. No obstante, al añadir el sufijo *-ικός*, se ha convertido en una palabra que tiene características de la originalidad y de lo genuino.

En resumen, basándome en las conclusiones sobre el análisis morfológico, podría afirmar que es evidente que la palabra *auténtico* es muy ambigua y una de las razones es su etimología históricamente versátil. Además de las referencias a la originalidad, debería también ser algo que uno mismo tenga iniciativa de hacer. En la siguiente sección, presentaré cómo se ha tratado la autenticidad en la sociolingüística.

2.2 Hablante y lengua auténtica

“La autenticidad es una cualidad que seguimos buscando constantemente en casi todas las áreas de nuestras vidas, tanto sociales como materiales,” declara Coupland en su artículo sobre las autenticidades sociolingüísticas (2003, p. 417). En este epígrafe voy a presentar unos conceptos, argumentos e ideologías que tratan cómo la autenticidad está presente en la lengua, en los hablantes y en el investigador lingüístico.

Tanto Bucholtz como Coupland entienden que el concepto de la autenticidad tiene sus raíces en la exploración de la historia (Bucholtz, 2003, p. 399; Coupland, 2003, p. 418-419). Bucholtz explica que la aspiración para descubrir la autenticidad viene del hecho de que, como raza humana, hemos tenido interés en comprender los fenómenos (lingüísticos) mediante la comprensión del pasado, y Coupland asegura que las cosas auténticas no son cosas fabricadas, sino cosas que han sobrevivido durante siglos a pesar de la influencia humana y, por ello, son permanentes y resistentes. En la práctica tradicional de definir la autenticidad, Coupland añade que las cosas auténticas llevan “la existencia en ellas mismas”, así que ontológicamente, algunos elementos como la madera y la luz del día se podrían definir como cosas auténticas (Coupland, 2003, p. 418).

En cuanto a la autenticidad de la lengua, tradicionalmente los sociolingüistas están a favor de la ideología de la autenticidad igualitarista la cual representa una ideología de sucesos lingüísticos más naturales en lugar de una ideología más guiada por sus características autoritarias. Coupland las denomina como *vernacular authenticities* y *establishment authenticities* (op. cit., pp. 419-421). En la primera, la lengua está en su forma natural y la usa un grupo, pasa por cambios y reúne a las personas con sus rasgos únicos, mientras que en la segunda, la lengua está controlada por la autoridad lingüística y pasa por un período de estandarización y codificación (ibíd).

Bucholtz propone un acercamiento diferente a los planteamientos tradicionales: la importancia de la identidad en el proceso de autenticación. Según Bucholtz, no deberíamos buscar a los hablantes auténticos, sino que tendríamos que investigar cómo los hablantes utilizan la lengua al expresarse. Como consecuencia, Bucholtz define la autenticidad como algo que se produce al hablar (Bucholtz, 2003, p. 398-399).

Basándose en su propio estudio, Coupland (2001⁴, p. 415 citado por Coupland, 2003, p. 421) plantea seis argumentos de lengua y autenticidad. Como principio muy básico, podríamos decir que una lengua es auténtica observándola y documentándola empíricamente, de ahí el primer argumento que Coupland denomina como *attested and attestable language* (Coupland, 2003, p. 421). Si nos fijamos en las definiciones más estrictas, Coupland plantea el argumento de *naturally occurring language* para hacer referencia a la lengua natural de la vida cotidiana que se ocurre en el nivel comunal. Esta forma de lengua no está sometida a ningún tipo de observación o investigación.

Está misma ideología la comparte Bucholtz al definir lo que es un hablante auténtico: la lengua auténtica es cotidiana y surge de manera natural. El discurso es casual y el hablante no se siente cohibido (*linguistic mundaneness*) (Bucholtz, 2003, p. 405). Además, desde la perspectiva de la sociolingüística, aunque encontremos hablantes auténticos, la presencia de los sociolingüistas puede afectar a la situación de tal manera que el discurso del hablante resulte inauténtico (op. cit., p. 405-406). A este fenómeno Bucholtz lo denomina el *observers paradox* (la paradoja del observador) de acuerdo con el trabajo de Labov (1972⁵).

Como tercer argumento, Coupland toma una perspectiva más filosófica y moral. Escribe que el hablante auténtico dice la verdad, es ajustado a la realidad e incluso es una persona fiel

⁴ Coupland, Nikolas. 2001. Stylisation, authenticity and TV news review. *Discourse studies* 3: 431-432.

⁵ Labov, William. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

a sí misma. Como consecuencia, las palabras que el hablante usa deben reflejar sus pensamientos, sentimientos y su personalidad: “lo que ves es lo que hay⁶” (Coupland 2003, p. 422-423). Este argumento se llama *language encoding fact and truth*. El cuarto argumento incluye la idea del tercer argumento, pero el hablante es completamente responsable de los matices pragmáticos y semánticos de su discurso. En este argumento, el hablante auténtico es considerado como el autor, propietario y animador de la lengua que utiliza. Coupland denomina a este argumento *fully owned, unmediated language* (op. cit., pp. 423-424).

En el quinto argumento, Coupland se acerca a las ideologías de Bucholtz, quien opina que la autenticidad está relacionada con la identidad y con los procesos de autenticación. Coupland propone que el hablante auténtico ha de “ser él mismo” y la lengua que usa debería ajustarse a su personalidad (op. cit., pp. 424). Este argumento lo ha denominado como *language indexing personal authenticity*. Por último, Coupland define la lengua en el nivel comunal. La lengua que el hablante auténtico utiliza presenta las normas y valores de un colectivo cultural y, por consecuencia, la lengua que esa persona usa representa una afiliación a una comunidad cultural (ibíd). Este último argumento se llama *language indexing cultural membership*.

Bucholtz añade que tradicionalmente, en la noción del hablante auténtico existe la ideología de que la lengua más auténtica se encuentra en áreas bastante aisladas, una ideología que se le llama *linguistic isolationism* (Bucholtz, 2003, p. 404). En estos lugares, la lengua no tiene ningún contacto con otros idiomas y se habla en una población relativamente homogénea. Bucholtz menciona que, en los estudios dialectológicos, la lengua y los hablantes más auténticos se encuentran en los entornos rurales, lejos de la urbanización (op. cit., pp. 399). Como consecuencia, la tecnología moderna y la globalización suponen una amenaza a la autenticidad tradicional: la presencia constante de la otredad rompe la autenticidad convencional. Coupland ve los retos causados por la globalización: argumenta que las identidades serán cada vez más flexibles y no estarán tan ligadas con los estatus como, por ejemplo, la nacionalidad o la ocupación (Coupland, 2003, p. 425-429).

Por eso, los procesos de la autenticación, según Bucholtz, son más flexibles en cuanto a la definición de la autenticidad y no están estrictamente fijados en ciertos aspectos sino las cosas auténticas se crean en las situaciones. Bucholtz opina que en el centro de la autenticidad está la identidad, una identidad que cambia a través de los contactos sociales que tenga el hablante (Bucholtz, 2003, p. 408). Por consiguiente, Bucholtz propone que una persona puede

⁶ La traducción es mía.

tener varias identidades según la situación y, de ahí, las personas crean la autenticidad con sus discursos, conductas y actos.

Llegando desde las ideologías de la autenticidad muy simples hasta las que se fusionan con la identidad personal he dado una muestra sobre la versatilidad de la autenticidad como concepto sociolingüístico. Por una parte, la autenticidad está relacionada con el origen y la historia, y, por otra parte, se encuentran las ideologías de la lengua auténtica que reflejan las características personales del hablante y/o su comunidad cultural. Es evidente que la palabra *auténtico* tiene sus características versátiles también en la sociolingüística, pero también es evidente que el concepto tiene que ver con algo que surge por sí mismo, sin intervención de autoridades lingüísticas. En el siguiente epígrafe presentaré unas ideas sobre la formación de la identidad desde la perspectiva de la autonomía y autenticidad.

2.3 El desarrollo de la autenticidad, motivación y autonomía

La etimología de la palabra *auténtico* da a entender que alguien es auténtico cuando es independiente y hace algo él mismo, es decir, es quien dirige sus acciones. En la sociolingüística se supone que la lengua auténtica refleja la personalidad del hablante, por consecuencia, es importante examinar los procesos de la formación de la identidad. Entonces, una de las cuestiones que me interesa plantear en este estudio es, ¿cuáles son los requisitos para el desarrollo de la personalidad y la autonomía individual desde la perspectiva de la motivación intrínseca⁷?

Giddens define una persona auténtica como una persona que se conoce a sí misma, y que puede mostrar o comunicar esa información a los otros tanto al comunicarse como mediante su comportamiento (Giddens 1991⁸, p. 187-188 citado por Van Lier, 1996, p. 125). Van Lier añade que en el aula de LE, en la esfera personal, la autenticidad se relaciona con los procesos de autorrealización, la motivación intrínseca, el respeto y la integridad moral en las relaciones

⁷ Una motivación que se refiere al deseo interno para realizar una acción o actividad.

⁸ Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. United States: Stanford University Press.

interpersonales. Como consecuencia, en la definición de la autenticidad hay que tomar en cuenta el rol de la axiología⁹ y la epistemología¹⁰ (Van Lier, 1996, p. 125).

Como planté en mi trabajo de fin de grado (Kaksonen, 2020, p. 8-9), posiblemente algunas personas no estudian un idioma por motivos intrínsecos, sino por razones externas (por ejemplo, para recibir la aprobación de sus padres). Por ello, quiero plantear algunas ideas sobre la motivación. Para descubrir las cosas que nos llevan a tener gusto y/o alegría auténtica, es importante echar un vistazo a la teoría de la motivación que fusiona la motivación y la autonomía. Ryan y Deci (2000, p. 68) presentan unas teorías basadas en varios estudios sobre la *Self-Determination Theory* (SDT), cuyo objetivo es investigar el significado de los recursos innatos del ser humano en la evolución de la personalidad y la autorregulación. El SDT investiga las tendencias naturales y las necesidades psicológicas inherentes para descubrir cuáles son las razones que dirigen la motivación.

Ryan y Deci (ibíd) han identificado tres necesidades centrales para que se cumplan estos procesos positivos: *competence, relatedness* y *autonomy*. Consideran que estas necesidades tienen un papel crucial en el funcionamiento óptimo y el bienestar; también fomentan el crecimiento personal y el desarrollo social constructivo (ibíd). Ryan y Deci mencionan que, en comparación con las personas que tienen motivación externa, las personas que tienen motivación auténtica (motivación intrínseca) tienen más interés, más seguridad en sí misma y están más animadas (op. cit., pp. 69). Clariana (1994¹¹, citado por Alcaraz Andreu, 2015, p. 31) añade que la motivación intrínseca lleva a un aprendizaje mejor, porque el alumno se encuentra impulsado tanto por la tarea como por el hecho de aprender. Esta motivación se basa en las propias expectativas de la eficacia y del control del aprendiz, que resulta a una motivación más durable. También menciona Alcaraz Andreu (2015, p. 31) “Los motivos intrínsecos tienden a favorecer más al aprendizaje significativo, así como aumentan la capacidad de autonomía del aprendizaje¹²”.

Así que, al descubrir las inclinaciones inherentes de una persona, nos acercamos a la motivación intrínseca, la cual está dirigida por la autonomía de la persona. ¿Pero, a qué edad una persona va desarrollando la autonomía y la autoimagen más profundamente?

⁹ Un campo de la filosofía que estudia los valores y juicios de valor.

¹⁰ Un campo de la filosofía que estudia el conocimiento.

¹¹ Clariana, M. 1994. *L'estudiant de secundaria: què en sabem?* Barcelona: Barcanova.

¹² La traducción es mía.

Después de la infancia, una de las partes más centrales de la juventud es reflexionar sobre la propia autoimagen (Nurmi et al., 2018, p. 153) y, en este proceso de reflexión, la autonomía del joven aumenta (op. cit., pp. 163). La autoimagen se convierte en algo más abstracto al pasar de la infancia a la juventud, lo que permite que la formación de la autoimagen sea menos dependiente del feedback externo (Harter, 1990¹³, citado por Nurmi et al., 2018, p. 160). Por consiguiente, los pensamientos más abstractos de uno mismo se desarrollan durante la juventud, y la persona puede formar imágenes más profundas de sí misma, de sus valores y de su identidad.

Esto también es apoyado por Alcaraz Andreu (2015, p. 34): “La conciencia reflexiva es, por tanto, una clave significativa para desarrollar la autonomía del alumno y, en consecuencia, su motivación interiorizada¹⁴”. También las capacidades de planear la vida se desarrollan entonces y varios estudios muestran que ese desarrollo continúa hasta los 20 años (Nurmi, 2005¹⁵, citado por Nurmi et al., 2018, p. 156). Sin embargo, Nurmi plantea que el desarrollo de la identidad puede continuar desarrollándose hasta la edad mediana en ciertos casos (Nurmi et al., 2018, p. 206-207).

Yendo más allá, Asbury y Plomin (2014) proponen la utilización de la genealogía en el proceso de descubrir los talentos e intereses únicos e individuales de los alumnos. Para tener una ventaja óptima de su potencial académica, plantean la idea de analizar los genes de las personas para que puedan adaptar los currículos de acuerdo con las necesidades y tendencias personales de los alumnos (op. cit., pp. 3-12). Por consecuencia, es posible, que en el futuro se pueda dirigir a los niños a campos según su interés ya antes de que sean conscientes de estas tendencias personales.

En resumen, una persona auténtica se conoce a sí misma y sus valores. La persona está dirigida por una motivación intrínseca, la cual se basa en las tendencias innatas y, estas inclinaciones y la determinación de las mismas serán más profundas cuando la persona llegue a la juventud, permitiendo la planificación de la vida a largo plazo. El siguiente epígrafe versa sobre la pedagogía sami, ya que incluye características de la enseñanza auténtica.

¹³ Harter, S. 1990. *Processes underlying adolescent self-conception formation*. En R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullotta, *From childhood to adolescence: A transitional period* (205-239). Newbury Park, CA: Sage.

¹⁴ La traducción es mía.

¹⁵ Nurmi, J-E. 2005. *Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the lifespan*. En A. Stratman & J. Joireman, *Understanding behavior in the context of time: Theory, research and applications* (31-57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

2.4 La autenticidad y autonomía en la pedagogía indígena sami

La frase con la cual empecé la parte introductoria (véase el capítulo 1) de este trabajo la escuché en una guardería sami en el norte de Noruega. Durante un intercambio que hice entre 2020 y 2021 en Noruega tuve la posibilidad de trabajar en una guardería sami donde pasé un año observando la crianza y la educación indígena. Después de hacer el trabajo de fin de grado sobre la autenticidad en la enseñanza de LE, ese tipo de pedagogía que vi en la guardería me interesó especialmente, porque tenía características similares a la enseñanza auténtica. Por consiguiente, me puse a estudiar en qué consistía la crianza y la educación tradicional de los samis. Además de las observaciones etnográficas, he estudiado la obra de Balto (1997) en la cual el autor plantea las características principales en la crianza y la pedagogía sami.

Ya desde el primer día de trabajo tenía claro que la independencia del niño es central en la crianza sami. No fui a ayudar al niño únicamente porque la compañera me ordenó que no lo hiciera, sino que esperaba a que abriera la caja él solo. De todos modos, unos minutos después el niño vino a quejarse de que no había podido abrir la caja y me pidió ayuda. Este mismo aspecto de independencia también la refleja Balto en su obra (1997, p. 122-124) diciendo que, ya desde pequeño, un niño sami aprende ser una parte productiva de la sociedad haciendo las tareas del hogar independientemente. Según Balto, el resultado del trabajo no importa, sino el hecho de que el niño participe en las tareas.

