

Universidad de Tartu
Facultad de Artes y Humanidades
Instituto de Lenguas y Culturas del Mundo
Filología Hispánica

**DEL MANUAL INTERNACIONAL AL AULA ESTONIA:
UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE MATERIALES DE ELE (B1)
Y SU ADECUACIÓN AL NUEVO CURRÍCULO NACIONAL ESTONIO**

Trabajo fin de máster

Autora: Dagmar Treial

Directora: Mari Kruse, PhD.

Tartu 2026

Tabla de contenido

Introducción	4
1. PARTE TEÓRICA	6
1.1. <i>Volumen complementario</i> del MCER y el enfoque orientado a la acción.....	6
1.1.1. El enfoque orientado a la acción: el alumno, agente social autónomo	7
1.1.2. Tareas comunicativas, recursos TIC y ámbitos de uso en el MCER.....	8
1.1.3. La mediación lingüística, cognitiva y colaborativa.....	9
1.1.4. Las competencias del usuario de nivel B1 según el MCER y el PCIC....	10
1.2. Reformas recientes en el currículo nacional para la enseñanza de idiomas.....	12
1.3. Planteamientos pedagógicos y evaluación de los materiales didácticos	15
1.3.1. La autenticidad polifacética: desde el <i>input</i> hasta el <i>output</i>	15
1.3.2. Gramática inductiva y autonomía del estudiante	16
1.3.3. Selección temática: relevancia, motivación y competencia intercultural	18
1.3.4. Investigaciones sobre el análisis de materiales didácticos	20
1.3.5. El modelo de análisis de tres niveles de Littlejohn	21
2. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS	23
2.1. Selección del corpus de estudio	23
2.1.1. Manuales seleccionados para el corpus.....	23
2.1.2. Unidades didácticas extraídas para formar el corpus.....	25
2.2. Criterios y procedimiento del análisis.....	27
2.2.1. Aplicación del Nivel 1 de Littlejohn: datos descriptivos e intenciones ...	27
2.2.2. Aplicación del Nivel 2 de Littlejohn: análisis de tareas.....	27
2.2.3. Sistema de categorización para la dimensión temática curricular	31
3. PARTE ANALÍTICA	33
3.1. Análisis del Nivel 1 de Littlejohn	33

3.1.1.	Datos descriptivos de los tres manuales.....	33
3.1.2.	Síntesis de las intenciones y objetivos pedagógicos de los manuales.....	35
3.2.	Análisis del Nivel 2 de Littlejohn	36
3.2.1.	Dimensión del <i>input</i> y <i>output</i>	37
3.2.2.	Dimensión de la operación.....	38
3.2.3.	Dimensión de la interacción.....	40
3.3.	Estudio sobre la tipología de los ejercicios y los ámbitos temáticos	41
3.3.1.	Tipología de los ejercicios.....	41
3.3.2.	Ámbitos temáticos.....	42
4.	CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	44
4.1.	Análisis del Nivel 3 de Littlejohn: Interpretación de los datos	44
4.1.1.	La interpretación cualitativa de <i>Nuevo Diverso Español B</i>	44
4.1.2.	La interpretación cualitativa de <i>Español en marcha Nueva edición 3</i>	49
4.1.3.	La interpretación cualitativa de <i>Aula Internacional Plus 3</i>	53
4.2.	Síntesis comparativa de los manuales y su correspondencia al GRÖK.....	56
4.3.	Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	60
	Conclusiones	61
	Resümee	63
	Bibliografía	65

Introducción

La elaboración de este trabajo surge de una necesidad práctica del contexto educativo estonio: diseñar un currículo de español como segunda lengua extranjera para el nivel intermedio (B1) en el bachillerato (*gümnaasium*)¹ y seleccionar materiales didácticos que respondan adecuadamente a las exigencias del Currículo Nacional de Estonia (*Gümnaasiumi riiklik õppekava*, GRÕK) vigente desde 2023.

En los últimos años, la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Estonia ha experimentado un crecimiento significativo debido a las reformas educativas nacionales (Peekmann 2026). A partir del curso 2023/2024, la oferta de lenguas extranjeras en la educación pública se ha diversificado notablemente, ya que desde entonces las escuelas primarias de Estonia están obligadas a ofrecer al menos dos opciones de segunda lengua extranjera. Los datos recopilados por el Instituto Cervantes demuestran que, en solo dos años desde que entró en vigor la nueva reforma escolar, la cifra de matriculados en español se ha multiplicado por cinco (León-Manzanero et al. 2026:180-181). Como consecuencia, a partir del curso 2027/2028, muchos docentes deberán impartir clases en el nivel intermedio con el propósito de que el alumnado alcance el nivel B1 al finalizar el bachillerato. Esto supone, para muchos profesores, enfrentarse a un nivel de enseñanza más alto al que están acostumbrados, elaborar nuevos currículos escolares y seleccionar materiales didácticos adecuados para estos cursos. A pesar de que el profesorado dispone de orientaciones generales proporcionadas por el Ministerio de Educación y Ciencia de Estonia (*Haridus- ja Teadusministeerium*) y por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), la elaboración de un programa de curso coherente sigue siendo un desafío. Dado que el manual tiende a convertirse en el elemento central de la programación didáctica, el principal problema para el profesorado estonio es la ausencia de manuales de ELE diseñados específicamente conforme al currículo nacional vigente en Estonia. Esto obliga a los profesores a estructurar sus asignaturas a partir de manuales internacionales diseñados para un público global. Aunque estos materiales comparten

¹ En el sistema educativo estonio, la educación secundaria superior postobligatoria se imparte en el *gümnaasium*, que equivale aproximadamente al bachillerato español. Esta etapa de estudios está diseñada para estudiantes de 16 a 18 o 19 años y se imparte en tres años, abarcando los cursos 10, 11 y 12.

bases fundamentales con el contexto educativo estonio, su adecuación temática o metodológica no está diseñada en plena concordancia con las exigencias específicas del GRÕK.

En este contexto, el presente trabajo analiza tres manuales de ELE de nivel B1 utilizados o aplicables en el ámbito del bachillerato: *Español en marcha Nueva edición 3* (2022), *Nuevo Diverso Español B* (2021) y *Aula Internacional Plus 3* (2021), con el fin de determinar su grado de adecuación a los ámbitos temáticos y a las pautas pedagógicas del GRÕK, así como a las directrices del MCER. A diferencia de las aproximaciones puramente cualitativas, esta investigación se basa en modelos de evaluación para obtener datos cuantitativos. Para ello, primero se analizan las actividades de las dos primeras unidades de cada manual, a fin de determinar su enfoque metodológico. Luego, se revisa la obra completa para extraer su dimensión temática. Finalmente, estos datos se interpretan de manera cualitativa para responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué diferencias metodológicas presentan los manuales analizados?
2. ¿En qué medida responden a las exigencias metodológicas y temáticas del GRÕK?
3. ¿Qué particularidades de cada manual debe considerar el docente para cumplir con el currículo nacional?

El estudio se organiza en cuatro grandes bloques. Primero, en el marco teórico se exponen las exigencias y tendencias para la enseñanza de segundas lenguas propuestas por el GRÕK y el MCER y se explican brevemente las metodologías actuales de este ámbito. Luego, se ofrece una breve introducción a la teoría del análisis de materiales didácticos y se establecen las bases teóricas del enfoque metodológico en el que hemos basado nuestra investigación. A continuación, el bloque de la metodología se centra en la presentación de los manuales y detalla los criterios y métodos empleados en su análisis cuantitativo. En el apartado de análisis se presentan y se comparan los datos recopilados mediante el análisis cuantitativo. Finalmente, en el capítulo de discusión y conclusiones, se sintetizan los hallazgos, identificando coincidencias, divergencias y lagunas que el profesorado estonio deberá tener en cuenta al diseñar currículos y al seleccionar materiales para la enseñanza de ELE en el bachillerato.

1. PARTE TEÓRICA

En este capítulo establecemos la fundamentación conceptual y metodológica de la investigación. En primer lugar, abordamos las directrices europeas del MCER y el enfoque orientado a la acción, destacando conceptos clave como la autonomía del estudiante, el aprendizaje por tareas y la mediación. Para concretar estos requisitos en la enseñanza del español como lengua extranjera, recurrimos al *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) como documento de referencia fundamental para definir los contenidos del nivel B1. A continuación repasamos la evolución del currículo nacional estonio de lenguas extranjeras, centrándonos en la reforma de 2023. Luego, revisamos algunos principios de la metodología contemporánea de la enseñanza de idiomas, los conectamos con el diseño de materiales didácticos y, por último, presentamos algunos planteamientos sobre el análisis de los manuales, centrándonos en el modelo de evaluación de Littlejohn, que servirá de base para nuestro análisis.

1.1. *Volumen complementario* del MCER y el enfoque orientado a la acción

En la actualidad, el documento de referencia estándar en Europa en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras es el *Volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER), publicado en 2020², el cual ofrece una versión más amplia y actualizada del MCER, publicado por primera vez en 2001. Se trataba, por entonces, de un proyecto impulsado por el Consejo de Europa con el propósito de aportar un mayor grado de transparencia a los cursos, programas y titulaciones de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa.

Con tal finalidad, este documento ofrece descripciones de los niveles de dominio de la lengua y normas para su evaluación y proporciona una base común de pautas metodológicas para el aprendizaje de idiomas en toda Europa. Aunque este documento sirve para unificar el aprendizaje de lenguas extranjeras, este proceso se ve vinculado con unos propósitos políticos más amplios: conseguir una mayor unidad entre los países miembros, mantener y desarrollar la diversidad cultural europea, proteger y divulgar el patrimonio de distintas lenguas y culturas, así como preparar a los europeos para la

² La traducción oficial del *Volumen complementario* del MCER al español se publicó en 2021.

cooperación y para los desafíos de la movilidad internacional (Consejo de Europa 2021:19). Para sostener estas aspiraciones, el eje metodológico del documento es el enfoque orientado a la acción (EOA), cuya idea principal es que los alumnos aprenden una lengua principalmente como agentes sociales que actúan en el ámbito social y ejercen una función en el proceso de aprendizaje (Consejo de Europa 2021:36).

