

## Las actitudes de los profesores hacia el aprendizaje por fenómenos



*Fuente: Bobrowsky, Matt. 2018.*

Venla Lassila  
Trabajo de fin de máster  
Departamento de Español  
Línea de enseñanza y aprendizaje del español  
Instituto de Lenguas y Traducción  
Facultad de Humanidades  
UNIVERSIDAD DE TURKU  
Mayo de 2020

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

UNIVERSIDAD DE TURKU

Instituto de Lenguas y Traducción / Facultad de Humanidades

LASSILA, VENLA: Las actitudes de los profesores hacia el aprendizaje por fenómenos

Trabajo de fin de máster, 49 páginas, 11 páginas de apéndices

Línea de enseñanza y aprendizaje del español

Mayo de 2020

---

El objetivo del presente trabajo de fin de máster es estudiar las actitudes de los profesores de idiomas acerca del método de enseñanza llamado “el aprendizaje por fenómenos”. Por el hecho de que los Currículos Nacionales de Finlandia de la Educación Básica y del Bachillerato (*POPS 2014, LOPS 2019*) ponen énfasis en los estudios multidisciplinares y en las competencias transversales, los he utilizado como una base junto a los objetivos del aprendizaje por fenómenos.

Según ambos Currículos, el aprendizaje es consecuencia de la actividad activa y orientada del alumno y, además, es el resultado que se ha logrado en distintos entornos a través de la interacción con otros alumnos, profesores, especialistas y comunidades. El aprendizaje por fenómenos es una forma de llevar a cabo los estudios multidisciplinares y las competencias transversales que transmiten los Currículos. En el aprendizaje por fenómenos, el aprendizaje comienza a partir de las percepciones y pensamientos del alumno sobre un fenómeno particular. Los alumnos estudian, analizan y aprenden en grupos o en pares, lo que ayuda al desarrollo tanto de las habilidades individuales como de las sociales. Para estar conforme a los requisitos del Siglo XXI, se necesitan habilidades, entre otros, en el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el crecimiento emocional y la colaboración, y el aprendizaje por fenómenos apoya especialmente el desarrollo de estas habilidades.

Entre los docentes el método ha recibido una acogida buena, pero no sin ausencia de críticas. Con respecto a los resultados empíricos, las actitudes son mayormente positivas acerca del método. En especial, los profesores de lenguas consideraron los siguientes puntos como fortalezas: un método de aprendizaje motivador, el desarrollo de las habilidades de trabajar en pares o grupos, el aprendizaje auténtico y basado en asuntos concretos, la capacidad de percibir totalidades y el aumento en la actividad del alumno. En cambio, en cuanto a las debilidades, los profesores mencionaron los siguientes puntos: falta de tiempo, el método no es adecuado para todos, los recursos de las escuelas escasos, la preocupación por si todo lo necesario se aprenderá, no funciona bien por falta de planificación y la artificialidad en la implementación. También investigué, si el género, la edad y la experiencia laboral del docente condicionase de algún modo en cuanto a las opiniones. El resultado final fue que, en general, no, pero los profesores jóvenes otorgaron el aprendizaje por fenómenos un poco más importante que los demás.

El propósito de este trabajo no es generalizar, sino dar una idea acerca de las opiniones y las actitudes que los profesores de lenguas pueden tener sobre el aprendizaje por fenómenos. Asimismo, crear conciencia sobre las fortalezas y las debilidades del método, para dotar al método de una aun mayor efectividad funcional en el futuro.

**Palabras clave:** aprendizaje por fenómenos, estudio de opinión, profesores de lenguas, Currículos Nacionales de Finlandia, aprendizaje interdisciplinario, competencias transversales

# ÍNDICE

Introducción.....	5
1. Antecedentes.....	8
1.1. Constructivismo .....	8
1.2. De la enseñanza tradicional a la enseñanza centrada en el alumno .....	9
2. Currículos Nacionales de Finlandia.....	10
2.1. Concepción de aprendizaje.....	11
2.2. Métodos de enseñanza .....	12
2.3. Temas transversales e integración de asignaturas .....	13
2.4. Competencias transversales.....	13
2.4.1. Competencias transversales en la educación básica .....	14
2.4.2. Competencias transversales en la educación superior .....	16
2.5. Aprendizaje por fenómenos en el currículo finlandés.....	18
3. Aprendizaje por fenómenos.....	19
3.1. Definición.....	19
3.2. Beneficios del aprendizaje por fenómenos.....	21
3.3. Cómo implementar el aprendizaje por fenómenos.....	22
3.4. Crítica.....	25
4. Acercamiento empírico.....	27
4.1. Metodología y preguntas de investigación.....	27
4.2. Actitudes de los profesores de idiomas .....	28
4.2.1. Datos estadísticos.....	31
4.2.2. Preguntas cerradas .....	33
4.2.3. Preguntas abiertas .....	43
5. Análisis de los resultados .....	47
Conclusiones.....	49
Bibliografía.....	52
Apéndice 1 – Cuestionario a los profesores .....	54
Apéndice 2 – Traducción de las afirmaciones del cuestionario al español .....	59
Apéndice 3 – Suomenkielinen lyhennelmä .....	60

## INTRODUCCIÓN

Para ser un país pequeño, Finlandia ha se destacado internacionalmente debido a sus invenciones prácticas en las ciencias y en la tecnología. Asimismo, los resultados de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos<sup>1</sup>) de Finlandia han llamado mucha atención mundialmente y, por lo tanto, ahora se está esperando cuál es el siguiente paso en la educación. El sistema educativo finlandés ha sido posicionado entre los mejores de todo el mundo (Lonka, 2018:10), pero el mundo está cambiando y esto quiere decir que tanto nosotros como el sistema educativo tenemos que cambiar. Debido a esto, el rol de los profesores está cambiando. En el camino hacia la globalización, digitalización y automatización, hay que enfrentar muchos desafíos que el siglo XXI nos plantea. Ahora el objetivo es asegurar que los niños tengan las habilidades necesarias para la sociedad de hoy y que sean capaces de desarrollar sus habilidades individuales y, a la vez, manifestar colaboración, pensamiento crítico y ser innovadores, así que encontrar nuevas formas de aprender. En la actualidad se habla de la necesidad de aprender a aprender.

Hace 20 años que el constructivismo impulsó la idea de que el profesor no transmite la información a los estudiantes, sino que ayuda a que cada estudiante procese y construya su propio aprendizaje, es decir, el rol del profesor es más aquel de ser guía. Según Hentunen (2004:20), sólo la información que ha sido procesada por uno mismo es inteligible y se queda en la memoria. Después de haber realizado ese trayecto de aprendizaje, el estudiante alcanza nuevas habilidades y conocimientos y los puede aprovechar en el futuro. Y esto es exactamente de lo que trata el método de aprendizaje por fenómenos. Mediante dicho método los estudiantes son creadores de su propia información con la ayuda del profesor, conforme a lo que el pionero Piaget concluye: “educación significa hacer creadores”<sup>2</sup>.

Hoy en día, los Currículos Nacionales de Finlandia enfatizan las competencias transversales y el aprendizaje interdisciplinario, y una forma de realizarlos es con la implementación del aprendizaje por fenómenos. De acuerdo con el Currículo del Bachillerato (OPH, 2019:20) (LOPS), se le debe ofrecer a los estudiantes posibilidades para conectar sus conocimientos y las habilidades adquiridas a través de sus experiencias de los fenómenos que aparecen en el medio ambiente y en la sociedad. Según Lonka (2018:173), el Currículo de la Educación Básica (POPS) requiere 1-2 proyectos de aprendizaje por fenómenos cada año escolar. Este método ha tenido una acogida buena en las escuelas, pero también ha causado

---

<sup>1</sup> OECD, <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm> consultado el 28 de abril de 2020.

<sup>2</sup> Bringuier, Jean. 1980. *Conversations with Jean Piaget* [entrevista] USA: University of Chicago Press.

polémica. Como futura profesora, me interesan las opiniones que otros profesores de lenguas tienen acerca del aprendizaje por fenómenos y cómo lo implementan en su enseñanza. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo de fin de máster es investigar las actitudes de los profesores de lenguas hacia el aprendizaje por fenómenos. Confío en que investigar y analizar las opiniones de los docentes me permita un mayor alcance para mi juicio actual y aumente mi propio conocimiento pedagógico.

Con respecto a la parte empírica de este trabajo, el estudio se realizó mediante una encuesta dirigida a los profesores de lenguas.

La pregunta principal de investigación es la siguiente:

- ¿Cuáles son las actitudes y opiniones que los profesores de idiomas de la educación básica y del superior tienen acerca del método de aprendizaje por fenómenos?

Asimismo, a continuación, presento otras preguntas que son relevantes a la hora de estudiar las actitudes de los profesores.

- ¿La experiencia, el sexo o la edad del profesor tienen influencia en las opiniones?
- ¿Cómo entienden los profesores el método “aprendizaje por fenómenos”?
- ¿Cómo se podría implementar el aprendizaje por fenómenos en las clases de lenguas?
- ¿Es la falta de conocimientos acerca del aprendizaje por fenómenos un factor que influye en una actitud más negativa de los profesores?
- ¿Cómo de importantes consideran los profesores los objetivos de los Currículos Nacionales?

Mi hipótesis es que los profesores tienen una actitud mayormente positiva sobre dicho método, ante todo por el hecho de que ellos quieren desarrollar sus métodos de enseñanza para que el aprendizaje de los alumnos sea lo más eficaz. Asimismo, creo que las opiniones son bastante positivas sobre las preguntas que se basan en los Currículos Nacionales. Por otro lado, puede ser que haya opiniones que digan que para planear un proyecto se requiere más tiempo para la implementación y la colaboración con otros docentes y esto puede causar que algunos lo consideren hasta cierto punto agotador. También, para los que no se han acostumbrado a trabajar mucho en grupos, puede que al principio se sientan inseguros al atribuir a sus propias ideas los pensamientos de alguien más. Además, puede ser que los profesores con más experiencia laboral tengan una actitud un poco más desconfiada sobre el método que los

profesores principiantes por estar en contra del cambio. En cuanto al sexo del profesor, dudo que este sea un factor que afecte a las respuestas.

Ya que el aprendizaje por fenómenos no es un fenómeno nuevo (Lonka, 2018:12), por ahora solo existen algunos estudios sobre eso. En la Universidad de la Rioja, Corregidor (2014/2015)<sup>3</sup> hizo un trabajo de fin de grado en que estudió las opiniones de los docentes sobre el aprendizaje basado en proyectos. Muerte (2015/2016)<sup>4</sup> de la Universidad de la Rioja hizo su trabajo de fin de grado sobre las opiniones de los docentes sobre el mismo fenómeno, pero ella hizo un cuestionario para obtener los resultados. En la Universidad de Turku, Aho (2018)<sup>5</sup> hizo un trabajo de fin de máster sobre las opiniones de los profesores y estudiantes acerca del nuevo Currículo Nacional Finlandés. En su trabajo hay un subepígrafe sobre el aprendizaje por fenómenos. Leppiniemi (2016)<sup>6</sup> de la Universidad de Tampere hizo su trabajo fin de máster sobre las opiniones de los profesores del aprendizaje por fenómenos y realizó su estudio a través de entrevistas a los profesores de la educación básica. Por último, Toivanen (2017)<sup>7</sup> de la Universidad de Oulu realizó su trabajo de fin de máster sobre las experiencias del aprendizaje por fenómenos en un bachillerato mediante entrevistas dirigidas a los estudiantes y profesores. En cuanto a la justificación objetiva, puedo constatar que, aunque existan algunos estudios sobre las opiniones de los profesores sobre el aprendizaje por fenómenos, nadie ha estudiado las actitudes de los profesores de lenguas en especial.

La estructura de este trabajo es la siguiente: El marco teórico se centra primero en el capítulo 2 en los antecedentes del aprendizaje por fenómenos y luego, presento una breve panorámica al cambio de la enseñanza tradicional a la enseñanza centrada en el alumno. En el capítulo 3 describo algunos objetivos de los Currículos Nacionales de Finlandia y profundizo en especial en las competencias transversales. Después, en el capítulo 4 se presenta la definición

---

<sup>3</sup> Corregidor Casanova Maite. 2014/2015. *Aprendizaje basado en proyectos: Un estudio de caso*. Logroño: Universidad de la Rioja. Trabajo de fin de grado [inédito]. [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE001123.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001123.pdf), consultado el 18 de diciembre de 2018.

<sup>4</sup> Muerte Fernández Irene. 2015/2016. *Aprendizaje basado en proyectos: Un estudio de caso en Educación Infantil*. Logroño: Universidad de la Rioja. Trabajo de fin de grado [inédito]. [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE001654.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001654.pdf), consultado el 18 de diciembre de 2018.

<sup>5</sup> Aho Johanna. 2018. *Currículo Nacional Finlandés del Bachillerato (LOPS 2015) opiniones de los profesores y estudiantes de español*. Turku: Universidad de Turku. Trabajo de fin de máster [inédito]. [http://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/145954/Aho\\_Johanna\\_progradu.pdf;jsessionid=4ACB98B3B91FAD027733D502532FC5BF?sequence=1](http://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/145954/Aho_Johanna_progradu.pdf;jsessionid=4ACB98B3B91FAD027733D502532FC5BF?sequence=1), consultado el 2 de febrero de 2019.

<sup>6</sup> Leppiniemi Hanna. 2016. *Ilmiö nimeltä ilmiöpohjainen oppiminen Opettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta oppimisesta*. Tampere: Universidad de Tampere. Trabajo de fin de máster [inédito]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/100667/GRADU-1487772582.pdf?sequence=1>, consultado el 9 de marzo de 2020.

<sup>7</sup> Toivanen Betty-Lotta. 2017. *Ilmiöpohjaisen oppimisen kokemuksia lukiossa*. Oulu. Universidad de Oulu. Trabajo de fin de máster [inédito]. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201710062953.pdf>, consultado el 20 de abril de 2020.

más amplia del aprendizaje por fenómenos y vemos los beneficios y la crítica sobre ese método. Asimismo, vemos cómo organizar un buen proyecto utilizando el aprendizaje por fenómenos. En cuanto a la parte empírica, en el capítulo 5, presento detalladamente los datos estadísticos y las preguntas cerradas y abiertas del cuestionario y los analizo con la ayuda de diferentes gráficos. En el capítulo 6 muestro los resultados de la investigación y luego, en la conclusión trato de hacer una síntesis entre la teoría y los resultados adquiridos con el fin de que pueda demostrar los principales resultados del presente trabajo y su importancia en el mundo escolar.

## 1. ANTECEDENTES

El aprendizaje por fenómenos no es una metodología nueva y tiene fundamentos teórico-empíricos desde diversas perspectivas. Numerosos autores afirman que la corriente constructivista es la base teórica de la metodología del aprendizaje por fenómenos (Galeana, 2006), destacando los principios que comparte respecto a cómo se aprende y, a su vez, relevando los conceptos piagetianos y vygotskianos (Savery & Duffy, 1995). Los inicios de la metodología se remontan a los principios del Siglo XX con John Dewey, quien reporta los beneficios del “aprender haciendo” a partir de la experiencia y de manera autónoma, a través de proyectos (Yildirim, LaBoube, 2014). En el próximo subepígrafe me centro más profundamente en la definición del concepto de constructivismo.

### 1.1. CONSTRUCTIVISMO

El método de aprendizaje por fenómenos tiene sus raíces en el constructivismo y consiguió su evolución gracias a los estudios de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey (Galeana, 2006). Ya desde el siglo XVII, el pedagogo John Comenius consideró que el objetivo de la Didáctica es la enseñanza en que el profesor enseñe lo menos posible y a pesar de ello, los alumnos aprendan más que antes divirtiéndose y siendo más libres, pero al mismo tiempo alcanzando un avance verdadero de resultados (Hentunen, 2004: 11). La Didáctica tradicional es más autoritaria y dominante mientras que la Didáctica Constructivista se concentra en la actividad más libre y más comunicativa (ibíd). El concepto “constructivismo” viene de la palabra *construir* y la idea del constructivismo es que el alumno mismo construye y produce activamente la información y el aprendizaje propio. El alumno no sólo es el receptor de la información a través de la enseñanza (Puolimatka, 2002). Según Steffe (1995), la perspectiva constructivista no es un modelo de estímulo y respuesta, sino que el aprendizaje, a través del método constructivo, requiere autorregulación y habilidades para construir una estructura conceptual mediante la reflexión.

El autor añade que los problemas no se resuelven repitiendo solo respuestas correctas, sino que para resolver un problema inteligentemente, primero, hay que enfocarse en el problema como un problema propio y ver cuáles son los obstáculos y como estorban en el camino hacia la resolución, es decir, tenemos que encontrar las dificultades y aprender cómo resolverlas y mientras lo hacemos, aprendemos. Järvinen (2011:60) afirma que, según el constructivismo, el aprendizaje es el proceso que permite seleccionar, procesar e interpretar la información. La información está recibida por los sentidos y procesada a partir de las propias expectativas, conocimientos y objetivos. Además, la información no se genera pasivamente recibiendo (ibíd). Lo esencial para aprender es comprender y percibir totalidades (Kauppila<sup>8</sup> citado por Järvinen 2011:60)

Según la nueva concepción del aprendizaje, los puntos de partida en la enseñanza de lenguas son los siguientes: en primer lugar, los alumnos deben participar en la planificación y evaluación de su propio trabajo. En segundo lugar, la transmisión de la información debe desplazarse con el procesamiento y la construcción de la información (Hentunen 2004:17). Para poder entender hacia dónde está yendo la educación, es indispensable echar un vistazo de dónde venimos y por eso en el próximo subepígrafe veré cómo la educación se ha desarrollado en Finlandia durante las últimas décadas. Naturalmente, el pensamiento pedagógico en Finlandia ha cambiado durante los años y no intento mencionar todas las influencias pedagógicas, pero sí ver algunos apogeos significativos desde el punto de vista de mi trabajo.

## 1.2. DE LA ENSEÑANZA TRADICIONAL A LA ENSEÑANZA CENTRADA EN EL ALUMNO

En Finlandia, después de la Primera Guerra Mundial fue una época ideal para establecer reformas a la educación y las nuevas tendencias en pedagogía despertaron el interés (Skinnari 2007:347). Dewey y Kerschensteiner impulsaron su nueva orientación pedagógica, cuya idea era despertar el interés propio del alumno hacia el tema estudiado y levantar el papel central del alumno en la implementación de la enseñanza (ibíd). También, a principios del Siglo XX, había otras tendencias pedagógicas nuevas que se difirieron de las antiguas, y se empezó a hablar sobre “una escuela nueva” cuando se hacía referencia a la necesidad de la reforma educativa. Tras la Segunda Guerra Mundial, un pedagogo y escritor finlandés, Koskenniemi, escribía en una de sus obras, *Kansakoulun opetusoppi 1944* (La Didáctica de la enseñanza de escuela primaria<sup>9</sup>) que el profesor debe ser capaz de aplicar con flexibilidad diferentes métodos de

---

<sup>8</sup> Kauppila, R.A. 2007:37. *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä. PS-Kustannus

<sup>9</sup> la traducción es mía

enseñanza de acuerdo con la situación y la personalidad del profesor (op.cit.:354). Según Koskenniemi, la repetición monótona de la asignatura estudiada debía ser reemplazada por situaciones de trabajo tales como: enseñanza en el aula, trabajo individual, trabajo en equipo y eventos comunes. Koskenniemi tuvo una influencia significativa en la formación del Currículo de la enseñanza de escuela primaria del año 1952, en que no se enfocaba en las asignaturas, sino que el enfoque se centraba más en los temas de naturaleza. Sin embargo, eso aún no se practicó ampliamente en la década de 1950. También, durante los años 1960-1970 el énfasis principal de la enseñanza en Finlandia se centró en el profesor (op.cit.:355). No obstante, algunos temas interdisciplinarios han formado parte del Currículo de la Educación Básica en la década de 1980. Ese tipo de temas han sido por ejemplo la educación familiar, la educación para la paz, la educación intercultural y la educación de información de masas (op.cit.:349).

Los objetivos del aprendizaje se han cambiado significativamente durante los últimos cien años. Las escuelas tienen que ser capaces de educar a los alumnos y estudiantes para que ellos puedan responder a las necesidades de la sociedad de hoy. Por eso es necesario que se favorezcan aquellos métodos de enseñanza que den apoyo a ello. La solución que se ofrece hoy en día es la enseñanza que se centra en el alumno y el aprendizaje comunitario. Según Ovaska (2014:14) la enseñanza centrada en el profesor no es desfavorable en sí y la enseñanza centrada en el alumno no es favorable tampoco porque se necesitan ambos métodos. El rol de líder del profesor se cambia de ser más para guiar y crear oportunidades a los alumnos, sin excluir los todos viejos métodos de enseñanza (ibíd). En el próximo apartado introduzco los Currículos Nacionales de Finlandia y me centro en algunos puntos relevantes de los currículos como los siguientes: la concepción de aprendizaje, los métodos de enseñanza y las competencias transversales.