Balto comparte una historia de su infancia cuando trabajaba en la granja con su familia y la madre le pidió que fuese a hacer el pan para la familia, mientras que los demás estaban trabajando fuera. Aunque la madre sabía que su hija nunca había amasado pan, le contó los ingredientes que necesitaba. Balto volvió a casa y empezó a trabajar con la masa. Como resultado, la familia comió pan duro. Sin embargo, la madre no criticó a la niña y eso hizo que se le despertase el interés por saber cómo hacer mejor la masa la próxima vez (op. cit., pp. 123). Balto escribe que la madre le comunicó de tal manera que esperaba que Balto supiera cómo hacerlo, aunque sabía que la niña nunca lo había hecho (ibíd). De esta manera, la madre demostró confianza en ella, lo que posiblemente animó a Balto a intentarlo.

Basándose en la obra de Darnell y Hoëm (1996¹⁶, p. 141; 143), Keskitalo destaca que el currículo sami debería consistir en una imagen del mundo que es típica para los pueblos

¹⁶ Darnell, F. & Hoëm, A. 1996. *Taken to extremes: education in the far North*. Oslo: Scandinavian University Press.

indígenas: la percepción del tiempo es cíclica y el proceso de aprendizaje es más holístico, mientras que la enseñanza/pedagogía de la sociedad dominante es más dispersa y autoritaria (Keskitalo, 2010, p. 112-113; 115; 137). Por eso, Keskitalo propone el uso de los métodos pedagógicos que fusionen las asignaturas en la pedagogía sami. Este mismo propone uno de los pioneros en estudiar la autenticidad en la enseñanza de LE, Widdowson. Widdowson (1979¹⁷, citado por Van Lier, 1996, p. 126) describe que el input¹⁸ usado en el aula de LE debería ofrecer algún tipo de utilidad o debería ser de interés para los alumnos para que las metas del aprendizaje no sean únicamente limitadas a la adquisición de competencias lingüísticas, sino de otras competencias también.

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras este tipo de inmersión la veo como una herramienta eficaz para llevar a cabo una enseñanza auténtica, ya que se facilita el uso de material que les interesa a los alumnos. El método basado en este tipo de inmersión es conocido como el método AICLE¹⁹ (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) cuyo objetivo es enseñar tanto la lengua como el contenido (Coyle et al., 2010, p. 1).

Aunque el niño no logró abrir la caja él sólo, al final me pidió ayuda, lo que demuestra que llegó a la conclusión de la manera cómo la caja se abre. Así que, pude ver en práctica que la pedagogía sami consta de elementos que fomentan la autonomía del niño desde muy pequeño. En resumen, la pedagogía sami promueve la autonomía del niño, y es holístico en contextos curriculares. En el siguiente epígrafe presento cómo se manifiesta la autenticidad en el aula de LE.

¹⁷ Widdowson, Henry George. 1979. *Explorations in applied linguistics*. England: Oxford University Press.

¹⁸ La exposición de lengua que se está aprendiendo: la lectura y la escucha.

¹⁹ También: CLIL (Content and Language Integrated Learning).

3 Autenticidad en el aula de lenguas extranjeras

En los apartados anteriores he planteado unas teorías e ideas sobre la autenticidad en el mundo con el objetivo de formar una base para presentar cómo la autenticidad se puede manifestar en el aula de LE. Uno de mis motivos para investigar las dimensiones de la autenticidad está inspirado por Bärlund (2010) que menciona que la palabra *auténtico* se usa en los currículos finlandeses sin explicar lo que significa.

Los contenidos de los currículos han sido objetos de críticas por su complejidad. Un estudio que se llevó a cabo en *Kansallinen koulutuksen arviointikeskus* (el Centro de Evaluación de la Educación Finlandesa) avisa que ciertos términos utilizados en los currículos se interpretan de manera distinta en diferentes áreas de Finlandia (Saarinen et al., 2021). Por consecuencia, la dificultad de interpretar los términos puede causar problemas en cuanto a la ejecución de los consejos de los currículos (op. cit., pp. 170-171).

Me inspiré en los trabajos de Bärlund para dividir las destrezas de la autenticidad en cuatro categorías: 1) Material didáctico auténtico, 2) Aprendizaje/enseñanza auténtica, 3) Profesorado auténtico, 4) Evaluación auténtica, las cuales presentaré en este apartado. La parte empírica de este trabajo se centra en la primera dimensión mencionada, que es el material didáctico auténtico. Empezaré con la dimensión del material didáctico auténtico presentando brevemente su historia en los currículos de Finlandia, y examinando en qué consiste ese material auténtico, según algunas teorías.

3.1 Material didáctico auténtico

Quiero empezar con la dimensión del material auténtico usado en el aula puesto que es la más importante para la parte empírica de este estudio. Bärlund propone que *material auténtico* se manifiesta en el mundo pedagógico con ambigüedad. Por un lado, con “material auténtico” se hace referencia a la originalidad del material: material es auténtico cuando lo ha producido un hablante nativo, está basado en sucesos de la vida real, es creíble y original

(Bärlund 2006²⁰, p. 31-37 citado por Bärlund, 2010). Por otro lado, la autenticidad del material se basa en de la relación que tiene el aprendiz con el material. Cuando se le ofrece material que le interesa al alumno, es decir, material auténtico, aumenta su motivación por aprender lenguas extranjeras, tal y como precisa Bärlund (2010).

Bärlund asegura que se menciona la palabra *auténtico* en los currículos finlandeses sin explicar bien lo que es y es por ello que he querido consultar dichos currículos. Para ver en qué contextos se ha utilizado el adjetivo *auténtico*, he estudiado unos currículos nuevos y más antiguos. El currículo (de escolaridad básica) más antiguo que logré encontrar es el del año 1985, en el cual se menciona por primera vez el término *material auténtico*. Se encuentra justamente bajo el apartado que trata sobre el material pedagógico en la enseñanza de lenguas extranjeras (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, p. 87; 95):

[...] El material debe ser general pero versátil, motivador y estimulante y tiene que corresponder a las edades, aficiones y futuras necesidades comunicativas de los alumnos. El material debe constar de contenido que apoya el crecimiento ético, estético, social y emocional del niño, con el cual el alumno obtendrá un contacto con la cultura y la riqueza espiritual de la región lingüística de la lengua meta. Por eso, el material debe consistir en material auténtico.²¹

La explicación puede resultar un poco ambigua, puesto que no deja claro a qué se refiere con la autenticidad y, por eso, comparto la confusión de Bärlund. Sin embargo, diría que la autenticidad en el currículo está relacionada con la dimensión de la originalidad puesto que la menciona justo después de la oración que trata de la cultura. En ese mismo currículo, se menciona que en la enseñanza de latín deberían utilizar textos auténticos (op. cit., pp. 100) sin explicarlo.

Por otra parte, en los currículos más modernos como, por ejemplo, el del año 2014, se menciona que hay que animar a los alumnos a comunicarse en situaciones auténticas y que en la enseñanza se utilizan textos que son significativos y auténticos para los alumnos (*Suomen perusopetussuunnitelman perusteet 2014*). En la frase se hace diferencia entre el texto significativo y auténtico, y, por consecuencia, podríamos deducir que con el adjetivo *significativo* se hace referencia a los textos que les interesan a los alumnos o a los textos que son útiles para ellos. Cabe mencionar que la frase se encuentra en el apartado que consta de conocimientos generales que la escuela finlandesa debe enseñar a los niños, y está debajo del

²⁰ Bärlund, P. 2006. *Zur Authentizität im Fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. Didaktisiertes Lehrmaterial mit Beispielen aus dem Bekleidungsdesign*. Jyväskylä: La Universidad de Jyväskylä.

²¹ La traducción es mía.

conocimiento “multialfabetización” (*monilukutaito*). Aparte de eso, en el currículo (de escolaridad básica) de 2014 la palabra *auténtico* se encuentra en los apartados que tratan sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, pero, por la mayor parte, en contextos que hacen referencia a situaciones o contextos auténticos.

Fuera de los currículos finlandeses, existen varias definiciones de material auténtico en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Widdowson (1979²², citado por Van Lier, 1996, p. 125-126) plantea una aclaración para el concepto de la autenticidad proponiendo el uso de dos palabras para aclarar la ambigüedad del término *auténtico* en el contexto del aprendizaje de LE: *genuino* y *auténtico*. Un material es genuino cuando es un extracto no modificado de la lengua con fines no educativos (ya sea un artículo de una noticia, un episodio de una telenovela o un poema), y ese extracto se considera auténtico cuando tiene una “respuesta adecuada” en el aprendiz, es decir, que es interesante y/o útil.

Widdowson añade que el objetivo más importante es inducir a los alumnos a ver esos extractos como si fueran en su idioma nativo. Observándolo más en detalle, Widdowson propone un enfoque similar al del método AICLE (véase el epígrafe 2.4.). Widdowson (1979, citado por Van Lier, 1996, p. 126) propone también un proceso de validación mediante el cual se pueden “autenticar” los extractos genuinos. Van Lier añade que “un buen profesor” es probablemente capaz de promover autenticación que se transmita a toda la clase (1996, p. 128).

También hay autores que evitan la dispersión del significado de la palabra *auténtico* delimitándolo en solo a una de las dimensiones. Por ejemplo, Gilmore ve la autenticidad del texto como Morrow (1977²³, p. 13-17 citado por Gilmore, 2007, p. 98): un texto auténtico es un fragmento de una lengua real producido por un hablante real que tiene como objetivo comunicarse con otros. Por ende, Gilmore considera que un texto únicamente es auténtico cuando se hace referencia a la originalidad.

Además de los estudios sobre la autenticidad, he encontrado otra teoría en la que se hace referencia a la importancia del material usado en el aula de LE. En el enfoque natural de Krashen, el *Input Hypothesis* induce al uso de los materiales auténticos en las clases de LE. Krashen y Terrel (1983, p. 20) mencionan que las actividades en la clase deberían basarse en temas que les parecen interesantes y/o útiles a los alumnos. Por consecuencia, como concepto, la autenticidad se manifiesta en el mundo pedagógico, pero con términos diferentes.

²² Widdowson, Henry George. 1979. *Explorations in applied linguistics*. Inglaterra: Oxford University Press.

²³ Morrow, K. 1977. Authentic texts and ESP. En S. Holden (ed.), *English for Specific purposes*. London: Modern English Publications.

En resumen, la palabra *auténtico* ha estado presente en los currículos de Finlandia al menos ya casi cuatro décadas sin una explicación clara de lo que significa. Sin embargo, hay estudios que ofrecen múltiples posibilidades de definición. De ellos, el siguiente es el que considero más apropiado: *un material auténtico es tanto originalmente genuino (producido por un nativo y no con objetivos educativos) como interesante y/o útil para el alumno*. En el siguiente epígrafe presentaré la dimensión del aprendizaje/enseñanza auténtica.

3.2 Aprendizaje/enseñanza auténtica

Antes de concebir la idea del aprendizaje auténtico me gustaría remontarme a la etimología de la palabra *auténtico* (véase el epígrafe 2.1.). La morfología de la palabra *auténtico* nos lleva a pensar que, para que algo sea auténtico, tiene que haber sido inventado/realizado por uno mismo. Por ello, para que la enseñanza sea más auténtica en las clases de LE, el aprendiz debe ser el que dirija el proceso de aprendizaje. Como consecuencia, en la enseñanza auténtica se dejan atrás los métodos de enseñanza enfocados en el rol pasivo del estudiante y se pone énfasis en el rol activo del estudiante.

Kaikkonen (2000, p. 54) opina que en el aprendizaje auténtico el estudiante es tanto “el sujeto como objeto” en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, Kaikkonen concibe que el estudiante es quien hace y experimenta. Según Kaikkonen, este tipo de enfoque sobre la pedagogía se conoce gracias a David Kolb (1984²⁴) quien subraya la importancia de experimentar en los procesos de aprendizaje. Kaikkonen destaca que los trabajos de John Dewey sobre *Learning by doing* han tenido un gran impacto a las teorías de Kolb. Aunque ni Dewey ni Kolb hacen referencia al término *auténtico*, Kaikkonen destaca que sus trabajos tienen características de la enseñanza auténtica, puesto que ponen énfasis en una actuación autónoma del alumno (Kaikkonen, 2000, p. 54).

En una mesa redonda celebrada por el Instituto Cervantes de Bremen, Neus Sans, una de las personas líderes en los estudios de enseñanza del español, describe así este enfoque en el aula de ELE: “*uno no puede aprender español solo escuchándolo*” (Instituto Cervantes, 2017).

²⁴ Kolb, David A. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

En esa misma conversación hablan sobre la importancia de la autonomía del aprendiz: el alumno debería tener la posibilidad de guiar su proceso del aprendizaje en cuanto a la elección del input y los métodos usados en el aula (ibíd.).

En conclusión, para que el proceso del aprendizaje sea auténtico, el alumno debe ser el actor principal de ese proceso, dirigiéndolo hacia los objetivos que sean de su interés. En el próximo epígrafe presentaré unas características de un profesor auténtico planteadas por Fibæk Laursen (2006).

3.3 Profesorado auténtico

Si podemos tener materiales y métodos de enseñanza auténticos, ¿también existe el profesorado auténtico? Per Fibæk Laursen, un teórico danés, ha redactado una obra sobre las características de los profesores auténticos. Fibæk Laursen basa su estudio en unas entrevistas que realizó con 30 profesores, los cuales se definen como “profesores genuinos que ofrecen una enseñanza de gran calidad”. Basándose en las entrevistas y los trabajos de Charles Taylor (1991²⁵), Fibæk Laursen define siete capacidades esenciales de un profesor auténtico, las cuales voy a presentar aquí. A final de este epígrafe también expongo unas ideas sobre el hablante auténtico como profesor.

Como punto de partida en la docencia auténtica, Fibæk determina que el profesor ha de tener motivación por la enseñanza y la asignatura que enseña (Fibæk 2006, p. 28-29). Un profesor auténtico tiene una motivación intrínseca por la enseñanza y ve la importancia de su trabajo (ibíd). Por consecuencia, a la primera capacidad que tiene un profesor auténtico se le conoce como *la intención personal*.

La segunda capacidad son las competencias comunicativas del profesor. Fibæk sostiene que un profesor auténtico es capaz de mediar el hecho que en el mundo hay cosas que merecen mucho la pena aprender (ibíd). La comunicación en el aula toma lugar en un ambiente positivo creado por el profesor y el mensaje se debe emitir de maneras que todo el mundo le entienda (op. cit., pp. 45-49). Por lo tanto, la segunda capacidad de un profesor auténtico es *darle vida al mensaje*.

²⁵ Charles, Taylor. 1991. *The ethics of authenticity*. Harvard University Press.

Un profesor auténtico ve y respeta a los alumnos como personas autónomas con sus propias intenciones. A los alumnos se les ve como individuales, no como un conjunto (o una clase) (op. cit., pp. 29; 58). El profesor ve que los alumnos tienen sus propios intereses y motivaciones y elige el material de acuerdo con ello (op. cit., pp. 64). Un profesor auténtico trata a todos los alumnos con respeto, aunque algunos de ellos susciten antipatía (op. cit., pp. 74-79). Por eso, Fibæk define *el respeto al alumno* como la tercera capacidad.