1.1.1. El enfoque orientado a la acción: el alumno, agente social autónomo

A lo largo de su historia reciente, la didáctica de lenguas extranjeras ha atravesado diversas etapas, cada una con sus propias filosofías y modelos de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad, el alumno ha dejado de ser un receptor pasivo de conocimientos para convertirse en el eje principal del proceso de aprendizaje (Soto Aranda et al. 2023:26). Este cambio de paradigma ha abierto el camino a nuevos enfoques metodológicos, entre los que destaca el enfoque orientado a la acción (EOA), en el que se basa el MCER. El EOA concibe la lengua como un instrumento de acción y al alumno como un agente social y autónomo (Consejo de Europa 2021:36).

Considerar al alumnado como usuario de la lengua implica un uso amplio de la lengua meta: se trata de aprender a utilizarla, en lugar de aprender sobre ella. Por lo tanto, los estudiantes utilizan sus recursos lingüísticos para realizar tareas comunicativas en contextos reales, colaborando con otros y resolviendo problemas prácticos, en los que la interacción y la mediación desempeñan un papel imprescindible. Al impulsar al alumno a actuar en situaciones reales, el MCER intenta fomentar sus procesos cognitivos y afectivos, desarrollando así la autonomía en el aprendizaje; es decir, que el estudiante sea capaz de gestionar su propio progreso, identificar sus necesidades lingüísticas, aplicar estrategias de autorregulación y autoevaluar sus logros (Consejo de Europa 2021:37-38). De este modo, el EOA prepara al alumnado conforme a los ideales del MCER para entornos multiculturales, desafíos futuros y un aprendizaje permanente. Ahora bien, esta autonomía no es una habilidad innata ni puede enseñarse explícitamente, sino que requiere desarrollarse a través de condiciones que permitan a los aprendices hacerse cargo de su propio conocimiento (Nunan 1999:11).

Según Little (2007:24-25), la autonomía se desarrolla mediante tres prácticas pedagógicas clave: la participación activa del estudiante, la reflexión metacognitiva sistemática (por

ejemplo, mediante la autoevaluación) y el uso de la lengua meta para gestionar las tareas. En este contexto, el rol del docente consiste en animar a los alumnos a poner en práctica la lengua meta, cuya adquisición se logra fundamentalmente mediante la interacción en el aula. Uno de los modos de fomentar dicha interacción es centrar las actividades en proyectos, investigaciones o juegos de rol, en los que los aprendices deban trabajar de manera colaborativa para alcanzar un objetivo común (Soto Aranda et al. 2023:17).

1.1.2. Tareas comunicativas, recursos TIC y ámbitos de uso en el MCER

Si anteriormente destacamos el EOA como núcleo del MCER, una de las metodologías clave para llevar estas ideas a la práctica es el aprendizaje basado en tareas, estrechamente vinculado a la idea del estudiante como agente social que realiza actividades con fines comunicativos, o, mejor dicho, tareas. Según el MCER (2002:9), la tarea implica un uso significativo de la lengua y requiere que el alumno ponga en marcha sus competencias generales y sus estrategias comunicativas con el fin de lograr un producto o resultado final.

Dado que actualmente el uso real de la lengua y las formas de comunicación están estrechamente vinculados al entorno digital, el *Volumen complementario* del MCER enfatiza la importancia de la interacción en línea y de la mediación digital como competencias indispensables del ciudadano contemporáneo. Por lo tanto, se ha incorporado el desarrollo de las competencias digitales en sus directrices e incluye descriptores específicos relacionados con la comunicación digital, como la interacción en línea o la mediación digital. Hay que destacar que la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no se reduce a un uso instrumental, sino que constituye un entorno social real en el que los alumnos actúan como agentes sociales, realizando las mismas tareas de negociación, resolución de problemas, etc. (Consejo de Europa 2021:99). En definitiva, la combinación del aprendizaje basado en tareas y las TIC amplía la producción comunicativa al introducir nuevos formatos, como pódcast o blogs. Este entorno digital estimula la motivación y los recursos cognitivos del alumnado y refuerza su autonomía, preparándolo para actuar con éxito como agente social en la sociedad contemporánea (Soto Aranda et al. 2023:73).

Precisamente, para que el alumno pueda ejercer esta función como agente social, las tareas comunicativas que realiza deben estar vinculadas a situaciones de la vida real. En este sentido, el MCER divide estas situaciones en cuatro ámbitos de uso: el personal, el público, el profesional y el educativo (Consejo de Europa 2021:56). Sin embargo, el MCER no prescribe una lista temática cerrada u obligatoria para dichos ámbitos, debido a que los temas que forman parte de la comunicación humana son infinitos, y que es evidente que la elección de los temas tiene que concordar con las necesidades comunicativas de los alumnos concretos. Si bien los documentos precursores del MCER, como *El nivel umbral*, publicado en 1990, o incluso el MCER de 2002, establecieron listas cerradas de catorce temas (como compras, viajes, rutinas, etc.), estas estaban orientadas más bien al aprendizaje de idiomas con fines turísticos y no respondían a las necesidades comunicativas ni a las ideas del plurilingüismo actual (Consejo de Europa 2001:55-56). De este modo, basándose en el EOA, el *Volumen complementario* no dicta sobre qué se tiene que hablar, sino sobre qué se sabe hacer con la lengua, extendiendo los cuatro ámbitos de uso anteriormente mencionados también a las actividades de interacción en línea y de mediación (Consejo de Europa 2021:30).

1.1.3. La mediación lingüística, cognitiva y colaborativa

Uno de los cambios más significativos que el *Volumen complementario* del MCER aportó fue, sin duda, el mayor protagonismo otorgado a la mediación. Según lo descrito en el documento original, esta actividad se había interpretado con frecuencia como un mero proceso de interpretación y traducción (Consejo de Europa 2021:44). Sin embargo, en el *Volumen complementario*, la mediación pasa a formar parte de los cuatro modos de comunicación: interacción, recepción, producción y mediación. Se puede definir tanto una actividad como una estrategia comunicativa en la que el usuario de la lengua no se ocupa principalmente de expresar sus propios significados, sino que actúa como intermediario entre interlocutores para facilitar la comprensión mutua. Es decir, la mediación se centra en el carácter social de la comunicación y cumple varias funciones: mediar en la comunicación, en los textos o en los conceptos (Consejo de Europa 2021:42).

La mediación lingüística, o de textos, consiste en procesar un texto y transmitir su significado a otra persona, lo que implica aplicar estrategias como la adaptación, la

simplificación o la paráfrasis (Consejo de Europa 2021:106). Por otro lado, la mediación cognitiva se manifiesta cuando el alumno facilita el acceso al conocimiento de los demás y utiliza la lengua para pensar, desarrollar ideas y resolver problemas. Por último, la mediación de la comunicación se refiere a la capacidad de gestionar el entorno social, lo que requiere, además de competencias lingüísticas, mucha empatía y habilidades de mitigación. Dentro de esta última categoría se incluye la mediación sociocultural, que sirve de puente entre distintas culturas y ayuda a prevenir malentendidos (Consejo de Europa 2021:127-128). Dada la naturaleza polifacética de la mediación, cabe aclarar que toda actividad de este tipo debe tener siempre un propósito comunicativo. Es decir, se requiere que el alumno use la lengua para ayudar a otros, resolver un problema o facilitar que alguien entienda algo que le resulta inaccesible.

A la luz de nuestra investigación, cabe destacar que, tras analizar las escalas de mediación del MCER, se observa que, aunque la mediación se trabaja desde los niveles más básicos, es a partir del nivel B1 cuando gana más peso y se vuelve más presente en las escalas de descriptores del MCER (Consejo de Europa 2021:221-274). Se establece, por tanto, que desde el nivel B1 el estudiante ya es un usuario independiente capaz de llevar a cabo tareas más complejas que requieren la habilidad de sintetizar información, parafrasear y colaborar activamente para superar obstáculos y resolver problemas. En definitiva, la capacidad para mediar está interrelacionada con el aprendizaje basado en tareas, ya que otorga mayor agencia al alumno, quien debe usar la lengua con un fin real y práctico. Asimismo, existe una estrecha conexión entre la mediación y el uso de la tecnología, ya que debemos reconocer que esta ocupa hoy en día un lugar importante en la comunicación interpersonal. Al fin y al cabo, en la comunicación en línea, la búsqueda en internet, la adaptación de la información encontrada en la web o incluso el uso de plataformas digitales para coordinar un trabajo en equipo, se aplican las mismas estrategias de mediación que en el entorno presencial.

1.1.4. Las competencias del usuario de nivel B1 según el MCER y el PCIC

En el contexto de este estudio, centrado en la etapa de bachillerato en Estonia, el objetivo curricular es alcanzar el nivel B1. En cuanto a los requisitos aplicables a los diferentes niveles del aprendizaje del español como lengua extranjera, el documento referencial

imprescindible es el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), publicado en 2006 y elaborado de acuerdo con las directrices del MCER en relación con las características propias del español (Instituto Cervantes 2006).

En el ámbito del ELE, es evidente que la transición del nivel A2 al B1 constituye uno de los mayores saltos de dificultad en el sistema lingüístico del español, ya que introduce la complejidad de la subordinación y del uso del modo subjuntivo, junto con un empleo más rico y específico del vocabulario. Queda claro que el nivel B1 no solo implica cambios significativos en el plano lingüístico, sino también exigencias comunicativas y cognitivas elevadas en comparación con los niveles inferiores. Las herramientas lingüísticas avanzan junto con las necesidades comunicativas más complejas que se exigen a los alumnos de nivel B1, yendo más allá de la supervivencia básica. Según el PCIC, esta evolución comunicativa se manifiesta en el crecimiento de las capacidades para intercambiar opiniones, puntos de vista, experiencias personales, sentimientos y deseos, lo que también implica una mayor capacidad para argumentar, negociar significados y resolver problemas de manera independiente. También se espera del alumno que tenga conciencia de la diversidad cultural, en particular la de los países hispanohablantes, y de cómo esta diversidad puede influir en su propia identidad cultural. Además, se requiere que el alumno asuma un mayor control sobre su proceso de aprendizaje, poniendo en práctica procedimientos de reflexión y evaluación (Instituto Cervantes 2006).