## 2. CURRÍCULOS NACIONALES DE FINLANDIA

En este epígrafe presento primero brevemente la definición del Currículo Nacional de la Educación Básica y del Bachillerato de Finlandia. Presento la concepción de aprendizaje y las competencias transversales según los Currículos Nacionales de Finlandia. Finalmente, en el subepígrafe 3.5. situaré el aprendizaje por fenómenos dentro del contexto de los Currículos finlandeses.

En Finlandia, la enseñanza de lenguas está dirigida por documentos legislativos, de los cuales los Currículos Nacionales son los más imponentes (Hildén, 2011:6). Los Currículos Nacionales reflejan tanto internacionalmente como nacionalmente los intereses económicos, políticos y científicos de sus tiempos (ibíd). El Currículo Nacional de la Educación Básica

(*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*) es el documento formal que determina los objetivos y contenidos de la enseñanza en la educación básica (desde el primer grado hasta el noveno) a nivel nacional. Utilizaré la abreviatura finlandesa *POPS* a continuación cuándo se hace la referencia a ello. También, existe el Currículo Nacional del Bachillerato (*Lukion opetussuunnitelman perusteet*) que determina los objetivos y contenidos de la enseñanza del bachillerato, utilizaré la abreviatura respectiva finlandesa *LOPS* a continuación. Ambos Currículos se parecen bastante y tienen enfoques semejantes. Cabe mencionar, que cada comuna en Finlandia tiene su propio currículo modificado, al cual cada profesor debe familiarizarse y planear sus clases tomándolo en cuenta, es decir, el profesor “interpreta” el currículo y así el currículo oficial escrito se vuelve realidad al ponerse en práctica en el aula (Hildén 2011:6).

En Finlandia, los Currículos Nacionales se basan en los fundamentos que ha establecido la Dirección General de Educación (*Opetushallitus*), la cual también hace la reforma del Currículo Nacional aproximadamente cada diez años. La última renovación del *POPS* fue en el 2014 y entró en vigor en otoño de 2016<sup>10</sup> y la última renovación del *LOPS* fue el 11 de noviembre de 2019 y entrará en vigor el primero de agosto de 2021<sup>11</sup>.

## 2.1. CONCEPCIÓN DE APRENDIZAJE

En ambos Currículos la concepción de aprendizaje se basa en la experiencia del alumno. Según ambos Currículos (OPH, 2019:18 y 2014:17), el aprendizaje es consecuencia de la actividad activa y orientada del alumno. Durante el proceso de aprendizaje el alumno interpreta, analiza y estima la información desde el punto de vista de sus experiencias y conocimientos previos. El alumno inventa soluciones y crea nuevos tipos de conjuntos combinando conocimientos y habilidades en una manera nueva. La orientación del alumno y la retroalimentación constructiva fortalecen su confianza en sí mismo y asimismo ayudan al alumno para que pueda ser capaz de establecer metas, desarrollar pensamientos y trabajar de la forma adecuada con sus metas (ibíd).

Ambos Currículos enfatizan que el aprendizaje es el resultado que se ha logrado en distintos entornos a través de la interacción con otros alumnos, profesores, especialistas y comunidades (ibíd). El aprendizaje debe ser multiforme y estar vinculado con la actividad, la

---

<sup>10</sup> La Dirección General de Educación: <https://www.oph.fi/ops2016/perusteet>, consultado el 11 de febrero de 2019.

<sup>11</sup> La Dirección General de Educación: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet>, consultado el 9 de febrero de 2020

situación y la cultura en que se realiza. También la lengua, el uso del cuerpo y el uso de los varios sentidos son esenciales en cuanto al aprendizaje. En los estudios de primaria, secundaria y bachillerato en Finlandia, se orienta al alumno a observar las conexiones entre conceptos y disciplinas, y, también, a aplicar los conocimientos anteriores en situaciones cambiantes. De este modo, se desarrollan las habilidades del aprendizaje continuo (ibíd). El alumno que sea consciente de sus procesos de aprendizaje sabe cómo evaluar y desarrollar sus habilidades de estudiar y pensar, y todo el tiempo ser más autodirigido con los estudios (ibíd).

## 2.2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Según el *POPS* y el *LOPS*, se utilizan versátiles métodos de enseñanza, orientación y aprendizaje. Las soluciones de enseñanza también desarrollan la gestión de unidades y temas transversales. Los métodos de aprendizaje basados en la exploración, la experimentación y la resolución de problemas promueven el aprendizaje para aprender y desarrollar el pensamiento crítico y creativo (OPH, 2014:30).

Es importante que las experiencias de aprendizaje sean significativas ya que, de este modo, los alumnos estarán comprometidos y entusiasmados con sus estudios. A los alumnos se les debe ofrecer posibilidades para trabajar de una manera que vincule el conocimiento y las habilidades que estudian con sus propias experiencias, así como con los fenómenos del medio ambiente y la sociedad. Se anima y guía al alumno para resolver tareas, notar problemas, formular preguntas y buscar soluciones. Según los Currículos, el propósito de la enseñanza y de los métodos de enseñanza finlandesa es tanto fomentar el trabajo activo del alumno como el desarrollo del conocimiento colaborativo. Debe de asegurarse además que el alumno capaz de utilizar las múltiples tecnologías de información y comunicación.

El mundo está cambiando, y también los Currículos deben cambiar con él para poder servir mejor y dar la formación a los alumnos para el día de hoy. A continuación, veré con más exactitud qué han establecido los Currículos como objetivos de aprendizaje.

## 2.3. TEMAS TRANSVERSALES E INTEGRACIÓN DE ASIGNATURAS

Las preguntas más interesantes y desafiantes en el trabajo de reforma de currículos son las siguientes: ¿Qué tipo de conocimiento y educación se necesitan en un mundo cambiante? y ¿cómo debería funcionar la educación básica y del bachillerato para promover ese tipo de conocimiento? En los diversos campos se habla cada vez más sobre la creación de redes, la interacción y los aspectos transversales. También, se habla sobre fenómenos, temas, multidisciplinariedad e integración. Hay muchas piezas diversas que juntas forman un todo

coherente, pero cuando las piezas están sueltas, no dan una imagen comprensible del conjunto (Cantell, 2015:11). Según Cantell, en el trabajo de desarrollo de los currículos ha habido muchas discusiones sobre los cambios del mundo y los efectos de los cambios en la distribución de asignaturas, el contenido de la enseñanza y los nombres de los cursos. En Finlandia, la educación escolar ha sido organizada tradicionalmente por asignaturas. Se han puesto obligatorios temas transversales en los currículos que se deben abordar en todas las asignaturas (op.cit.: 12). Esto ha sido un paso hacia la multidisciplinariedad, pero su implementación no ha requerido realmente mucha colaboración aún entre las asignaturas (ibíd). Esto no quiere decir que no se hayan abordado los temas transversales en la enseñanza, sino que la cantidad de clases o cursos comunitarios entre las asignaturas ha sido limitada y por eso se ha recibido crítica por ser tan fortuito (ibíd). En el *POPS* ya no se ha utilizado el término “temas transversales” sino que se ha enfatizado aún más la multidisciplinariedad y la integratividad con la forma nueva llamada *la organización de módulos de aprendizaje interdisciplinario*<sup>12</sup> (ibíd). La idea clave es que las escuelas son libres de elegir qué temas quieren enseñar y estudiar de manera multidisciplinaria.

Según el *POPS*, los módulos de aprendizaje interdisciplinario son ciclos de estudios que se basan en la integración y la colaboración. En su implementación se deben reflejar los valores y la concepción de aprendizaje de la escuela. Los módulos de aprendizaje concretan los principios del desarrollo del aprendizaje y asimismo apoyan las competencias transversales (ibíd). En el próximo apartado voy a describir más las competencias transversales.

#### 2.4. COMPETENCIAS TRANSVERSALES

El término “las competencias transversales” se refiere al conjunto que los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes y la voluntad forman juntos (OPH, 2014:20). Asimismo, requiere que el alumno sea capaz de utilizar sus conocimientos y habilidades como requiera la situación. La creciente necesidad de las competencias transversales surge de los cambios de los alrededores. Crecer, estudiar, trabajar y ser ciudadano hoy en día y en el futuro requerirá conocimientos y habilidades que se trasciendan y se unan (ibíd). En general, cuando el nivel de las habilidades de los alumnos mejora, éstos se vuelven cada vez más emprendedores y mejores en la autodirección (Lonka, 2018:56). Las habilidades de autorregulación no son algo que se desarrolla de la noche a la mañana, sino que requieren una regulación compartida. Dichas habilidades se aprenden mejor en equipos, donde los

---

<sup>12</sup> la traducción es mía

estudiantes necesitan aprender a cooperar en sus actividades (ibíd). El entorno del aprendizaje se vuelve más amplio que el aula, y el aprendizaje informal de los alumnos que tiene lugar fuera de la escuela se incorpora al aula como un recurso. La actividad cognitiva también se profundiza con la repetición, y el aprendizaje superficial se convierte en un aprendizaje profundo que conduce la memoria a largo plazo, el pensamiento holístico y analítico, y la capacidad de resolver incluso problemas complejos y mal definidos (op.cit.:57).

Con la competencia transversal se asegura que el alumno esté dispuesto a los requisitos del siglo XXI: el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el aprender a aprender y el aprendizaje permanente (op.cit.:56). El objetivo de los estudios que se basan en la competencia transversal es que el alumno profundice sus habilidades al examinar fenómenos culturales y sociales complejos, y sus interrelaciones e interdependencias. En el próximo subepígrafe veré las competencias transversales según el Currículo de la Educación Básica.

#### **2.4.1. Competencias transversales en la educación básica**

En este subepígrafe describo las siete competencias transversales según el *POPS* 2014 y veo la justificación de su importancia que han de transmitir. Antes de presentar las siete competencias transversales, quiero mencionar que la traducción de las competencias es mía. Estas siete competencias transversales están entresacadas del *POPS* (OPH, 2014:20-24.)

La primera competencia se llama *Pensamiento y aprender a aprender*. Las habilidades de pensamiento y aprendizaje forman la base para el desarrollo de otras actividades y el aprendizaje permanente. El pensamiento y el aprendizaje están influenciados por la forma en que los alumnos se perciben a sí mismos como aprendices y cómo interactúan con su entorno. En esta competencia se considera también esencial cómo los alumnos aprenden a observar, buscar, evaluar, modificar, producir y compartir información e ideas. El enfoque exploratorio y creativo, la cooperación con otros alumnos y el apoyo del docente hacen que los estudiantes tengan confianza en sí mismos.

La segunda competencia *Conocimiento cultural, interacción y expresión* se da énfasis al mundo cultural y visualmente diverso. Se guía a los alumnos para poder identificar y respetar las importancias culturales del medio ambiente, construir su propia identidad cultural y tener una relación positiva con el entorno. La diversidad cultural se considera como un recurso positivo y al mismo tiempo se orienta a los alumnos a reconocer cómo las culturas, las religiones y las creencias afectan a la sociedad y la vida cotidiana, y cómo los medios de comunicación tienen su influencia en la cultura. En esta competencia es esencial que se oriente a los alumnos

entender los derechos humanos y cómo ponerse en el lugar del otro y tener empatía. Asimismo, se menciona la importancia de apoyar a los alumnos con su desarrollo del uso de los idiomas tanto en su lengua materna como en otros idiomas.

La tercera competencia *El cuidado personal y la gestión de la vida diaria* enfatiza que el alumno debe entender que las acciones de cada quien tienen efecto tanto en su bienestar, salud y seguridad propios como los de otros. Se debe alentar a los alumnos para cuidarse a sí mismos y a los demás y aumentar el bienestar de su entorno. Esta competencia también da énfasis a los conocimientos técnicos y su influencia. En la educación se examina la diversidad de la tecnología y se guía a los alumnos para poder comprender los principios de tecnología y la formación de costos. Se les enseña a desarrollar sus habilidades de consumo, así como sus requisitos previos para administrar sus propias finanzas y planificación. Los alumnos deben recibir orientación para actuar como consumidores éticos.

La cuarta competencia *Multiliteracidad* se refiere a la capacidad de interpretar, producir y valorar diversos textos que ayudan a los alumnos a comprender las diferentes formas culturales de comunicación y a construir sus propias identidades. La palabra “textos” se refiere a la información que es expresada por sistemas verbales, visuales, auditivos, numéricos y kinestésicos y sus combinaciones. Estos textos pueden ser interpretados y producidos con la manera escrita, hablada, impresa, audiovisual o digital. La multiliteracidad apoya el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades del aprendizaje. Al desarrollarla se analizan y se reflexionan también las cuestiones éticas y estéticas, y, naturalmente la multiliteracidad debe ser abordada en todas las asignaturas.

La quinta competencia *Tecnología de la información y la comunicación (TIC)* se desarrolla en cuatro áreas. 1) Se guía a los alumnos a comprender los conceptos claves del uso y el funcionamiento de las *TIC* y a desarrollar las habilidades prácticas de las *TIC* en la producción de su propio producto. 2) Se enseña a los alumnos a utilizar las *TIC* de manera responsable, segura y ergonómica. 3) Se enseña a los alumnos a utilizar las *TIC* en la gestión del trabajo exploratorio y creativo. 4) Los alumnos adquieren experiencia y práctica utilizando las *TIC* en la interacción y la creación de una red de contactos. En cada una de estas cuatro áreas, es importante que los alumnos sean activos y abiertos con la creatividad y encuentren métodos de trabajo adecuados. Las *TIC* proporcionan herramientas para hacer visibles los propios pensamientos e ideas de los alumnos y, por lo tanto, desarrollar las habilidades de pensamiento y aprendizaje.

La sexta competencia se llama *Las habilidades de la vida laboral y el espíritu emprendedor*. Según esta competencia los alumnos deben adquirir conocimientos generales que

promueven el interés y la actitud positiva hacia el trabajo y la vida laboral. Es importante, que los alumnos tengan experiencias que ayudan a captar la importancia del trabajo y el ser emprendedor. Durante la educación básica, los alumnos conocen el mundo del trabajo y adquieren experiencia trabajando y cooperando con los actores fuera de la escuela. De este modo, se practica el comportamiento apropiado y la colaboración, y, asimismo se da cuenta de la importancia de los conocimientos lingüísticos y la interacción con los demás.

La séptima competencia es *Participación, influencia y construcción del futuro sostenible*. Según esta competencia, los alumnos tienen que aprender las habilidades de participar e influir, así como tener una actitud responsable hacia el futuro. La educación básica proporciona la base para que los alumnos crezcan a ser ciudadanos activos que saben manejar responsablemente los derechos y las libertades democráticas. Se guía a los alumnos a tomar decisiones, participar en la planificación de sus estudios y diseñar su entorno de aprendizaje. Al mismo tiempo aprenden a comprender la importancia de las reglas y la confianza. Los alumnos son dirigidos a comprender la importancia de sus propias decisiones, hechos y modos de vivir, y cómo esas acciones influyen a la comunidad y la naturaleza en las que viven.

Las competencias transversales tienen varios puntos de unión entre sí y su meta común es apoyar el crecimiento humano y promover las habilidades para ser un miembro de una sociedad democrática y ser consciente de un estilo de vida sostenible (OPH, 2014:20). El *POPS* enfatiza que, a través de estas siete competencias transversales, es importante animar a los alumnos a que reconozcan su propia especialidad, sus fortalezas y su potencial de desarrollo para valorarse a sí mismos (ibíd). En el próximo subepígrafe voy a presentar las seis competencias transversales del *LOPS*.

#### **2.4.2. Competencias transversales en la educación superior**

La competencia transversal juega un papel integrativo en la educación secundaria superior y sus subáreas forman los objetivos comunes de las asignaturas del bachillerato (OPH, 2019:60). En el *LOPS* 2015 no se hablaba aún de las competencias transversales, sino que había temas interdisciplinarios que presentaban rasgos de las competencias transversales. El *LOPS* 2019 presenta por primera vez en los currículos del bachillerato finlandés las competencias transversales, y estas competencias son un continuo para las de la educación básica. A continuación, presentaré brevemente las seis partes de las competencias transversales de la educación secundaria superior. La traducción de las seis siguientes competencias es mía.

1. *Competencia de bienestar.* Los alumnos construyen sus identidades identificando sus fortalezas y objetivos de desarrollo, profundizando su conocimiento sobre la base de aumentar su autoconocimiento. El alumno también comprende la importancia de la salud y un estilo de vida saludable y asimismo aprecia sus capacidades físicas y mentales y las de otros.
2. *Competencia de interacción.* El alumno desarrolla sus habilidades de interacción reconociendo, procesando y regulando sus sentimientos y al mismo tiempo aprende a escuchar, respetar y anticipar los sentimientos y puntos de vista de los demás. El alumno profundiza su habilidad para manejar los conflictos de manera constructiva y, también, adquiere experiencias en la interacción intercultural.
3. *Competencia multidisciplinaria y creativa.* Esta competencia apoya la reflexión del pensamiento, de la percepción y de la acción desde el punto de vista de la ética, la estética y la ecología. El objetivo es también que la multiliteracidad del alumno se profundice y que se fortalezca su capacidad para evaluar la fiabilidad de la información.
4. *Competencia social.* La experiencia diversa del alumno de participación, influencia y trabajo, así como su reflexión es el punto de partida para la dominación social. Los estudios profundizan la comprensión de los alumnos sobre su rol, sus responsabilidades y oportunidades para apoyar la realización diversa de la democracia. Los alumnos adquieren habilidades para ser ciudadanos activos y estar motivados para tomar una postura sobre los problemas sociales.
5. *Competencia ética y ambiental.* El alumno tiene que ser capaz de evaluar y planificar la ética y la responsabilidad de sus acciones. El alumno aprende los conceptos básicos de las dimensiones ecológicas, económicas, sociales y culturales de un estilo de vida sostenible. El alumno aprende a apreciar la biodiversidad y conoce los riesgos del cambio climático.
6. *Competencia global y cultural.* Los alumnos profundizan el conocimiento y la comprensión de su propia identidad. Asimismo, ellos entienden la comunidad y la

sociedad en las que viven, y, son conscientes de diferentes identidades, idiomas, religiones y creencias que conviven e interactúan entre sí.

Al examinar las competencias transversales de ambos Currículos Nacionales, podemos llegar a la conclusión de que se parecen. Según el *LOPS* la educación secundaria superior se basa en el Currículo de la Educación Básica, y su misión es asegurar que el alumno, en cuanto termine sus estudios del bachillerato, esté suficientemente preparado para poder continuar sus estudios superiores en el futuro. La meta de ambos Currículos es que los alumnos lleguen a ser unos ciudadanos activos. A través de las competencias transversales se forman hilos que unen conocimientos, habilidades, valores y actitudes, que en conjunto se convierten en una totalidad más grande.

## 2.5. APRENDIZAJE POR FENÓMENOS EN EL CURRÍCULO FINLANDÉS

Los criterios de ambos Currículos se basan en la concepción de aprendizaje en donde el alumno se considera como un agente activo que desde joven crece para ser un ciudadano activo (Evinsalo, 2017). Es decir, la función del niño no es la de estar sentado en el silencio en su pupitre mientras el profesor le da órdenes, sino participar activamente y ser un constructor de sus alrededores, experimentar y ser el experto de su propio aprendizaje y estudios (ibíd). Los nuevos Currículos Nacionales ofrecen más formas para aprender y tener efecto en los estudios y, gracias a esto, llegar a mejorar la calidad de la vida. En los fundamentos de *POPS* 2014 se pone énfasis en la idea de que cada momento de la vida de un niño es importante en cuanto al aprendizaje y cada periodo tiene su valor enorme en la trayectoria de la vida de un niño (ibíd). *POPS* 2014 enfatiza el aprendizaje por fenómenos y por eso lo ha añadido como un método de enseñanza en el currículo. Sin embargo, aún no ha sido tan ampliamente implementado en la educación de los profesores porque según Lonka (2018:173) en Finlandia la formación de profesores y nuestro sistema educativo han tradicionalmente enfatizado la enseñanza centrada en el profesor. El *POPS* 2014 no ha cambiado fundamentalmente esto, porque sólo requiere uno o dos proyectos de aprendizaje por fenómenos realizados durante cada año académico, pero haciendo la comparación con el *POPS* 2004, en donde no se enfatizaba el aprendizaje por fenómenos, podemos decir que esto es ya un principio (ibíd). Con respecto al *LOPS*, en él no se han establecido proyectos obligatorios del aprendizaje por fenómenos, pero se enfatiza en varios aspectos una comprensión multidisciplinaria de los fenómenos de la sociedad y del ambiente y se está a favor de la implementación de los proyectos interdisciplinarios.