El lugar de trabajo debe ayudar y brindar respaldo a los profesores para conseguir sus metas. Si la realidad laboral no refleja estas condiciones, un profesor auténtico buscará un nuevo puesto que le permita desarrollarse plenamente. (op. cit., pp. 80-81) Por ello, Fibæk determina que *el entorno laboral* tiene un papel crucial a la hora de ser un profesor auténtico.

Tradicionalmente, ser profesor es una profesión un tanto individualista, en la que no se tiene apenas contacto con el resto de los docentes. Todos los profesores de las entrevistas opinan que la cooperación con los compañeros de otras asignaturas es beneficioso para la ejecución de la enseñanza. La cooperación les da ideas, apoyo y posibilidades para desarrollarse (op. cit., pp. 94-101). Fibæk define *la colaboración* con otros profesores como la quinta capacidad para ser un profesor auténtico.

El profesor auténtico es consciente de sus capacidades y, sabiéndolo, considera que su trabajo es importante y útil. Un profesor auténtico ve que su trabajo tiene efectos en los alumnos a corto y largo plazo y siempre aspira a tener buenos resultados en su trabajo. De no ser así, los objetivos del trabajo no se cumplen y, como consecuencia, el profesor no se comporta de manera auténtica (op. cit., pp. 102-120). Para que los profesores tengan los objetivos bien claros, Fibæk define *la aspiración a los resultados* como la sexta capacidad para ser un profesor auténtico.

Nada en este mundo es inmutable, todo cambia. Un profesor auténtico es consciente de ello y quiere actualizarse y mejorarse continuamente a lo largo de su vida (op. cit., pp. 30; 144). Por ello, como última y séptima capacidad de un profesor auténtico, Fibæk nos habla *del autodesarrollo*.

Después de definir las capacidades de un profesor auténtico, y al fusionar la idea del hablante auténtico y del profesor auténtico, nos surge una pregunta importante: ¿un hablante nativo de la lengua meta sirve para enseñar una lengua extranjera? Arroyo Martínez (2015) ha estudiado las actitudes de los estudiantes universitarios hacia un profesor nativo y no nativo. En su estudio, Arroyo Martínez destaca que la mayoría de los estudiantes prefieren un profesor nativo, pero también asegura que, aunque sea nativo, no necesariamente tiene competencias

pedagógicas (Arroyo Martínez 2015, p. 131-137). Unas de las razones por las cuales elegir un profesor nativo son las siguientes: *conoce mejor la lengua y conoce mejor la cultura*. Así que, en este caso, los estudiantes prefieren el *language indexing authentic cultural membership* planteado por Coupland (2003, p. 424), tal y como lo presenté en el epígrafe 2.2. en vez de la perspectiva de autenticación.

Asimismo, Creece et al. (2014) destacan el problema del profesor nativo. Tradicionalmente el hablante nativo está concebido como la persona correcta para trabajar como profesor de su idioma, puesto que posee competencias e información correspondientes a su cultura y lengua (Holliday 2006²⁶, p. 385-387 citado por Creece et al., 2014). Sin embargo, los autores escriben que el concepto del hablante nativo como profesor se desacredita en la investigación académica, aunque, según su estudio parece que a los estudiantes y profesores de su estudio resulta adecuado (Creece et al., 2014, p. 947). Así que, aunque el concepto del hablante nativo puede resultar ambiguo, los estudiantes y los profesores prefieren la dimensión de la autenticidad basada en la originalidad en cuanto a la elección del profesor.

En conclusión, las siete características definidas por Fibæk pueden describir un profesor auténtico, y el hablante nativo resulta ser la persona más adecuada para la enseñanza de su idioma nativo. Continuando con las dimensiones de la autenticidad en el aula de LE, en la siguiente parte presentaré la dimensión de la autenticidad que trata de la evaluación en el aula de LE.

3.4 Evaluación auténtica

En la evaluación tradicional en las escuelas, a menudo se hacen comparaciones entre los alumnos mediante estadísticas como, por ejemplo, la campana de Gauss²⁷. Estos métodos no dan necesariamente una imagen correspondiente a las competencias aprendidas por el alumno. Teniendo en cuenta el factor de la autonomía, la evaluación auténtica aspira a enfatizar la individualidad del alumno dejando atrás la comparación con otros alumnos.

Kohonen (2005, citado por Nyman, 2015, p. 45) argumenta que la base de la evaluación auténtica es que el estudiante establezca sus propios objetivos en el proceso del aprendizaje y

²⁶ Holliday, A., 2006, Native-speakerism. *ELT Journal*, 60.

²⁷ Distribución de probabilidad de variable continua.

sea capaz de hacer una autoevaluación reflexionando sobre sus experiencias. Kohonen destaca también que los métodos y los materiales que se usan en la evaluación deben ser diversos para adaptarse a las diferentes tendencias individuales de los alumnos (ibíd). Para facilitar la evaluación, Nyman (2015, p. 46-47) propone el uso de los portafolios, lo que permite a los estudiantes establecer los objetivos y seguirlos durante el ciclo de estudio.

Romero Guillemas y Benítez Pérez (2007, p. 227) recomiendan el uso de portafolios creados por el Consejo de Europa para realizar una evaluación auténtica en la clase de ELE. Esos portafolios posibilitan la elección de trabajos escolares de manera personal (Nyman 2015, p. 47). Además de la perspectiva individual, en la evaluación auténtica se induce a los alumnos darse retroalimentación los unos a los otros, lo que anima a los estudiantes a trabajar como colectivo (ibíd.).

Romero Guillemas y Benítez Pérez argumentan que el enfoque comunicativo en la enseñanza de LE ha puesto en duda los parámetros de la evaluación (2007, p. 273-274). La vida real representa el partido donde los aprendices ponen en práctica los conocimientos que han aprendido en la clase de LE y, por consecuencia, los objetivos de la enseñanza tienen un enfoque comunicativo. Sin embargo, la evaluación a menudo está basada en un examen que no refleja las competencias que se necesitan en la vida real (por ejemplo, utilizarlas espontáneamente en una situación comunicativa). Por ello, los autores proponen que la evaluación se base en el proceso del aprendizaje y en las necesidades del alumno (op. cit., pp. 273-275). Arnold (2000²⁸, citado por Alcaraz Andreu, 2015, p. 32) argumenta que la evaluación auténtica consta de métodos de evaluación que se basan en los objetivos del aula y los objetivos de los currículos, y, además, en la actuación tanto en la instrucción como en la vida real.

En resumen, la evaluación auténtica se basa en respetar la autonomía del alumno, dejando atrás los métodos antiguos como la comparación entre los alumnos. En la evaluación auténtica es importante establecer y seguir unos objetivos propios durante el proceso del aprendizaje. La evaluación auténtica se debe llevar a cabo utilizando métodos diversos y debe adaptarse a las necesidades del aprendiz. El enfoque comunicativo en la enseñanza de LE requiere que la evaluación se adapte a las competencias que se necesitan en la vida real y a las necesidades del alumno.

²⁸ Arnold, J. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

4 La promoción de la autenticidad y su efecto en las redacciones de los estudiantes universitarios

Anteriormente, he presentado las bases teóricas de unas dimensiones de la autenticidad. Sin embargo, en este estudio quiero centrarme en el material didáctico auténtico y estudiar ¿qué tipo de efecto tiene la promoción de autenticidad en los trabajos escritos por los estudiantes universitarios? Para investigar cómo afecta la promoción de la autenticidad en el aula, he realizado un estudio en el Centro de Idiomas y Comunicación de la Universidad de Turku en el otoño de 2022. Basándome en la obra de Nurmi et al. (2018), una de las razones por elegir a los estudiantes universitarios como grupo objetivo es el hecho de que más probablemente son unas personas que ya se conocen a sí mismas y son conscientes de sus intereses.

Esta investigación cuantitativa tiene como objetivo averiguar si motivar a los estudiantes a redactar sobre un tema que les interesa aumenta la conducta autónoma de los estudiantes y, si, por añadidura, ese material auténtico tiene efectos positivos en los trabajos escritos de los estudiantes universitarios. Más concretamente, averiguo si las redacciones escritas sobre un tema auténtico son más largas que las que tratan un tema predeterminado. Por consiguiente, las preguntas del estudio son las siguientes:

- 1) ¿Cuántos estudiantes eligen el tema libre sin/con una motivación?
- 2) ¿Las redacciones son más extensas cuando tratan sobre un tema libre, es decir, auténtico?
- 3) ¿Hay un aumento del promedio porcentual del recuento de palabras entre la primera y la segunda redacción? Si lo hay, en los que tratan de un tema libre en la segunda fase, ¿hay un aumento mayor?

Me acerco a este presente estudio con la suposición que escribir textos más largos es un hallazgo positivo. Según Bruning y Horn (2000, p. 25), idealmente, al desarrollar las competencias de escritura también se desarrollan otras habilidades como la autocomprensión y la interacción con otras personas. Las personas que están bien motivadas hacia la escritura tienen actitudes positivas hacia el proceso de la escritura y, por consecuencia, tienen el sentimiento de control, poca ansiedad y no padecen mucho del estrés (ibíd). Un modo de motivar a los estudiantes a escribir es animarlos a escribir sobre un tema que les interesa (op. cit.: 28). Como hipótesis, me imagino que los estudiantes elijan el tema libre más

frecuentemente que el tema predeterminado, especialmente en los grupos más avanzados. También, hipotéticamente, espero que las redacciones que tratan de tema libre sean más extensas, tal como ocurrió en el trabajo final de seminario (Kaksonen y Seppänen, 2022) mencionado en la introducción (véase el capítulo 1).

De aquí en adelante con *la redacción auténtica* o con *el trabajo escrito auténtico* me refiero a una redacción que trata de un *tema libre*. En el epígrafe 4.1 expondré la trayectoria del presente estudio y en el epígrafe 4.2 presentaré a los informantes y el material del estudio. Los subepígrafes 4.3.1, 4.3.2, 4.3.3, 4.3.4 y 4.3.5 están dedicados a mostrar los resultados de los grupos. La discusión sobre los resultados la expondré en el subepígrafe 4.3.6.

4.1 Metodología

Gracias a las prácticas pedagógicas realizadas en el Centro de Idiomas y Comunicación de la Universidad de Turku, me ha surgido la posibilidad de llevar a cabo este estudio colaborando con una de las profesoras de español de ese instituto. Durante el otoño de 2022, esta profesora tenía cursos de español de tres niveles diferentes: A1, A2 y B1²⁹, de los cuales A1 y A2 se dividieron en un curso presencial y otro de autoestudio.

Además de los deberes habituales, los estudiantes escribieron entre una y tres redacciones a lo largo del curso. Normalmente, las redacciones tienen como requisitos una extensión fija (ya sea de 150-250 palabras o 250-350 palabras) y un tema fijo que pueden elegir entre uno y tres temas predeterminados. Para la investigación, eliminé los requisitos de extensión y añadí un tema extra para elegir, denominado *tema libre*, con el objetivo de ver cuántos estudiantes lo elegían y cuántas palabras escribían sin tener unas instrucciones determinadas.

Las instrucciones para las redacciones se les dieron en finés a los estudiantes de niveles A1-A2 y a los estudiantes de nivel B1 en español. Para la primera tarea escrita, los estudiantes recibieron directrices simples: “*Valitse alla olevista aiheista yksi. Aineessa ei tiettyä sanamäärää, mutta siinä tulisi olla selkeä alku (johdatus), asiasisältö ja loppu.*³⁰”. Para el siguiente trabajo escrito, añadí un pequeño mensaje de motivación en el tema libre con la

²⁹ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

³⁰ “*Redacta una composición sobre un tema de la lista aquí abajo. No hay extensión fija, pero la composición debería consistir en introducción, cuerpo/desarrollo y conclusión.*”

intención de ver si aumentaba la cantidad de redacciones auténticas. Para los estudiantes de autoestudio, la motivación se les dio de forma escrita en la plataforma *Moodle*, mientras que para el curso presencial se la dio tanto en forma escrita como oral.

El objetivo de la motivación no era obligar a los estudiantes a elegir el tema libre, sino aconsejarles que escribiesen sobre un tema que les realmente interesase. La motivación la formulé así: “*Suosittelen kirjoittamaan vapaavalintaisesta aiheesta, sillä omasta aiheesta on yleensä mielekkäämpää kirjoittaa!*³¹”. De aquí en adelante, con la palabra *motivación* me refiero al mensaje del profesor con el cual se intenta inducir a los estudiantes a redactar sobre un tema que les interese. Para ver el progreso de las tareas escritas de los cursos véase el Gráfico 2 abajo.

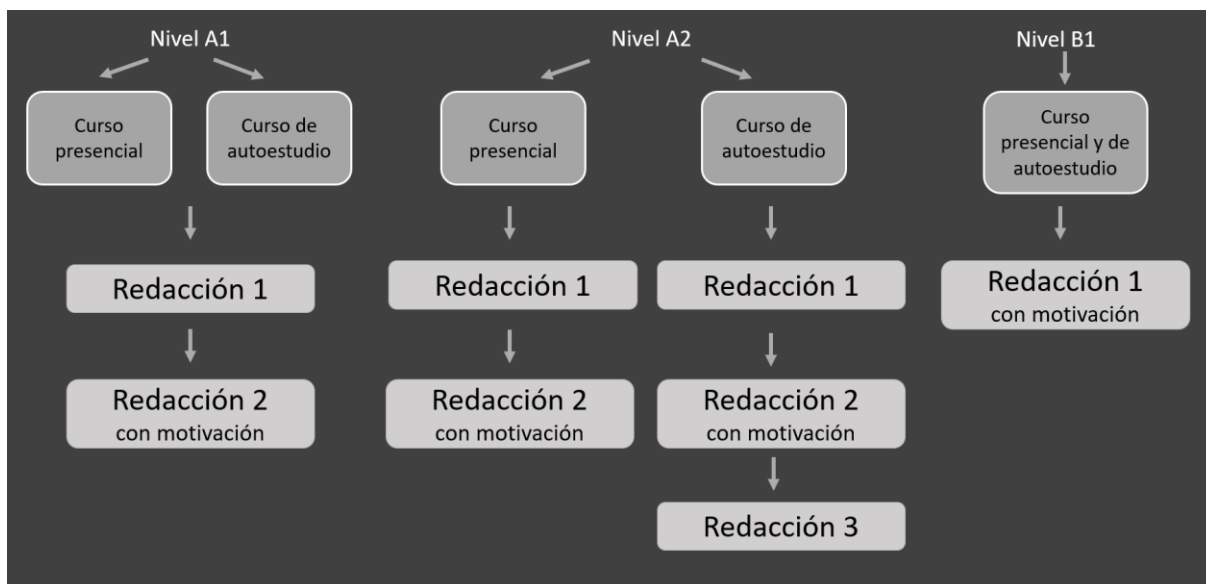


Gráfico 2. La ilustración del progreso de las tareas escritas de cursos concernientes

En cuanto a las redacciones de nivel A1, tanto en el curso presencial como en el de autoestudio los estudiantes tuvieron que escribir dos redacciones de las cuales para la segunda se les dio la motivación (véase el Gráfico 2). La cantidad de redacciones que escribieron en los cursos de nivel A2 fue distinta debido a las diferencias en cuanto a las horas de trabajo. Como consecuencia, en el curso de autoestudio de nivel A2 los alumnos escribieron tres redacciones, mientras que en el curso presencial fueron dos.