Estas exigencias están vinculadas a las directrices del MCER sobre el nivel B1, que denomina al estudiante de este nivel "usuario independiente de la lengua", lo que implica una transición hacia la autonomía comunicativa: el alumno ya no opera en contextos tan controlados ni depende de estructuras rígidas. Además, es precisamente en este nivel donde las escalas de mediación, la interacción plurilingüe y la resolución de problemas adquieren un protagonismo real (Consejo de Europa 2021:46). Por consiguiente, al analizar los manuales didácticos, será fundamental observar cómo las tareas propuestas en ellos desarrollan estas capacidades comunicativas y preparan al alumno para afrontar dichos retos.

1.2. Reformas recientes en el currículo nacional para la enseñanza de idiomas

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, las recientes reformas han impulsado notablemente la enseñanza del español en la educación pública. No obstante, para comprender la evolución de la enseñanza de idiomas en Estonia, debemos tener en cuenta que el sistema educativo ha experimentado tres grandes reformas curriculares en los últimos veinticinco años. Estas han reorganizado las directrices metodológicas, los temas transversales y los objetivos generales de la educación. Un aspecto clave para entender estas reformas es que todas ellas se han ido adaptando al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). De este modo, el currículo estonio ha evolucionado conforme a las actualizaciones de este documento. A continuación, se ofrece un breve resumen de estas directrices nacionales en el ámbito de las lenguas extranjeras, para contextualizar el currículo vigente y destacar los cambios más importantes que el profesorado de idiomas debe tener en cuenta actualmente.

En el área de las lenguas extranjeras, podemos observar un importante cambio de paradigma con la reforma educativa de 2011, cuando se pasó de un enfoque tradicional centrado en el profesor a otro que otorgaba mayor protagonismo al alumno (Haridus- ja Noorteamet 2011). Esto también trajo consigo un cambio en la evaluación: se pasó de la antigua "evaluación del aprendizaje" a una "evaluación para apoyar el aprendizaje", en la que el alumno asume un papel activo en el análisis de su propio proceso formativo y de sus resultados (ibid.).

Mientras que antes la enseñanza estaba más centrada en el aula, el currículo de 2011 recomendó un mayor uso de las TIC y la transferencia del aprendizaje fuera de los espacios escolares. También se produjo un cambio importante en los contenidos curriculares. Los temas fijos preestablecidos, junto con las listas de vocabulario estrictas, se sustituyeron por áreas temáticas más flexibles. Aunque los subtemas incluidos en ellas seguían detallándose con bastante precisión, este nuevo enfoque dio a los profesores más libertad que en el pasado, manteniendo al mismo tiempo un marco claro de los contenidos de aprendizaje recomendados (ibid.).

Desde el punto de vista metodológico, destacó como un cambio significativo la nueva concepción de la enseñanza de la gramática. Si anteriormente la gramática se consideraba

una parte central del currículo, el documento de 2011 estableció que la adquisición de la estructura de la lengua ya no era un objetivo en sí mismo. Se determinó que el desarrollo formal del idioma debía integrarse con las demás destrezas, poniendo el foco en el desarrollo equitativo de las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita), siguiendo así las pautas del MCER (Vabariigi Valitsus 2011:2).

Aunque la reforma del currículo de 2023 no supuso un cambio de paradigma tan radical como la de 2011, incluyó, aun así, nuevas directrices importantes para planificar, organizar y ejecutar la enseñanza de lenguas extranjeras. Las principales modificaciones en el currículo están estrechamente vinculadas a la publicación del *Volumen complementario* del MCER en 2021 y giran en torno a la enseñanza centrada en el estudiante. Dentro de los cambios del currículo estonio destacan los siguientes principios fundamentales (Vabariigi Valitsus 2023:1):

1. La participación activa del estudiante en el aprendizaje, su uso consciente y creativo de la lengua.
2. La responsabilidad del alumno en la gestión de su proceso de aprendizaje y de sus resultados.
3. La autenticidad del material empleado en la enseñanza, su adecuación a las necesidades e intereses del alumnado.
4. El uso de diversas metodologías orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa.
5. El rol del profesor como colaborador y orientador del alumno en el desarrollo de su competencia plurilingüe.
6. La consideración de los errores como parte natural del aprendizaje, adaptando su corrección a los objetivos didácticos.

Además de estos principios, la reforma de 2023 otorga gran importancia a la formación del alumno como ciudadano social, subrayando que aprender un idioma contribuye a fomentar nociones de interculturalidad. Es decir, el alumno no solo debe aprender a comunicarse, sino también comprender las diferencias entre su cultura y otras y valorar la diversidad lingüística y cultural. Por lo tanto, la clase de idiomas se presenta como el lugar

ideal para fomentar la empatía, la tolerancia y las habilidades necesarias para convivir en una sociedad multicultural (Vabariigi Valitsus 2023:2).

En cuanto a los cambios en los principios didácticos respecto al currículo de 2011, podemos observar que los más significativos se han producido en la agencia del estudiante, en la actitud hacia el tratamiento del error y en la exigencia de autenticidad. Si antes la autenticidad de los materiales didácticos era más bien una instrucción práctica, ahora constituye uno de los pilares metodológicos fundamentales del currículo. De la misma manera ha evolucionado la concepción de los recursos digitales. Mientras que en 2011 la tecnología se consideraba un recurso complementario, el currículo de 2023 integra la competencia digital como objetivo central. El enfoque actual fomenta el uso creativo de entornos digitales y redes sociales, subrayando especialmente el pensamiento crítico y la concienciación sobre la seguridad y los riesgos en línea (Haridus- ja Teadusministeerium s. f.).

En cuanto al tratamiento del sistema formal del idioma, cabe destacar que la gramática y el léxico ya no se contemplan como fines en sí mismos en el proceso de aprendizaje. Según la nueva concepción, se adquiere el sistema formal de la lengua mediante su uso en contexto con un propósito determinado, llegando al final del bachillerato a la aplicación consciente de las reglas (Vabariigi Valitsus 2023:4). Por lo tanto, se indica directamente la preferencia por una instrucción inductiva de la gramática en el aula.

Por último, se ha producido un cambio en los requisitos del contenido curricular, lo que otorga mayor libertad al profesorado en la elección de temas al preparar sus cursos y los currículos escolares. Observamos que el currículo de 2011 contaba con cinco bloques temáticos, ilustrados con una lista detallada de subtemas recomendados. Por ejemplo, dentro del tema global de la tecnología aparecían subtemas como "Los avances científicos y tecnológicos y su aplicación en la vida cotidiana"; "El entorno informativo: búsqueda e intercambio de información; aplicaciones de la tecnología lingüística en la vida cotidiana" y "La biotecnología en la vida cotidiana: química doméstica, industria cosmética y alimentaria", etc. (Vabariigi Valitsus 2011:13).

En el currículo actual (Vabariigi Valitsus 2023:4), en cambio, ya no se detalla su contenido temático específico, sino que este se organiza en torno a seis grandes áreas temáticas que se relacionan con otras asignaturas y con los temas transversales del bachillerato. Estas áreas temáticas son "Persona y sociedad", "Persona y medio ambiente", "Estonia y el mundo", "Cultura y creación artística", "Educación y trabajo" y "Ciencia y tecnología".

1.3. Planteamientos pedagógicos y evaluación de los materiales didácticos

A continuación, exponemos algunas metodologías actuales de la enseñanza de segunda lengua relativas a la creación de materiales didácticos pertinentes para nuestro análisis. Asimismo, tratamos la cuestión de la evaluación de los manuales e introducimos el modelo de análisis que hemos elegido para realizar nuestro análisis comparativo de los materiales de ELE.

1.3.1. La autenticidad polifacética: desde el *input* hasta el *output*

Uno de los cambios más significativos que observamos en el ámbito de las lenguas extranjeras del currículo estatal estonio renovado es la mayor exigencia de empleo de material lingüístico auténtico. En cuanto al significado del término de *input* auténtico, hay una discusión académica muy amplia, pero, partiendo de la distinción más básica, se entiende por materiales auténticos los recursos producidos por hablantes nativos para una comunicación real y para cumplir algún propósito social (Gilmore 2007:98). Por lo tanto, este tipo de textos se opone a los materiales artificiales o pedagógicos, cuya función principal es la enseñanza. Se ha destacado la importancia de este tipo de materiales en las clases de idiomas, ya que exponer a los estudiantes al lenguaje del mundo real les ayuda a adquirir una competencia receptiva eficaz en la lengua meta y la capacidad de usarla en situaciones comunicativas reales (Guariento y Morley 2001:347).

En los manuales didácticos, sin embargo, prevalecen los textos *ad hoc*, es decir, creados específicamente por los autores de manuales con fines pedagógicos. Esto ocurre porque así los autores pueden facilitar la introducción progresiva y controlada de temas, de la gramática y del léxico (ibid. 348). En cuanto al *input* auténtico, se ha destacado, sobre todo en los niveles anteriores al post-intermedio, que puede resultar frustrante para un alumno, ya que se trata de un contexto lingüístico sin control pedagógico, con una elevada carga de léxico desconocido o de estructuras que el alumno aún no ha estudiado. Para

evitar la frustración cognitiva del alumno y mitigar esta brecha entre lo artificial y lo auténtico, muchos autores recurren a textos adaptados o semiauténticos: aquellos que provienen de fuentes reales, pero han sido ligeramente graduados en su complejidad léxica, manteniendo intacto su propósito comunicativo original (Guariento y Morley 2001:348). La autenticidad, sin embargo, tal como lo explica Gilmore (2007:98), no está relacionada únicamente con el propio texto, sino también con los participantes, la situación social o cultural y los propósitos del acto comunicativo.