Según Lonka (ibíd), en Finlandia la intención no es abandonar totalmente la enseñanza centrada en el profesor, sino que quiere convertir el aprendizaje para que sea más completo añadiendo más elementos esenciales al trabajo escolar. A continuación, describo con detalle el aprendizaje por fenómenos.

### 3. APRENDIZAJE POR FENÓMENOS

Existe una gama amplia dentro de los conceptos de métodos pedagógicos y según Ovaska (2018:9), los conceptos pueden tener a veces significados cercanos o puede que existan varios conceptos para un mismo fenómeno. A veces puede haber desacuerdo entre los conceptos de los fenómenos y el aprendizaje por fenómenos es uno de los términos conflictivos (ibíd). En este trabajo se utiliza el término “aprendizaje por fenómenos”, el cual sería en finés *ilmiöpohjainen oppiminen*. Sin duda, es imprescindible destacar que no se trata de un modelo pedagógico, sino que el aprendizaje por fenómenos es más un planteamiento pedagógico cuya realización convive con varios otros modelos pedagógicos, los cuales son por ejemplo el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje investigativo y el aprendizaje basado en proyectos (ibíd). Es necesario también destacar, que el aprendizaje por fenómenos no debe confundirse con el aprendizaje por problemas, aunque ambos tienen la misma orientación, utilizan el acercamiento constructivista para el aprendizaje, se centran en el alumno e incluyen el rol del docente como orientador (Rodríguez, Vargas y Luna, 2010). El hecho que distingue estos dos métodos es que el aprendizaje por problemas está dirigido a la solución de un problema en particular, mientras que el aprendizaje por fenómenos es algo más amplio (ibíd).

Ahora bien, a continuación veremos la definición del aprendizaje por fenómenos, cómo planear y formar un buen proyecto y al final haremos un vistazo a la crítica que este método ha recibido.

#### 3.1. DEFINICIÓN DEL APRENDIZAJE POR FENÓMENOS

El mundo que nos rodea, es un profesor muy importante (Ovaska, 2014:5). La investigación concreta del mundo y el conocimiento de sus normas principales han ayudado a los seres humanos a acomodarse en distintas circunstancias. El punto de partida del aprendizaje por fenómenos es exactamente la curiosidad humana sobre el mundo que nos rodea (ibíd). El objetivo de la enseñanza en el aprendizaje por fenómenos es que se escogen temas de

fenómenos reales a través de las experiencias y observaciones propias de los estudiantes. Según el Instituto Profesional AIEP<sup>13</sup>,

“A través de un proyecto de aprendizaje por fenómenos los alumnos buscan soluciones a problemas reales a través del planteamiento de nuevas preguntas, debatiendo ideas, recolectando y analizando datos, reflexionando sobre su proceso de aprendizaje, trazando conclusiones, comunicando sus ideas, creando productos y comunicando sus ideas y compartiendo sus aprendizajes con una audiencia real.”

Es decir, que los alumnos son creadores e investigadores de sus propios conocimientos. En otras palabras, el aprendizaje por fenómenos es un método de enseñanza que involucra a los alumnos de una manera activa en su aprendizaje a través de un proyecto, donde los alumnos investigan una pregunta o un problema del mundo real creando un producto como respuesta (Enseña Chile 2015<sup>14</sup>). Cabe mencionar que en el aprendizaje por fenómenos no tiene miedo de los errores, sino que se piensa que se aprende de los errores. Según Tynjälä (2002: 9-10), el aprendizaje es un proceso continuo durante el cual aprendemos mucho que no necesariamente está destinado para ser aprendido. Asimismo, podemos aprender cosas que tendremos que volver a aprender más tarde, porque el conocimiento de nuestra experiencia resulta ser incorrecto (ibíd.) En su libro, Tynjälä, menciona un ejemplo interesante: en un principio las personas aprendieron a través su experiencia que la tierra tiene una forma de crepe y que el sol orbita la tierra. Los investigadores del aprendizaje llaman modelos mentales a estas percepciones de los humanos (ibíd). El ejemplo de crepe correspondía con las observaciones de las personas, ya que la tierra se veía plana y el sol salía por las mañanas y se ponía cada noche. Después, estas percepciones se han podido investigar mejor con la ciencia y estas observaciones han resultado ser incorrectas, pero de eso se trata en el aprendizaje por fenómenos: de hacer observaciones y luego poco a poco modificarlas para al fin, llegar a la solución. Por consiguiente, el aprendizaje por fenómenos no es una metodología nueva y los conceptos basados en fenómenos han estado planteados ya en la década de 1980, pero gracias a las últimas reformas de los Currículos Nacionales, se ha convertido en un planteamiento pedagógico central, tanto en la educación básica como en la educación secundaria superior<sup>15</sup>.

El aprendizaje por fenómenos tiene el enfoque holístico y se trata de la enseñanza interdisciplinaria (Lonka, 2018:173). Aunque la enseñanza sea interdisciplinaria, no obstante, la intención no es reemplazar la idea de las materias, sino estudiar las materias más

---

<sup>13</sup> Instituto Profesional AIEP, <http://docentes.aiep.cl/media/1101/cuaderno-de-apuntes-para-la-practica-docente-2017.pdf>, consultado el 22 de abril de 2020

<sup>14</sup> Enseña Chile, <https://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2016/07/aprendizaje-basado-en-proyectos-abp.pdf>, consultado el 15 de febrero de 2019.

<sup>15</sup> Peda.net, <https://peda.net/jyu/okl/hankkeita/evalue/oac/io>, consultado el 15 de marzo de 2020

extensamente (ibíd). Asimismo, es posible llevar a cabo el aprendizaje por fenómenos en una materia (sin cooperación con otros profesores) porque la creatividad es avanzada cuando las preguntas surgen de los estudiantes. Sin embargo, este tipo de preguntas normalmente suelen trascender las fronteras (ibíd). Principalmente, se supone que el aprendizaje por fenómenos cruza las líneas de una sola disciplina. Un cierto fenómeno que está definido por los alumnos, está en el centro de la exploración y de esta forma se desarrollan los modelos mentales (ibíd).

En el siguiente subepígrafe vemos más específicamente los beneficios que el aprendizaje por fenómenos ofrece.

### 3.2. BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE POR FENÓMENOS

Durante las últimas décadas, la investigación educativa ha mostrado que la enseñanza tradicional no es la forma más eficaz de hacer que los alumnos aprendan y retengan lo que se les ha enseñado (Bobrowsky, 2018). Por lo tanto, el aprendizaje por fenómenos es mucho más efectivo para involucrar a los alumnos, porque en lugar de tratar de explicar primero el contenido de ciencias, el profesor comienza por hacer que los alumnos observen un fenómeno relevante (ibíd). Según la fundación de política educativa chilena, Educación 2020<sup>16</sup>, la implementación de este método de aprendizaje en los establecimientos educacionales responden a los principios del aprendizaje autónomo, al desarrollo de la habilidad de aprender a aprender, a favorecer la autonomía y el trabajo colaborativo, incluyendo el cambio de paradigma desde el rol de profesor como experto que realiza cátedra de los contenidos, hacia el estudiante como protagonista y gestor de su propio aprendizaje.

Galeana (2007) destaca que hay un gran número de beneficios que el aprendizaje por fenómenos promete al proceso de aprendizaje, dado que fomenta que los alumnos piensen y actúen a la hora de diseñar un proyecto y elaboren un plan con estrategias declaradas para llegar a una solución. Este método requiere cooperación con los demás y debido a esto, los alumnos aprenden a trabajar juntos (ibíd). Asimismo, el método presta apoyo al crecimiento emocional, intelectual y personal a través de las experiencias directas en la colaboración con otros alumnos, profesores y personas. La colaboración hace también que los alumnos aprendan distintas técnicas para la solución de problemas, estando en contacto con personas de puntos de vista distintos (ibíd). Los alumnos adaptan los métodos de aprender del uno al otro y aprenden a ayudar a sus compañeros. Con respecto a la evaluación, los alumnos aprenden a evaluar el

---

<sup>16</sup> <http://educacion2020.cl/aprendizaje-basado-en-proyecto/> consultado el 27 de marzo de 2020.

trabajo de las personas en su grupo, y aprenden tanto a entregar como a recibir retroalimentación constructiva (ibíd).

Según el artículo de Enseña Chile (2015), el aprendizaje por fenómenos aumenta la motivación del alumno y el compromiso de su propio aprendizaje. Según el artículo, una estudiante de Enseña Chile ha comentado que “si aprendiera así durante el año, tendría mejores notas porque las clases captarían mi atención y me interesaría poner atención” y esto se basa en uno de los criterios básicos del método: elegir temas que interesen a los estudiantes. Además, el aprendizaje por fenómenos permite un aprendizaje más profundo por el hecho de que los alumnos tienen que construir una comprensión profunda del contenido de la clase o del proyecto (ibíd). Los alumnos tienen que buscar y utilizar la información que han encontrado y ellos son los que juzgan si la información es adecuada o no. Por consiguiente, el aprendizaje por fenómenos fortalece el desarrollo de habilidades cognitivas como la resolución de problemas y el pensamiento crítico (ibíd). También, mejora la habilidad de tomar decisiones y ver sus influencias. Según Enseña Chile, este método promueve el protagonismo del estudiante porque en el proceso de aprendizaje, son los estudiantes que tienen la responsabilidad de aprender.

Ahora bien, los beneficios anteriores que se han señalado son las competencias que el Siglo XXI nos requiere. Según Lim y Tang (2018:17), las habilidades de aprendizaje del presente siglo, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, la creatividad y la innovación, la comunicación y la colaboración, están ahora representadas en todas las clases. Los alumnos trabajan en colaboración, participan en preguntas que requieren reflexión para resolver problemas (ibíd). Por lo tanto, los alumnos estarán preparados para los desafíos de hoy en día y llegarán a ser adecuados para ser líderes, empresarios y pensadores necesarios para el futuro (ibíd). En el próximo epígrafe vamos a ver cómo se puede implementar el aprendizaje por fenómenos en la enseñanza, o, mejor dicho, cómo formar un proyecto mediante ese método.

### 3.3. CÓMO IMPLEMENTAR EL APRENDIZAJE POR FENÓMENOS

En este párrafo voy a describir cómo formar un proyecto de aprendizaje por fenómenos. Según Lonka (2018:182), no hay una única forma correcta de llevar a cabo un proyecto de aprendizaje por fenómenos porque en diferentes niveles de la escuela hay diferentes tipos de prácticas de conocimiento, y por eso es importante tenerlo en cuenta cuando se diseña un proyecto. Según Ovaska (2014:15), la planificación del aprendizaje por fenómenos se hace junto con un par o un grupo de profesores y los alumnos también tienen su rol propio. La planificación previa antes de la implementación es importante, ya que se centra en la creación de las fases del proceso de aprendizaje y marcos generales. En las escuelas, la planificación

dura mucho tiempo por el hecho de que los horarios y la división del trabajo se deben acordar de antemano durante el año escolar anterior (ibíd). Al diseñar en un equipo de profesores, el diseño colaborativo puede primeramente crear sentimientos inesperados e incluso hacerse sentir incómodo al atribuir a sus propias ideas los pensamientos de alguien más. A medida que se acostumbra a este tipo de actividad, el trabajo de diseño se vuelve más natural (ibíd). Cabe mencionar, que la planificación debe tener en cuenta la edad de los alumnos y no se debe menospreciar la percepción de los alumnos, sino que se debe dejar espacio para todos recordando que el profesor es el que finalmente tiene la responsabilidad y el conocimiento pedagógicos (ibíd).

Según Evinsalo, (2017:13) primero se elige el tema en el que se desea trabajar con el proyecto de fenómeno. Los temas pueden ser directamente sacados del Currículo o del plan anual de la escuela que actualmente están basados cada vez más en diferentes temas. Se puede encontrar un tema también del manual o del calendario, o el tema puede ser inventado por el profesor o por el alumno (ibíd). Según Ovaska (2014:24), los siguientes siete temas dan una buena base para la creación de ideas: el cambio climático, la comunicación y la interacción, el sexo y la sexualidad, el tiempo, los derechos humanos, el movimiento migratorio y la economía mundial. Al final, cuando se ha elegido un tema y es la hora de presentarlo a los alumnos, se puede acercar el tema con una clase, motivación u otro tipo de introducción. Cabe mencionar, que cuando el tema es menos familiar para los alumnos, se necesita naturalmente más orientación.

Ahora es hora de activar los conocimientos y habilidades previas, y preguntas de los alumnos mediante una lluvia de ideas. Es importante crear un ambiente seguro y no rechazar ninguna idea que surge (Lonka 2018:182). Las ideas se conjuntan en un mismo lugar para que se obtenga una comprensión común de lo que se puede incluir en solo un tema (Evinsalo 2017:15). Según Evinsalo (op.cit.:13), en la implementación es bueno que los alumnos tengan un cuaderno donde puedan juntar ideas y resultados de la búsqueda de información, así como planear su propio tema dibujando, escribiendo o procesando libremente. También, en ese cuaderno se pueden pegar formularios posibles que se den al comenzar el proyecto (ibíd). De esa manera, el alumno retiene cada etapa del proceso y es posible volver al progreso del trabajo posteriormente. Asimismo, pensando en los padres, el cuaderno sirve bien para mostrar mejor la idea del aprendizaje por fenómenos (ibíd). Al final de esta fase, los alumnos inventan una pregunta guía que forma el corazón del proyecto.

En esta fase siguiente se producen los planes de investigación, porque como cualquier proyecto, un proyecto de aprendizaje por fenómenos debe planificarse adecuadamente. Formar

un plan con cuidado facilita el proceso de trabajo en el futuro (op.cit.:18). Los alumnos buscan información sobre el tema de sus proyectos para llegar a la resolución de su pregunta guía. Esto no quiere decir que los alumnos solo leen un libro y después trasladan la información encontrada a un póster, sino que la intención es que los alumnos despierten sus propias preguntas sobre el tema, testeen sus ideas y al final, tracen sus propias conclusiones (Enseña Chile 2015).

Mientras desarrollan sus producciones, distintos grupos de alumnos revisan y retroalimentan el trabajo del uno al otro. Cuando se llega a la mitad del proyecto, es útil que todos los grupos se reúnan y conversen de los pasos propios de cada uno y de cualquier problema que pueda haber surgido (ibíd). También, es provechoso revisar, cuánto tiempo queda antes de que los productos deban de estar completos (Evinsalo 2017:23). Cada alumno tiene que realizar un producto que les permita presentar a sus compañeros el contenido de lo que ha aprendido durante el proyecto (ibíd). Los alumnos tienen la libertad de realizar sus productos a través de sus propios conocimientos especiales, pasatiempos o maneras favoritas de hacer un trabajo. Una producción puede ser por ejemplo un póster, un libro pequeño, una proyección de diapositivas, un vídeo o un audio, una obra de música como una canción o un rap, un poema o una obra literaria, una obra de teatro o pantomima, comida, una colección de fotografías, una escultura de cera o de manualidades, una presentación o un estudio, o una combinación de varios productos (ibíd).

En esta fase se presentan los productos a todos. Cada alumno tiene un deber de enseñar de lo que se ha aprendido durante el proceso. Con anterioridad a esta fase, se recomienda practicar la enseñanza y cómo estar delante de la clase anteriormente (Evinsalo 2017:24). Después de la presentación, otros compañeros y los profesores o el profesor evalúan el trabajo. Según Lonka (2018:183), en el aprendizaje por fenómenos no se trata tanto del producto, sino de una evaluación formativa continua. El objetivo es profundizar constantemente el interés y la voluntad del alumno de aprender más. Solo al final, se llevará a cabo esta evaluación más sumativa tanto del proceso de aprendizaje como de sus productos. La propia autora añade que es importante estar atento, que este método no sea la respuesta de todos los problemas posibles, sino que es más una forma de enmarcar las actividades escolares. El alcance del aprendizaje por fenómenos puede variar según cuán centrado el alumno esté y cuán bien estructurado, mal estructurado o abierto sea todo el proceso (ibíd). Esto depende del contexto, la cultura y el diseño del proyecto. Debido a todo tipo de restricciones en la gestión y los horarios escolares, una versión realmente profunda no es siempre posible. A veces es necesario tener maneras más livianas de instrucción para activar a los alumnos porque no todos los grupos están listos para

definir todos los requisitos del proyecto (ibíd). A continuación, el próximo subepígrafe se centra más en la crítica.

### 3.4. CRÍTICA

Hasta el presente capítulo me he centrado en lo que se ha considerado beneficioso en el aprendizaje por fenómenos y he expuesto sus posibilidades en la vida escolar. No obstante, hay que ser consciente de que este método de aprendizaje, como cualquier otro, puede tener inconvenientes. Es verdad que este método ha recibido crítica y en este subepígrafe voy a centrarme en ella.

Se destaca que con el aprendizaje por fenómenos se puede alcanzar un estado de fluidez, pero es importante tener en consideración que el método puede causar sentimientos negativos también (Cantell 2015:61). El método puede provocar ansiedad e inseguridad en algunos alumnos, pero lo esencial es que los alumnos aprendan controlar ese tipo de sentimientos. Es normal que un método desconocido anteriormente despierte sentimientos negativos y problemáticos, y hay que recordar que no es una señal de fracaso, sino que es solo una parte del proceso (ibíd). Los estudiantes de pedagogía han descrito las primeras etapas del proceso hasta caóticas (op.cit.:62). Puede haber situaciones en las que algunos alumnos se vuelvan angustiados por la falta de respuestas preparadas y de orientación estricta, y que algunos no soporten el hecho de que ellos tengan más responsabilidad a comparación a lo que se ha acostumbrado (op.cit.:61). Asimismo, la tolerancia a la incertidumbre de los profesores se cambia sumamente (Westling 2014<sup>17</sup> citado por Cantell 2015:61), que influye al entusiasmo con que se inicia el proceso de aprendizaje exploratorio. Es casi imposible de evitar las situaciones de conflicto a la hora de implementar el aprendizaje por fenómenos, porque estas pertenecen al proceso y hacen que el grupo sea más firme (op.cit.:62).

Con respecto a la crítica que se ha recibido a través de los profesores y las columnas de web, es verdad que el aprendizaje por fenómenos no ha sido aceptado sin discusión (Ovaska 2014:9). El desarrollo del método se basa sólo en las pruebas únicas, descripciones acerca de los casos a la hora de la implementación y repartiendo información en la red, pero aún no existe mucha información teórica o empírica por el hecho de que se trata más de la manera como la enseñanza está organizada en distintos institutos (ibíd). La discusión crítica ha sido poca y superficial; tanto los que están a favor como los están en contra basan sus visiones en

---

<sup>17</sup> Westling, S.K. 2014. *Self-regulatory process oriented studying in teacher education – an emotional challenge or a trigger for internally regulated motivation?* [presentación] Helsinki: EARLY SIG – International Conference on Motivation.

observaciones personales. Los que están a favor basan su opinión en sus experiencias, pero eso aún no es suficiente para formar una visión general (ibíd). Los profesores de pedagogía están preocupados y consideran amenazante que los profesores tengan que enseñar asuntos en los que no tienen la aptitud. La crítica del aprendizaje por fenómenos ha ido tan lejos como al punto de describir el método como hacer un poco de esto y un poco de aquello”, “fantasear” y “no servir para nada”. Al igual que con todo, también, en el aprendizaje por fenómenos las actitudes e intenciones tienen más peso, y si la actitud del profesor hacia el método es negativa, la implementación puede resultar ser pobre (ibíd).

Una de las preocupaciones que tienen los profesores, es el tiempo. Las escuelas tienen ya de antemano unos contenidos de estudios muy apretados, y de esto, surge la pregunta: ¿Cómo se alcanza enseñar y estudiar todos los contenidos de estudios, si el método de aprendizaje por fenómenos toma una gran cantidad del tiempo? Cabe mencionar, que los profesores tienen ya mucho trabajo por hacer, que es una razón por la cual el diseño de un proyecto del aprendizaje por fenómenos puede parecer pesado. Según Ovaska, a menudo en el debate finlandés los puntos de vista suelen ponerse agudos y solo existen dos opciones: estar a favor o en contra. En internet, el debate se pone aún peor, cuando las emociones llegan al lenguaje y las ideas son destrozadas sin ninguna otra alternativa constructiva. Es notable, que se puede formar opiniones fuertes, aunque ni siquiera se conociera el tema personalmente. Por esa razón, es bueno recordar que una crítica sólida y bien fundamentada en el mejor de los casos lleva a la mejora del proceso, porque ninguna nueva manera de enseñar y aprender es completa y funcional la primera vez (ibíd).