Sin embargo, la motivación se les dio solo para el segundo trabajo y, como consecuencia, la tercera redacción del curso de autoestudio ofrece aún más información sobre

³¹ *¡Os recomiendo elegir el tema libre, puesto que posiblemente lo encontraréis más motivador!*”

cómo influye en las redacciones la motivación del profesor y la posibilidad de trabajar con material auténtico. El nivel más avanzado (B1) estuvo compuesto tanto de enseñanza presencial como de autoestudio, por lo que están en el mismo grupo. Dado que en el curso debieron hacer otros trabajos extensos, solamente escribieron una redacción de este tipo en todo el curso, y es por ello que la motivación se les dio para la primera y única redacción.

4.2 Los informantes

A los cursos se apuntaron un total de 126 estudiantes, de los cuales 73 participaron en el estudio. Para aceptar la invitación al estudio se les dio un formulario con la información sobre el estudio en las últimas clases de los cursos, y en el formulario también se preguntó por el consentimiento de los informantes. La razón para darles el formulario en las últimas clases de los cursos fue para minimizar el riesgo de tener la paradoja del observador (véase el epígrafe 2.2), es decir, que la presencia del investigador no influya en los pensamientos de los estudiantes. En cuanto a los cursos de autoestudio, fue relativamente difícil llegar a los estudiantes puesto que el formulario se envió por la plataforma *Moodle*, de ahí que una parte significativa de los estudiantes de autoestudio nunca lo rellenaron. A continuación, presentaré la distribución de los informantes en los cursos y la tasa de participación.

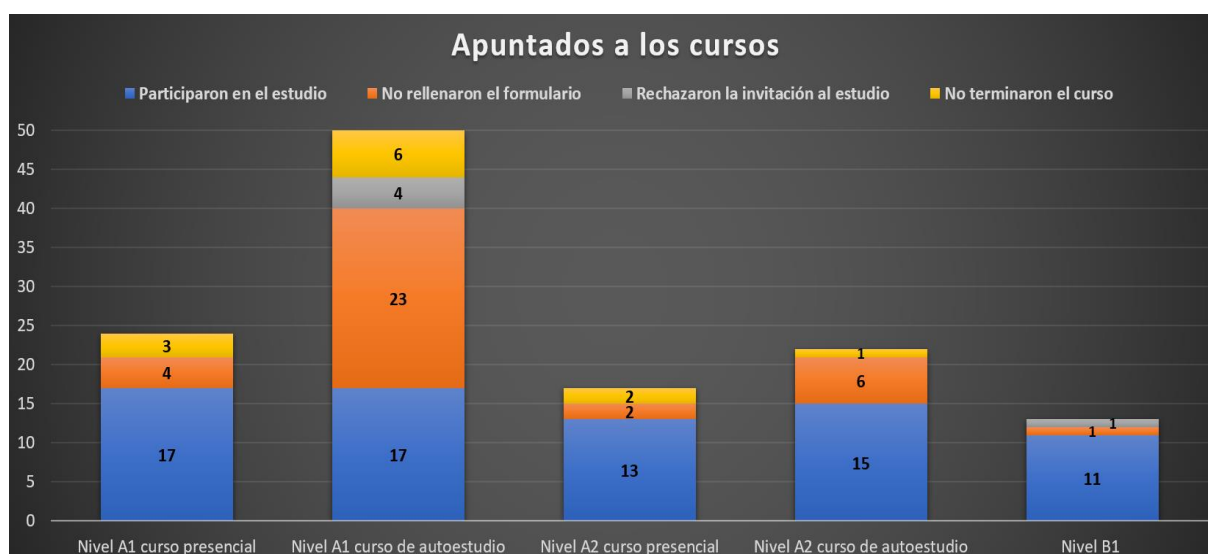


Gráfico 3: Apuntados a los cursos según el nivel y el estatus de la participación

En el eje x (véase el Gráfico 3) se encuentran los 5 cursos, y en el eje y el número de apuntados, los que están resaltados en diferentes colores dependiendo del estatus de la participación. Los estudiantes que tomaron parte en el estudio están coloreados en azul (73 en total), los informantes que no rellenaron el formulario están ilustrados con el color naranja (36 en total), los que rechazaron la invitación al estudio están colorados en gris (cinco en total) y en amarillo los que no terminaron el curso (12 en total). Cabe tener en cuenta que, debido a la gran cantidad de los estudiantes que no tomaron parte en el estudio, especialmente en el curso de autoestudio de nivel A1, los resultados no representan a toda la población y, por consiguiente, pueden ser poco fiables. También, por tener un resultado extremadamente divergente de la población, he excluido a un informante en la presentación de los resultados del curso de autoestudio de nivel A2.

En cuanto al curso presencial de nivel A1, la mayoría de los estudiantes tomaron parte en el estudio con un total de 17 de los 24 estudiantes. Solo cuatro de ellos no rellenaron el formulario y tres estudiantes no terminaron el curso. Posiblemente, por razones comunicativas, una parte significativa del curso de autoestudio de nivel A1 no participó en el estudio. Por consiguiente, este grupo cuenta con solo 17 informantes de los 50 apuntados. Hasta 23 de ellos no rellenaron el formulario y cuatro rechazaron la invitación. Además de eso, seis de los estudiantes no terminaron el curso.

Al curso presencial de nivel A2 se apuntaron 17 estudiantes de los cuales 13 tomaron parte en el estudio. Dos de ellos no rellenaron el formulario y dos más no terminaron el curso. En cuanto al curso de autoestudio de nivel A2, se apuntaron un total de 22 estudiantes, de los cuales 15 participaron en el estudio. Seis de ellos no rellenaron el formulario y uno no terminó el curso. Además de eso, como mencioné anteriormente, en cuanto a la presentación de los resultados, he excluido uno de los estudiantes de este grupo por tener unos resultados extremadamente divergentes del resto del grupo.

Al curso de nivel B1 se apuntaron un total de 13 estudiantes, de los cuales 11 participaron en el estudio, lo que significa que fue en este grupo donde la tasa de participación fue la más alta. Solo uno de ellos no rellenó el formulario y uno rechazó la invitación.

4.3 Resultados y análisis

Para visualizar los hallazgos de este estudio, utilizo herramientas descriptivas como tablas y gráficos con los cuales presento los datos obtenidos, como la extensión de los trabajos escritos y su media en comparación entre las redacciones auténticas y no auténticas. Además, mido el aumento promedio porcentual entre las primeras y las segundas redacciones, y aspiro a hacer unas pruebas de hipótesis para corroborar o no los resultados en el nivel general. Para realizar las pruebas de hipótesis, utilizo el software *SPSS*³².

En cuanto al grupo B1, solo comparo la cantidad de palabras de la primera y la única redacción entre los alumnos, porque no se puede hacer una comparación individual, puesto que escribieron una sola redacción. Para el curso de autoestudio de nivel A2, comparo tanto el aumento entre la primera y la segunda como el aumento entre la segunda y la tercera redacción.

Para responder a las preguntas de investigación, a continuación, expondré los resultados de cada grupo en su propio subepígrafe con gráficos, debajo de los cuales se pueden encontrar sus respectivas explicaciones y análisis.

4.3.1 Resultados de nivel A1 (curso presencial)

En el curso presencial de nivel A1 los estudiantes escribieron dos redacciones a lo largo del curso, para las cuales se les dio unas instrucciones simples en finés (véase el epígrafe 4.1). La selección de los temas entre los que los estudiantes pudieron elegir fue la siguiente: 1) *Mi casa*, 2) *Mi familia*, 3) *Tema libre*. Para la segunda composición, se les dio la pequeña motivación (véase el epígrafe 4.1) para escribir sobre un tema que les interesase. Los estudiantes pudieron elegir entre los siguientes temas: 1) *La cena*, 2) *Mi día típico*, 3) *Tema libre*.

³² Statistical Product and Service Solutions. Un software de análisis estadístico.

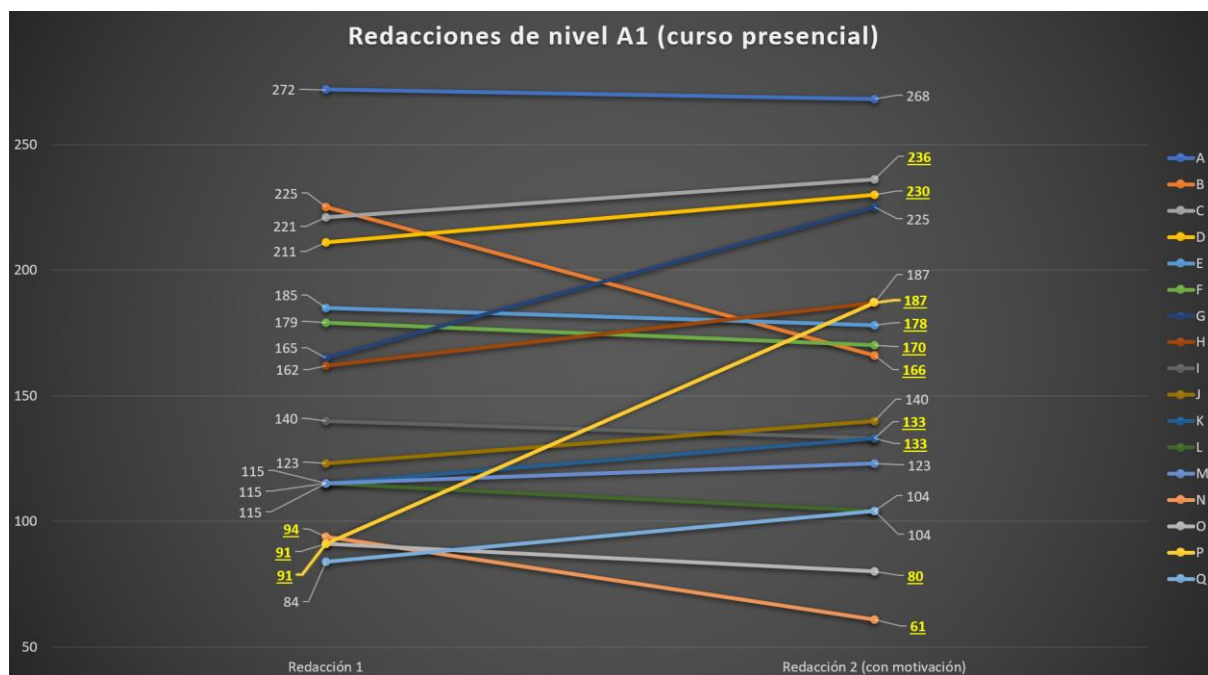


Gráfico 4. Redacciones de nivel A1 (curso presencial)

Las redacciones se encuentran en el eje x en orden cronológico y el número de palabras por redacción, en el eje y (véase el Gráfico 4). En las coordenadas, cada estudiante está ilustrado con una línea de color que muestra la longitud de las redacciones con un número al lado. Los números resaltados en amarillo son las redacciones con tema libre.

En cuanto a las primeras redacciones, los resultados muestran un bajo interés por el tema libre, con solo tres redacciones. Contrariamente a la hipótesis, las primeras redacciones con un tema auténtico son más cortas, con un promedio de 92 palabras (91-94 palabras) por trabajo, mientras que en las redacciones con un tema predeterminado el promedio es de 165,1 (84-272 palabras).

Sin embargo, vemos claramente un aumento en la elección del tema auténtico después de la motivación para la segunda redacción: la mayoría (10/17 estudiantes) eligió el tema libre. A pesar del gran número de redacciones con tema libre, el promedio del recuento de las palabras está en 157,4 mientras que el promedio de las redacciones con tema predeterminado está en 164,4, lo que indica que en el nivel A1 no se puede observar una ventaja evidente al ofrecer temas auténticos a los estudiantes.

Las redacciones de la segunda fase divididas en categorías según el tema	El aumento promedio porcentual del recuento de las palabras entre las primeras y las segundas redacciones	El valor p
Tema libre	5,0 %	0,648
Tema predeterminado	12,2 %	

Tabla 1. El aumento promedio porcentual del recuento de las palabras entre las primeras y las segundas redacciones y el valor p (Nivel A1, curso presencial)

Una de las preguntas de esta investigación es si aumenta la cantidad de palabras en la segunda fase si la redacción se escribe sobre un tema auténtico. Para ello, he analizado el promedio del aumento/cambio porcentual del número de palabras entre la primera y la segunda redacción (véase la Tabla 1). Para esta comparación, no importa que tema hayan elegido en la primera redacción, puesto que las divido en grupos según los temas de la segunda redacción. A la izquierda de la tabla se encuentran las redacciones de la segunda fase categorizadas según el tema. En el centro de la tabla, los números porcentuales indican el aumento promedio del recuento de las palabras entre las primeras y las segundas redacciones. El valor p , que se encuentra a la derecha de la tabla, indica el valor de la probabilidad, es decir, cuanto menor sea el número de valor p , menor será la probabilidad de que los resultados sean una mera coincidencia. Estadísticamente se puede decir que el resultado es significativo siendo $(p) < 0,05$.

El aumento promedio porcentual del recuento de las palabras es de un 12,2 % en las redacciones no auténticas y un 5,0 % en las de tema auténtico. Estas cifras indican que no hay un mayor aumento si en la segunda fase han elegido un tema auténtico; por el contrario, se puede observar una pequeña disminución. Sin embargo, hay excepciones: una de las redacciones tiene un aumento espectacular, alcanzando un 105,5 % de crecimiento. Estudiante P empezó con una redacción auténtica de 91 palabras y en la segunda ya escribió 187, lo que puede indicar que algunos individuos pueden beneficiar de este tipo de autenticidad en el aula. Hay que tener en cuenta que, siendo una investigación con pocos datos, no se puede hacer generalizaciones ni se puede afirmar que sea estadísticamente significativo teniendo el valor p relativamente alto (0,648).

Hay que destacar que varios de los informantes tienen una línea descendente (véase el Gráfico 4), lo que significa que el cambio porcentual entre la primera y la segunda redacción es negativo. Uno podría suponer que a lo largo del curso se aumentase el vocabulario y las competencias lingüísticas de los estudiantes, lo que se reflejase en la longitud de la segunda redacción. Sin embargo, lo que ocurre es justamente lo contrario. Los motivos que justifican esta tendencia inesperada pueden ser varias: Es posible que los estudiantes hayan tenido poco tiempo para escribir una redacción larga, teniendo en cuenta que a finales del semestre los estudiantes tienen bastantes proyectos y son las semanas de los exámenes finales. También tenemos que tomar en cuenta que los informantes de este grupo son principiantes, así que no son capaces de escribir textos complejos ni largos con lo que saben.

4.3.2 Resultados de nivel A1 (curso de autoestudio)

Como en el curso presencial, en el curso de autoestudio también escribieron dos redacciones a lo largo del semestre. Puesto que no tenían que acudir presencialmente al aula se les dieron las instrucciones por la plataforma *Moodle*. Las instrucciones fueron las mismas que en el curso presencial y también se les dio la motivación para la otra redacción. Los temas fueron los mismos que en el curso presencial: 1) *Mi casa*, 2) *Mi familia*, 3) *Tema libre*.