Es aquí donde entra en juego el concepto de autenticidad de la tarea, que se refiere a que la actividad diseñada en el aula responda a una necesidad de comunicación real y a un propósito genuino, vinculándose con las ideas de la autenticidad situacional propuestas por Rod Ellis (como se cita en Guariento y Morley 2001:349). Esto funciona como un *output* auténtico, a pesar de que esta comunicación se dé en la clase de idiomas, puesto que la interacción generada es personal y genuina. Por lo tanto, se excluyen de esta categoría las tareas simuladas en las que el alumno asume roles ficticios en contextos ajenos, que pasan a ser meras prácticas formales del idioma.

Se destaca la importancia del *output* auténtico en la eficacia de la enseñanza de segundas lenguas, ya que las tareas que permiten a los estudiantes usar la lengua meta para expresar sus propias experiencias y emociones resultan más eficaces, pues promueven un compromiso emocional e intelectual con la lengua (Rubdy 2012:44). Por lo tanto, se observa que la autenticidad de un manual no se mide únicamente por el origen del *input*, sino que está estrechamente ligada a tres aspectos fundamentales: la naturaleza de las tareas propuestas, su finalidad y los roles que se asignan a los alumnos al realizarlas.

1.3.2. Gramática inductiva y autonomía del estudiante

Históricamente, la mayor controversia en la enseñanza de idiomas ha sido si la gramática debe enseñarse mediante reglas explícitas o aprenderse de forma natural a través del uso de la lengua. Tradicionalmente, los manuales han fomentado el aprendizaje de la gramática explícita mediante un procesamiento descontextualizado y deductivo, en el que el alumno memoriza reglas abstractas y las aplica a oraciones aisladas o a ejercicios mecánicos. En cuanto a las metodologías contemporáneas, existe unanimidad en que este

tipo de procesos mecánicos tradicionales genera un conocimiento declarativo que difícilmente se transfiere a la comunicación real (Nassaji y Fotos 2011:1-6).

En el ámbito de la adquisición de segundas lenguas, hoy en día, la lengua no se concibe como un conjunto de estructuras gramaticales, sino como un instrumento de comunicación. La enseñanza, por tanto, se centra en la capacidad de cumplir una tarea comunicativa, mientras que el sistema formal de la lengua se concibe como un medio para alcanzar esta meta. El rol del profesor, en este caso, es apoyar al estudiante para que adquiriera el idioma mediante la interacción (Soto Aranda et al. 2023:15-17). Sin embargo, resulta evidente que la interacción no puede darse sin conocimientos formales del idioma.

Por lo tanto, existe una amplia discusión académica sobre cómo debería enseñarse la gramática; de hecho, como consecuencia del auge de los enfoques comunicativos, en muchos manuales se ha evitado incluir la gramática explícita debido a las reacciones negativas a la instrucción formal y al temor a que los materiales parecieran anticuados o contrarios a la corriente principal de la enseñanza moderna. No obstante, en los últimos años, los profesionales de la enseñanza de lenguas han tomado mayor conciencia de que los enfoques centrados principalmente en el significado, sin prestar atención a las formas gramaticales, resultan insuficientes. Asimismo, existe abundante evidencia empírica que señala las deficiencias de estas metodologías (Harley y Swain 1984; Lapkin et al. 1991; Swain 1985, como se cita en Nassaji y Fotos 2011:8-9).

En cuanto a la metodología basada en tareas, Ellis (2003:141) reafirma lo antedicho: la atención a la forma sigue siendo fundamental para lograr una comunicación real sin descuidar la estructura del idioma. Como solución a este dilema, el autor propone la implementación de tareas enfocadas (*focused tasks*). A diferencia de los ejercicios mecánicos tradicionales, estas actividades están diseñadas de modo que el significado y la comunicación sean el foco principal. Sin embargo, su estructura induce estratégicamente al alumno a procesar y utilizar un rasgo lingüístico específico para resolver la tarea con éxito, fomentando así un descubrimiento guiado de la regla desde una perspectiva inductiva.

Ahora bien, en cuanto al diseño de manuales, la didáctica contemporánea opta fuertemente por el enfoque inductivo o de descubrimiento guiado. Como afirma Tomlinson (2011:12),

en lugar de proporcionar de antemano la regla gramatical de forma deductiva, los ejercicios deben ofrecer un *input* rico y significativo para que sea el propio estudiante quien observe, compare y deduzca cómo funciona el sistema formal. Descubrir una regla gramatical por uno mismo exige abandonar el rol de receptor pasivo para activar operaciones mentales complejas: formular hipótesis, buscar patrones y extraer conclusiones lógicas. A partir de este planteamiento, se desprende que estos ejercicios no solo sirven para aprender el sistema formal del idioma, sino que también fomentan el pensamiento crítico y las habilidades de aprendizaje, es decir, el desarrollo de la autonomía del estudiante.

1.3.3. Selección temática: relevancia, motivación y competencia intercultural

En cuanto a los materiales didácticos internacionales, resulta evidente que estos recursos no se ajustan plenamente a las necesidades y expectativas de un profesor o de un grupo de estudiantes de un país concreto. Por ello, como señala Tomlinson, la mayoría de los docentes reconoce que la elección de un manual internacional será, en muchos aspectos, una solución intermedia que implica adaptarlo a su propia situación. Sin embargo, añade que esta exigencia puede considerarse un verdadero privilegio, ya que mediante la individualización de los recursos el profesorado puede ejercer su creatividad y acercarse de manera mucho más efectiva a los intereses y necesidades reales de su alumnado (Tomlinson 2011:137-138).

Mientras el MCER propone cuatro ámbitos de uso sin especificar un contenido exacto, en el ámbito de ELE existe otra referencia clave: el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que ofrece un inventario de referencia para orientar a los docentes en la planificación de sus cursos. Dicho inventario consta de veinte categorías temáticas en las que se agrupan las nociones específicas, con el objetivo de ilustrar el tipo de unidades léxicas que el hablante debe conocer en cada nivel. Sin embargo, el Instituto Cervantes (2006) deja claro que esta categorización es abierta y puede modificarse en función de las necesidades de los alumnos y de las características de cada contexto de enseñanza, para que responda a los requerimientos de un currículo determinado. No obstante, cabe tener en cuenta que, a diferencia de los documentos de referencia actualizados, como el currículo estonio, el

PCIC no se ha actualizado desde su publicación en 2006, por lo que no incorpora las innovaciones metodológicas del *Volumen complementario* del MCER.

El currículo nacional estonio actual propone seis categorías temáticas amplias, pero otorga a los docentes la libertad de elegir los contenidos específicos. Como se ha expuesto, estos ámbitos están estrechamente vinculados al MCER, aunque añaden una exigencia clave: conectar los temas globales con la identidad cultural propia. Esto coincide con los argumentos de van Ek (1986), resumidos por Byram (2021:14), según los cuales, en un mundo cada vez más internacional, el currículo debe ayudar a los estudiantes a sentirse parte de una comunidad global más amplia, sin olvidar el reconocimiento de su propio entorno local y nacional. Con el fin de lograr esta competencia intercultural, Byram (2021:66) sostiene que el manual debe actuar como un puente pedagógico hacia la cultura meta. Esto implica que los textos y las tareas no solo deben presentar realidades extranjeras, sino también propiciar un espacio de contraste en el que el alumno reflexione críticamente sobre su propia identidad cultural.

Esta perspectiva permite que el estudiante entienda la lengua y la cultura extranjeras no como un objeto de estudio abstracto, sino como una herramienta de mediación intercultural y de ciudadanía global. Permitir que el alumno reflexione sobre su propia cultura y la compare con la de la lengua meta actúa como un poderoso motor de motivación. Por consiguiente, resulta imprescindible que, al elegir cualquier material didáctico, se evalúe si los contenidos resultan comprensibles (tanto por su temática como por el nivel lingüístico y cognitivo que exigen) y relevantes (en cuanto a la edad y la experiencia vital de los alumnos). Como bien señala Dörnyei (2001:63), la motivación del alumno no depende solo de la metodología del profesor, sino también de que los materiales conecten de manera directa con sus intereses, inquietudes y vivencias. Por ello, el autor sostiene que la mejor manera de motivar a los alumnos es detectar sus intereses y objetivos e integrarlos al currículo en la mayor medida posible. El contenido relevante y conectado con los intereses del estudiante le permite abandonar el rol de receptor pasivo y, en definitiva, fomenta su agencia, ya que participa activamente opinando sobre los temas que le conciernen.

1.3.4. Investigaciones sobre el análisis de materiales didácticos

La preocupación por el análisis de materiales didácticos no es reciente. En el ámbito específico del ELE, tal como señala Mercedes del Pozo (2018:67), el primer análisis de los manuales de español empleados en Europa fue realizado por Ezquerro en 1974 y publicado en 1975. Este análisis se basaba en tres dimensiones: descripción metodológica, principios metodológicos y un ensayo de evaluación del método. Hay que tener en cuenta que los libros de texto de 1974 seguían siendo muy tradicionales, centrados en la repetición constante de estructuras lingüísticas. Por tanto, el instrumento de Ezquerro medía la calidad de esa progresión gramatical, sin tener en cuenta la capacidad del alumno para interactuar o transmitir significado en situaciones reales, lo cual se considera fundamental e imprescindible en la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día. Con la consolidación del enfoque comunicativo, se hizo evidente que ni los análisis puramente estructurales ni las impresiones subjetivas iniciales eran suficientes. Esto significa que actualmente necesitamos herramientas para analizar qué hace y qué piensa realmente el alumno en cada ejercicio.