Hasta ahora he presentado la teoría más relevante en el contexto del aprendizaje por fenómenos. He expuesto un pequeño resumen sobre el constructivismo y echado un vistazo a cómo la educación se ha desarrollado durante las últimas décadas desde el punto de vista de mi trabajo. Luego, he presentado los siguientes puntos importantes con respecto a los Currículos Nacionales de Finlandia: la concepción de aprendizaje, los métodos de enseñanza, temas transversales e integración de asignaturas y las competencias transversales. Por último, en la parte teórica, he expuesto la definición del aprendizaje por fenómenos y he mostrado los beneficios, cómo implementarlo y la crítica que el método ha recibido. A continuación, pasaré a la parte empírica del trabajo presente. En el abarcaré primero el tema de la investigación, las preguntas de investigación y comentaré sobre la metodología utilizada. Después, repasaré las partes del cuestionario y mostraré los resultados analizándolos. Al final de este trabajo, presentaré las conclusiones.

#### 4. ACERCAMIENTO EMPÍRICO

En este presente trabajo investigo las actitudes de los profesores de lenguas hacia el método de enseñanza llamado aprendizaje por fenómenos. He obtenido los datos para la investigación a través de un cuestionario electrónico y he creado el cuestionario en la plataforma *Webropol*. El cuestionario está dividido en tres partes que son las siguientes: datos estadísticos, preguntas cerradas y preguntas abiertas. En los datos estadísticos se pregunta sobre la información general del encuestado que sirve para ayudar analizar mejor los resultados. En las preguntas cerradas se utiliza la escala de Likert para estudiar las opiniones de los profesores cuantitativamente y en las preguntas abiertas se ha dado la oportunidad al encuestado para poder explicar y reflexionar más su respuesta y, de tal forma, se ha podido estudiar su opinión cualitativamente. También, en el fin del cuestionario hay una opción voluntaria si el entrevistado desea participar en una entrevista posible. He añadido la opción de entrevista en el caso de que no alcanzara suficientes respuestas por medio del cuestionario. Primero, las preguntas del cuestionario relacionan con los objetivos y las concepciones del Currículo Nacional de la Educación Básica y del Bachillerato de Finlandia y segundo, las preguntas se centran con más detalle en las especialidades del aprendizaje por fenómenos. En el próximo subepígrafe explico la metodología de la investigación y presento las preguntas de investigación. Después analizo los datos estadísticos y preguntas cerradas y abiertas con la ayuda de distintos gráficos.

##### 4.1. METODOLOGÍA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es, en su mayor parte cuantitativa por el hecho de que en el cuestionario se obtienen los resultados por medio de la escala de Likert. Esta es una escala de cinco o siete puntos que se utiliza para permitir que el encuestado exprese cuánto está de acuerdo o desacuerdo con una declaración particular. De este modo, se forma una suposición que las actitudes se pueden medir bien con dicha escala. Por otro lado, las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario están analizadas cualitativamente para estudiar con más exactitud las actitudes de los profesores. El objetivo de la investigación es determinar las actitudes de los profesores de lenguas hacia el aprendizaje por fenómenos y la principal pregunta de investigación de este estudio es la siguiente:

¿Cuáles son las actitudes y opiniones que los profesores de lenguas de la educación básica y superior tienen acerca del método de aprendizaje por fenómenos?

Asimismo, a continuación, presento otras preguntas que son relevantes a la hora de estudiar las actitudes de los profesores.

- ¿La experiencia, el sexo o la edad del profesor tienen influencia en las opiniones?
- ¿Cómo entienden los profesores el método “aprendizaje por fenómenos”?
- ¿Cómo se podría implementar el aprendizaje por fenómenos en las clases de lenguas?
- ¿Es la falta de conocimientos acerca del aprendizaje por fenómenos un factor que influye en una actitud más negativa de los profesores?
- ¿Cómo de importantes consideran los profesores los objetivos de los Currículos Nacionales?

Mi hipótesis es que los profesores de lenguas tienen una actitud principalmente positiva sobre el aprendizaje por fenómenos dado que ellos quieren desarrollar sus métodos de enseñanza para que sus alumnos aprendan mejor y que su enseñanza sirva a todos con la manera más eficaz. Asimismo, creo que las opiniones son bastante positivas sobre las preguntas que se basan en los Currículos Nacionales. Por otra parte, puede ser que haya opiniones que digan que para planear un proyecto se requiere más tiempo para la implementación y la colaboración con otros docentes y esto puede causar que algunos lo consideren algo agotador. También, para los que no se han acostumbrado a trabajar mucho en grupo, puede que al principio se sientan inseguros al atribuir a sus propias ideas los pensamientos de alguien más. También puede ser que los profesores con más experiencia tengan una actitud un poco más desconfiada sobre el método que los profesores principiantes por estar en contra del cambio. No creo que las respuestas dependan del sexo.

Como he mencionado con anterioridad, he obtenido los datos para la investigación a través de un cuestionario. A continuación, explico cómo he llegado a la resolución de elegir dicho grupo destinatario y cómo he formado las preguntas de la encuesta.

#### 4.2. ACTITUDES DE LOS PROFESORES DE IDIOMAS

Decidí abordar mi tema de investigación con la ayuda de un cuestionario porque pienso que proporcionará información confiable y cuantitativa sobre las actitudes de los profesores de lenguas hacia el aprendizaje por fenómenos. Según Walliman (2011:97), un cuestionario es una herramienta muy flexible, que tiene las ventajas de tener un formato estructurado, es fácil y conveniente para los encuestados, y es rápido de administrar a una gran cantidad de casos que

cubren grandes áreas geográficas. Tampoco hay influencia personal del investigador y el encuestado es libre de expresar sus opiniones de forma anónima (ibíd).

Sin embargo, debo recordar que solo una pequeña fracción de todos los profesores de idiomas en Finlandia respondieron al cuestionario y por tal motivo, la investigación no busca generalizar al describir las opiniones de los profesores, sino dar mejor una idea de las actitudes que los profesores puedan tener sobre ese método. También, es interesante averiguar ¿qué consideran los profesores de lenguas qué es el aprendizaje por fenómenos? y ¿cómo lo podrían implementar en las clases de idiomas?

Como futura profesora de español y alemán, dirigí el grupo meta a profesores de lenguas. Por el hecho de que los Currículos Nacionales de la Educación Básica y del Bachillerato dan énfasis a la enseñanza interdisciplinaria y a las competencias transversales, decidí incluir a los profesores de lenguas de ambos grados en el grupo objetivo. Excluí otros grados de enseñanza, puesto que quería solo escuelas que llevaran a cabo dichos dos Currículos. Tampoco incluí escuelas de diferentes idiomas, como inglesas, suecas y francesas. Envié el enlace del cuestionario vía correo electrónico a todos los profesores de lenguas en Turku de los dos grados (según sus datos de contacto que se pudieron encontrar en internet, cabe mencionar, que no todas las escuelas tienen los datos de contacto de los profesores en sus páginas de web), y más tarde a algunos profesores de lenguas en Helsinki, Tampere y Jyväskylä. En total, envié aproximadamente un correo electrónico a 250 profesores de lenguas, y después de dos semanas de la primera transmisión, envié un mensaje recordatorio. También, envié algunos correos personales a los profesores de lenguas que conozco, para tener el mejor porcentaje en las respuestas. Además de eso, aproveché un canal de las redes sociales, Facebook, y publiqué un mensaje sobre la encuesta a algunos grupos de profesores de lenguas como “Maestros de español de la enseñanza básica<sup>18</sup>” (dicho grupo incluye también profesores del bachillerato), “Enseñanza de idiomas de la secundaria<sup>19</sup>” y “Los graduados del Instituto de Lenguas y Traducción de la Universidad de Turku<sup>20</sup>”

En total, conseguí 40 respuestas mediante el cuestionario. Esperaba que el número fuera relativamente escaso y debido a esto, había añadido una sección opcional al fin del cuestionario, donde el encuestador tenía la oportunidad de poner su nombre y el correo electrónico en el caso de que quisiera participar en una entrevista posible. Eso fue por si acaso no hubiera recibido respuestas suficientes antes de la fecha límite. Según Walliman (2011:114), se requiere más de

---

<sup>18</sup> la traducción es mía

<sup>19</sup> la traducción es mía

<sup>20</sup> la traducción es mía

veinte casos para dar sentido al análisis, y por eso estoy satisfecha con el número de respuestas y no pienso que sea necesario realizar las entrevistas en este estudio. Ejecuté el cuestionario con el programa *Webropol* y el enlace a la encuesta estaba abierto desde el 10 de febrero hasta al 30 de marzo de 2020. El cuestionario está hecho en finés por el hecho de que está dirigido a profesores de distintos idiomas (véase el Apéndice 1), en los gráficos del análisis he traducido las proposiciones al español.

Como he mencionado de antemano, el cuestionario está dividido en tres partes; datos estadísticos, las preguntas cerradas y las preguntas abiertas. Los datos estadísticos sirven para dar información general de los encuestados, la que se necesita a la hora de organizar los resultados. Las primeras tres preguntas son: el sexo, la edad y la experiencia del profesor. Especialmente estas tres preguntas ayudan con la organización de los resultados. Después, pregunté ¿cuáles son los idiomas que enseña? para saber cuáles profesores de lenguas han respondido. En la pregunta 5 quería saber en qué grado de enseñanza el profesor enseña, para asegurar que los profesores lleven a cabo al menos uno de los dos Currículos Nacionales. La última pregunta estadística es sobre los materiales de enseñanza fue por el hecho de que un manual puede enfatizar el aprendizaje por fenómenos y de tal forma, influir en la opinión del profesor. En la segunda parte del cuestionario están las preguntas cerradas. Las dividí en dos secciones, de las cuales la primera (la pregunta 7.) se basa en las metas de los Currículos Nacionales de Finlandia y la otra (la pregunta 8.) con más detalle en los objetivos del aprendizaje por fenómenos. En ambas secciones utilicé la escala de Likert para mantener los resultados de las opiniones de los profesores. Las actitudes son medidas frecuentemente con esa escala, cuyo creador es Rensis Likert<sup>21</sup>. Esta escala organiza los encuestados según la cantidad de sus opiniones de acuerdo o desacuerdo. En la encuesta puse cinco opciones que son: totalmente de acuerdo, algo de acuerdo, ni acuerdo ni en desacuerdo, algo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. En la última parte del cuestionario están las preguntas abiertas que permiten que el encuestado exprese más ampliamente sus opiniones. Las preguntas son las siguientes:

1. Explique con sus palabras propias, ¿a qué se refiere el término “aprendizaje por fenómenos”?
2. ¿Qué opina del aprendizaje por fenómenos como método de aprendizaje?

---

<sup>21</sup> KvantiMOTV. *Mittaaminen:muuttujien osuudet*.

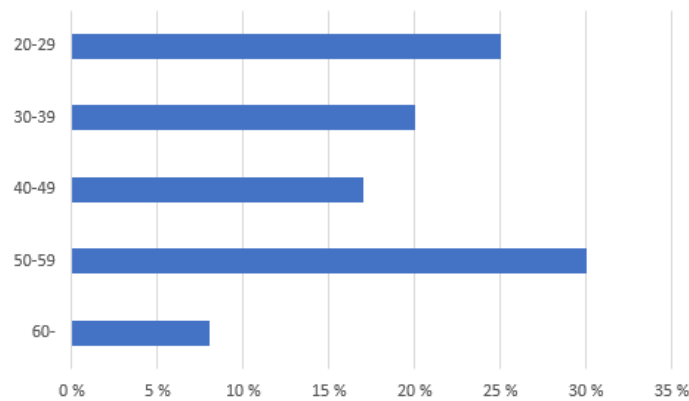
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/mittaaminen/ominaisuudet.html> consultado el 31 de marzo de 2020.

3. ¿Cuáles cree que son las fortalezas del método de aprendizaje por fenómenos? ¿Y las debilidades?
4. ¿Ha implementado el aprendizaje por fenómenos en su enseñanza? Si es así, ¿cómo?
5. ¿Cómo se podría implementar el aprendizaje por fenómenos en las clases de lengua?
6. En su opinión, ¿el Currículo Nacional guía las escuelas finlandesas en la dirección correcta? ¿Por qué?

También, añadí dos apartados opcionales, en el primero se permitió al encuestado dejar comentarios u opiniones libres acerca del aprendizaje por fenómenos, y en el otro poner sus datos personales en el caso de que quisiese participar en una entrevista posible. En los próximos subepígrafos muestro los resultados del cuestionario y los analizo con la ayuda de los gráficos diferentes.

#### **4.2.1. Datos estadísticos**

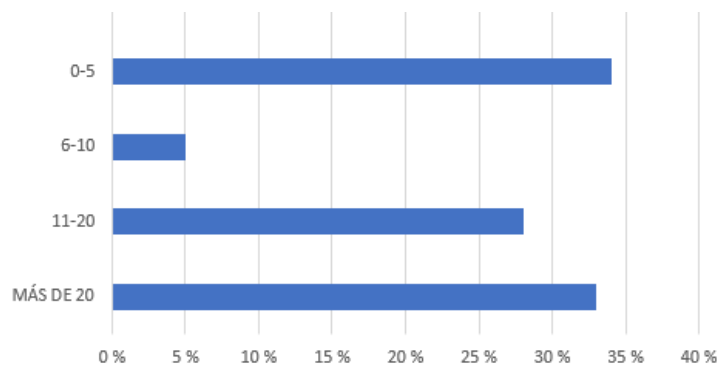
La primera pregunta de los datos estadísticos fue el sexo del encuestador. La cantidad de los profesores de lenguas que respondieron al cuestionario es 40 (N=40), de los cuales 95 % (N=38) fueron mujeres y 5 % (N=2) hombres. En Finlandia, la mayoría de los profesores de idiomas suelen ser mujeres, entonces estas cifras corresponden con ese hecho. También, además de poner las opciones “mujer” y “hombre”, puse la opción “otro” en el caso de que el encuestado no desee definir su género, pero nadie eligió esta alternativa. A la hora de poner la edad, los profesores no tuvieron que responder su edad exacta, sino que había dividido la opción de edad en los diferentes grupos de edad. Un grupo de edad consiste del periodo de 10 años. El grupo de edad menor comienza de la edad 20 por el hecho de que, en Finlandia, la formación del profesorado toma años, y por eso apenas no hay profesores de menos de 20 años. El grupo de edad mayor consiste de los profesores que tengan más de 60 años, porque dependiendo del profesor, la edad de jubilación es más o menos 63. El siguiente gráfico presenta la división en las edades de los profesores que respondieron al cuestionario.



**Gráfico 1: Edad de los profesores**

De todos los profesores que respondieron, el grupo de edad más grande con el 30 % es entre 50 y 59 años (N=12), el 25 % es entre 20 y 29 años (N=10), el 20 % es entre 30 y 39 años (N=8), el 17 % es entre el 40 y 49 años (N=7) y el 8 % es más que 60 años (N=3).

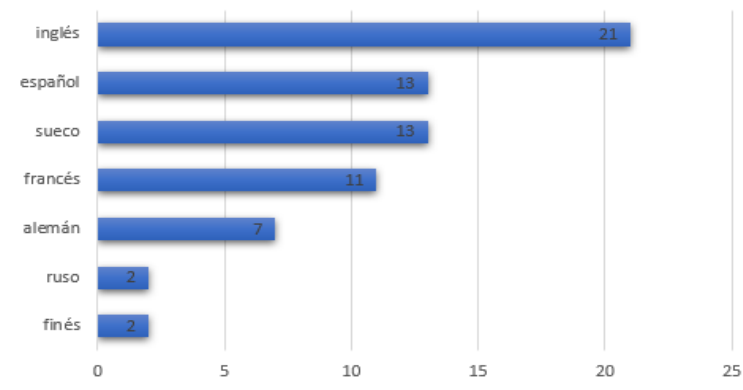
En cuanto a la experiencia de los profesores, los encuestados pudieron elegir entre cinco opciones según su experiencia. Las opciones son 0-1 años, 2-5 años, 6-10 años, 11-20 años y más de 20 años. Decidí unir las opciones 0-1 años y 2-5 años para facilitar la interpretación de los gráficos. El siguiente gráfico muestra la división entre la experiencia del profesor.



**Gráfico 2: Experiencia de los profesores**

De todos los profesores (N=40) el 34 % tiene 0-5 años de experiencia docente (N=14), el 5 % tiene 6-10 años de experiencia docente (N=2), el 28 % tiene 11-20 años de experiencia docente (N=11) y el 33 % tiene más de 20 años de experiencia docente (N=13). Por consiguiente, los dos grupos más numerosos son los que tienen 0-5 y más de 20 años de experiencia.

Dado que son profesores de diferentes idiomas, la próxima pregunta es sobre la lengua que el profesor enseña. He de recalcar que muchos profesores enseñan más de una lengua, algunos aun tienen tres lenguas que enseñan, y debido a eso, añadí todas las lenguas que se han mencionado en el siguiente gráfico.



**Gráfico 3: Las lenguas a enseñar de los profesores**

Con respecto a la información del gráfico 3, el 52,5 % (N=21) de todos los profesores (N=40) enseña inglés, el 32,5 % (N=13) enseña español, el 32,5 % (N=13) enseña sueco, el 27,5 % (N=11) enseña francés, el 5 % (=2) enseña ruso y el 5 % (N=2) enseña finés. Debido a esto, el inglés es la lengua más enseñada con el 52,5 % entre los profesores.

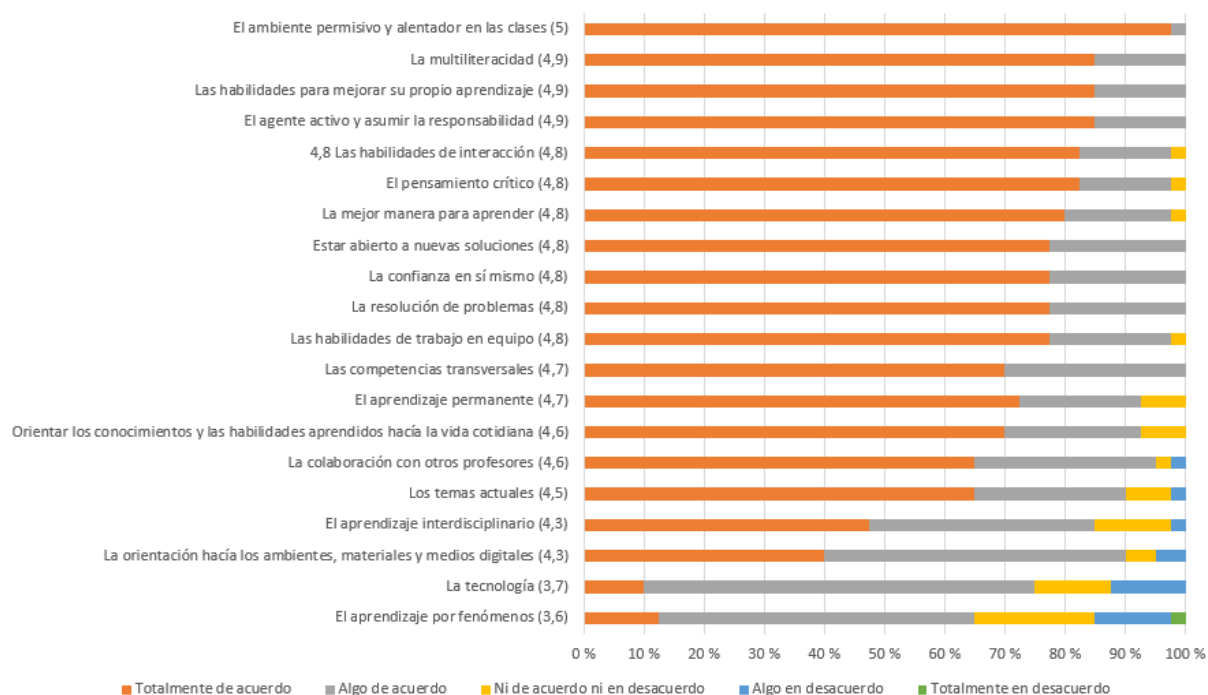
En cuanto a la pregunta sobre el grado de enseñanza, quería asegurarme de que el encuestado tuviese experiencia con la educación básica y/o la educación del bachillerato. La pregunta es “¿En qué grado de enseñanza enseña? (educación básica y secundaria, bachillerato etc.)” Reconozco, que esta pregunta fue un poco confusa por el hecho de que se podía entender en qué grado enseña ahora y no en el pasado. Algunos habían puesto solo el grado en el que enseñan ahora. Dado que, en Finlandia para ser un profesor de lenguas, se requieren varias prácticas en el grado de la educación básica y del bachillerato, decidí incluir dos respuestas que no mencionaron ninguno de dichos dos grados por el hecho de que supongo que, sin embargo, ellos han realizado sus prácticas pedagógicas en ambos grados. El 95 % (N=38) mencionaron uno de los dichos grados o ambos. El 5 % (N=2) enseñan también en la universidad y 7,5 % (N=3) en algunos institutos de lenguas.