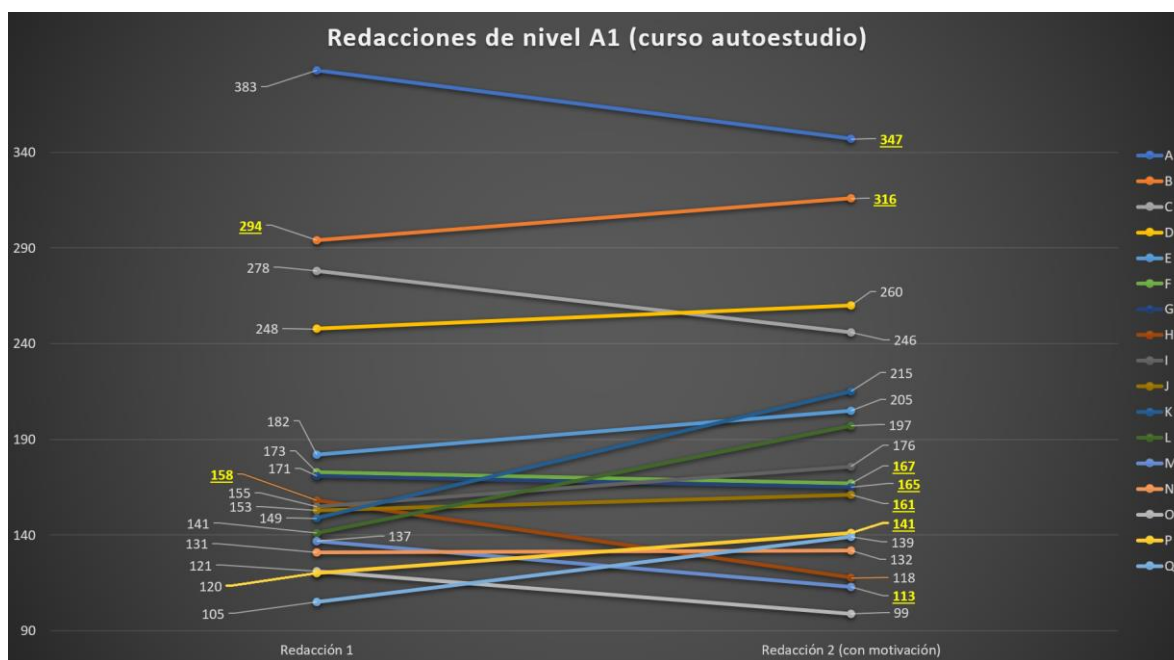


Gráfico 5. Redacciones de nivel A1 (curso de autoestudio)

En la primera fase solo dos de los 17 estudiantes eligieron el tema libre, lo que muestra que sin la motivación no tienden a elegir el tema auténtico (véase el Gráfico 5). Con 226 palabras, el promedio del número de palabras de las redacciones con un tema auténtico supera el promedio de las redacciones de tema predeterminado (176,5 palabras), lo que puede señalar un efecto positivo en la enseñanza cuando se les ofrece material auténtico a los estudiantes.

Como ocurre en el curso presencial, en la segunda fase, se puede observar un aumento de redacciones con tema libre en el curso de autoestudio también: en la elección del tema en la segunda fase con motivación, siete estudiantes de los 17 eligieron el tema libre. En el curso presencial fueron diez estudiantes de los 17 que eligieron el tema auténtico, un número ligeramente mayor que en el curso de autoestudio.

Al fin y al cabo, es posible que, debido a los inconvenientes de comunicación con los estudiantes a distancia, la motivación no haya tenido un gran impacto siendo solo en forma escrita. También en la segunda fase el promedio del recuento de palabras es más alto en las redacciones auténticas con un total de 201,4 palabras por redacción, mientras que en los trabajos no auténticos el promedio es de 178,7. Los resultados pueden indicar un efecto positivo en la longitud de las redacciones cuando se les ofrece material auténtico a los estudiantes.

Las redacciones de la segunda fase divididas en categorías según el tema	El aumento promedio porcentual del recuento de las palabras entre las primeras y las segundas redacciones	El valor p
Tema libre	-0,5 %	0,334
Tema predeterminado	9,3 %	

Tabla 2. El aumento promedio porcentual del recuento de las palabras entre las primeras y las segundas redacciones y el valor p (Nivel A1, curso de autoestudio)

Como ocurrió en el curso presencial de nivel A1, varios estudiantes tienen un cambio porcentual negativo entre la primera y la segunda redacción, lo que se refleja en los resultados: el aumento promedio porcentual entre la primera y la segunda redacción es negativo (-0,5 %) si en la segunda fase han elegido el tema libre, mientras que los que escribieron sobre un tema predeterminado en la segunda fase, tienen un aumento promedio de un 9,3 % (véase la Tabla

2). En comparación con el curso presencial, tanto las redacciones auténticas como las con tema predeterminado tienen un menor aumento de cantidad de palabras, así que, en la segunda fase, los estudiantes del curso de autoestudio escribieron redacciones más cortas. Como ya mencioné anteriormente, puede ser que debido a los otros trabajos académicos no hayan podido dedicar mucho tiempo a los cursos optativos a finales del semestre. Aunque la longitud media de las redacciones auténticas en la primera fase podría señalar un efecto positivo, hay que tener en cuenta que solo dos estudiantes de los 17 eligieron el tema libre, y, por consecuencia, no podemos decir que los resultados sean fiables. Tampoco se puede generalizar, puesto que el valor p de este grupo es 0,334.

4.3.3 Resultados de nivel A2 (curso presencial)

En el curso presencial de nivel A2, los estudiantes escribieron dos redacciones, y para la segunda se les dio la motivación (véase el epígrafe 4.1) para escribir sobre un tema que les interesara. Las instrucciones fueron las mismas para todos. Para la primera redacción, los estudiantes pudieron elegir entre tres temas: 1) *¿Cómo describes a tu amigo la familia finlandesa actual? También puedes comparar la familia hispana con la finlandesa*, 2) *Reflexiones sobre los estudios*, 3) *Tema libre*. Los temas para la segunda redacción fueron los siguientes: 1) *El trabajo y/o el tiempo libre*, 2) *Tema libre*.

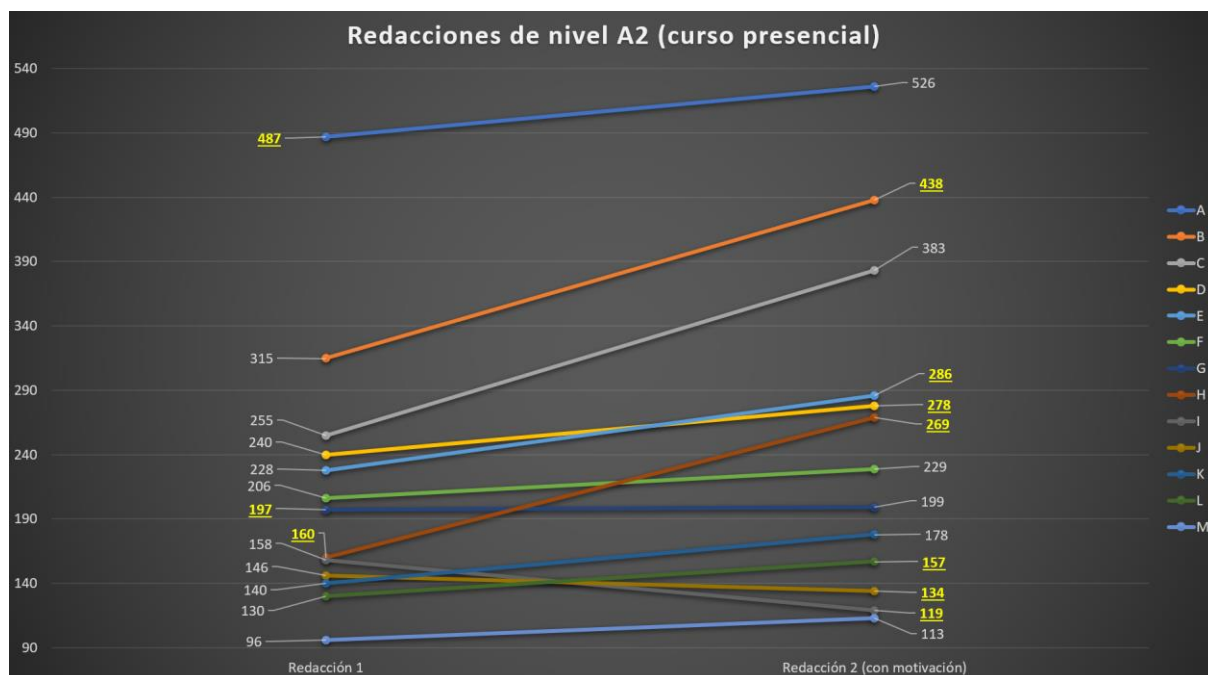


Gráfico 6. Redacciones de nivel A2 (curso presencial)

Las primeras redacciones se escribieron sin la motivación, lo que se refleja en la elección de los temas: solo tres de 13 estudiantes eligieron el tema libre (véase el Gráfico 6). Como se puede ver en la lista de temas, también se les ofreció un tema supuestamente bastante relacionado con la vida de los estudiantes *Reflexiones sobre los estudios*, que fue elegido por la mayoría.

Dado que la redacción más larga (con 487 palabras) está escrita sobre el tema libre, aumenta la media de la cantidad de palabras de las redacciones auténticas hasta alcanzar 281,3 palabras, mientras que el promedio de los trabajos con tema predeterminado está en 191,4. Estas cifras podrían indicar que, al ser auténtico, el material didáctico podría aumentar la motivación para escribir redacciones más largas y, por consiguiente, ampliar el potencial de aprendizaje. Sin embargo, debemos tener en cuenta que solo tres estudiantes eligieron el tema libre y, por eso, no se puede llegar a unas conclusiones fiables.

En cuanto a la siguiente fase con la motivación, se puede destacar un aumento en los temas auténticos. La mayor parte (7) de los 13 estudiantes eligieron el tema libre, pero el promedio de la cantidad de palabras es más bajo con un total de 240,1 palabras, mientras que la media de los trabajos con tema predeterminado es de 271,3 palabras.

Las redacciones de la segunda fase divididas en categorías según el tema	El aumento promedio porcentual del recuento de las palabras entre las primeras y las segundas redacciones	El valor p
Tema libre	19,5 %	0,985
Tema predeterminado	19,2 %	

Tabla 3. El aumento promedio porcentual del recuento de las palabras entre las primeras y las segundas redacciones y el valor p (Nivel A2, curso presencial)

Como se indica en el gráfico (véase el Gráfico 6), la subida de las líneas es bastante idéntica entre los estudiantes y, por consiguiente, el aumento promedio porcentual de la cantidad de palabras entre la primera y la segunda redacción son casi iguales. Los trabajos auténticos tienen un aumento de un 19,5 % y las redacciones no-auténticas de un 19,2 % y, por consecuencia el valor p está altísimo con un valor de 0,985 (véase la Tabla 3). Esto significa que la probabilidad de que los resultados sean solo una consecuencia del azar es muy alta.

4.3.4 Los resultados de nivel A2 (curso de autoestudio)

En el curso de autoestudio de nivel A2 los estudiantes hicieron tres trabajos escritos de los cuales el segundo tuvo una motivación para redactar sobre un tema libre que les interesa. Esto me dio la posibilidad de observar si continuaron eligiendo el tema libre en la tercera fase sin recibir la motivación. Los temas de la primera redacción fueron los siguientes: 1) *¿Cómo describes a tu amigo la familia finlandesa actual? También puedes comparar la familia hispana con la finlandesa*, 2) *Reflexiones sobre los estudios*, 3) *Tema libre*. Para la segunda redacción pudieron elegir entre dos temas: 1) *El trabajo y/o el tiempo libre*, 2) *Tema libre*. En el último trabajo escrito tenían como alternativas 1) *Viajar. Pros y contras*, 2) *Tema libre*.

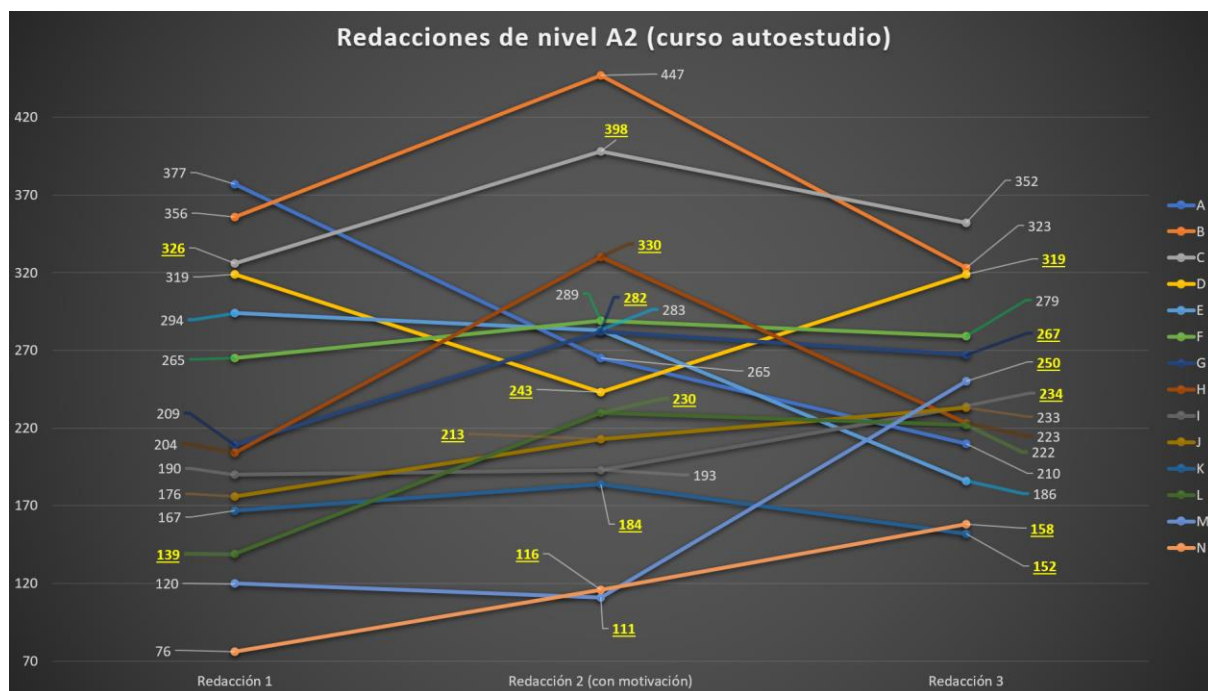


Gráfico 7. Redacciones de nivel A2 (curso de autoestudio)

Al igual que en el curso presencial de nivel A2, el tema libre no tuvo muy buena acogida en la primera fase y solamente lo eligieron dos estudiantes (véase el Gráfico 7). La media del recuento de palabras de las redacciones con tema libre está en 232,5, superando por poco la de los trabajos con tema predeterminado, que está en 229,4, así que la diferencia es mínima y no se puede deducir tanto de los primeros trabajos escritos.

Después de la motivación en la fase dos, la cantidad de las redacciones auténticas aumentó, ya que nueve estudiantes de 14 eligieron el tema libre. El recuento medio de palabras en las redacciones auténticas de la segunda fase queda en 234,1, mientras que el de las redacciones con un tema predeterminado cuenta con un promedio de 295,4 palabras. Esto podría significar que al ofrecer un tema libre a los estudiantes no obtenemos efectos positivos en cuanto a la longitud de las redacciones en el nivel A2.