A lo largo de los años, diversos autores han propuesto múltiples instrumentos y modelos de referencia para evaluar materiales didácticos. La mayor diferencia y punto de debate entre los estudiosos ha sido el grado de objetividad que ofrece cada modelo de análisis. No obstante, el debate sobre la posibilidad de una investigación puramente empírica y objetiva sigue abierto. Como ya señaló Sheldon (1988:245), la evaluación de los manuales es una actividad fundamentalmente subjetiva y basada en la experiencia práctica, por lo que ninguna fórmula, parrilla o sistema podrá ofrecer jamás un criterio definitivo. Del mismo modo, advierte Tomlinson (2013:23) que incluso la propia elección de las categorías de investigación puede implicar una intencionalidad, introduciendo así un grado inevitable de subjetividad en el estudio.

Aún más, resulta evidente que un análisis cuantitativo en el ámbito de la didáctica de lenguas implica que los investigadores procesan la información del manual desde su propia recepción. Como también señala Saldaña (2013:4), en cuanto a la categorización de datos empíricos, al afirmar que: "la codificación de los datos empíricos no es una ciencia exacta, sino, principalmente, un acto interpretativo". Por tanto, aunque se busque

la objetividad, codificar los datos siempre conlleva una carga interpretativa que explica por qué distintos investigadores podrían clasificar una misma tarea de manera diferente.

Para evitar la subjetividad, Littlejohn (2011:182) sugiere distinguir claramente entre el "análisis", que debería estudiar los materiales "tal como son", y su "evaluación", mediante la cual se puede determinar, por ejemplo, si son adecuados para un grupo de alumnos o para un contexto escolar en particular. En definitiva, en este trabajo hemos decidido enfocarnos exclusivamente en los materiales didácticos "tal como son" y no en cómo se implementan en el aula ni en el impacto que tienen en un grupo concreto de estudiantes, para comprobar su adecuación metodológica y temática a las exigencias curriculares. Para nuestro análisis hemos optado por aplicar a los manuales de ELE el modelo propuesto por Littlejohn, que detallamos a continuación.

1.3.5. El modelo de análisis de tres niveles de Littlejohn

El marco para el análisis de materiales didácticos que ofrece Littlejohn en el artículo "*The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse*" tiene como objetivo proporcionar un análisis que evite suposiciones implícitas y juicios subjetivos. Tal como argumenta el autor, a medida que aumentan las promesas que las editoriales y los autores hacen sobre sus materiales (afirmando, por ejemplo, que desarrollan la autonomía, que se basan en la resolución de problemas, que están centrados en el alumno, etc.), resulta indispensable contrastar estas afirmaciones con lo que realmente ofrecen (Littlejohn 2011:181). Su método de análisis propuesto consta de tres niveles, avanzando desde una descripción objetiva hacia un análisis más subjetivo (ibid. 186-197):

- **Nivel 1: ¿Qué hay?** Incluye detalles físicos e información general, como el título, la fecha de publicación, la audiencia prevista, los materiales complementarios, el número total de páginas y de unidades y la lógica interna de las unidades. En este nivel de análisis también se recurre a las descripciones que ofrecen las propias editoriales y los autores de su material para mapear sus intenciones y su filosofía didáctica.
- **Nivel 2: ¿Qué se requiere?** En este nivel se analiza cada tarea de forma independiente a partir de tres dimensiones clave. Se investiga qué se espera que haga el alumno, con

quién realiza la actividad (interacción individual o colectiva) y con qué contenido se trabaja, analizando tanto el material de entrada (*input*) como el de salida (*output*).

- **Nivel 3: ¿Qué está implícito?** Este último nivel se basa en los resultados de los niveles 1 y 2 para extraer conclusiones sobre los objetivos globales y los principios del diseño del material. Este nivel valora el grado de exigencia que se le impone al estudiante y define el papel global del manual en el aula: si su meta es guiar de forma estricta todo el trabajo o si busca estimular la creatividad y la toma de decisiones autónomas de docentes y alumnos.

2. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS

En este capítulo presentamos la metodología de nuestra investigación. En las siguientes páginas explicamos el razonamiento que subyace a la selección de los manuales y justificamos las unidades didácticas concretas que hemos elegido para la muestra. Además, describimos paso a paso nuestro proceso de análisis, basado en una adaptación del modelo de Littlejohn (2011). Todo ello tiene como objetivo evaluar con claridad y precisión si la metodología y los temas de estos materiales se adaptan realmente a nuestro contexto.

2.1. Selección del corpus de estudio

En este apartado explicamos los criterios y el razonamiento que fundamentan la elección de los tres manuales que conforman nuestro análisis. Ahora bien, para comprender adecuadamente esta selección y ubicarnos en el contexto estonio, es necesario describir primero la situación actual del mercado de materiales didácticos de ELE en el país.

2.1.1. Manuales seleccionados para el corpus

Tal como ya se ha mencionado, no existen en Estonia materiales didácticos de ELE diseñados específicamente para responder a las necesidades del profesorado local ni directamente vinculados al currículo nacional. Ante esta carencia editorial, los docentes deben recurrir al mercado global, que ofrece un amplio abanico de materiales didácticos. En el contexto estonio, el suministro de estos recursos a los centros educativos se realiza a través de diversas empresas distribuidoras. En el ámbito concreto del ELE, destacan proveedores como Hispaania Maja, Krisostomus y Allecto AS, que importan estos libros a Estonia. Basándonos en los catálogos de distribución para observar la disponibilidad de manuales de ELE, podemos afirmar que la editorial más popular, cuyos materiales ofrecen todos los vendedores, es SGEL, seguida por la editorial Difusión. Las demás editoriales, como Edinumen o las del Grupo Anaya, representan una parte aún marginal en Estonia. Por lo tanto, vemos justificado deducir que la mayoría de los estudiantes de ELE aprenden con manuales publicados por las editoriales SGEL y Difusión, lo cual fundamenta la elección de los manuales que analizamos en nuestro estudio.

Tras determinar las editoriales de ELE más populares en Estonia actualmente, hemos tenido que escoger, dentro de sus catálogos, los manuales concretos de nivel B1. Para ello,

hemos considerado qué manuales podrían satisfacer mejor las necesidades del alumnado estonio. Teniendo en cuenta la edad de los estudiantes y las pautas del currículo nacional, hemos contrastado estos requisitos con la información que ofrece cada editorial. De este modo, hemos podido establecer una lista de manuales que, a primera vista, podrían funcionar en las clases de ELE en Estonia.

Somos conscientes de que ambas editoriales ofrecen cursos de español especializados para adolescentes, como *Reporteros Internacionales* o *Gente Joven* (editorial Difusión) o *Nuevos Compañeros* (SGEL) que han gozado de gran popularidad en las aulas estonias. Sin embargo, hemos descartado estos manuales de nuestro análisis porque, aunque cubren hasta el nivel B1, están orientados a un alumnado más joven (menores de 16 o 17 años) y su exigencia cognitiva, temática y metodológica es, por lo tanto, inferior a lo que se espera de un estudiante de bachillerato según el currículo nacional estonio.

Además, hay que tener en cuenta que, a partir de los 16 años, el MCER considera al estudiante un joven adulto, al que se le aplica el marco estándar. En este sentido, cabe destacar que el Consejo de Europa elaboró un documento específico para ajustar las destrezas lingüísticas y los tipos de tareas a la madurez cognitiva de los menores, denominado *Banco de descriptores del MCER para jóvenes*, apto para estudiantes de hasta 15 años (Goodier y Szabo 2018:11). Considerando que los manuales anteriormente mencionados, destinados a adolescentes, se ajustan más bien a las directrices de este último documento, hemos optado por descartarlos de nuestro corpus.

Por lo tanto, hemos elegido para nuestro análisis los manuales cuyas descripciones por parte de la editorial nos han parecido más acordes con el perfil y las necesidades del alumnado estonio: *Español en marcha Nueva edición 3* (en adelante, *Español en marcha*), *Nuevo Diverso B* (en adelante, *Nuevo Diverso*) y *Aula Internacional Plus 3* (en adelante, *Aula Internacional*). Cabe destacar que dos de las obras elegidas: *Español en marcha* y *Nuevo Diverso* pertenecen a la editorial SGEL. Esta selección se debe, por un lado, a que esta editorial está mayoritariamente representada en el mercado de manuales en Estonia y, por otro, a que ambas obras se dirigen a públicos meta ligeramente distintos. En este sentido, mientras que *Español en marcha* se orienta a jóvenes y adultos, *Nuevo Diverso* se dirige específicamente a adolescentes; sin embargo, a diferencia de los manuales

descartados anteriormente, orientados a la primera etapa de secundaria, el manual *Nuevo Diverso* está diseñado para la madurez cognitiva y los intereses del bachillerato (16-19 años). De hecho, algo similar ocurre con el manual *Aula Internacional* porque, a pesar de que ha sido uno de los materiales didácticos que mayor popularidad ha gozado en las aulas de bachillerato estonias, la editorial define a su público destinatario como jóvenes o adultos. Sin embargo, consideramos necesario incluir los manuales para adultos en nuestro análisis, ya que reflejan la situación real de las aulas estonias. Como faltan materiales específicos para esta edad, los profesores suelen recurrir a estos libros generales para cumplir con los requisitos del bachillerato.

2.1.2. Unidades didácticas extraídas para formar el corpus

Dado que hemos decidido basar nuestro análisis cuantitativo del diseño metodológico de los manuales en las tres dimensiones de Littlejohn (2011), lo que implica estudiar, en el nivel 2, todos los ejercicios a fondo, hemos restringido nuestra investigación a las dos primeras unidades de cada libro debido a las limitaciones de extensión del presente trabajo. Esta decisión se apoya en el propio Littlejohn (2011:186), quien propone utilizar una muestra del 10 % al 15 % del material total. Partiendo de la idea de que los libros de texto suelen presentar un diseño estructural y pedagógico cíclico, creemos que analizar a fondo una parte representativa (en nuestro caso, las dos primeras unidades) es suficiente para comprender cómo funciona la metodología de toda la obra.

Somos conscientes de que elegir las primeras unidades puede generar algunas dudas, ya que suelen servir como un repaso para conectar con el nivel A2. Sin embargo, esto ocurre en todos los manuales, lo que convierte este rasgo en una constante. Por otro lado, hemos descartado la opción de elegir unidades con la misma temática, dado que el número total de unidades en los manuales no coincide y puede generar discrepancias en la progresión del aprendizaje y en la exigencia gramatical y cognitiva. Por todo ello, hemos optado por analizar el comienzo de cada libro, lo que nos permite evaluar el diseño metodológico bajo las mismas condiciones.