Por lo que se refiere a la pregunta sobre el material de la enseñanza, el manual puede tener influencia en las opiniones por si el manual se acerca más al aprendizaje por fenómenos, pero en el caso de la investigación resultó que la variedad de diferentes manuales era tan amplia que fue imposible de aprovecharlos en cuanto al análisis.

#### **4.2.2. Preguntas cerradas**

En los siguientes gráficos 4 y 5 muestro el promedio de las opiniones de todos los encuestados. Ambos gráficos están basados en la escala de Likert con cinco elementos, que son 5 = totalmente de acuerdo, 4 = algo de acuerdo 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo 2 = algo en

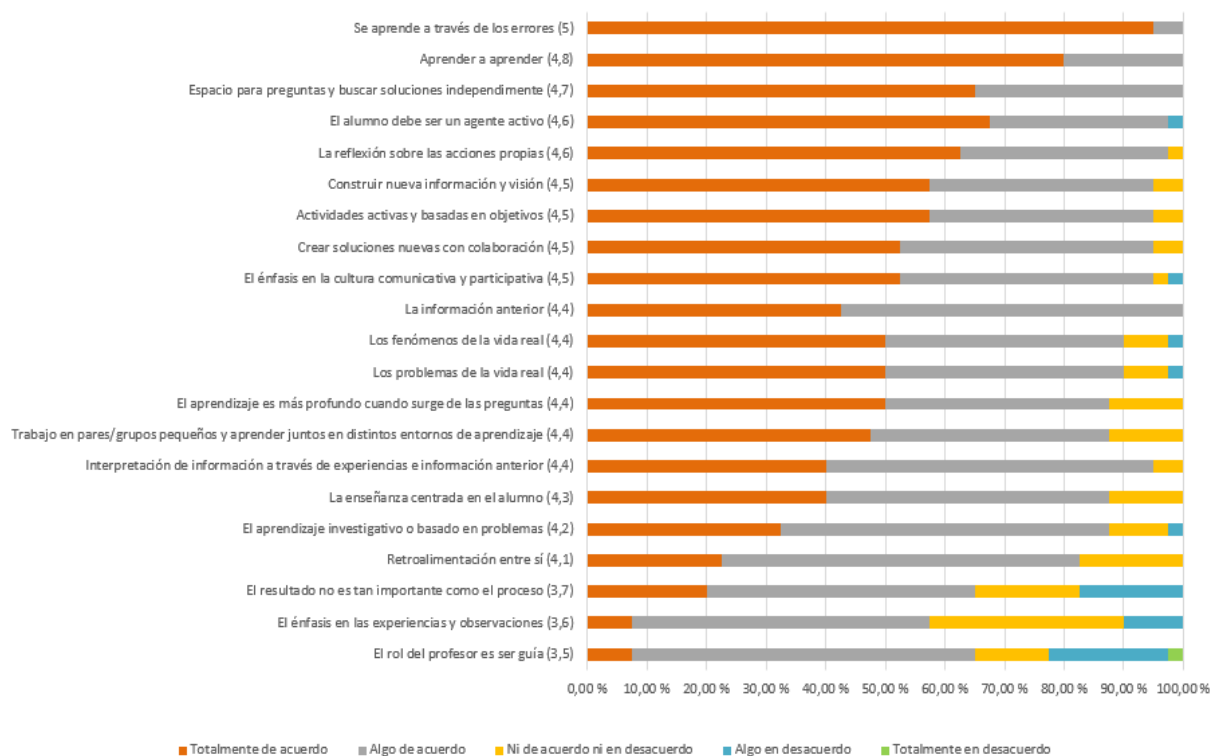
desacuerdo y 1 = totalmente en desacuerdo. Los diferentes colores facilitan la representación visual de la distribución de las opiniones. También, para que el gráfico sea más claro, he abreviado las afirmaciones en la izquierda. El número al final de las afirmaciones muestra el promedio de las opiniones y he organizado los promedios desde el más grande hasta al más escaso. El gráfico 4 representa el promedio de las opiniones de los profesores sobre los objetivos de los Currículos Nacionales y el gráfico 5 centra más profundamente en los objetivos y procedimientos del aprendizaje por fenómenos.



**Gráfico 4: Promedio y división de las opiniones acerca de los objetivos de los Currículos Nacionales**

Por lo que se refiere al promedio y a la división de las opiniones de los profesores de lenguas acerca de los objetivos de los Currículos Nacionales (gráfico 4), puedo destacar que los profesores (N=40) tienen la opinión mayormente positiva sobre los 20 objetivos de los Currículos y los consideran importantes. El promedio de las opiniones va desde el 3,6 hasta al 5 y, debido a esto, puedo afirmar que existen algunas variaciones en las opiniones. El 90 % de los profesores está totalmente o relativamente de acuerdo con las siguientes afirmaciones: El ambiente permisivo y alentador en las clases, enseñar la multiliteracidad, apoyar que el alumno tenga las habilidades para mejorar su propio aprendizaje, orientar que el alumno tenga el rol como el agente activo y sepa asumir la responsabilidad, promover las habilidades de interacción, enseñar pensamiento crítico, guiar que el alumno encuentre la mejor manera para aprender, estar abierto a nuevas soluciones, tener la confianza en sí mismo, enseñar la

resolución de problemas, adquirir habilidades de trabajo en equipo, promover las competencias transversales, dar posibilidades para el aprendizaje permanente, orientar los conocimientos y las habilidades aprendidos hacia la vida cotidiana, colaborar con otros profesores, enseñar temas actuales y fomentar la orientación hacia los ambientes, materiales y medios digitales. En cambio, implementar el aprendizaje por fenómenos y utilizar tecnología en la enseñanza no reciben tanta aprobación por el hecho de que 75 % están de acuerdo o algo de acuerdo con la utilización de tecnología y solo 65 % están de acuerdo o algo de acuerdo con la implementación del aprendizaje por fenómenos. Es interesante notar que 15 % de los profesores consideran que en general, emplear el aprendizaje por fenómenos no es tan importante. En el gráfico 5 los objetivos se centran más detalladamente en el aprendizaje por fenómenos.



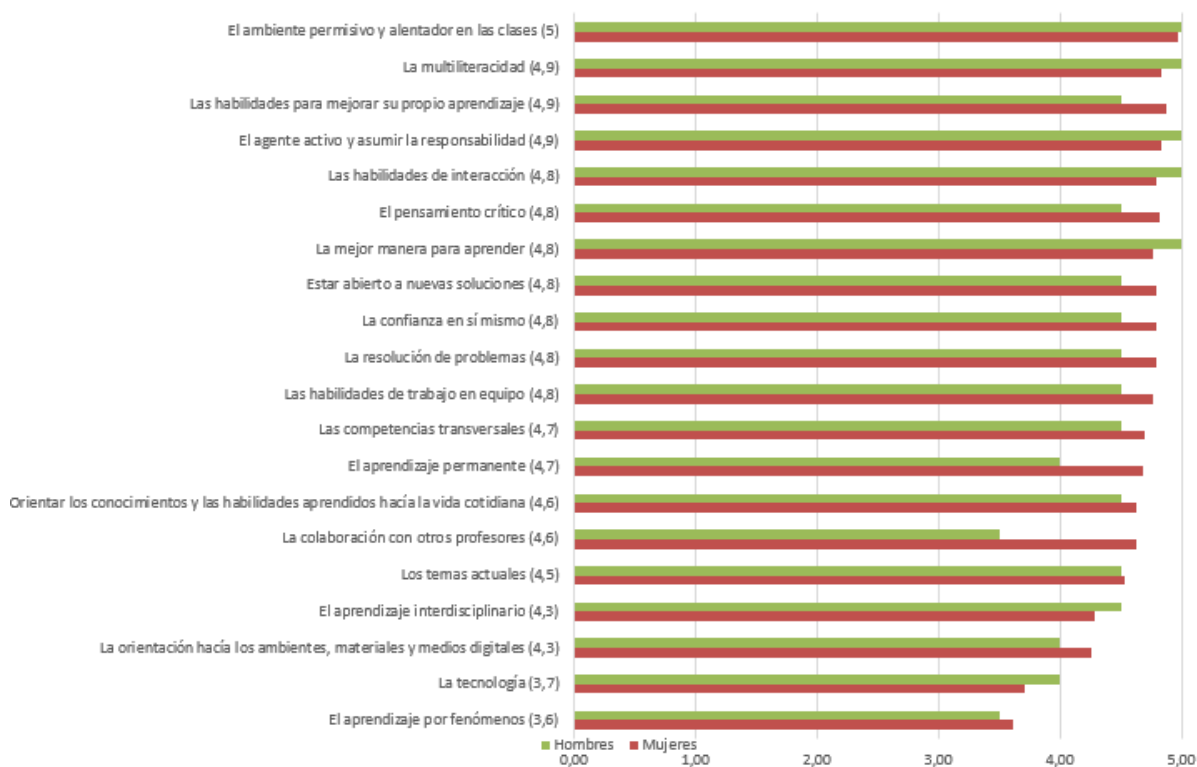
**Gráfico 5: Promedio y división de las opiniones acerca de los objetivos del aprendizaje por fenómenos**

En cuanto al promedio y división de las opiniones acerca de los objetivos del aprendizaje por fenómenos (gráfico 5), puedo constatar, que los profesores de lenguas (N=40) tienen una opinión bastante positiva sobre las 21 afirmaciones mencionadas. El promedio va desde el 3,5 hasta al 5, y por tal motivo, el gráfico 5 muestra también algunas variaciones en las opiniones como el gráfico 4. Se puede notar, que los profesores consideran los objetivos de los Currículos Nacionales un poco más importantes que los del aprendizaje por fenómenos. Es comprensible, porque los objetivos de los Currículos son disposiciones generales y los objetivos del aprendizaje por fenómenos son más específicos para un método de aprendizaje, con lo cual no

todos se sienten familiares. Cabe señalar que algunos objetivos del aprendizaje por fenómenos se coinciden con los de los Currículos. En cuanto a la división en la opiniones, el 90 % de los profesores están totalmente o algo de acuerdo con las siguientes afirmaciones: se aprende a través de los errores, enseñar cómo se aprende a aprender, dar espacio a las preguntas y animar a los alumnos para que busquen soluciones independientemente, el alumno debe ser un agente activo, la reflexión de sus propias acciones es importante, alentar a los alumnos para construir nueva información y visión, el aprendizaje es resultado de las actividades activas basadas en objetivos, aprender a crear soluciones nuevas con la colaboración, dar énfasis en la cultura comunicativa y participativa, es importante revisar la información anterior antes de aprender algo nuevo, relacionar la información adquirida con los fenómenos de la vida real, relacionar la información adquirida con los problemas de la vida real e interpretar la información nueva a través de experiencias e información anterior durante un proceso de aprendizaje.

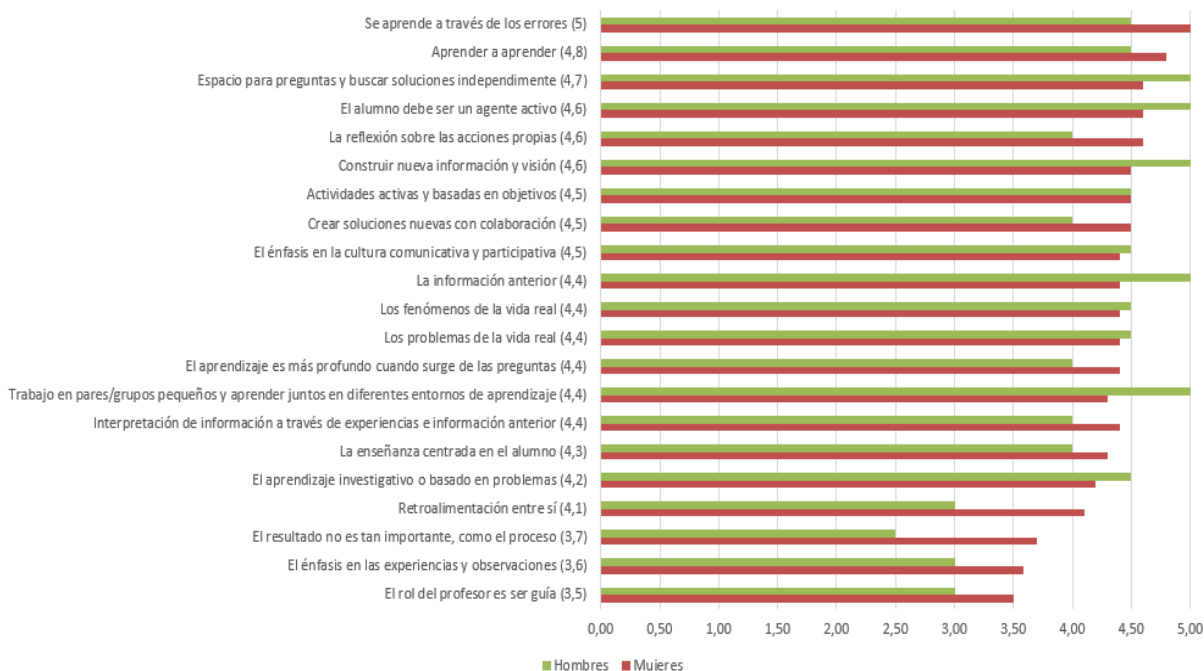
En cambio, solo el 65 % de los profesores está totalmente o medianamente de acuerdo con las próximas afirmaciones: El resultado no es tan importante como el proceso de aprendizaje durante el proyecto y el rol del profesor es más ser guía en el fondo. La siguiente afirmación recibió la menor aprobación, porque solo el 58 % de los profesores están totalmente o algo de acuerdo que se debería dar énfasis en las experiencias y observaciones de los alumnos, el 10% está algo en desacuerdo con ese hecho.

A continuación, presento los gráficos 6 y 7 sobre los objetivos de los Currículos y el aprendizaje por fenómenos según el sexo de los encuestados. Había puesto tres opciones en el cuestionario que son “hombre”, “mujer” y “otro”. Ninguno eligió la opción “otro” y por eso lo he excluido del gráfico. Es importante recordar que la distribución entre los profesores no es uniforme porque el 95 % (N=38) de los profesores son mujeres. Por lo tanto, la opinión de los hombres no es de generalizar. En los gráficos 6 y 7 el color verde muestra el promedio de los hombres y el color rojo el de mujeres.



**Gráfico 6: Promedio y división de las opiniones acerca de los objetivos de los Currículos según el sexo**

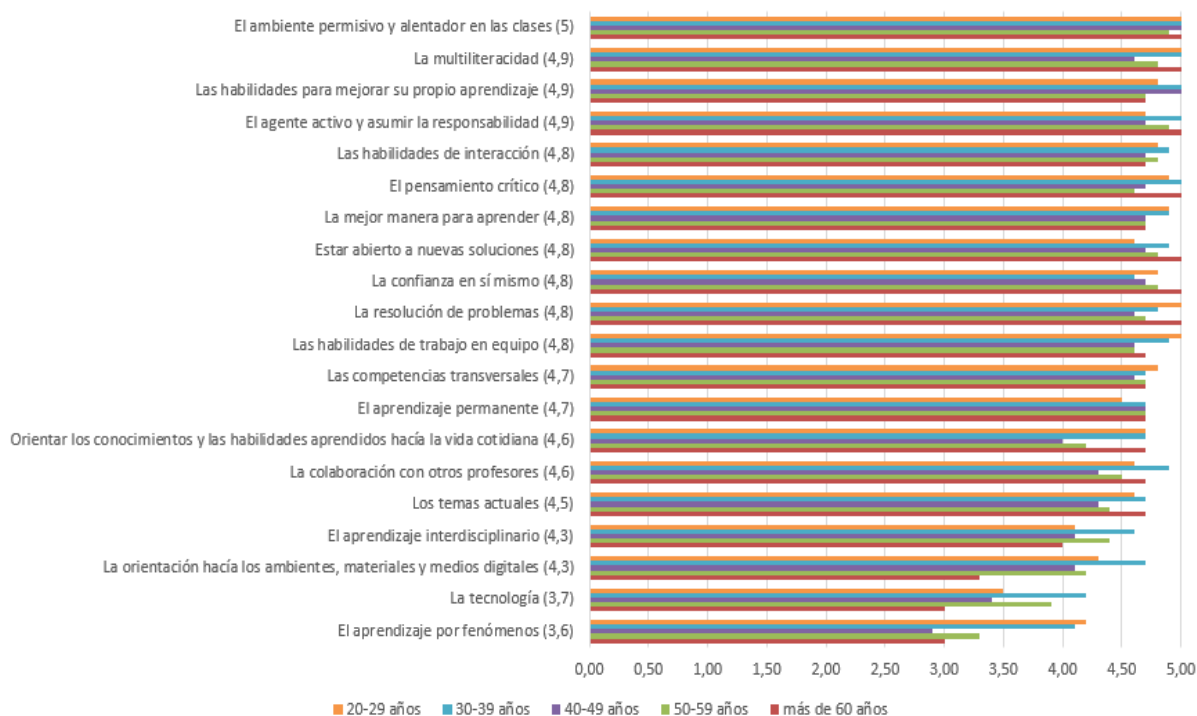
Por lo que se atañe al gráfico 6, el promedio de las opiniones acerca de los objetivos de los Currículos según el sexo es bastante parecido. De todas las afirmaciones (20), los hombres tienen una actitud más positiva que las mujeres en 7 afirmaciones y las mujeres tienen una actitud más positiva en 13 afirmaciones. La diferencia más notable es con la afirmación: “la colaboración con otros profesores es importante”, en que el promedio de los hombres es 3,5 y el de mujeres 4,6, por consiguiente de ese dato, puedo señalar que los profesores de lenguas que son mujeres consideran más importante la colaboración con otros profesores que los hombres. No obstante, la cantidad de hombres en los encuestados es tan escasa que no se puede dar mucha importancia a ese hecho.



**Gráfico 7: Promedio y división de las opiniones acerca de los objetivos del aprendizaje por fenómenos según el sexo**

Con respecto al promedio de las opiniones de los profesores acerca de los objetivos del aprendizaje por fenómenos según el sexo (gráfico 7), puedo notar que el promedio se varía un poco más que el de las opiniones de los objetivos de Currículos. Las mujeres tienen una opinión más positiva en 11 afirmaciones, de las cuales la siguiente: El resultado del proyecto no es tan importante como el proceso, se diferencia más entre los hombres y mujeres (el promedio de los hombres 2,5 y el de las mujeres 3,7). Por tal motivo, observo que las mujeres tienen una opinión más positiva. Por otro lado, los hombres tienen una opinión más positiva en 9 afirmaciones, de las cuales la diferencia más notable es con la afirmación “Trabajo en pares o grupos pequeños y aprender juntos en diferentes entornos de aprendizaje” (el promedio de los hombres 5 y el de las mujeres 4,3). Debido a esto, los hombres dan un poco más importancia al trabajo en pares o grupos pequeños y consideran más importante los diferentes entornos de aprendizaje. Sin embargo, como he mencionado anteriormente, estos datos no sirven para generalizar por el hecho de que la división es desequilibrada entre los sexos.