Las redacciones de la segunda fase divididas en categorías según el tema	El aumento promedio porcentual del recuento de las palabras entre las primeras y las segundas redacciones	El valor p
Tema libre	26,3 %	0,120
Tema predeterminado	0,6 %	

Tabla 4. El aumento promedio porcentual del recuento de las palabras entre las primeras y las segundas redacciones y el valor p (Nivel A2, curso de autoestudio)

Aunque el recuento medio de las palabras de las redacciones auténticas de la segunda fase es más bajo que el de las redacciones con un tema predeterminado, el aumento promedio porcentual entre la primera y la segunda redacción es considerablemente mayor entre los estudiantes que eligieron el tema libre, lo que podría indicar que, en el nivel individual, se pueden observar beneficios al ofrecer material auténtico a los estudiantes.

Por parte de quienes eligieron el tema libre en la fase dos, tienen un aumento del 26,3 %, mientras que quienes eligieron un tema predeterminado tienen solo un aumento de un 0,6 % (véase la Tabla 4). Estas cifras podrían indicar que el profesor podría animar a los estudiantes a escribir redacciones más largas con una pequeña motivación, sin embargo, el valor p (0,120) supera el valor mínimo de 0,05 y, por eso no podemos decir con certeza que sean resultados fiables.

Las redacciones de la tercera fase divididas en categorías según el tema	El aumento promedio porcentual del recuento de las palabras entre las segundas y las terceras redacciones	El valor p
Tema libre	31,9 %	0,026
Tema predeterminado	-15,5 %	

Tabla 5. El aumento promedio porcentual del recuento de las palabras entre las segundas y las terceras redacciones y el valor p (Nivel A2, curso de autoestudio)

El nivel A2 fue el único en el que se escribieron tres redacciones a lo largo del curso. Para la última redacción no se les dio la motivación para escribir sobre un tema libre; no obstante, seis alumnos de los 14 decidieron escribir sobre un tema auténtico. El hecho de que varios estudiantes decidieran elegir el tema libre en la tercera fase sin la motivación podría indicar que les resulta más motivador escribir sobre un tema que les interese. Esto se puede observar en los resultados del aumento promedio de las palabras entre la segunda y la tercera redacción: el aumento promedio porcentual entre las segundas y las terceras redacciones auténticas es significativamente mayor, lo que podría indicar que, en el nivel individual, un estudiante redactará más si tiene material auténtico.

Los que eligieron el tema libre en la tercera fase, tienen un crecimiento promedio del recuento de palabras de un 31,9 %, mientras que los que eligieron un tema predeterminado tienen una disminución de un -15,5 % (véase la Tabla 5). La diferencia es de un 47,4% a favor de las redacciones auténticas. Con un 0,026 de valor p , la diferencia en los resultados es estadísticamente significativa, así que, en este caso, se podría concluir que los resultados indican un efecto positivo entre los temas auténticos y el aumento de número de palabras en el nivel general.

Por otra parte, los estudiantes que eligieron el tema libre escribieron 230 palabras de medio en la tercera fase y los que redactaron de un tema predeterminado llegaron a 253,5 palabras. Estos números tienen poca diferencia, pero podrían indicar que los trabajos escritos son más extensos cuando tratan de un tema predeterminado. Aun así, el aumento promedio porcentual entre la segunda y la tercera redacción es notablemente mayor en las redacciones auténticas y con el valor p bajísimo, estadísticamente parece haber tenido un efecto positivo en las redacciones.

4.3.5 Los resultados de nivel B1

En el nivel B1, todos los estudiantes escribieron solo una redacción y se les dio la motivación para ella. La selección de temas fue la siguiente: 1) *¿Qué significa arte para mí?*, 2) *La moda sostenible*, 3) *La vivienda. ¿Cómo se busca normalmente piso? ¿Qué se prefiere, compartir piso o vivir en una residencia? ¿Qué ventajas tiene cada alojamiento? ¿Qué características tienen generalmente los pisos de estudiantes?* 4) *Tema libre*.

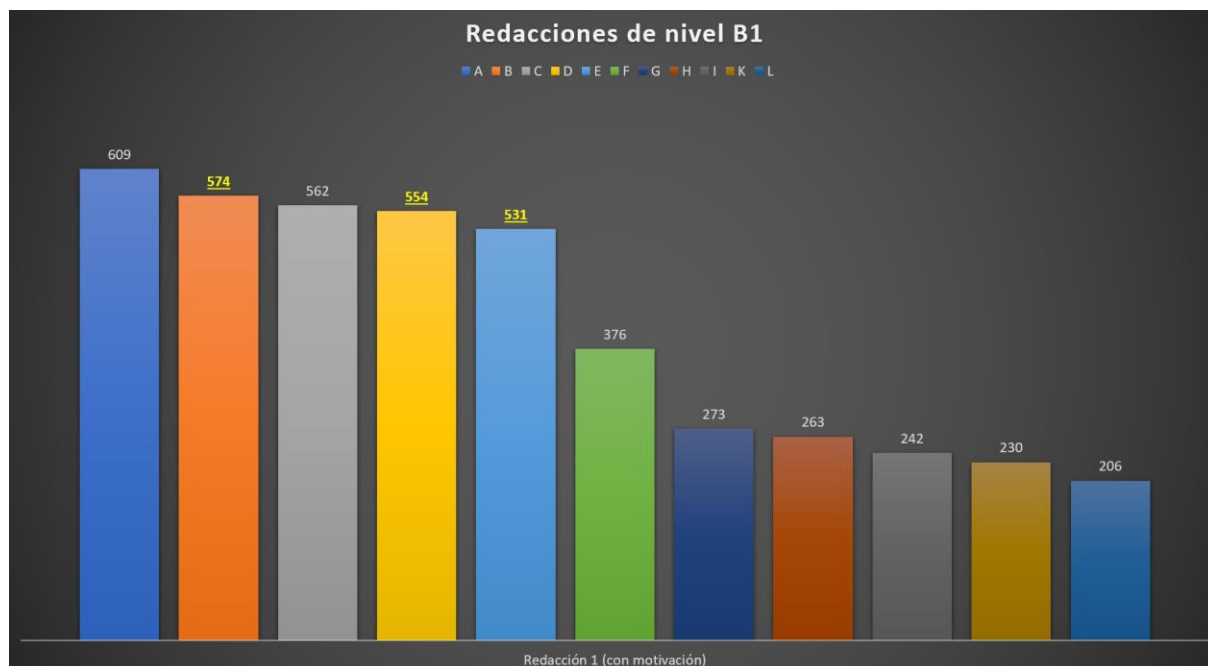


Gráfico 8. Redacciones de nivel B1

En el eje x (véase el Gráfico 8) cada estudiante está representado con un color diferente que indica la cantidad de palabras de su redacción en el eje y . El recuento de palabras está indicado encima de la línea de color y el número de las redacciones con tema libre está resaltado en amarillo.

A pesar de que se les ofrecieron varios temas diferentes, tres de los 11 estudiantes de nivel B1 eligieron escribir sobre el tema libre. Como podemos ver en el Gráfico 8, las redacciones auténticas están entre las redacciones más largas del grupo. Con un promedio de 553 palabras, el recuento de palabras de las redacciones auténticas supera notablemente el de los trabajos con tema predeterminado que está en 345,1 palabras. Estas cifras indican que podría haber un efecto positivo evidente al ofrecer la posibilidad de trabajar con material auténtico. También el valor bajo de p (0,007) indica que los resultados pueden ser fiables, sin embargo, debemos tener en cuenta que, siendo un grupo relativamente pequeño, no se puede generalizar.

4.3.6 Discusión

El objetivo de este estudio ha sido averiguar qué tipo de efecto tiene el material auténtico en las redacciones de los estudiantes universitarios en español sin y con una pequeña motivación para escribir sobre un tema que tenga importancia para ellos. Los resultados muestran que, en todos los niveles, la motivación tiene un gran impacto en los estudiantes en cuanto a la elección del tema. En la primera fase, pocos estudiantes eligieron el tema libre, pero, después de la motivación en la segunda fase, subió la cantidad de temas libres de una manera notable en cada grupo (salvo el nivel B1, en el cual los estudiantes escribieron solo una redacción). Además de eso, en el nivel A2, un 42,9 % de los estudiantes de autoestudio continuaron a elegir el tema auténtico en la fase 3, aunque no se les dio la motivación. Esto puede indicar que una vez presentada, la motivación tiene efectos en la actuación independiente del estudiante a largo plazo.

En este estudio, he tratado una redacción como auténtica solo cuando trata sobre un tema libre, pero en la realidad, como he mencionado anteriormente, un material auténtico depende de la persona, por lo que es probable que los estudiantes hayan encontrado algunos de los temas predeterminados interesantes y/o útiles, y, por ende, auténticos. Por ejemplo, en los cursos de nivel A2, en la primera fase, el tema *Reflexiones sobre los estudios* fue elegido casi por la mitad de los estudiantes. En las redacciones que tratan dicho tema, varios de los alumnos describen los estudios en la universidad, escriben que les encantan sus estudios y subrayan cuánta importancia tiene la educación. En ese sentido, podríamos decir que no es necesario el tema extra (*el tema libre*) para que la tarea sea auténtica para ellos.

En cuanto a las extensiones de las redacciones, podemos observar algún tipo de beneficios en la mayoría de los grupos y también algunos efectos negativos, especialmente en el nivel principiante. En las redacciones auténticas del curso presencial de nivel A1, podemos observar un pequeño empeoramiento tanto en el recuento de palabras como en el aumento promedio porcentual entre la primera y la segunda redacción, lo que podría indicar que este tipo de autenticidad no tiene necesariamente efectos positivos en el nivel principiante.

Aun así, en el curso de autoestudio de nivel A1, las redacciones auténticas de la primera y la segunda fase cuentan con más palabras de media que las que tratan sobre un tema predeterminado. Así que, en comparación con otros estudiantes, los que eligieron el tema libre, escribieron redacciones más extensas. Sin embargo, en el nivel individual, el crecimiento promedio porcentual entre la primera y la segunda redacción es negativo, si en la segunda fase eligieron el tema libre.

Al fin y al cabo, varios de los estudiantes de nivel A1 tenían un cambio negativo en cuanto al aumento del recuento de palabras entre la primera y la segunda redacción, lo que podría significar que, durante las últimas semanas del semestre, no pudieron dedicar mucho tiempo a los trabajos de cursos extracurriculares. Además, es posible que los estudiantes de este nivel sean estudiantes de primer o de segundo año y, por ello, no estén acostumbrados a la carga de trabajo de la universidad.

Al examinar las redacciones de nivel A1, observé un fenómeno peculiar: todas las redacciones auténticas contienen gramática y contenido fuera del currículo, es decir, los estudiantes han escrito redacciones más complejas cuando tratan sobre un tema libre. En cambio, en la mayoría de las redacciones con tema predeterminado los estudiantes utilizan el mismo contenido (gramatical) que han aprendido en el curso. Las redacciones auténticas contienen, por ejemplo, tiempos verbales en el pasado y futuro, formas verbales como el gerundio, y formas condicionales, construcciones pasivas, uso del caso dativo y unas expresiones coloquiales. En ese nivel principiante aún no habían aprendido esas formas gramaticales, lo que puede significar que hayan puesto más esfuerzos en redactar un trabajo más complejo buscando gramática y vocabulario fuera del material del curso para expresarse mejor.

La necesidad para expresarse mejor probablemente ocurre por el hecho de que varias de las redacciones tratan sobre un viaje o un suceso en el pasado o unos planes del futuro. Así que, aunque las redacciones auténticas de nivel A1 han sido más cortas que las que tratan sobre un tema predeterminado, las redacciones auténticas parecen ser más complejas y probablemente hayan ampliado el vocabulario y las competencias lingüísticas de los estudiantes. Sin embargo, para hacer conclusiones más fiables, habría que investigar el contenido de las redacciones más profundamente. Aun así, las observaciones preliminares indican que en las redacciones auténticas de nivel A1 se usa contenido lingüístico más complejo que en los que tratan de un tema predeterminado.

En el nivel A2, cuando comparamos las redacciones auténticas y no auténticas, no hay un beneficio evidente en cuanto al recuento promedio de las palabras. Sin embargo, en el nivel individual, podemos observar un aumento promedio porcentual bastante grande en el curso de autoestudio. Tanto en la segunda como en la tercera fase, las redacciones auténticas tienen un aumento significativo en el recuento de palabras. Esto puede indicar que, en el nivel individual, la motivación y el material auténtico pueden animar a los estudiantes a redactar trabajos más extensos.

Uno podría suponer que, al tener competencias lingüísticas de nivel alto, uno tiene más libertad en cuanto a la elección del tema. Por ello, como hipótesis, esperaba que la mayoría de los estudiantes de nivel B1 hubiera elegido el tema libre. Por el contrario, solo tres de 11 estudiantes lo eligieron. Este mismo resultado inesperado observamos también en el trabajo de seminario de los estudios pedagógicos (Kaksonen y Seppänen, 2022): en el nivel más alto (B1-B2), nadie de los seis estudiantes eligió el tema libre. Aun así, en este estudio, los tres estudiantes que eligieron el tema libre tuvieron el promedio de recuento de palabras considerablemente más alto que los que eligieron un tema predeterminado (diferencia de 207,9 palabras), lo que implica una mayor motivación para redactar trabajos más extensos.

Cabe mencionar que en el trabajo de seminario (Kaksonen y Seppänen, 2022), lo que también menciono en la parte introductoria (véase el capítulo 1), observamos que las redacciones son más extensas cuando tratan sobre un tema libre. En el nivel A1-A2 el recuento promedio de palabras fue 129 en las redacciones con tema predeterminado, mientras que las redacciones con tema libre tuvieron un promedio de 199 palabras. En el nivel A2-B1 la diferencia fue aún más grande: los trabajos con tema predeterminado tuvieron un medio de palabras de 243, mientras que los con tema libre tuvieron un de 422 palabras. Sin embargo, ese estudio fue realizado durante el semestre de primavera, así que los estudiantes ya habían llevado a cabo los cursos elementales (nótese la diferencia en los niveles A1-A2, A2-B1, B1-B2). Debido a que nadie en el nivel B1-B2 eligió el tema libre, no pudimos hacer comparaciones en ese grupo. Con las diferencias tan grandes en el recuento de palabras de ese estudio, pudimos observar un efecto positivo en los trabajos escritos cuando se les da un mensaje de motivación y cuando se les ofrece la posibilidad de trabajar con material auténtico.

También, yendo más allá, desde la perspectiva del profesor podemos descubrir algunas consecuencias positivas. Un profesor universitario puede tener cientos de redacciones para corregir, y si todas tratan de los mismos temas, el trabajo del profesor puede resultar muy monótono. Al ofrecer la posibilidad de trabajar con temas libres, aumenta la variedad entre las redacciones, lo que hace que el trabajo de corregir las redacciones sea un poco más ameno. También, como sostiene Bärlund (2010), al ofrecer la posibilidad de trabajar con material adecuado e interesante, disminuye la necesidad de organizar educación especial, puesto que el enfoque auténtico ya se posibilita el aprendizaje del alumno a su propio ritmo. En el campo educativo siempre estamos buscando nuevos métodos para hacer la enseñanza más eficaz, pero, a menudo, los métodos pueden suponer todavía más carga para el profesorado. Con una pequeña

motivación y la posibilidad de trabajar con material auténtico, se podría llevar a cabo una enseñanza más auténtica y eficaz.