Para realizar un análisis temático, hemos examinado las tres obras en su totalidad por ser la única manera de comprobar su alineación global con los temas propuestos por el

GRÕK, ya que en el currículo estonio los bloques de temas son muy amplios y no se exige una secuenciación temática concreta.

Cabe mencionar que, en nuestro análisis, nos hemos enfocado únicamente en las actividades impresas. Por consiguiente, a pesar de que los recursos TIC ocupan un lugar imprescindible en el currículo estonio y en el MCER, no hemos incorporado la dimensión digital de los manuales en nuestro estudio. Esta decisión se debe, por una parte, a que, al analizar los manuales, observamos muy pocos ejercicios en los que se propone explícitamente el uso de recursos digitales y, cuando ocurre, estos se limitan mayoritariamente a la búsqueda de información. Por lo tanto, mantienen un uso meramente instrumental y no desarrollan habilidades tecnológicas. Por otro lado, todos los manuales cuentan con plataformas digitales; estas, sin embargo, contienen ejercicios similares (o los mismos) a los del papel, con la única diferencia de que son interactivos y autocorregibles. Esto significa que tampoco desarrollan en profundidad la competencia digital de los alumnos ni fomentan su agencia, sino que ofrecen un medio digital para realizar tareas convencionales que igualmente podrían realizarse en formato de papel. Además, cabe tener en cuenta que dichas plataformas digitales tienen acceso limitado, ya que su licencia es temporal y algunos de los contenidos que ofrecen no están disponibles de forma gratuita con la compra del manual. Dado que no todos los centros de educación pública pueden realizar inversiones anuales para proveer a los alumnos de herramientas interactivas, creemos que la inclusión de estos recursos distorsionaría la realidad del aula y excedería los límites de extensión de este análisis.

Con el fin de no analizar recursos no incluidos en el precio de los libros del alumno, hemos excluido asimismo de nuestro corpus los cuadernos de ejercicios complementarios de los manuales. En cuanto a las actividades extra que se presentan en apartados especiales al final de los manuales, hemos decidido descartarlas porque, dados los diferentes enfoques y estructuras de los manuales, consideramos que no constituyen entidades comparables entre sí. Por todo lo antedicho, subrayamos de nuevo que el análisis que hemos llevado a cabo se basa únicamente en los contenidos que forman parte integral de las unidades didácticas, omitiendo las actividades que las complementan y que han sido separadas de las unidades, ubicándolas en el apartado de anexos.

2.2. Criterios y procedimiento del análisis

El método de análisis propuesto por Littlejohn consiste en analizar los manuales en tres niveles. Mientras que en el primer nivel de este modelo se describen los manuales mediante datos numéricos e información sobre ellos, el segundo nivel analiza el contenido de los manuales, tarea por tarea. Dado que en el tercer nivel se trata de interpretar los datos obtenidos en el nivel 2 para sacar conclusiones, abordaremos este nivel en el capítulo de resultados y discusión. A continuación, se describen el procedimiento y los criterios con los que hemos recopilado los datos para realizar nuestro análisis de la metodología empleada en los libros seleccionados y de la amplitud temática que estos abordan.

2.2.1. Aplicación del Nivel 1 de Littlejohn: datos descriptivos e intenciones

Puesto que el primer nivel del modelo de análisis de Littlejohn consiste en la descripción de los materiales: cómo son físicamente y qué dicen sus creadores sobre ellos, hemos recopilado esta información a través de las páginas web de sus editoriales y de las descripciones incluidas al inicio de los manuales y la hemos presentado de manera comparativa mediante una tabla que puede consultarse en el apartado 3.1.1 de la parte analítica.

2.2.2. Aplicación del Nivel 2 de Littlejohn: análisis de tareas

Tal como se ha descrito, el Nivel 2 del modelo de análisis de Littlejohn se centra en el análisis de las tareas presentes en los manuales y propone analizarlas a partir de tres dimensiones que explican el proceso de aprendizaje, respondiendo a las siguientes preguntas: qué hace el estudiante (operación), cómo lo hace (interacción), en qué se basa y cuál es el producto de la actividad (*input* y *output*). Dado que los parámetros de Littlejohn son flexibles, hemos adoptado su enfoque y lo hemos complementado para que responda mejor al objetivo de nuestra investigación: evaluar en qué medida los manuales cumplen con las directrices del currículo nacional estonio. Primero, hemos separado los apartados de *input* y *output*, por lo que ahora operamos con cuatro dimensiones, desglosadas en once aspectos metodológicos específicos. Finalmente, hemos codificado cada categoría para facilitar la recopilación, la sistematización y el análisis cuantitativo posterior.

Categoría GRÖK (2023) / Littlejohn (2011)	Código
Input: Texto/audio/vídeo <i>ad hoc</i>	1.1
Input: Texto/audio/ vídeo auténtico	1.2
Operación: Procesamiento lingüístico / comprensión descontextualizados	2.1
Operación: Procesamiento discursivo / comprensión contextualizados	2.2
Operación: Mediación	2.3
Operación: Pensamiento crítico / analítico	2.4
Output: Producto académico	3.1
Output: Producción simulada	3.2
Output: Producción funcional	3.3
Interacción: Trabajo individual	4.1
Interacción: Trabajo colaborativo	4.2

Tabla 1. Codificación de categorías de análisis

A continuación, se detalla en qué consiste cada categoría analizada y los requisitos que debían cumplir las actividades para ser clasificadas en ellas:

1. Input

1.1 Texto/ audio/ vídeo *ad hoc*: Material creado específicamente con fines didácticos por los autores del manual (textos para estudiantes, diálogos ficticios, material audiovisual, fotos ilustrativas).

1.2 Texto/ audio/ vídeo auténtico: Material real del mundo exterior que puede ser ligeramente adaptado o reducido para aprendices (prensa, literatura, material audiovisual, realia). Dentro de esta categoría también encontramos búsquedas independientes que realizan los estudiantes en internet.

2. Operación

2.1 Procesamiento lingüístico a nivel de oración (descontextualizado): Entendemos aquí la manipulación formal y mecánica del sistema de la lengua (gramática, ortografía o vocabulario) en su aspecto aislado. Aquí, el alumno completa frases sueltas que no forman un conjunto discursivo y, por lo tanto, no requieren comprensión contextualizada.

2.2 Procesamiento discursivo (comprensión contextualizada): Comprensión e interpretación de textos completos o creación de discursos cohesivos basados en experiencias, opiniones y narrativas personales.

2.3 Mediación: Transformación y transferencia de información, facilitación de espacios pluriculturales (p.ej., comparaciones entre culturas) y negociación de significado en un grupo.

2.4 Pensamiento crítico y analítico: Tareas que exigen ir más allá de la mera comprensión para valorar, justificar, analizar problemas, argumentar posturas o proponer soluciones razonadas.

3. Output:

3.1 Práctica académica/ formal: Tareas mecánicas enfocadas en la forma lingüística: desarrollo de habilidades de gramática o de vocabulario. Suelen ser ejercicios de una única respuesta correcta y, por lo tanto, no se limitan a actividades lingüísticas de frases sueltas, sino que también incluyen actividades de lectura y de escucha con respuesta cerrada.

3.2 Producto simulado: Actividades que implican ficción transaccional o la asunción de roles ajenos a la identidad real del estudiante (p.ej., fingir ser camarero, redactar un correo electrónico con información ficticia o escribir un anuncio simulado).

3.3 Producto funcional: Producciones basadas en la vida, en las que el alumno actúa como agente social; es decir, cuando el estudiante expresa sus propias opiniones y vivencias reales o demuestra su creatividad (poemas, textos propios), sin interpretaciones teatrales.

4. Interacción:

4.1 Trabajo individual: Tareas realizadas en solitario. Esta categoría incluye actividades que requieren pensamiento individual previo antes de que el ejercicio se ejecute o se corrija en parejas o en grupos.

4.2 Trabajo colaborativo: Actividades que se desarrollan en parejas, en grupos reducidos o mediante presentaciones ante la clase. Hemos añadido aquí preguntas abiertas, claramente diseñadas para el debate en grupo, aunque en el manual la tarea aparece en singular (p. ej., “¿Qué opinas tú sobre este tema?”).

Durante la recopilación de datos, hemos analizado todos los ejercicios de las primeras dos unidades de cada manual y hemos marcado qué categorías abordan. Luego hemos contado la frecuencia de cada categoría y calculado el porcentaje de cada código dentro de su categoría. Es decir, calculamos el porcentaje sobre el total de etiquetas de ese grupo y no sobre el número de ejercicios, ya que una misma tarea puede tener varios códigos a la vez.

Con el objetivo de interpretar mejor los datos recopilados y observar qué tipos de actividades predominan en los materiales, hemos clasificado los ejercicios basándonos en los modos de comunicación del MCER (recepción, producción, interacción y mediación), a los que hemos añadido la categoría de sistema formal para englobar las tareas puramente gramaticales o léxicas. De este modo, hemos marcado todos los ejercicios según la actividad o las actividades principales que realizan los estudiantes. Para ilustrar mejor cómo hemos recopilado y organizado los datos cuantitativos, presentamos a continuación un ejemplo de codificación detallada en la Tabla 2, junto con el ejercicio extraído del manual *Aula Internacional* (véase la Figura 1 en la próxima página).

Ejercicio	Variable	Tipo de la actividad	Descripción del ejercicio
Unidad 1, actividad 3ª, pág. 14	1.1	Recepción escrita, interacción oral	El <i>input</i> consiste en una infografía didáctica creada <i>ad hoc</i> .
	2.2		El alumno procesa un texto completo y contextualizado.
	2.4		Activación del pensamiento crítico para evaluar y justificar la lógica de las normas.
	3.3		Todo ello genera un producto funcional y genuino, basado en su identidad real.
	4.1		Fase del trabajo individual previo de reflexión.
	4.2		Culminación de la actividad: interacción colaborativa y debate en el aula.