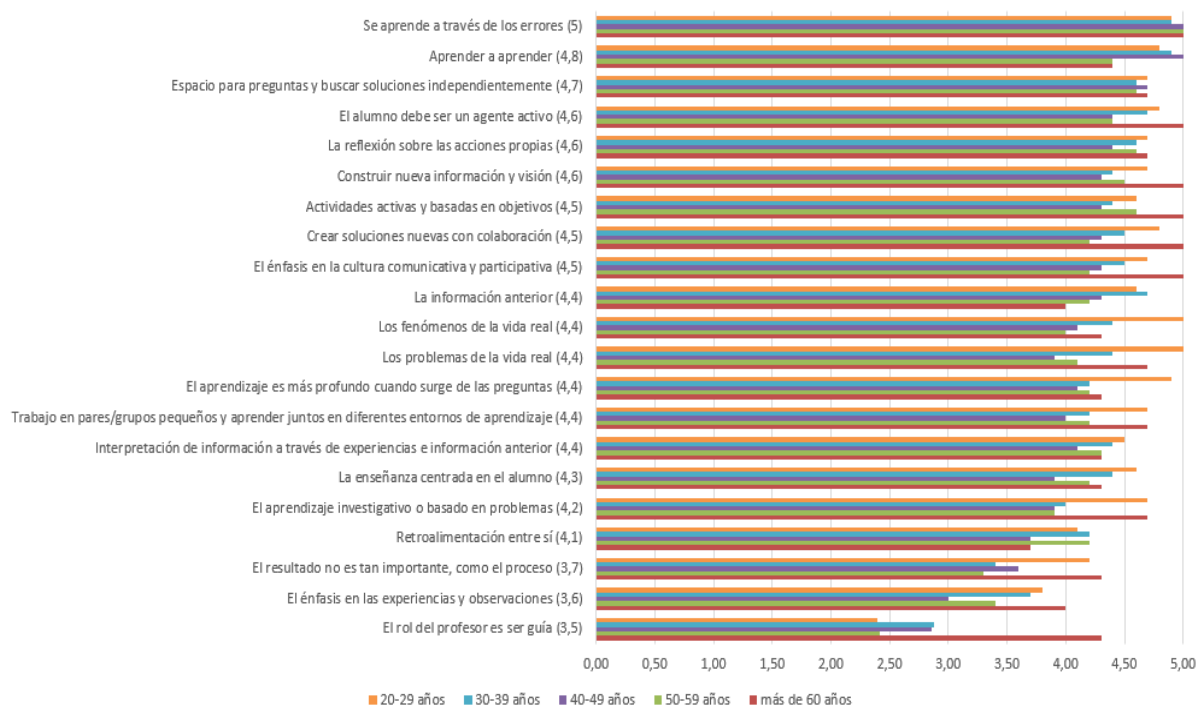
A continuación, presento los gráficos 8 y 9 que presentan el promedio y la división de las opiniones acerca de los objetivos de los Currículos y el aprendizaje por fenómenos según la edad del encuestado. La partición de las edades es la siguiente: 20-29 años (N=10), 30-39 años (N=8), 40-49 años (N=7), 50-59 años (N=12) y más de 60 años (N=3).



**Gráfico 8: Promedio y división de las opiniones acerca de los objetivos de Currículos según la edad**

Por lo que se atañe al gráfico 8 sobre el promedio de las opiniones acerca de los objetivos de Currículos según la edad, puedo exponer que la mayoría de los promedios de las afirmaciones están parecidos. Las tres afirmaciones en las que hay más variación entre las edades son:

1. “El acercamiento del aprendizaje por fenómenos es importante”, en donde el menor promedio es 2,9 con el grupo de 40-49 años y el mayor promedio 4,2 con el grupo de 20-29 años. Puedo observar que el promedio de esta afirmación es menos de 3,3 con los profesores con más de 40 años de edad y, en contraste, el promedio es más de 4,1 con los profesores que tienen menos de 40 años.
2. “El uso de la tecnología en la enseñanza es importante”, en donde el menor promedio es 3 con el grupo de más de 60 años y el mayor promedio es 4,2 con el grupo de 30-39 años.
3. “El alumno debe recibir orientación sobre los ambientes, materiales y herramientas digitales”, en donde el menor promedio es 3,3 con el grupo de más de 60 años y el mayor promedio es 4,7 con el grupo de 30-39 años.

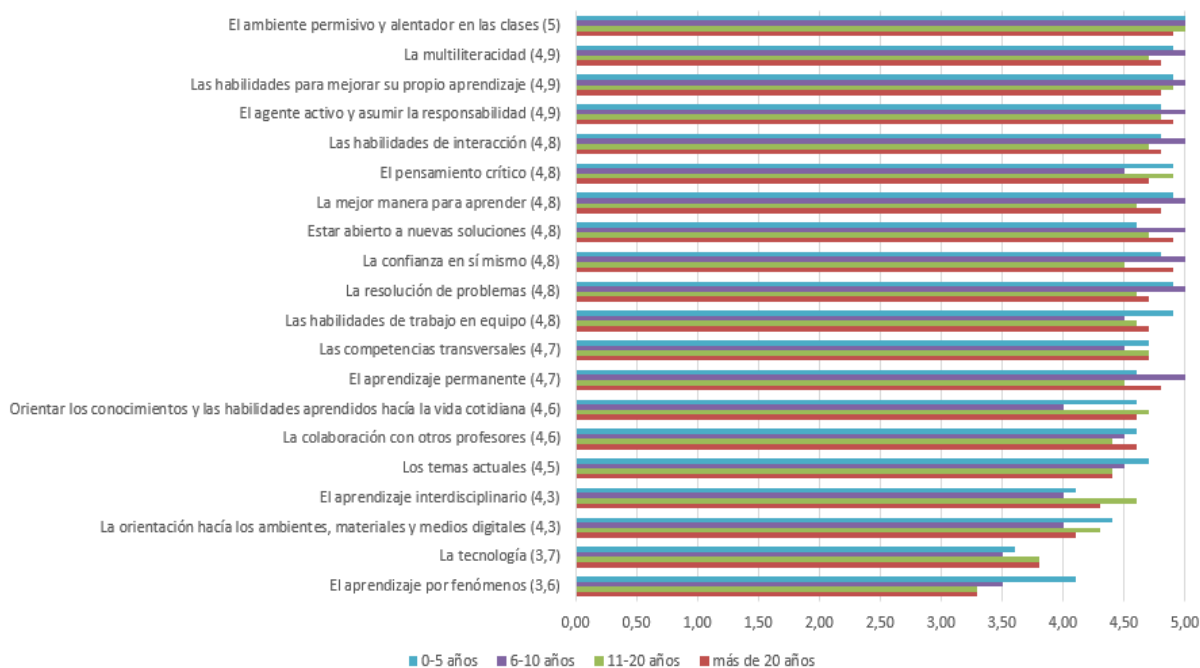


**Gráfico 9: Promedio y división de las opiniones acerca de los objetivos del aprendizaje por fenómenos según la edad**

En cuanto al promedio y división de las opiniones acerca de los objetivos del aprendizaje por fenómenos según la edad, puedo notar que los promedios de las opiniones acerca del aprendizaje por fenómenos se varían un poco más que los de Currículos. Lo que me parece interesante es que el grupo de más de 60 años tienen la opinión más positiva sobre las siguientes afirmaciones: El alumno debe ser un agente activo (el promedio 5), se debe animar a los alumnos para que construyen nueva información y visión (el promedio 5), el aprendizaje es el resultado de las actividades activas y basadas en objetivos (el promedio 5), dar énfasis en la cultura comunicativa y participativa (el promedio 5), el resultado del proyecto no es tan importante como el proceso (el promedio 4,3), dar énfasis en las experiencias y observaciones (el promedio 4) y el rol del profesor es ser guía en el fondo (el promedio 4,3). El otro grupo que tiene una opinión más positiva hacia los objetivos del aprendizaje por fenómenos es el de 20-29 años. Ese grupo tiene el promedio de la opinión más positiva en las siguientes afirmaciones: relacionar la información adquirida con los fenómenos de la vida real (el promedio 4,4), relacionar la información adquirida con los problemas de la vida real (el promedio 4,4), el aprendizaje es más profundo cuando surge de las preguntas (el promedio 4,4) y los estudios deberían enfatizar la enseñanza centrada en el alumno (el promedio 4,6).

Cabe mencionar, que el grupo de más 60 años tiene una escasa cantidad de los encuestados (N=3) y, por consiguiente, puedo llegar a la conclusión de que los profesores entre

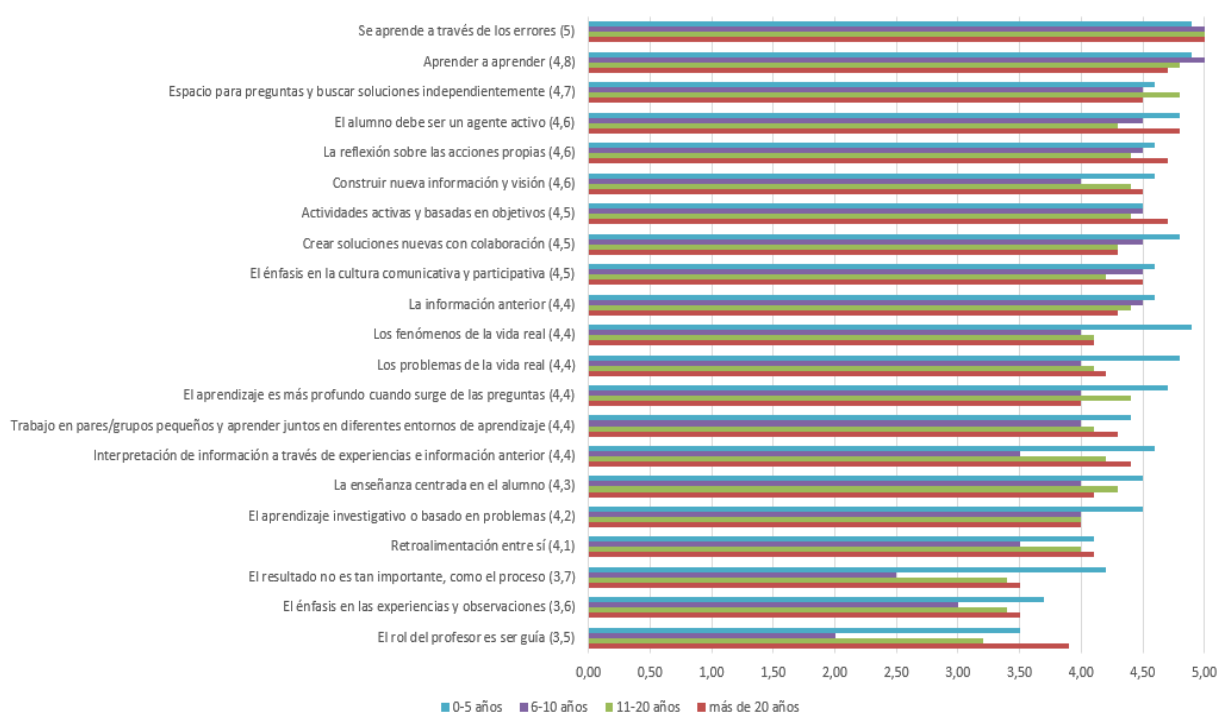
las edades 20 y 29 tienen una opinión más favorable sobre los objetivos del aprendizaje por fenómenos. A continuación, voy a examinar en los gráficos 10 y 11 el promedio y la división de las opiniones acerca de los objetivos de los Currículos y del aprendizaje por fenómenos según la experiencia docente. He dividido los años de experiencia en cuatro grupos que son las siguientes: 0-5 años, 6-10 años, 11-20 años y más de 20 años.



**Gráfico 10: Promedio y división de las opiniones acerca de los objetivos de los Currículos según la experiencia de los profesores**

Con respecto al promedio y división de las opiniones acerca de los objetivos de los Currículos según la experiencia de los profesores (gráfico 10), puedo advertir que la opinión entre los grupos es parecida, aunque existe una variación bastante pequeña entre algunas afirmaciones. La afirmación con más variación de la opinión es la siguiente: el acercamiento del aprendizaje por fenómenos es importante, en donde el mayor promedio es 4,1 con el grupo de 0-5 años de experiencia docente y el menor promedio es 3,3 con los grupos de 11-20 y más de 20 años de experiencia docente.

Finalmente, puedo observar que, según esa afirmación, los profesores con menos experiencia docente consideran el aprendizaje por fenómenos un poco más importante que los profesores que tienen más experiencia, pero sin olvidar, que la diferencia entre los promedios mencionados es solo 0,8.



**Gráfico 11: Promedio y división de las opiniones acerca de los objetivos del aprendizaje por fenómenos según la experiencia de los profesores**

Con relación al promedio y división de las opiniones acerca de los objetivos del aprendizaje por fenómenos según la experiencia de los profesores (gráfico 11), puedo confirmar que las opiniones se varían más que las del gráfico 10. Según el gráfico 11, el grupo de 0-5 años de experiencia docente es el que tiene la opinión más positiva. En las siguientes afirmaciones ese grupo tiene el mayor promedio: animar a los alumnos para que construyan nueva información y visión (promedio 4,6), los alumnos deberían aprender a crear soluciones nuevas con colaboración (promedio 4,8), dar énfasis en la cultura comunicativa y participativa (promedio 4,6), es importante revisar la información anterior antes de aprender algo nuevo (promedio 4,6), relacionar la información adquirida con los fenómenos de la vida real (promedio 4,9), relacionar la información adquirida con los problemas de la vida real (promedio 4,8), el aprendizaje es más profundo cuando surge de las preguntas de los alumnos (promedio 4,7), trabajo en pares o grupos pequeños y aprender juntos en diferentes entornos de aprendizaje (promedio 4,4), interpretar la información nueva a través de experiencias e información anterior durante un proceso de aprendizaje (promedio 4,6), los estudios deberían enfatizar la enseñanza centrada en el alumno (promedio 4,5), el aprendizaje investigativo o basado en problemas es importante (promedio 4,5), el resultado no es tan importante como el proceso (promedio 4,2) y dar énfasis en las experiencias y observaciones (promedio 3,7).

La afirmación que recibe más variación es la siguiente: el rol del profesor es ser guía en el fondo, en donde el mayor promedio es 3,9 con el grupo de más de 20 años de experiencia

docente y en cambio, el menor promedio es 2 con el grupo de 6-10 años de experiencia docente. Por consecuencia de eso, la diferencia entre los promedios mencionados es 1,9.

En el próximo subepígrafe procedo a presentar las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario.

#### **4.2.3. Preguntas abiertas**

En este subepígrafe expongo la información cualitativa que se ha adquirido a través de las preguntas abiertas del cuestionario. Según Walliman (2011:132), una cantidad de información indeterminada que se recopila normalmente para proporcionar la base del análisis, no puede ser fácilmente comprensible cuando se presenta como un texto extenso. Por tal motivo, decidí agrupar la información adquirida en tres fases, que son según Miles y Huberman (1994<sup>22</sup> citado por Walliman 2011:131-132) 1) la reducción de los datos, 2) la visualización de los datos y 3) la conclusión o verificación de los datos. En primer lugar, repaso las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario y las resumo e intento organizar en las unidades esenciales. Segundo, ordeno las unidades en subtítulos según su igualdad y los titulo en base a su contenido. En último lugar, muestro las actitudes y opiniones principales y las intento combinar con la teoría de este trabajo.

En cuanto a la pregunta “Explique con sus palabras propias, ¿a qué se refiere el término “aprendizaje por fenómenos”?”, puedo clasificar las respuestas en cuatro subtítulos que son las siguientes: el aprendizaje interdisciplinario, un fenómeno o problema de la vida real, la investigación y el trabajo en diferentes grupos. Los subtítulos más referidos por los profesores (N=40) son el aprendizaje interdisciplinario y un fenómeno o problema de la vida real. La mayoría de los encuestados mencionan entre otros que el aprendizaje por fenómenos es una manera interdisciplinaria para aprender puesto que, para poder entender un fenómeno se necesita información de varias asignaturas. Varios citan que el punto de vista del aprendizaje por fenómenos es más amplio que el de sola una sola asignatura. Una gran parte de los encuestados responden que en el aprendizaje por fenómenos se trata de un fenómeno o problema de la vida real y para poder entenderlo hay que construir información mediante las preguntas y observaciones que surgen de los alumnos. En otras palabras, el asunto que ha de aprender está conectando con el mundo real porque se trata de un fenómeno real y la información no está separada de la realidad porque se trata algo concreto. También, algunos mencionan que el aprendizaje por fenómenos se trata de la investigación dado que, los alumnos

---

<sup>22</sup> Miles, M.B., A.M. Huberman.1994:10-12. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. London:Sage.

observan, analizan y estudian sobre un fenómeno en pares o equipos. Varios mencionan también, que el método requiere colaboración y trabajo en diferentes grupos.

Con respecto a la pregunta ¿Qué opina del aprendizaje por fenómenos como un método de aprendizaje?, puedo clasificar las respuestas en cuatro grupos que están en orden de importancia: beneficioso e importante, buen método entre otros, requiere mucho y difícil de realizar. El grupo más citado por los encuestados es el que describe el aprendizaje por fenómenos como un método beneficioso e importante. Los profesores de este grupo mencionan que ese método es un buen punto de partida para acercarse a un nuevo tema y lo describen con adjetivos como “motivador”, “interesante”, “importante”, “versátil”, “productivo”, “útil”, “participativo” y “funcional”. Algunos profesores añaden también que el método apoya al aprendizaje holístico de los alumnos y hace que el aprendizaje sea más auténtico y permanente. El segundo grupo más citado es en el que los profesores consideran que el aprendizaje por fenómenos es un buen método entre otros métodos, es decir, que su uso es adecuado como una parte de la enseñanza, pero no toda la enseñanza debe estar basada en fenómenos. Algunos mencionan que la enseñanza debe de ser versátil y el aprendizaje por fenómenos sirve como una parte en ese hecho, sin embargo, no ha de olvidarse enteramente la enseñanza centrada en el profesor. Con relación al grupo de profesores que mencionan que el método requiere mucho de profesores y alumnos, destaco que, según los profesores, este método requiere tiempo para la adaptación porque si no se ha implementado anteriormente, tanto profesores como alumnos no estarán dispuestos a ponerlo en práctica inmediatamente. Asimismo, según algunos encuestados, este método requiere cambios de actitud, pensamiento expansivo y competencia pedagógica adecuada del docente. Según un encuestado, el aprendizaje por fenómenos no sirve en la práctica de la gramática en el caso de que el alumno no está motivado en absoluto y los conocimientos básicos de la misma lengua son escasos. El último grupo habla de la dificultad de realizar el aprendizaje por fenómenos por el hecho de que las escuelas son grandes y los recursos son inadecuados. Muchos mencionan que no hay suficientemente tiempo porque un proyecto del aprendizaje por fenómenos requiere una gran cantidad de tiempo en todos modos. Algunos profesores de la educación básica mencionan que a veces se siente que una semana de aprendizaje por fenómenos fuera solo una obligación que se implementa artificialmente encima del Currículo. Unos profesores describen el método incluso con las palabras catastrófico y pérdida del tiempo.

Por lo que respecta a la pregunta ¿Cuáles cree que son las fortalezas del método de aprendizaje por fenómenos? y ¿las debilidades?, puedo dividir las respuestas en dos categorías que son las fortalezas y las debilidades. Primero, voy a mostrar la opinión de los profesores

sobre las fortalezas del aprendizaje por fenómenos. Decidí abstraer la categoría “fortalezas” en cinco subtítulos aún más reducidos que son los siguientes en orden de importancia: un método de aprendizaje motivador, el desarrollo de las habilidades de trabajar en pares o grupos, el aprendizaje auténtico y basado en asuntos concretos, la capacidad de percibir totalidades y el aumento en la actividad del alumno. Con respecto a la opinión más citada entre los profesores, puedo afirmar que los profesores piensan que el aprendizaje por fenómenos es un método motivador en el mejor de los casos. Según los profesores, cuando el tema es interesante, los alumnos se motivan porque se sienten que el aprendizaje es significativo y vale la pena. Asimismo, algunos profesores mencionan que la creatividad, versatilidad y practicidad causan que el aprendizaje sea grato. Unos dicen que a los alumnos les agrada ver el resultado de su propio trabajo y eso funciona como un aumento de la motivación también. En segundo lugar, los profesores indican que este método de enseñanza fortalece el desarrollo de las habilidades de trabajar en pares o grupos, lo que prepara a los alumnos para estar dispuestos a su vida laboral del futuro. El tercer punto es que los profesores consideran que una de las fortalezas es el aprendizaje auténtico y basado en asuntos concretos por el hecho de que, el aprendizaje se acerca con la vida real, la experiencia del aprendizaje es holístico y el objeto de aprendizaje es constantemente un fenómeno concreto. Muchos mencionan que el aprendizaje que se adquiere a través de este método da la posibilidad de reforzar los conocimientos que se necesitan en la vida real. Luego, algunos profesores destacan que la capacidad de percibir totalidades de los alumnos se mejora en cuando los alumnos pueden entender que distintas asignaturas no son asuntos separados, sino que están conectados entre otros. Por último, los encuestados citan que la actividad del alumno se aumenta, dado que el método tiene el enfoque centrado en el alumno.