Con los resultados del trabajo de seminario (Kaksonen y Seppänen, 2022) y con los de este estudio, he podido dar una muestra de que al motivar a los alumnos y ofrecerles material auténtico, bajo ciertas circunstancias, es posible aumentar la extensión de los trabajos escritos y posiblemente aumentar las competencias lingüísticas de los estudiantes. Para comprobar las conclusiones, debería investigar si los estudiantes realmente se benefician cuando escriben redacciones más extensas.

5 Conclusiones

En este trabajo de fin de máster he examinado las dimensiones de la autenticidad en la enseñanza de las lenguas extranjeras y he presentado los resultados de un estudio en que investigué el efecto que tiene promover la autenticidad en el aula de ELE. La autenticidad es un fenómeno versátil, por lo que se puede manifestar de formas muy diversas en todo el mundo; sin embargo, la dimensión más conocida y compartida parece ser la que se refiere a la originalidad. No obstante, en este estudio me he centrado en la dimensión afectiva y personal de la autenticidad, que interpreta la autenticidad como algo que se produce en diferentes situaciones dependiendo de las personas, sus características e intereses únicos e individuales. En el aula de E/LE, por ejemplo, se considera como material auténtico el material que le resulta interesante al alumno.

Según los resultados, en todos los grupos la motivación del profesor para usar material auténtico aumenta la cantidad de redacciones que tratan de un tema de libre elección (excepto en el de nivel B1, donde solamente había una redacción). En el nivel principiante de A1, en el grupo presencial, las redacciones auténticas no son más extensas que los que tratan de un tema predeterminado ni el aumento promedio porcentual entre la primera y segunda redacción es más alto. Sin embargo, en el grupo de autoestudio, en la primera y en la segunda fase se puede observar que, de media, las redacciones auténticas son más extensas que las que tratan sobre un tema predeterminado, pero el aumento promedio porcentual es más alto a favor de las redacciones que tratan de un tema predeterminado.

En cuanto a los niveles más avanzados, en el grupo presencial de nivel A2, las redacciones auténticas son más extensas (de promedio) en la primera fase que las que tratan de un tema predeterminado, pero no en la segunda fase. Sin embargo, el aumento promedio porcentual entre las primeras y las segundas redacciones es ligeramente mayor en las redacciones auténticas. En el grupo de autoestudio de nivel A2 (en el que escribieron tres redacciones), el aumento promedio porcentual es notable tanto en la segunda como en la tercera fase a favor de las redacciones auténticas, pero al comparar entre los estudiantes se puede observar que los que eligieron el tema predeterminado parecen escribir unas redacciones un poco más extensas. En el grupo de nivel B1, se puede observar que las redacciones auténticas son bastante más extensas que las de los que escribieron sobre un tema predeterminado.

Los resultados son un tanto contradictorios por lo que quiero remontarme a las preguntas de la investigación para responderlas de manera sencilla. Las preguntas de la investigación fueron siguientes: 1) ¿Cuántos estudiantes eligen el tema libre sin/con una motivación? 2) Las redacciones son más extensas cuando tratan sobre un tema libre, es decir, auténtico? 3) Hay un aumento del promedio porcentual del recuento de palabras entre la primera y la segunda redacción? Si lo hay, en los que tratan de un tema libre en la segunda fase, ¿hay un aumento mayor?

En cuanto a la primera pregunta, el tema libre solo fue elegido por unos estudiantes sin la motivación. Sin embargo, en la segunda fase, después de la motivación, la cantidad de redacciones que tratan sobre el tema libre subió notablemente. Con respecto a la segunda pregunta, los resultados varían entre los grupos por lo que son un tanto contradictorios. En total, se escribieron redacciones en los cursos concernientes en 10 ocasiones, y las redacciones que trataban sobre un tema libre resultaron ser más extensas (de media) en 5/10 de las veces. En cuanto a la tercera pregunta, hubo un aumento del promedio porcentual del recuento de las palabras en las redacciones de niveles A1 (salvo el grupo de autoestudio) y A2 en la segunda (y en la tercera) fase. Sin embargo, solo las redacciones auténticas de nivel A2 en la segunda y en la tercera fase tuvieron un aumento mayor en comparación con las redacciones que trataban sobre un tema predeterminado. En resumen, la hipótesis de que las redacciones que tratan sobre un tema libre son más extensas se cumplió parcialmente.

Hay que tener en cuenta que las medias pueden dar una imagen distorsiva, ya que no necesariamente reflejan la realidad. Por consecuencia, hubiera sido beneficioso calcular la media ponderada, la que mide la media teniendo en cuenta la cantidad de las redacciones auténticas y no auténticas. Eso hubiera dado información todavía más detallada sobre los resultados. Aun así, se puede observar que hay algunos hallazgos positivos casi en todos los grupos tanto en el nivel individual como en la comparación entre las redacciones auténticas o no auténticas. Sin embargo, los hallazgos positivos claramente destacan más en los niveles más avanzados.

Al realizar este estudio me he dado cuenta de que sería interesante investigar la motivación y el uso de material auténtico desde la perspectiva de los estudiantes. Sería importante saber si los estudiantes lo han encontrado útil y/o interesante y qué piensan sobre el hecho de tener un poco de autodeterminación en el proceso de aprendizaje. Además, otros factores como la edad, el género y los conocimientos lingüísticos pueden jugar un papel central en los resultados, pero teniendo en cuenta la extensión del trabajo lo he dejado para futuros

estudios. También, como mencioné en la discusión (véase el subepígrafe 4.3.6), las redacciones auténticas del nivel principiante incluyen contenido fuera del currículo, por lo que resultaría interesante hacer un estudio comparativo de los contenidos entre las redacciones auténticas y no auténticas. Como futuro profesor me interesa ver qué tipo de efecto tendrá la investigación genética en el mundo pedagógico. Como mencioné anteriormente (véase el epígrafe 2.3), hay investigadores de genes que tienen como objetivo utilizar la cartografía genética para descubrir las tendencias personales de los alumnos. Esa propuesta tiene como objetivo hacer la enseñanza más personal y auténtica y, por ello, espero poder estudiar la utilización de las genéticas en la enseñanza.

Bibliografía

- Alcaraz Andreu, Cristina (2015). Cómo motivar nuestros alumnos a través de la evaluación. En Ibarra Rius, Noelia et al. (Eds.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 31-35). Universitat Politècnica de València.
- Arroyo Martínez, Laura (2015). Profesor nativo o no nativo: estudio estadístico sobre la preferencia en estudiantes universitarios. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0131.pdf consultado el 29 de mayo de 2023.
- Asbury, Kathryn y Plomin, Robert. (2014). *G is for genes: the impact of genetics on education and achievement*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Balto, Asta (1997). *Sámi mánáidbajásgeassin nuppástuvvá*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bruning, Roger y Horn, Christy (2000). Developing Motivation to Write. *Educational psychologist* 35(1). 25-37. Consultado el 25 de mayo de 2023.
- Bucholtz, Mary (2003). Sociolinguistic Nostalgia and the Authentication of Identity. *Journal of sociolinguistics* 7.3. 398–416.
- Bärlund, Pia (2010). Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. *Kieliverkosto*, el 30 de octubre 2010. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2010/autenttisuutta-etsimassa-vieraiden-kielten-oppitunnilla> consultado el 10 de enero de 2023.
- Coupland, Nikolas (2003). Sociolinguistic Authenticities. *Journal of sociolinguistics* 7.3. 417-431.
- Coyle, Do., Hood, Philip y Marsh, David (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creece, Angela., Takhi Jaspreet K. y Blackledge Adrian (2014). The ideal 'Native Speaker' Teacher: Negotiating Authenticity and Legitimacy in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*. 98, 4. 937-951.
- Fibæk Laursen, Per (2006) *Aito opettaja*. Keuruu: Otavan kirjapaino (traducción al finés por Kontturi Kimmo de Fibæk Laursen. 2004. *Den autentiske lærer*. Copenhagen: Gyldenalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S).
- Gilmore, Alex (2007). *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes de Bremen (2017). "Diálogo con... Neus Sans: "Cómo se aprende y se enseña una lengua: la búsqueda del método ideal". [Video en YouTube, cuenta del Insituto Cervantes Bremen]. <https://www.youtube.com/watch?v=w4ITyqpf5k4&t=1s> Consultado el 21 de mayo de 2023.
- Kaikkonen, Pauli (2000). Autenttisuus ja sen merkitys kulttuurienvälisessä vieraan kielen opetuksessa. En Edmondson, Willis et al. *Minne menet, kielikasvatus? Näkökulmia pedagogiikkaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kaksonen, Miika y Seppänen, Johanna (2022). *Autenttisuuden merkitys ainekirjoituksissa yliopiston espanjan kielikursseilla*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de seminario.

- Kaksonen, Miika (2020). *Las dimensiones de la autenticidad y la conciencia sobre las mismas en el aula de ELE y LE en Finlandia y España*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de grado.
- Keskitalo, Pigga (2010). *Saamelaiskoulun kulttuurisensitiivisyyttä etsimässä kasvatustutkimuksen keinoin*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Krashen, Stephen D. y Tracy D. Terrell (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Nurmi, Jari-Erik et al. (2018). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nyman, Tarja (2015). "Autenttisuuden monet muodot". En R. Hildén y M. Härmälä (eds.) *Hyvästä paremmaksi - Kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Publicado en la serie Koulutuksen seurantaraportit vol. 6, 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus y Opetushallitus. 40–60.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 (1990). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Romero Guillemas, Raquel y Benítez Pérez, Pedro (2007). La evaluación auténtica en el ámbito de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/28_romero-benitez.pdf Consultado el 22 de mayo de 2023.
- Ryan, Richard M. y Deci, Edward L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1). 68-78. Consultado el 24 de mayo de 2023.
- Saarinen et al. (2021). *OPS kehittämistyön kompassina. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpano ja arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki: PunaMusta Oy.
- Van Lier, Leo (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.

Apéndices

Apéndice 1. Formulario del consentimiento

Tutkimustiedot ja suostumuslomake A1_I

Teen pro gradu -tutkielmaani Turun yliopiston espanjan oppiaineessa opetuksen autenttisuuden merkityksestä kielten opetuksessa. Tutkimuksen lähtökohtaisena tavoitteena on kehittää ja parantaa kielten opetustapoja opiskelijan itseohjautuvuuden kannalta. Tutkimuksen kohteena on Turun yliopiston kielikeskuksen syksyn 2022 espanjan kurssien ainekirjoitukset, joista tutkin muun muassa **aihevalintaa, kieliopillista sisältöä ja sanamäärää**. Mitään henkilökohtaista tietoa, kuten nimiä tai muuta erottuvaa yksityistä tietoa **ei tule** esille tutkimuksen julkaistavassa muodossa.

Tietosuoja: Osallistuneiden yksittäisten henkilöiden tunnistetiedot eivät tule ilmi tutkimuksessa missään vaiheessa, eikä tutkimustietoja luovuteta ulkopuolisille. Tutkimusdataa säilytetään vain sähköisesti, anonyyminä ja tietoturvallisesti salasanojen suojaamana. Kyselyssä käytetään Webropol-työkalua, joka on sitoutunut käyttämään alan parhaita teknisiä käytänteitä turvataksaan tiedot Webropol Kysely- ja Analyysipalveluissa.

Kiitos todella paljon avustasi!
Miika Kaksonen mlkaks@utu.fi
Espanjan oppiaine

1. Kirjoitelmiani saa käyttää aineistona tutkijan henkilökohtaiseen tutkimuskäyttöön.

- Kyllä
 Ei

2. Etu- ja sukunimen kaksi ensimmäistä kirjainta (käytetään vain siihen, että aineisto pystytään yhdistämään oikeaan tekijään)

3. Kuinka kauan olet opiskellut espanjaa?

- 0-1 vuotta
 1-2 vuotta
 3-4 vuotta
 5+ vuotta

4. Kuinka montaa vierasta kieltä opiskelet tai olet opiskellut?

- 1
 2
 3
 4
 5+

5. Ikä

- 17-21
- 22-25
- 26-29
- 30-33
- 33+

6. Sukupuoli

- Mun
- Nainen
- Mies

Apéndice 2. Suomenkielinen lyhennelmä**JOHDANTO**

Sana *autenttisuus* esiintyy Suomen opetussuunnitelmissa ilman, että niissä selitetään termin merkitys. Bärlund (2010) kritisoi, että termiä *autenttinen* käytetään pedagogisessa maailmassa ymmärtämättä sen monipuolisuutta. Usein termi ymmärretään ominaisuutena, joka viittaa jonkin asian alkuperäisyyteen. Kuitenkin sana *autenttisuus* käsittää myös henkilökohtaisen ulottuvuuden, jossa keskiössä on kokijan suhde koettavaan asiaan. Tämä näkyy kielten tunnilla esimerkiksi autenttisen opetusmateriaalin näkökulmasta niin, että opetusmateriaali on autenttista, kun se on oppijalle mielenkiintoista ja/tai hyödyllistä. Kaikkonen (2000, p. 54) näkee, että autenttisessa oppimisessä oppija on itse oppimisprosessin tekijä ja kokija, joten autenttinen oppiminen voidaan kokea oppilaskeskeisenä, itsenäisenä tapahtumana.

Tämä tutkimus on jatkumoa kandidaatintutkielmalleni ja ainedidaktiselle seminaaritutkielmalleni. Kandidaatintutkielmassani (Kaksonen, 2020) tutkin, miten opettajat ja oppilaat ovat tietoisia eri autenttisuuden ulottuvuuksista vieraiden kielten oppitunnilla. Tulokset osoittivat, että hyvin pieni osa tutkimukseen osallistuneista tiesi kokonaisuudessaan autenttisuuden olomuodot. Ainedidaktisessa seminaarityössä (Kaksonen ja Seppänen, 2022) tutkimme, miten opettajan motivointi kohti autenttista, oppijalle merkityksellistä materiaalia vaikuttaa yliopiston kielikeskuksen espanjan opiskelijoiden ainekirjoituksiin. Tulokset olivat positiivisia: opiskelijat, jotka valitsivat kirjoitustehtäväksi itseään kiinnostavan aiheen,

kirjoittivat keskimääräisesti pidempiä kirjoitelmia kuin ne, jotka valitsivat ennalta määrätyn aihealueen.

Tässä tutkimuksessa pyrin jatkamaan kyseisen ainedidaktisen seminaarityön tutkimustyötä, mutta isommalla skaalalla. Teoriapohjana työlle teen katsauksen autenttisuuden maailmaan ja siihen, miten se esiintyy eri aloilla, kuten etymologiassa, sosiolingvistiikassa, ihmisen identiteetin kehityksessä ja vieraiden kielten oppitunnilla. Bärlundin töistä inspiroituneena olen jakanut vieraiden kielten oppitunnilla esiintyvät autenttisuuden muodot neljään kategoriaan: *autenttinen oppimateriaali*, *autenttinen opetus/oppiminen*, *autenttinen opettaja* ja *autenttinen arviointi*, joista ensimmäinen on tämän tutkimuksen osalta keskeisin.