Tabla 2. Ejemplo de la codificación.

Tal como se observa en el ejemplo anterior, es frecuente la aparición simultánea de códigos. Esto se debe a la naturaleza híbrida de muchas actividades, lo que implica que las categorías no necesariamente se excluyen mutuamente.

3. ALT/DIGITAL PROHIBIDO ACAMPAR /MÁS EJ. 2-5

A. Lee estas normas de una playa en España. ¿Te parecen normas básicas y lógicas o alguna te parece excesiva o ilógica? ¿Has visto alguna vez otras normas o prohibiciones en una playa? Coméntalo con otras personas de la clase.

NORMAS DE USO EN LA PLAYA

No se admiten animales domésticos. No están permitidas las bebidas alcohólicas. No se permite instalar la sombrilla antes de las 9 h. Está prohibido acceder a la playa después de las 21 h. Prohibida la venta ambulante. No se puede fumar.	No está permitido jugar a la pelota o a las palas. Se prohíben los altavoces y la música en directo. Es obligatorio el uso de calzado de baño en las duchas. No se pueden colocar objetos para reservar un espacio. Es obligatorio dejar 6 metros de distancia entre la orilla y la sombrilla.	Se prohíbe acampar. No se admite la entrada con bicicletas, monopatín, patinete o patines en la zona de arena. No se permite el uso de sillas, hamacas o tumbonas visiblemente deterioradas u oxidadas. Los deportes náuticos como el paddle surf, el windsurf o el esquí acuático se deben practicar únicamente en las zonas señaladas.
---	--	--

• A mí la primera norma me parece excesiva. Pueden ir a pasear con el perro por la mañana, cuando no hay gente, y no pasa nada, ¿no?
 • Pues a mí me parece lógica. Los perros...

Figura 1. Ejemplo del ejercicio analizado.

Asimismo, hay que señalar que somos conscientes de la limitación metodológica de que el recuento y la frecuencia de las tareas no miden el tiempo real que los alumnos dedican a ellas en el aula ni su carga cognitiva exacta. Numéricamente, un ejercicio mecánico (códigos 2.1 o 3.1) puede ser muy frecuente, pero resolverse en pocos minutos. En cambio, una tarea compleja de debate o mediación (códigos 2.3 o 2.4) es menos frecuente, pero puede ocupar gran parte de la clase. De la misma manera, el tiempo y el esfuerzo invertidos en un ejercicio pueden variar en gran medida según el contexto, dependiendo tanto del enfoque del docente como del perfil de cada alumno y del colectivo en su conjunto. Por esta razón, hemos decidido concentrarnos en la evaluación del diseño estructural y en las prioridades metodológicas asociadas a los materiales.

2.2.3. Sistema de categorización para la dimensión temática curricular

Dado que el modelo de Littlejohn no representa el contenido temático de los manuales, hemos creado nuestra propia herramienta para identificar y registrar los temas presentes en los manuales analizados. Con tal finalidad, hemos examinado las tres obras en su totalidad, tomando como referencia la lista de bloques temáticos propuestos por el GRÖK.

A la hora de determinar si un tema es realmente predominante en una unidad determinada, hemos establecido que ha de cumplir con al menos uno de los siguientes criterios:

- **Proyecto o tarea final:** el ejercicio que cierra la unidad se centra en este tema.
- **Comprensión escrita:** existe al menos un texto de lectura dedicado al desarrollo y la reflexión sobre este tema.
- **Actividades de práctica:** al menos el 30 % de los ejercicios de la unidad deben estar relacionados con el tema. Se ha determinado este valor mínimo teniendo en cuenta que las unidades de los manuales analizados (especialmente en *Español en marcha* y *Nuevo Diverso*) se dividen internamente en dos o tres apartados temáticos. Aunque en *Aula Internacional* no se observa una fragmentación estructural tan explícita, hemos constatado que la carga temática de sus unidades tampoco se centra en un único tema. Por tanto, alcanzar un 30 % garantiza que la temática tiene un peso representativo en la unidad.

Por lo tanto, hemos descartado el recuento de palabras sueltas relacionadas con los temas mencionados en el GRÖK, que pueden aparecer en los ejercicios sin aportar un valor más allá del propio vocablo, ya que su presencia no implica necesariamente que dicho léxico esté vinculado al eje temático del ejercicio en cuestión.

Ámbitos temáticos (GRÖK)	Ámbitos temáticos globales	Unidades representativas
Persona y sociedad	valores / ética / ciudadanía / salud	U.3, U.5, U.6, U.7, U.9, U.10, U.11
Persona y medio ambiente	sostenibilidad / medio ambiente	U.1, U.6, U.11
(Estonia y) el mundo	identidad / ciudadanía / valores / interculturalidad	U.4, U.6, U.7, U.10, U.11, U.12
Cultura y creación artística	identidad y patrimonio cultural / creación	U.1, U.2, U.3, U.4, U.5, U.6, U.7, U.8, U.9, U.10, U.11, U.12
Educación y trabajo	aprendizaje permanente / carrera	U.4, U.7
Ciencia y tecnología	tecnología / innovación / medios	U.1, U.5, U.7, U.12

Tabla 3. Ejemplo de los ámbitos temáticos presentes en *Español en Marcha*

3. PARTE ANALÍTICA

En este capítulo aplicamos nuestra metodología para analizar los manuales seleccionados, que hemos dividido en dos bloques: en la primera parte aplicamos el nivel 1 de Littlejohn para extraer datos descriptivos y las intenciones de las editoriales. En la segunda parte, presentamos los datos recopilados mediante el análisis cuantitativo que constituyen el nivel 2 del análisis.

3.1. Análisis del Nivel 1 de Littlejohn

El primer nivel del modelo de análisis de Littlejohn consiste en la descripción objetiva de los materiales. Para presentar esta información, hemos elaborado una tabla comparativa que recoge los datos físicos, estructurales y metodológicos de los tres manuales, seguida de una breve síntesis textual para profundizar en las intenciones pedagógicas declaradas por cada editorial.

3.1.1. Datos descriptivos de los tres manuales

Con el fin de contrastar las características de los tres manuales y facilitar la comprensión de sus similitudes y diferencias, hemos recopilado su información descriptiva y la presentamos en la siguiente tabla:

Criterios de análisis:	<i>Nuevo Diverso Español B</i>	<i>Español en marcha Nueva edición 3</i>	<i>Aula Internacional Plus 3</i>
Autores	E. Alonso, J. Corpas, C. Gambluch	F. Castro, I. Roderó, C. Sardinero	J. Corpas, A. Garmendia, C. Soriano y N. Sans (coord.)
Editorial, año	SGEL (2021)	SGEL (2022)	Difusión (2022)
Público meta	Adolescentes, Bachillerato Internacional (IB)	Jóvenes y adultos	Adultos
Nivel MCER	B1	B1 - B2	B1
Extensión	240 págs./ 9 unidades	184 págs./ 12 unidades	304 págs./ 12 unidades

Criterios de análisis:	<i>Nuevo Diverso Español B</i>	<i>Español en marcha Nueva edición 3</i>	<i>Aula Internacional Plus 3</i>
Componentes del material	Libro del alumno. En la página web: audios, vídeos. Acceso de un año al libro digital, transcripciones. Descargables digitales: glosario, guía didáctica y soluciones. Cuaderno de ejercicios no integrado (adquisición aparte).	Libro del alumno. En la página web: audios, vídeos. Acceso de un año al libro digital, transcripciones. Descargables digitales: glosario, guía didáctica y soluciones. Cuaderno de ejercicios no integrado (adquisición aparte).	Libro del alumno. En la plataforma digital, acceso de un año al libro digital, audios, vídeos y otros recursos para docentes: transcripciones, textos mapeados, evaluaciones. Cuaderno de ejercicios integrado en el manual.
Estructura del manual	Portada, índice, descripción del manual, tabla de contenidos, mapas de América Latina y España. Unidades didácticas. Al final del manual hay tres anexos para cada unidad: literatura, gramática y léxico, con ejercicios y tablas de conjugación de verbos. Glosario de léxico y evaluaciones de dos niveles (medio/superior). Transcripciones.	Portada, descripción del manual, tabla de contenidos. Unidades didácticas. Al final del manual hay tres anexos para cada unidad: gramática y vocabulario, con una página de ejercicios; tablas de conjugación de verbos; y transcripciones.	Portada, descripción del manual, explicación de los símbolos que aparecen en él, publicidad de la plataforma digital. Tabla de contenidos. Unidades didácticas. Al final del manual, el cuaderno de ejercicios y el anexo de reglas gramaticales. Incluye algunos ejercicios alternativos para las actividades de la recepción auditiva o escrita que presentan diferentes realidades culturales o voces hispanas.
Estructura interna de la unidad	Portada con ejercicios, tres secciones didácticas y una de lectura. Cada unidad termina con el apartado de acción-reflexión: proyecto, ejercicios de (auto)reflexión. Vídeo	Portada sin ejercicios, tres apartados temáticos (A, B, C) y sección de Comunicación y Cultura. Autoevaluación y vídeo cada dos unidades.	Portada con ejercicios, unidad dividida por habilidades: comprender, explorar y reflexionar, teoría: léxico, gramática y comunicación, practicar y comunicar. Vídeo

Criterios de análisis:	<i>Nuevo Diverso Español B</i>	<i>Español en marcha Nueva edición 3</i>	<i>Aula Internacional Plus 3</i>
Intenciones y objetivos pedagógicos explícitos expresados por los autores	Enfoque integral y crítico. Aprendizaje conceptual e intercultural. Desarrollo en ámbitos de valores y actitudes, diversidad. Orientación hacia la indagación, la acción y la reflexión, así como al aprendizaje autónomo. Preparación académica y literaria.	Enfoque funcional y práctico. Actividades adaptadas a las actualizaciones del MCER. Desarrollo de las competencias socioculturales e interculturales. Aplicación práctica y situacional de la lengua. Fomento de la autonomía mediante autoevaluaciones basadas en el <i>Portfolio Europeo de las Lenguas</i>.	Enfoque comunicativo y significativo. Aprendizaje centrado en el alumno. Visión sociocultural realista no estereotipada. Flexibilidad y mediación tecnológica.