En cuanto a las debilidades según los profesores, dividí las opiniones en seis categorías que son las siguientes: el tiempo, el método no es adecuado para todos, los recursos de las escuelas, la preocupación por si todo lo necesario se aprenderá, no funciona bien por falta de planificación y la artificialidad en la implementación. La debilidad más citada es el tiempo. Una gran cantidad de los encuestados declaran que no hay material preparado de antemano y por causa de esto, los profesores mismos tienen que crear los materiales desde el principio y eso es lo que toma mucho tiempo. Según los encuestados, la planificación toma también una gran parte del tiempo. Segundo, muchos afirman que el método de aprendizaje por fenómenos no es adecuado para todos los alumnos por el hecho de que algunos pueden ser más teóricos, es decir, los alumnos que se benefician principalmente de internalizar las bases teóricas del fenómeno. Varios profesores mencionan que los alumnos buenos y estudiosos se benefician y tienen éxito con el método, pero en contraste, los alumnos de la vulnerabilidad educativa no

obtienen resultados positivos y no se benefician del proceso en cuanto al aprendizaje. Unos añaden, que pocos alumnos pueden concentrarse en un proyecto de duración una semana, puesto que no tienen suficiente paciencia de pensar y analizar de manera independiente. El siguiente subtítulo, en cuanto a las debilidades, es la falta de los recursos en las escuelas. Como se ha mencionado anteriormente que la planificación del aprendizaje por fenómenos requiere una gran cantidad de tiempo, es indispensable destacar que la planificación extra significa más trabajo para los profesores, y según algunos de ellos, no se les paga del trabajo de planificación, sino que se considera como un trabajo voluntario más bien. Una de las debilidades según los encuestados, es la preocupación por si todo lo necesario se aprenderá, dado que algunos asuntos importantes pueden recibir menos atención mientras se dedican bien a otros asuntos. De esto surge la pregunta ¿Se aprenderá toda la información necesaria? Un encuestado añade: “No todos aprenden todo, pero ¿es necesario que aprendan todo?” Una debilidad afirmada entre los profesores es que un proyecto de aprendizaje por fenómenos no funciona bien en el caso de que haya falta de planificación. Según los encuestados, si el trabajo de diseño se ha realizado de manera deficiente o descuidado, toda la implementación puede salir mal y la totalidad puede resultar ser percibida como confusa, en tal caso, según un encuestado, es una pérdida del tiempo. En último lugar de los subtítulos de las debilidades, algunos profesores mencionan que a veces el aprendizaje por fenómenos se puede sentir como una obligación que hay que implementar artificialmente encima del Currículo Nacional dado que, los temas no siempre coinciden con las asignaturas.

En lo referente a las preguntas ¿Ha implementado el aprendizaje por fenómenos en su enseñanza? Si es así, ¿cómo? y ¿Cómo se podría implementar el aprendizaje por fenómenos en las clases de lengua?, decidí unir las respuestas después de estudiarlas, visto que los profesores que habían implementado el aprendizaje por fenómenos en la enseñanza, cuentan en ambas respuestas de las preguntas sobre sus experiencias de la implementación. Con respecto a las respuestas de ¿Ha implementado el aprendizaje por fenómenos en su enseñanza?, puedo observar que la mayoría de los encuestados con el 81 % (N=37) lo han implementado en su enseñanza. El 19 % (N=7) de los encuestados afirman que no lo han implementado, o al menos no son conscientes de ello. En cuanto a la pregunta ¿Cómo se podría implementar el aprendizaje por fenómenos en las clases de lengua?, puedo destacar que hay varias formas de realizar el aprendizaje por fenómenos en las clases de lengua. Según los profesores, se pueden fusionar los idiomas fácilmente con al menos las siguientes asignaturas: historia, ciencia social, biología, geografía y otras lenguas. Algunos profesores mencionan que en sus escuelas se organizan una vez al año escolar una semana de aprendizaje interdisciplinario que se centra en un tema. Unos

cuantos de los profesores de lengua cuentan sobre sus proyectos que han llevado a cabo. Algunos ejemplos de dichos proyectos son: la redacción de noticias, excursiones en la naturaleza, comparación entre diferentes culturas o sistemas educativos y políticos, un curso de lengua basado en historia, implementación de los elementos como realizar obras del teatro y hacer manualidades y aprender una nueva regla gramatical pensando y deduciendo independientemente antes de dar la respuesta.

Con respecto a la pregunta ¿el Currículo Nacional guía las escuelas finlandesas en la dirección correcta? ¿Por qué?, puedo observar que la opinión varía. Hice la clasificación del modo siguiente: en la mayor parte de acuerdo, parcialmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo. Los que están mayormente de acuerdo con la pregunta, declaran que es favorable que se enfatice el aprender a aprender, la cultura y la individualidad, y que diferentes habilidades de trabajo y pensamientos se desarrollen. Algunos de los profesores consideran que el énfasis en las competencias transversales y en el aprendizaje permanente es muy útil para la vida del alumno. Los encuestados que están parcialmente de acuerdo, afirman que aquellos puntos antedichos son beneficiosos, pero cuestionan, entre otros, los tres siguientes puntos en el Currículo Nacional: 1) En el Currículo hay una gran cantidad de objetivos, pero el Currículo mismo no proporciona contestaciones sobre cómo deberían ser las medidas para que se cumplieran dichos objetivos. 2) La transición al Currículo nuevo ha sido demasiado rápida por el hecho de que no todos los alumnos han tenido tiempo para familiarizarse con los nuevos métodos de enseñanza multidisciplinarios. Aprender algo nuevo toma tiempo de cada uno. 3) Las reformas son convenientes, pero ¿ha de innovar muy a menudo? Si ya existe un buen modelo, ¿por qué estamos en la búsqueda de algo aún mejor? Por último, los profesores que están totalmente en desacuerdo con la pregunta opinan que los objetivos del Currículo son demasiado difíciles de alcanzar. Asimismo, mencionan que los recursos escolares son bastante escasos para las metas y que los alumnos tienen demasiada responsabilidad sobre su propio aprendizaje, lo que en el peor de los casos aumenta la distinción entre los alumnos exitosos y vulnerables.

## 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este epígrafe intento compendiar los resultados que se han adquirido a través de la parte empírica. Primeramente, puedo destacar que los profesores de lengua tienen la opinión mayormente positiva sobre los 20 objetivos de los Currículos y los estiman bastante importantes

puesto que, el promedio de la opinión varía desde el 3,6 hasta al 5. Según los encuestados, el 15 % considera que en general, emplear el aprendizaje por fenómenos no es tan importante.

Por otra parte, tras estudiar las opiniones acerca de los objetivos y procedimientos del aprendizaje por fenómenos, puedo afirmar que esta opinión de los profesores tiene más variación en comparación con la de los objetivos de los Currículos. Sin embargo, la opinión es bastante positiva y el promedio de la opinión va desde el 3,5 hasta al 5. Todos los profesores están totalmente o algo de acuerdo con las siguientes afirmaciones: se aprende a través de los errores, enseñar cómo se aprende a aprender, dar espacio a las preguntas y animar a los alumnos para que busquen soluciones independientemente. En contraste, el 10% está algo en desacuerdo con la afirmación de que se debería dar énfasis en las experiencias y observaciones de los alumnos.

En lo respectivo a la comparación de las opiniones acerca de los Currículos según el sexo, puedo notar que el promedio de las opiniones es bastante parecido. En cuanto a las opiniones acerca del aprendizaje por fenómenos, puedo observar que la opinión se varía un poco más. Las mujeres consideran la afirmación “el resultado del proyecto no es tan importante como el proceso”, un poco más importante. En contrario, los hombres opinan más importantes los diferentes entornos de aprendizaje y dan un poco más importancia al trabajo en pares o grupos pequeños. No obstante, la distribución entre las mujeres y hombres es desequilibrada por el hecho de que el número de los hombres es sumamente escaso y debido a esto, los datos no sirven para generalizar.

Con relación a la comparación de las opiniones acerca de los Currículos según la edad, puedo destacar que los promedios de las afirmaciones están parecidos. Por lo que se atañe a las opiniones de los objetivos del aprendizaje por fenómenos según la edad, el grupo de edades 20-29 tiene la opinión más positiva por el hecho de que el promedio de la opinión de este grupo es el más alto en la mayor parte en las afirmaciones (en proporción al número de los encuestados).

En lo referente a la comparación de las opiniones acerca de los Currículos según la experiencia docente, puedo exponer que la opinión entre los grupos es parecida, aunque existe una variación bastante pequeña entre algunas afirmaciones. La afirmación que varía más en la opinión es la siguiente: el acercamiento del aprendizaje por fenómenos es importante. En cuanto a las opiniones acerca de los objetivos del aprendizaje por fenómenos según la experiencia docente, las opiniones varían más que las de los Currículos. Según los promedios de las opiniones, se puede llegar a la conclusión, que el grupo de 0-5 años de experiencia docente es el que tiene la opinión más favorable.

Con respecto a las preguntas abiertas, los profesores describen el aprendizaje por fenómenos mayormente de manera siguiente: el aprendizaje interdisciplinario, un fenómeno o problema de la vida real, la investigación y el trabajo en diferentes grupos o pares. Los encuestados consideran que las fortalezas del método son por lo menos las siguientes: un método de aprendizaje motivador, el desarrollo de las habilidades de trabajar en pares o grupos, el aprendizaje auténtico y basado en asuntos concretos, la capacidad de percibir totalidades y el aumento en la actividad del alumno. Por otro lado, los encuestados experimentan que las debilidades del método son por lo menos las siguientes: la falta del tiempo y el proceso requiere mucho tiempo, el método no es adecuado para todos, los recursos insuficientes en las escuelas, la preocupación por si todo lo necesario se aprenderá, no funciona bien por falta de planificación y la artificialidad en la implementación. En cuanto a la pregunta si el encuestado había probado el método aprendizaje por fenómenos en su enseñanza, el 81 % lo había implementado. Los profesores contaron sobre sus proyectos basados en el aprendizaje por fenómenos que son los siguientes: formación de noticias, excursiones en la naturaleza, comparación entre diferentes culturas o sistemas educativos y políticos, un curso de lengua basado en historia, implementación de los elementos como realizar obras del teatro y hacer manualidades y aprender una nueva regla gramatical pensando y deduciendo independientemente antes de dar la respuesta. Por lo que se refiere a la pregunta sobre si el Currículo está guiando en la dirección correcta, los profesores consideraban importantes la mayoría de los objetivos de los Currículos, pero algunos cuestionaban los siguientes puntos: falta de descripciones como alcanzar los objetivos, la transición rápida de viejos métodos a nuevos y la necesidad de renovación constante. También, mencionaron la dificultad de alcanzar todos los objetivos, falta de recursos en las escuelas y el aumento en la brecha entre los alumnos estudiosos y vulnerables.

## CONCLUSIONES

En este apartado presento las conclusiones de presente trabajo de fin de máster. El objetivo ha sido investigar las opiniones y las actitudes de los profesores de lenguas acerca del método de enseñanza llamado aprendizaje por fenómenos. Como varios escritores mencionan, el aprendizaje por fenómenos no es un nuevo método, pero su implementación ha aumentado en los Currículos Nacionales de la Educación Básica y del Bachillerato de Finlandia gracias al mayor énfasis en los estudios multidisciplinarios y las competencias transversales. También, en cada año escolar el Currículo de la Educación Básica requiere 1-2 proyectos del aprendizaje por fenómenos, cuyo tema puede elegirse directamente de los estudios multidisciplinarios.

Como resultado, la enseñanza basada en una perspectiva más fenomenal ha motivado a que los profesores hayan tenido que reflexionar sobre sus métodos de enseñanza y quizás modificarlos hacia la multidisciplinariedad.

Para cumplir el objetivo de este trabajo, he recopilado los datos del estudio a través de un cuestionario que me ha permitido estudiar si el sexo, la edad o la experiencia laboral tienen algún efecto en las opiniones de los profesores de lenguas. Para estudiar lo anteriormente mencionado he utilizado la escala de Likert. De segundo he examinado las opiniones de los profesores mediante unas preguntas abiertas, que han permitido que los profesores expresen más profundamente sus opiniones y cuenten sobre sus posibles experiencias con el aprendizaje por fenómenos. Al final, he preguntado sobre los pensamientos si los Currículos de hoy en día están llevando la educación finlandesa en una dirección correcta.

Con respecto a los resultados empíricos, puedo destacar que los profesores de lenguas tienen una opinión mayormente positiva sobre los objetivos del aprendizaje por fenómenos, y, asimismo, acerca de los Currículos Nacionales de Finlandia. Por consiguiente, a este respecto, puedo afirmar que mi hipótesis se ha hecho realidad. En cuanto al sexo del encuestado, se presentó alguna variación en las opiniones, pero no la considero tan importante por la razón de ser un número muy escaso de los encuestados hombres. Con relación a la edad y la experiencia laboral del profesor, puedo declarar que, según el estudio, los profesores principiantes tienen una actitud más positiva sobre el aprendizaje por fenómenos y, por lo tanto, la hipótesis se ha cumplido con ese hecho; pero en contraste, los profesores con más experiencia laboral no mostraron una actitud más desconfiada y en este sentido, la hipótesis no se ha cumplido. Una parte de la hipótesis era sobre el uso del tiempo, porque supuse que la planificación, la implementación y la colaboración con otros docentes requieren mucho tiempo y, por lo tanto, algunos lo puedan considerar algo agotador. Puedo constatar, que la hipótesis en este sentido se ha cumplido hasta cierto punto, por el hecho de que la mayoría de los profesores mencionaron que, para poder implementar un proyecto de aprendizaje por fenómenos, se requiere mucho tiempo. No obstante, la mayor parte no consideró el aprendizaje por fenómenos algo agotador, sino más como un método bueno al borde de otros. Con respecto a los resultados adquiridos, puedo llegar a la conclusión de que mi hipótesis se ha cumplido mayormente. Los profesores de idiomas que participaron en el presente estudio consideran que el aprendizaje por fenómenos es un método favorable entre otros métodos, pero no toda la enseñanza debe basarse en este método, es decir, también se necesita otros métodos y la enseñanza tradicional.

Como he destacado al comienzo de presente trabajo, aún existen pocas investigaciones sobre las opiniones de los profesores hacia el aprendizaje por fenómenos y, por consiguiente,

pienso que es importante investigarlo. La implementación del aprendizaje por fenómenos en las escuelas depende todavía hasta cierta medida de la escuela y de los profesores, y, considero que las opiniones y las actitudes de los profesores influyen su realización. Por supuesto, también existen problemas de recursos y tiempo, y, debido a esto, espero que mi investigación ofrezca alguna nueva perspectiva con respecto a ello y dé algunos puntos de vista con la relación a cómo se podría implementar mejor este método en la enseñanza en el futuro, conociendo ahora algunas deficiencias del método. No obstante, en la investigación participó sólo una pequeña muestra de todos los profesores de lenguas de Finlandia y, por tal motivo, los resultados no buscan generalizar, sino que dar una descripción pequeña sobre las opiniones que los profesores pueden tener acerca del aprendizaje por fenómenos, y cómo se podría implementar en las lenguas. Hasta cierto punto, siento que los idiomas se quedan algo excluidos cuando se trata de los proyectos del aprendizaje por fenómenos, y, por lo tanto, un punto importante de este trabajo es crear conciencia de que los idiomas puedan incluirse en los proyectos multidisciplinarios también.

Realizar este trabajo de fin de máster ha sido gratificante, porque como futura profesora de lenguas, siento que este proceso me ha dado nuevos puntos de vista para mi propia docencia y me ha puesto a pensar en los propios métodos de enseñanza y cómo diversificarlos. Especialmente, el estudiar las preguntas abiertas del cuestionario ha sido muy interesante por el hecho de que los comentarios tanto positivos como negativos de los profesores me han puesto pensar en sus propios puntos de vista, y he podido comparar las propias experiencias del aprendizaje por fenómenos con las de los profesores. Los desafíos de este trabajo han sido la creación de una totalidad coherente, en especial a la hora de escribir la parte teórica y, asimismo, delimitar los temas de la teoría ha resultado algo desafiante.

En el futuro, las investigaciones en cuanto al tema podrían realizarse mediante una entrevista, porque opino que, de este modo, se podría recibir aún más información específica acerca de las opiniones de los profesores. O, por otro lado, se podría delimitar aún más el objeto de la investigación; por ejemplo, con la manera de investigar las opiniones de los profesores de una cierta lengua del mismo grado de enseñanza. También, sería interesante realizar un estudio investigando una cierta semana del aprendizaje por fenómenos de alguna escuela y observar el progreso del proceso. Esto podría dar una visión nueva cuando el investigador viviría directamente el proyecto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bobrowsky, Matt. 2018. "How Can I Make Science Fun and Have Students Learn More By Using Phenomenon-Based Learning? Science 101 Background Boosters For Elementary Teachers". en *Revista de Science and Children*, Vol.56 p.70. Arlington, VA
- Cantell, Hannele. 2015. *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Evinsalo, Kati. 2017. *Opas ilmiötyöskentelyyn erityisopetuksessa*. Helsinki: Libris.
- Fundación Enseña Chile 2015. "Aprendizaje Basado En Proyectos". <https://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2016/07/aprendizaje-basado-en-proyectos-abp.pdf>, consultado el 15 de febrero de 2019.
- Galeana, Lourdes 2006. "Aprendizaje basado en proyectos." Universidad de Colima. <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>, consultado el 9 de febrero de 2019.
- Hentunen, Anna-Inkeri. 2004. *Rakennetaan kielitaitoa: Käytännön konstruktivismia kieltenopettajalle*. Vantaa: Dark.
- Hildén, Raili. 2011. "Muutosten tarpeet ja mahdollisuudet kieltenopetuksessa". En R. Hildén y O.-P. Salo (eds.) *Kielikasvatus tänään ja huomenna: opetussuunnitelmat, opettajankoulutus ja kielenopettajan arki*. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, Marja-Liisa. 2011. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä alkuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen*. Tampere: Tampereen yliopistopaino
- Skinnari, Simo, Juhani Tähtinen. 2007. *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Lim, Chee Leong, Siew Fun Tang. 2018. *Preparing the Next Generation of Teachers for 21st Century Education*. United States of America: Hershey PA. IGI Global, Information Science Reference.
- Lonka, Kirsti. 2018. *Phemomenal learning from Finland*. Keuruu: Edita Publishing.
- Lonka, Kirsti, Lauri Hietajärvi, Riikka Hohti, Maija Nuorteva, Anna Pauliina Rainio, Niclas Sandström, Lauri Vaara y Suvi Krista Westling. 2015. "Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista". En H. Cantell (eds.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus (OPH). 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf), consultado el 2 de febrero de 2020.
- Opetushallitus (OPH). 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf), consultado el 15 de marzo de 2019.
- Ovaska, Joanna, Anne Rongas, Aki Luostarinen y Taru Kekkonen. 2014. *Ilmioppi: opas ilmiöpohjaisen opetuksen suunnittelijalle*. Hämeenlinna: Otavan opisto, Suomen oppimiskeskus.
- Puolimatka, Tapani. 2002. *Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.

- Rodríguez, Eduardo, Edgar M. Vargas y Janeth Luna. 2010. Evaluación de la estrategia aprendizaje basado en proyectos. Colombia. [https://www.researchgate.net/publication/45487700\\_Evaluacion\\_de\\_la\\_estrategia\\_aprendizaje\\_basado\\_en\\_proyectos](https://www.researchgate.net/publication/45487700_Evaluacion_de_la_estrategia_aprendizaje_basado_en_proyectos), consultado el 15 de marzo de 2019.
- Savery, John R., Duffy Thomas M. 1995. *Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework*.
- Steffe, Leslie P., Gale Jerry. 1995. *Constructivism in Education*. London: Routledge.
- Tynjälä, Päivi. <sup>3</sup>2002[1999]. *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer-Paino.
- Goksel Yildirim, Semih, Baur Stuart. 2014. *Problem-Based Learning with Framing Construction in Architectural Engineering*.
- Walliman, Nicholas. <sup>2</sup>2011[2010]. *Research Methods: The Basics*. Usa y Canada: Taylor & Francis Group.

## APÉNDICE 1 – CUESTIONARIO A LOS PROFESORES



**TURUN  
YLIOPISTO**

**Kyselytutkimus kielenopettajien suhtautumisesta  
ilmiöpohjaiseen oppimiseen**

Tutkimuksen tekijä: Venla Lassila (vehelas@utu.fi)

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

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

Tämän kyselytutkimuksen tarkoituksena on selvittää kielenopettajien asenteita ja suhtautumista ilmiöpohjaiseen oppimiseen. Pyydän teitä vastaamaan kyselyssä opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014 ja LOPS 2019) pohjautuviin kysymyksiin, sekä konkreettisimmin ilmiöpohjaista oppimista koskeviin kysymyksiin. Lopussa on myös muutama avoin kysymys, sekä vaihtoehto, jonka voit valita, jos haluat osallistua mahdolliseen lyhyeseen haastatteluun. Kysely tehdään anonyymisti, mutta pyydän muutamia perustietoja tutkimustulosten jäsentelyä varten. Koko aineiston käsittely tehdään kuitenkin niin, ettei kenenkään henkilöllisyyttä voi päätellä tutkimuksesta.

Kyselyyn vastaaminen vie n. 10-15min.