Tutkimuskohteena ovat Turun yliopiston kieli- ja viestintäopintojen keskuksen espanjan opiskelijoiden ainekirjoitukset. Kyseisillä kursseilla tehtävänä on tavallisesti kirjoittaa kotona yhdestä kolmeen ainekirjoitusta ennalta määrättyjen teemojen pohjalta. Tutkimusta varten lisäsin vaihtoehtoihin teeman *vapaavalintainen aihe* nähdäkseni, kuinka moni opiskelija valitsisi itseään kiinnostavan autenttisen aiheen. Toiseen kirjoitustehtävään pyysin kurssien opettajaa lisäämään pienen motivaatiolausekkeen, mikä kannustaisi opiskelijoita kirjoittamaan vapaavalintaisesta aiheesta, joka heitä kiinnostaa. Tutkimuskysymykseni tässä työssä ovatkin: 1) Kuinka moni opiskelija valitsee vapaavalintaisen aihepiirin motivoinnilla ja ilman erillistä motivointia? 2) Ovatko ne kirjoitelmat, jotka käsittelevät vapaavalintaista eli autenttista aihetta pidempiä? 3) Kasvaako keskimääräinen sanamäärä toisessa vaiheessa? Onko kasvua enemmän niissä aineissa, jotka toisessa vaiheessa käsittelevät vapaavalintaista aihetta?

AUTENTTISUUS

Sana autenttisuus tulee antiikin kreikasta sanasta *authentikós*. Kyseinen sana on käynyt aikojen saatossa läpi useita muutoksia ja voi olla, että juuri siksi se onkin varsin monitulkintainen. Käännöksinä sanalle esitetään muun muassa *autenttinen*, *originaalinen*, *aito*, sekä *itsenäinen* mutta pilkkoessa sitä pienempiin morfeemeihin, siitä paljastuu muitakin merkityksiä kuten *tekijä*, *mestari/opettaja*, ”*se, kenellä on auktoriteettia*”, *hän*, *itse*, *toteuttaa*, *saavuttaa*. Morfologisen analyysin perusteella voidaan siis todeta, että autenttisuus on käsitteenä hyvin monipuolinen, sekä yhteydessä alkuperäisyyteen ja siihen, että joku tai jokin toimii itsenäisesti.

Sosiolingvistiikan näkökulmasta autenttisuus voidaan nähdä sekä alkuperäisyyteen liittyvänä seikkana, että myös ilmiönä, jota luodaan tilanteiden mukaan. Bucholtz (2003, p.

398–399) näkee autenttisuuden keskiössä ihmisen, joka omine ainutlaatuisineen ominaisuuksineen luo autenttisuutta toimimalla omana itsenään sosiaalisissa tilanteissa. Samanlaista näkökulmaa ehdottaa myös Coupland (2003, p. 424), sillä hän näkee autenttisen puhujan olevan oma itsensä niin, että hänen kielenkäyttönsä edustaa hänen identiteettiään ja kulttuuriaan.

Kun tutkitaan lähemmin ihmisen henkilökohtaista autenttisuutta, paljastuu, että se liittyy itsensä tuntemiseen. Giddens määrittelee autenttisen henkilön sellaisena, joka tuntee itsensä ja pystyy näyttämään sen muille kommunikoinnillaan ja käyttämisellään (Giddens, 1991, p. 187–188. viitattu Van Lier, 1996, p. 125). Itsensä tuntemisen äärelle pääsee sisäisen motivaation kautta, ja Ryan ja Deci (2000) ehdottavatkin itsemäärämisteoriaansa perustuen, että löytämällä ihmisen sisäiset synnynnäiset tarpeet voidaan auttaa oppijoita luottamaan enemmän itseensä ja ylläpitämään pitkäaikaista autenttista motivaatiota. Prosessit, jotka auttavat ihmistä kehittymään omaksi autenttiseksi itsekseen alkavat kehittyä nuoruusiässä, kun ihminen kykenee abstraktimpaan ajatteluun, mikä mahdollistaa myös elämän tulevaisuuden suunnittelemisen (Harter, 1990, viitattu Nurmi et al. 2018: 160).

Autenttisuutta pystytään havaitsemaan myös saamelaispedagogiassa, jossa esiintyy luonnostaan lapsen itseohjautumista ja itsenäisyyttä korostavia piirteitä. Balto (1997, p. 122–124) kuvailee, että jo pienestä pitäen saamelaislapsi oppii olemaan hyödyllinen osa yhteisöä esimerkiksi tekemällä kotitöitä itsenäisesti. Työn lopputuloksella ei ole niinkään väliä, vaan sillä, että lapsi osallistuu.

AUTENTTISUUS KIELTEN OPPITUNNILLA

Edellä esitellyt autenttisuuden esiintymät ovat ulottuvuuksia, joita voidaan havaita luokkahuoneen ulkopuolella. Seuraavaksi keskityn autenttisuuden ulottuvuuksiin, jotka vallitsevat kielten oppitunnilla. Bärlundin inspiroimana, olen jakanut kielten oppitunnilla esiintyvän autenttisuuden neljään kategoriaan: 1) *autenttinen oppimateriaali*, 2) *autenttinen opetus/oppiminen*, 3) *autenttinen opettaja* ja 4) *autenttinen arviointi*, joista ensimmäinen on tämän tutkimuksen kannalta olennaisin.

Bärlund näkee autenttisuuden oppimateriaaleissa kaksijakoisena ilmiönä. Bärlund ehdottaa, että autenttinen oppimateriaali on sekä alkuperäisesti aitoa, ei-pedagogisiin tarkoituksiin luotua materiaalia, että oppijaa kiinnostavaa ja/tai hyödyttävää materiaalia (Bärlund, 2010). Widdowson näkee kielten opetuksessa tärkeänä sen, että oppilaat oppisivat

käyttämään tekstejä niin kuin ne olisivat heidän omalla äidinkielellään, tehden kielen oppimisesta toissijaisen prosessin samalla kun he tutkivat tekstejä, jotka ovat sisällöltään heitä kiinnostavia eli autenttisia (Widdowson, 1979, viitattu Van Lier, 1996, p. 126).

Autenttinen oppiminen voidaan nähdä tapahtumana, jossa oppija on tapahtumien keskiössä, ohjaamassa oppimisen kulkua. Kaikkosen (2000, p. 54) mukaan oppija on oppimisprosessissa sen tekijä ja kokija, toisin sanoen, jotta oppiminen olisi autenttista, tulee oppijan olla aktiivinen tekijä.

Omiin tutkimuksiinsa perustuen Per Fibæk Laursen määrittelee autenttisen opettajan sellaisena, joka on motivoitunut opettamisesta ja opettamastaan aineesta (Fibæk Laursen, 2006, p. 28–29) ja joka pystyy kommunikoimaan monipuolisesti (op. cit., pp. 28; 45–49). Autenttinen opettaja myös kunnioittaa oppilaitaan ja kohtaa heidät yksilöinä, eikä vain ryhmänä tai luokkana (op. cit., pp. 28; 58; 64; 74–79). Autenttinen opettaja työskentelee myös häntä kannustavassa työympäristössä (op. cit., pp. 80–81) ja toimii yhteistyössä kollegoidensa kanssa (op. cit., pp. 94–101). Fibæk Laursen määrittelee myös, että autenttinen opettaja tavoittelee hyviä tuloksia työssään (op. cit., pp. 102–120) sekä pyrkii jatkuvasti kehittämään itseään ja taitojaan (op. cit., pp. 30; 144).

Autenttinen arviointi perustuu oppijan itsenäisyyden kunnioittamiseen, eikä niinkään perinteiseen toisiin vertailevaan arviointiin. Siinä oppija asettaa itselleen tavoitteet ja seuraa niitä oppimisprosessin ajan (Kohonen, 2005, viitattu Nyman, 2015, p. 14). Romero Guillemas ja Benítez Pérez määrittelevät autenttisen arvioinnin pyrkivän simuloimaan niitä olosuhteita, missä opitut tiedot ja taidot laitetaan käytäntöön, eli oikeaa elämää (2007, p. 273–275).

AUTENTTISUUDEN PROMOAMINEN JA SEN VAIKUTUS OPISKELIJOIDEN KIRJOITELMIIN

Lähestyn tutkimustani olettamuksella, että kirjoittaminen, ja varsinkin pitkien tekstien kirjoittaminen, on positiivinen löydös. Bruning ja Horn (2005, p. 25) käsittävät, että ihannetilanteessa kirjoittamisen taitoja kehittäessä kehittyvät myös itsetuntemus ja sosiaaliset taidot. Henkilöillä, jotka ovat hyvin motivoituneita kirjoittamisesta, on vähän ahdistusta ja stressiä, sekä innostunut asenne kirjoittamiseen (ibid). Yksi tapa motivoida oppijoita kirjoittamaan on tarjota heille aihealueita, jotka kiinnostava heitä (op. cit., 28).

Tutkimukseen osallistui 73 espanjan opiskelijaa Turun yliopiston kieli- ja viestintäopintojen keskukselta. Osallistujat jakaantuivat kolmeen eri pääryhmään kurssin tason

mukaan: A1, A2 ja B1 eurooppalaisen viitekehyksen mukaan. A1 ja A2 tasot jakaantuivat vielä kahteen eri ryhmään: lähiopetusryhmään ja itseopetusryhmään. Kommunikatiivisten haasteiden vuoksi suuri osa itseopetusryhmien opiskelijoista ei osallistunut tutkimukseen, joten tulokset eivät edusta koko joukkoa.

Tutkimuksen ensimmäinen kysymys on, kuinka moni valitsee vapaavalintaisen, eli autenttisen aiheen opettajan motivaatiolla tai ilman. Ensimmäisessä kirjoitustehtävässä, jonka tehtävänanto annettiin ilman opettajan motivointia, vain muutamat opiskelijat valitsivat vapaavalintaisen aiheen annetuista vaihtoehdoista. Sama ilmiö oli havaittavissa jokaisessa ryhmässä (paitsi taitotaso B1:ssä, jossa kirjoitettiin vain yhdet kirjoitelmat). Toisessa kirjoitusvaiheessa annettiin tehtävänannon yhteydessä pieni motivaatiolauseke kirjoittaa itseä kiinnostavasta aiheesta. Jokaisessa ryhmässä vapaiden aiheiden määrä nousi huomattavasti opettajan motivoinnin jälkeen. A2 tason itseopiskelijat kirjoittivat vielä kolmannet kirjoitelmat ilman erillistä motivointia, mutta kuitenkin suuri osa heistä jatkoi vapaavalintaisella aiheella vielä viimeisessä vaiheessa.

A1 tason lähiopetusryhmän ensimmäisessä ja toisessa vaiheessa opiskelijat kirjoittivat keskimääräisesti lyhempiä kirjoitelmia vapaavalintaisesta aiheesta. Keskiarvoinen prosentuaalinen sanamäärän kasvu ensimmäisten ja toisten kirjoitelmien välillä oli myös hieman pienempi niillä, jotka valitsivat toisessa vaiheessa autenttisen aiheen. Itseopetusryhmän opiskelijat A1 tasolla kirjoittivat molemmissa vaiheissa keskimääräisesti huomattavasti pidempiä kirjoituksia niiden ollessa autenttisia, mutta keskiarvoinen prosentuaalinen kasvu oli pienempi niillä, jotka valitsivat toisessa vaiheessa vapaavalintaisen aiheen.

Opiskelijat, jotka valitsivat vapaavalintaisen aiheen A2 tason lähiopetusryhmässä ensimmäisessä vaiheessa, kirjoittivat keskimääräisesti huomattavasti pidempiä kirjoitelmia, mutta toisessa vaiheessa tulos oli päinvastainen opettajan motivaation jälkeen. Keskiarvoinen prosentuaalinen sanamäärän muutos ensimmäisten ja toisten kirjoitelmien oli lähes sama huolimatta siitä, minkä aiheen opiskelija oli valinnut toisessa vaiheessa.

A2 tason itseopiskelijat kirjoittivat ensimmäisessä vaiheessa keskimääräisesti aavistuksen verran pidempiä kirjoitelmia niiden ollessa vapaavalintaisesta aiheesta, mutta toisessa vaiheessa ennalta määrättyistä aiheista kirjoitetut kirjoitelmat olivat keskimääräisesti huomattavasti pidempiä. Myös kolmannessa vaiheessa ennalta määrättyjen teemojen pohjalta kirjoitetut aineet olivat pidempiä kuin autenttiset aiheet. Keskiarvoinen prosentuaalinen sanamäärän kasvu oli kuitenkin huomattavasti suurempi niillä, jotka valitsivat autenttisen aiheen toisessa ja kolmannessa vaiheessa.

B1 tason opiskelijat kirjoittivat vain yhden kirjoitelman, joten kyseisen ryhmän osalta pystytään havainnoimaan tuloksia vain vertailevalla tasolla. Ryhmässä autenttisten kirjoitelmien pituus oli keskimääräisesti huomattavasti suurempi kuin niillä, jotka kirjoittivat ennalta määrätystä aiheesta.

Kirjoitelmien pituuksien lisäksi tein havaintoja, jotka eivät varsinaisesti kuuluneet tutkimukseen. Lähes kaikissa A1 tason kirjoitelmissa, jotka oli kirjoitettu vapaavalintaisesta aiheesta, oli kurssin ulkopuolista kieliooppia ja muuta sisältöä, joka antaa viitteitä siitä, että opiskelijat ovat joutuneet etsimään sanastoa muualtakin kuin oppikirjasta. Tämä on saattanut johtaa sanaston laajentumiseen ja/tai muiden kielellisten kykyjen kehittymiseen.

Tulokset sanamääristä ovat osittain ristiriitaisia, mutta lähes jokaisesta ryhmästä voi havainnoida jonkinlaisia positiivisia löydöksiä. On kuitenkin otettava huomioon useita eri tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa tuloksiin. Tässä tutkimuksessa olen käsittänyt autenttisen kirjoitelman sellaisena, joka on ennalta määrätyn aihealueen ulkopuolelta, mutta tosiasiasa opiskelija voi pitää myös ennalta määrättyä materiaalia autenttisenä, mikäli se on hänen mielestään kiinnostavaa. Yhtenä mittarina tulosten luotettavuudesta käytin p -arvoa, joka ilmaisee voiko tuloksia yleistää. P -arvon mukaan luotettavina voisi pitää vain A2 tason itseopiskelijaryhmän tuloksia kolmannelta vaiheesta verrattaessa kasvua toisen ja kolmannen vaiheen välisiin kirjoitelmiin. Myös B1 tason tulokset olisivat p -arvon mukaan luotettavat. On kuitenkin otettava huomioon, että aineiston ollessa varsin pieni, myös p -arvo voi antaa epäluotettavaa tietoa.

YHTEENVETO

Tuloksista voisi päätellä, että opettajan taholta tapahtuvalla motivoinnilla on suuri merkitys aiheenvalintaan, kun kyseessä on ainekirjoitusten aiheen valinta. Ainekirjoitusten pituuteen ei löydy suoranaista positiivista vaikutusta, kun aihe on autenttinen, mutta joitakin positiivisia löydöksiä on havaittavassa lähes jokaisessa ryhmässä. Luotettavampia tuloksia olisi voinut myös saavuttaa laskemalla painotetun keskiarvon kirjoitelmien pituuksista.

Tutkimusta tehdessäni minulle heräsi useita ajatuksia, mitä olisi hyvä tutkia jatkoa ajatellen. Ensinnäkin olisi tärkeää tutkia myös opiskelijoiden näkökulmia ja ajatuksia siitä, kun heille tarjotaan mahdollisuus itse valita materiaali: näkevätkö he sen hyödyllisenä ja/tai mielenkiintoisena? Myös muiden tekijöiden, kuten iän, sukupuolen ja kielitaidon merkitystä mahdollisina vaikuttajina olisi hyvä tutkia.