**1. Sukupuoli \***

nainen       mies       muu

**2. Minkä ikäinen olet? \***

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

**3. Kuinka monta vuotta olet opettanut? \***

0-1       2-5       6-10  
 11-20       yli 20

**4. Mitä kieltä/kieliä opetat? \***

**5. Millä tasolla opetat? (peruskoulu, lukio jne) \***

**6. Mitä opetusmateriaalia käytät? \***

## 7. Valitse parhaiten omaa käsitystäsi kuvaava vaihtoehto. \*

	täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä
Ainerajat ylittävä oppiminen on tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laaja-alainen osaaminen on tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monilukutaidon opettaminen on tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ilmiöpohjainen lähetymistapa on tärkeä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elinikäisen oppimisen painottaminen on tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteistyö muiden opettajien kanssa on tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetuksen tulisi kehittää oppilaiden ongelmaratkaisutaitoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetuksessa tulisi kiinnittää huomioita ajankohtaisiin teemoihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota siihen, että oppilas löytäisi itselleen parhaan tavan oppia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetuksen tulisi kehittää oppilaan vuorovaikutustaitoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetuksen tulisi kehittää oppilaan ryhmätyöskentelytaitoja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetuksen tulisi antaa oppilaalle taidot parantaa omaa oppimistaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetuksen tulisi ohjata oppilasta ajattelemaan kriittisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaita tulisi ohjata aktiiviseen toimijuuteen ja itsenäiseen vastuunottoon omasta oppimisestaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On tärkeää rohkaista oppilaita luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On tärkeää rohkaista oppilaita olemaan avoimia uusille ratkaisuille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Oppitunneilla salliva ja kannustava ilmapiiri on tärkeä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kielten opetuksen tulisi auttaa suuntaamaan oppiaineissa opittuja tietoja ja taitoja käytännön elämään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teknologian käyttö opetuksessa on tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilasta tulisi ohjata hyödyntämään digitaalisia opiskeluympäristöjä, oppimateriaaleja ja työvälineitä tiedon hankintaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8. Valitse omaa käsitystäsi kuvaava vaihtoehto. Väittämät pohjautuvat konkreettisemmin ilmiöpohjaiseen oppimiseen. \***

	täysin samaa mieltä	jokseenkin samaa mieltä	ei samaa eikä eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	täysin eri mieltä
Oppilaiden kysymyksille on annettava tilaa ja heitä on innostettava omatoimisesti etsimään niihin vastauksia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaita tulee rohkaista rakentamaan uutta tietoa ja näkemystä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetuksessa pitäisi olla pääpaino oppilaiden kokemuksilla ja huomioilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelun tulisi olla oppilaslähtöistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajan rooli tulisi olla enemmänkin ohjaaja taustalla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaan tulisi olla aktiivinen toimija.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erehtyminen ei ole pahasta, vaan sitä kautta opitaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden on tärkeää reflektoida omaa toimintaansa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaiden on tärkeää antaa vertaispalautetta toisilleen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetuksen tulisi opettaa oppilaita oppimaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppiminen on syvempää, kun se lähtee oppilaiden omista kysymyksistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutkiva ja ongelmalähtöinen työskentely on tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opittavan tiedon tulisi olla yhteydessä oikean elämän ongelmiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opittavan tiedon tulisi olla yhteydessä oikean elämän ilmiöihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelijoiden tulisi oppia miten luoda uusia ratkaisuja tekemällä yhteistyötä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ennen uutta opittavaa asiaa tulisi käydä läpi, mitä oppilaat jo tietävät opittavasta asiasta entuudestaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteisöllistä ja osallistavaa toimintakulttuuria tulisi painottaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työskentelyssä tulisi korostua pari- ja pienryhmätyö sekä yhdessä oppiminen erityyppisissä oppimisympäristöissä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppimisprosessin aikana oppilaan tulisi tulkita tietoa aikaisempien kokemusten ja tietojen pohjalta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Projektin lopputuloksella ei ole niinkään väliä, vaan enemmän projektin aikana koetulla oppimisprosessilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9. Kerro omin sanoin mitä tarkoittaa ilmiöpohjainen oppiminen? \***


**10. Mitä mieltä olet ilmiöpohjaisesta oppimisesta opetusmenetelmänä? \***


**11. Mitkä ovat mielestäsi ilmiöpohjaisen oppimisen vahvuudet opetusmenetelmänä? Entä heikkoudet? \***


**12. Oletko toteuttanut ilmiöpohjaiseen oppimiseen pohjautuvaa opetusmenetelmää opetuksessasi? Jos olet, niin miten? \***


**13. Miten kielissä voisi toteuttaa ilmiöpohjaista oppimista? \***


**14. Viekö opetussuunnitelma mielestäsi suomalaista koulua oikeaan suuntaan? Miksi? \***


**15. Tähän voit laittaa vapaita kommentteja ja mielipiteitä.**


**16. Jos haluat osallistua lyhyeseen haastatteluun, täytä vaaditut tiedot.**

Etunimi

Sukunimi

Sähköposti

APÉNDICE 2 – TRADUCCIÓN DE LAS AFIRMACIONES DEL CUESTIONARIO AL ESPAÑOL

<b>Objetivos de los Currículos</b>	<b>Objetivos del aprendizaje por fenómenos</b>
El aprendizaje interdisciplinario	Espacio para preguntas y buscar soluciones independientemente
Las competencias transversales	Construir nueva información y visión
La multiliteracidad	Énfasis en las experiencias y observaciones
El aprendizaje por fenómenos	La enseñanza centrada en el alumno
El aprendizaje permanente	El rol del profesor es ser guía
La colaboración con otros profesores	El alumno debe ser un agente activo
La resolución de problemas	Se aprende a través de los errores
Los temas actuales	La reflexión sobre las acciones propias
La mejor manera para aprender	Retroalimentación entre sí
Las habilidades de interacción	Aprender a aprender
Las habilidades de trabajo en equipo	El aprendizaje es más profundo cuando surge de las preguntas
Las habilidades para mejorar su propio aprendizaje	El aprendizaje investigativo o basado en problemas
El pensamiento crítico	Los problemas de la vida real
El agente activo y asumir la responsabilidad	Los fenómenos de la vida real
La confianza en sí mismo	Crear soluciones nuevas con colaboración
Estar abierto a nuevas soluciones	La información anterior
El ambiente permisivo y alentador en las clases	Énfasis en la cultura comunicativa y participativa
Orientar los conocimientos y las habilidades aprendidos hacia la vida cotidiana	Trabajo en pares/grupos pequeños y aprender juntos en diferentes entornos de aprendizaje
La tecnología	Actividades activas y basadas en objetivos
La orientación hacia los ambientes, materiales y medios digitales	Interpretación de información a través de experiencias e información anterior
	El resultado no es tan importante, como el proceso

## APÉNDICE 3 – SUOMENKIELINEN LYHENNELMÄ

### JOHDANTO

Suomen koulutusjärjestelmää on pidetty yhtenä koko maailman parhaista (Lonka, 2018:10) ja Suomi on loistanut PISA-tuloksissa. Teknologia ja tiede kuitenkin kehittyvät ja maailma muuttuu, joten niin on koulutuksenkin muututtava, jotta se pystyisi antamaan oppijoille parhaimmat eväät tulevaisuuden haasteisiin. Tänä päivänä Suomen opetussuunnitelmat painottavat laaja-alaisia opintoja sekä ainerajat yhdistävää oppimista. Ilmiöpohjainen oppiminen on yksi mahdollisuus toteuttaa näitä opetussuunnitelmien painotuksia ja sitä onkin alettu koulumaailmassa toteuttamaan, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) vaatii 1-2 ilmiöoppiprojektia toteutettavaksi lukuvuodessa (Lonka, 2018:173). Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS 2019) mainitsee, että opiskelijoille olisi tarjottava mahdollisuuksia työskentelyyn, joka kytkee opiskeltavat tiedot ja taidot sekä hänen kokemuksiinsa, että ympäristössä ja yhteiskunnassa esiintyviin ilmiöihin (OPH, 2019:20). Ilmiöpohjainen oppiminen opetusmetodina on otettu hyvin vastaan, vaikkakin kritiikiltä ei ole välttytty. Tulevaisuuden opettajana minua kiinnostaa, miten kieltenopettajat suhtautuvat tähän opetusmetodiin ja kuinka he ovat ottaneet sen huomioon opetuksessaan. Siksi tämän pro-gradun tarkoitus on tutkia lukion ja perusopetuksen kieltenopettajien asenteita ja mielipiteitä ilmiöpohjaista oppimista kohtaan.

Päätutkimuskysymys on seuraava: Mitä asenteita ja mielipiteitä lukion ja peruskoulun kieltenopettajilla on ilmiöpohjaista oppimista kohtaan? Seuraavat kysymykset ovat myös olennaisia pääkysymystä tutkiessa: Vaikuttavatko opettajan kokemus, sukupuoli tai ikä hänen mielipiteisiinsä? Miten opettajat ymmärtävät ylipäättänsä metodin ”ilmiöpohjainen oppiminen”? Miten ilmiöpohjaista lähestymistapaa voisi toteuttaa kielten oppitunneilla? Voiko tiedonpuute vaikuttaa negatiivisesti mielipiteeseen? Miten tärkeänä opettajat pitävät opetussuunnitelmien tavoitteita?

Työni hypoteesi on, että opettajilla on suurimmaksi osaksi positiivinen asenne ilmiöpohjaista oppimista kohtaan, sillä opettajat pyrkivät usein kehittämään omia opetusmenetelmiään niin, että oppilaat oppisivat mahdollisimman hyvin. Mitä tulee oletukseeni kritiikistä, uskon, että opettajat saattavat todeta ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttamisen aikaa vievänä, sillä suunnitteluun sekä yhteistyöhön muiden kanssa menee aikaa. Voi myös olla, että pitempään työelämässä olleiden opettajien mielipide voi olla hiukan enemmän negatiivinen menetelmää kohtaan kuin vasta aloittaneiden opettajien, sillä kokemusta omaavat opettajat

saattavat vastustaa muutosta jo toimivaksi todettuihin käytäntöihin. Hypoteesini viimeinen oletus on, että opettajan sukupuolella ei ole merkitystä.

Työni aihe on ajankohtainen ilmiöpohjaisen oppimisen painotuksen vuoksi, sekä tulevana kieltenopettajana aihe on myös minulle erittäin mielenkiintoinen, sillä opettajana tulen joutumaan miettimään monia eri oppimismenetelmiä opetuksen tehokkuuden ja monipuolisuuden takaamiseksi. Vaikka ilmiöpohjaisuus ei sinänsä ole uusi oppimismetodi, ei siitä kuitenkaan ole olemassa vielä paljon tutkimuksia. Leppiniemi (2016) on tutkinut peruskoulun opettajien asenteita ja Toivanen (2017) lukion opettajien asenteita ja molemmat ovat käyttäneet tutkimusmenetelmänään haastatteluja. Corregidor (2014/2015) ja Muerte (2015/2016) ovat tutkineet kandidaatin tutkielmissaan opettajien mielipiteitä ilmiöpohjaista oppimista kohtaan. Aho (2018) on tutkinut opettajien ja opiskelijoiden mielipiteitä LOPS 2015 kohtaan. Kukaan ei ole vielä ennen tutkinut nimenomaan kieltenopettajien asenteita ilmiöpohjaista oppimista kohtaan.

Työni teoriaosuus alkaa katsauksella ilmiöpohjaisen oppimisen edeltäjään, eli konstruktivismiin. Sen jälkeen on pieni selostus siitä, kuinka opettajakeskeinen opetus on muuttunut ajan saatossa vähitellen enemmän keskittyneeksi oppilaaseen. Sitten käyn läpi opetussuunnitelmien muutamia keskeisiä tavoitteita ja keskityn tarkemmin laaja-alaisiin opintoihin. Tämän jälkeen tarkastelen käsitettä ”ilmiöpohjainen oppiminen”, sen hyötyjä ja kritiikkiä. Käyn myös läpi, kuinka ilmiöprojektin koulussa voisi toteuttaa. Työn empirisen osuuden aineisto on kerätty sähköisen kyselylomakkeen avulla, jossa käytin Likertin viisiasteista asteikkoa mitatakseni opettajien mielipiteitä sekä avoimia kysymyksiä tarkastellakseni laadullisesti ja tarkemmin opettajien asenteita. Tutkimukseni tarkoitus on tuottaa hyödyllistä tietoa niille, jotka haluavat toteuttaa ilmiöpohjaista oppimista omassa opetuksessaan.

## TEORIA

Ilmiöpohjainen oppiminen ei ole metodina uusi, vaan lukuisten kirjoilijoiden mukaan sen perusta pohjautuu konstruktivismille (Galeana, 2006). Konstruktivismiin pääperiaate on, että opettaja opettaa mahdollisimman vähän ja oppilaat ikään kuin ”rakentavat” oman osaamisensa opettajan ohjatessa taustalla (Hentunen, 2004:11). Sekä LOPS 2019 että POPS 2014 välittävät oppimiskäsitystä, jossa oppiminen katsotaan olevan aktiivisen toiminnan seurausta ja oppilaskeskeistä. Oppimiskäsityksen mukaan oppilas tarkastelee, analysoi ja arvioi tietoa omien kokemustensa ja tietojensa pohjalta. Oppimisprosessissa ollaan vahvasti vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden ja opettajien kanssa, jotta päästään hyvään

lopputulokseen. Molemmat opetussuunnitelmat painottavat laaja-alaisia sekä monialaisia opintoja, joiden avulla oppilas saa kokonaisvaltaisen kuvan ympärillä olevasta maailmasta. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta (OPH, 2014:20), joiden avulla oppilas kasvaa aktiiviseksi kansalaiseksi. Näissä opinnoissa on olennaista se, että ne koostuvat erilaisista laajemmista teemoista, joita tulee jokaisessa aineessa käsitellä, joten oppilas saa laajemman kuvan eikä oppiminen ole niin oppiainekeskeistä. Nämä laaja-alaisen osaamisen osa-alueet peruskoulussa ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologian osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjäyys (L6), osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). Lukiossa ne ovat seuraavat: hyvinvointiosaaminen, vuorovaikutusosaaminen, monitieteinen ja luova osaaminen, yhteiskunnallinen osaaminen, eettisyys ja ympäristö-osaaminen sekä globaali- ja kulttuuriosaaminen.

Viimeisten vuosikymmenten aikana koulutuksen tutkimus on osoittanut, että opettajakeskeinen opetus ei ole kaikkein tehokkainta oppilaiden oppimisen kannalta (Bobrowsky, 2018). Ilmiöpohjaisessa oppimisessä on kyse, että oppilaat havainnoivat ja analysoivat jotakin tiettyä ilmiötä yhdessä, joka saa aikaan sen, että oppilaiden yhteistyötaidot kehittyvät. Kun tutkittava aihe lähtee oppilaan mielenkiinnosta, on sen tutkiminen myös motivoivaa ja oppiminen on syvempää, kun se on itse tuotettua. Metodi on saanut kuitenkin osakseen kritiikkiä, joka kohdistuu eritoten ajankäyttöön ja koulun resursseihin. Myöskin jos esim. koulun ilmiöviikkoa ei ole suunniteltu tarpeeksi hyvin, voi lopputulos olla enemmän kaaos kuin moniulotteinen oppimiskokemus.

#### OPETTAJIEN ASEENTEET ILMIÖPOHJAISTA OPPIMISTA KOHTAAN

Työni empiirisessä osuudessa tutkin kielenopettajien asenteita ja mielipiteitä ilmiöpohjaista oppimista kohtaan. Sähköiseen kyselykaavakkeeseen vastasivat 40 kielenopettajaa. Kysyin tutkimukseni kannalta olennaisia taustatietoja kuten opettajan sukupuolta, ikää, opetuskokemusta sekä opetusastetta. Käytin opettajien mielipiteitä tutkiessa Likertin viisiportaista asteikkoa ja olin jakanut väittämät kahteen kategoriaan, joista ensimmäinen keskittyi opetussuunnitelmien tavoitteisiin ja toinen tarkemmin ilmiöpohjaisen oppimisen tavoitteisiin. Näiden jälkeen esitin kuusi avointa kysymystä opettajilla, joiden avulla he pystyivät tuomaan vielä tarkemmin omaa näkökulmaansa esille. Kysymykset olivat seuraavat: 1) Kerro omin samoin mitä tarkoittaa ilmiöpohjainen oppiminen? 2) Mitä mieltä olet ilmiöpohjaisesta oppimisestä opetusmenetelmänä? 3) Mitkä ovat mielestäsi ilmiöpohjaisen

oppimisen vahvuudet opetusmenetelmänä? Entä heikkoudet? 4) Oletko toteuttanut ilmiöpohjaiseen oppimiseen pohjautuvaa opetusmenetelmää opetuksessasi? Jos olet niin miten? 5) Miten kielissä voisi toteuttaa ilmiöpohjaista oppimista? 6) Viekö suomalainen opetussuunnitelma kouluja mielestäsi oikeaan suuntaan? Miksi?

#### TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tuloksista käy ilmi, että kieltenopettajien käsitys ilmiöpohjaista oppimista kohtaan on suurimmaksi osaksi myönteinen, kuten myös opetussuunnitelmien tavoitteita kohtaan. Näiltä osin voin todeta hypoteesini siis täyttyneen. Mitä tulee opettajan sukupuoleen, oli tuloksissa havaittavissa pientä eroavaisuutta mielipiteiden välillä, mutta miesvastaajien määrä kyselyssä oli niin pieni, ettei tulos ole kovin luotettava. Tuloksista kävi ilmi, että aloittelevilla opettajilla on myönteisempi suhtautuminen ilmiöoppia kohtaan, joten hypoteesini täyttyi myös tältä osalta. Toisaalta kokeneemmat opettajat eivät kuitenkaan osoittaneet selvästi negatiivisempaa asennetta, joten hypoteesi ei tältä osin täyttynyt. Suurin osa opettajista mainitsi, että ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttaminen vaatii paljon aikaa ja järjestelyjä, mutta sitä ei kuitenkaan tuomittu huonoksi sen takia, tältä osin hypoteesini ei siis täysin täyttynyt. Opetusmetodia kuvailtiin mm. seuraavilla sanoilla: ”motivoiva”, ”mielenkiintoinen”, ”tärkeä”, ”monipuolinen”, ”produktiivinen”, ”hyödyllinen”, ”osallistava” ja ”toiminnallinen”. Useat olivat kuitenkin sitä mieltä, että vaikka metodi onkin hyvä, niin silti koko opetusta ei tule korvata sillä, vaan se toimii lähinnä opetuksen monipuolistamisen tarkoituksessa. Näin ollen myöskään opettajakeskeistä opetusta ei saa kokonaan sulkea pois. Seuraavat kohdat tulivat myös kyselyn vastauksissa ilmi: a. Metodi ei sovi kaikille oppijoille, b. Koulujen resurssit ovat liian pienet, että ilmiöprojektia voitaisiin toteuttaa kunnolla, c. Osa opettajista oli huolissaan siitä, että opitaanko varmasti kaikki tarvittava, d. Ilmiöviikot kouluissa tuntuvat toisinaan vain päälle liimatulta ja e. Metodi ei toimi, jos sitä ei ole suunniteltu kunnolla.

Tänä päivänä ilmiöpohjaisen oppimisen toteuttaminen jää loppujen lopuksi suurimmaksi osaksi koulujen ja opettajien vastuulle, eli nämä päättävät kuinka paljon ja missä määrin ilmiöoppia esiintyy. Toivon, että tutkimukseni antaa uutta näkökulmaa siihen, minkälaisia mielipiteitä opettajilla on ko. metodia kohtaan ja ennen kaikkea tuoda esille metodin ominaispiirteitä ja sitä, miten se tulevaisuudessa voisi toimia vielä paremmin. Myöskin halusin työni avulla tuoda tiedetyksi sen, että kieliä voi myös opiskella ilmiölähtöisesti. Tämän työn tekeminen on ollut minulle antoisaa, sillä uskon, että voin hyödyntää näitä uusia näkökulmia, jota työ on tuonut, omassa opettajan työssäni. Tulevaisuudessa tämän aiheen tutkimuksia voisi toteuttaa esimerkiksi haastattelujen avulla, jotta saataisiin vielä spesifimpää

tietoa asenteista. Aihetta voisi vielä myös rajata tarkemmin ja tutkimuksen kohteena voisi olla jonkin tietyn kielen opettajat tietyltä opetusasteelta. Kiinnostavaa olisi myös osallistua itse jonkin koulun ilmiöprojektiin ja sen aikana tarkastella koko prosessia ja kerätä tutkimusmateriaali näistä huomioista ja mahdollisista oppilaiden sekä opettajien haastatteluista.