Tabla 4. Análisis de primer nivel de Littlejohn.

3.1.2. Síntesis de las intenciones y objetivos pedagógicos de los manuales

1) *Nuevo Diverso Español B*

En la descripción que ofrece SGEL del manual *Nuevo Diverso Español B*, se destacan conceptos clave como el pensamiento crítico, la reflexión sobre los valores y la diversidad, lo que indica que el libro tiene un enfoque social muy marcado. La obra abandona el enfoque puramente funcional para adoptar uno integral y crítico. Por lo tanto, la editorial anticipa un diseño metodológico en el que deberían predominar las tareas analíticas y de mediación. Las unidades integran portadas interactivas, tres secuencias didácticas, una sección de lectura y un cierre dedicado a la acción y la reflexión a través de proyectos. Finalmente, sus anexos incluyen apartados de literatura y evaluaciones de doble nivel (medio y superior).

2) *Español en marcha Nueva edición 3*

Las intenciones declaradas por SGEL presentan *Español en marcha Nueva edición 3* como un manual marcadamente pragmático y funcional, centrado en la aplicación situacional de la lengua, en el desarrollo de las competencias socioculturales y en el fomento de la

autonomía del estudiante. A nivel estructural, sus unidades presentan un diseño clásico: parten de una portada sin ejercicios y se dividen en tres apartados temáticos (A, B y C) y en una sección de Comunicación y Cultura que contiene los apartados de "hablar y escuchar", "leer" y "escribir". Destaca que los textos del apartado de "leer" siempre giran en torno a los países y a la cultura del mundo hispano. Además, el manual ofrece un bloque de autoevaluación cada dos temas, con el que el estudiante puede evaluar su progreso, utilizando herramientas explícitamente alineadas con los descriptores del *Portfolio Europeo de las Lenguas* y con las últimas actualizaciones del MCER.

3) *Aula Internacional Plus 3*

La editorial Difusión perfila *Aula Internacional Plus 3* como una propuesta metodológica plenamente alineada con los enfoques orientados a la acción. Debido a su apuesta por un aprendizaje centrado en el alumno y por el uso significativo del idioma, la estructura interna de las unidades rompe con la división temática tradicional para organizarse en torno a los procesos cognitivos y comunicativos del aprendizaje: las unidades se estructuran en fases como "comprender", "explorar y reflexionar" y "practicar y comunicar", e integran la teoría léxico-gramatical de forma transversal. Asimismo, el manual apuesta por ofrecer una visión sociocultural realista y alejada de estereotipos, destacando su flexibilidad metodológica y la integración de la mediación tecnológica.

3.2. Análisis del Nivel 2 de Littlejohn

En este nivel de análisis nos centramos en la tipología de las actividades presentes en las dos primeras unidades de cada manual. Hemos analizado cada ejercicio de forma independiente a partir de tres dimensiones: *input* y *output*, operación e interacción. A continuación, presentamos de manera comparativa los datos recopilados de tres manuales pertinentes a las dimensiones mencionadas y sus respectivas subcategorías. Cabe destacar que la suma de los porcentajes no siempre forma un conjunto del 100 %, dado que las categorías de análisis no son mutuamente excluyentes y pueden solaparse en una misma actividad. Por lo tanto, las proporciones presentadas demuestran la frecuencia de aparición de una u otra categoría respecto del número total de actividades presentes en cada manual – cifra que también varía entre los manuales.

3.2.1. Dimensión del *input* y *output*

Dado que uno de los puntos de interés sobre el *input* utilizado en los manuales analizados ha sido su grado de autenticidad, hemos examinado la proporción de material auténtico frente al material creado específicamente con fines académicos (*ad hoc*). Los resultados presentados en la Figura 2 demuestran que en todos los manuales predomina el uso del *input ad hoc*. Ahora bien, mientras en los manuales *Español en marcha* y *Aula Internacional* el porcentaje del *input* auténtico es igualmente muy marginal (aproximadamente un 2.5 %), observamos que, por el contrario, *Nuevo Diverso* recurre en mayor medida a los recursos auténticos, alcanzando un 16 % de las actividades analizadas. Cabe destacar que tanto en *Nuevo Diverso* como en *Español en marcha*, el *input* auténtico aparece siempre junto con el *input ad hoc*, mientras que en el *Aula Internacional* se puede observar incluso su aparición independiente del *input* artificial.

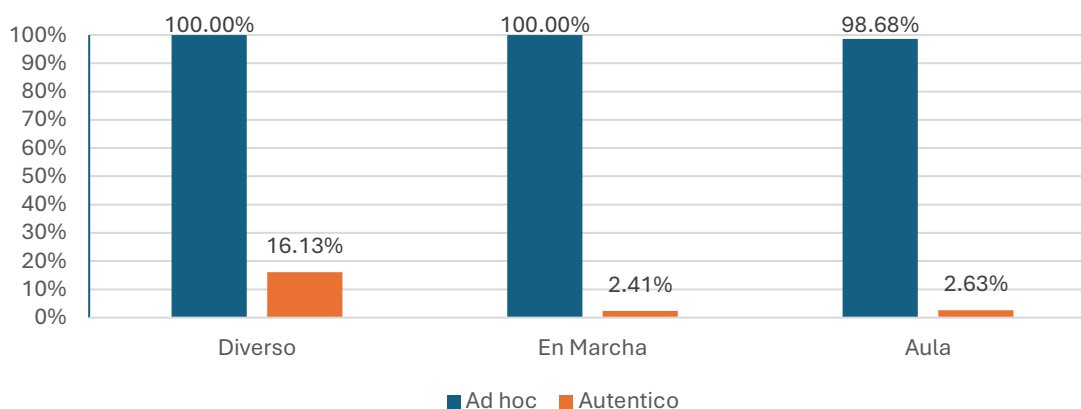


Figura 2. Tipos de *input*.

Al analizar el *output* de las actividades didácticas, nos hemos enfocado en el grado de autenticidad situacional que estas actividades implican. Al categorizar el *input* en tres subcategorías, como se observa en la Figura 3, la producción simulada representa la minoría en todas las obras. No obstante, en *Español en marcha* su presencia (8.4 %) es el doble que en *Aula Internacional* (3.9 %) y cuatro veces mayor que en *Nuevo Diverso* (2.2 %). *Español en marcha* también destaca, en comparación con los demás, por su fuerte inclinación hacia actividades cuyo resultado es un producto académico (71.8 %), frente a las que tienen un *output* funcional (25.3 %). La inclinación hacia el *output* académico también caracteriza el manual *Nuevo Diverso*, aunque la brecha entre las actividades de *output* académico y las funcionales no es tan notable como en el caso del *Español en*

marcha. El manual *Aula Internacional* presenta, sin embargo, una realidad contraria a la de los demás libros, ya que las actividades de producto funcional son casi el doble de frecuentes que las del *output* académico, constituyendo así la mayoría de las actividades analizadas.

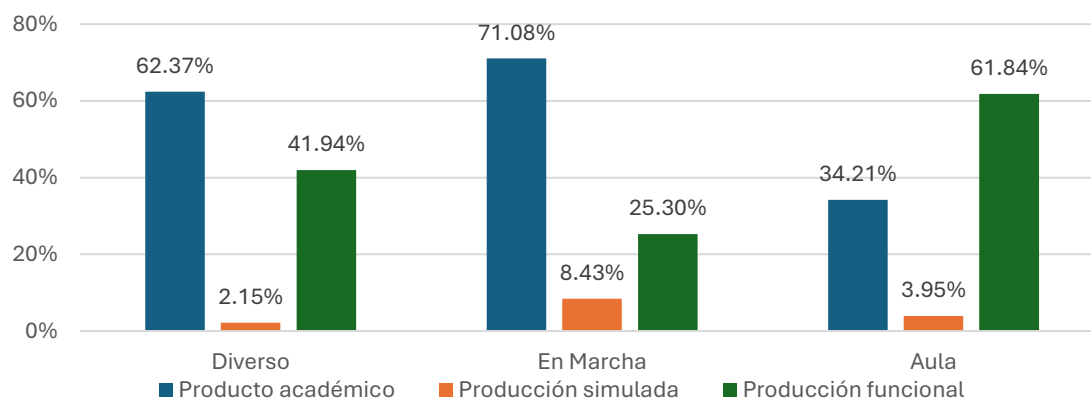


Figura 3. Tipos de output.

3.2.2. Dimensión de la operación

Para analizar las actividades desde el punto de vista del esfuerzo y del procesamiento mental que requieren del estudiante, hemos dividido la categoría de operación en cinco subcategorías, presentadas en la Figura 4 de la página siguiente. Dentro de la categoría del procesamiento lingüístico, encontramos ejercicios descontextualizados que no requieren un procesamiento discursivo más profundo. Aunque este tipo de ejercicios está presente en todos los manuales, se observa un porcentaje mayor en *Español en marcha* (25.30 %), donde también es frecuente que las prácticas mecánicas aparezcan combinadas con actividades discursivas (19.28 %). Como consecuencia, se reduce la presencia de las tareas puramente discursivas en este manual. Al observar las categorías del procesamiento lingüístico y discursivo, resulta especialmente interesante la relación entre ellas. Por lo tanto, constatamos que en *Español en marcha* la brecha entre ambas es mucho más pequeña que en los demás manuales, que destacan por sus altos números de actividades discursivas frente a las lingüísticas. Respecto a los ejercicios que exigen el uso del pensamiento crítico, observamos su uso sistemático en los manuales *Nuevo Diverso* y *Aula Internacional*, donde esta característica representa entre el 18 % y el 20 % de los ejercicios. En contraste, estas tareas son muy escasas en *Español en marcha* (4.82 %).

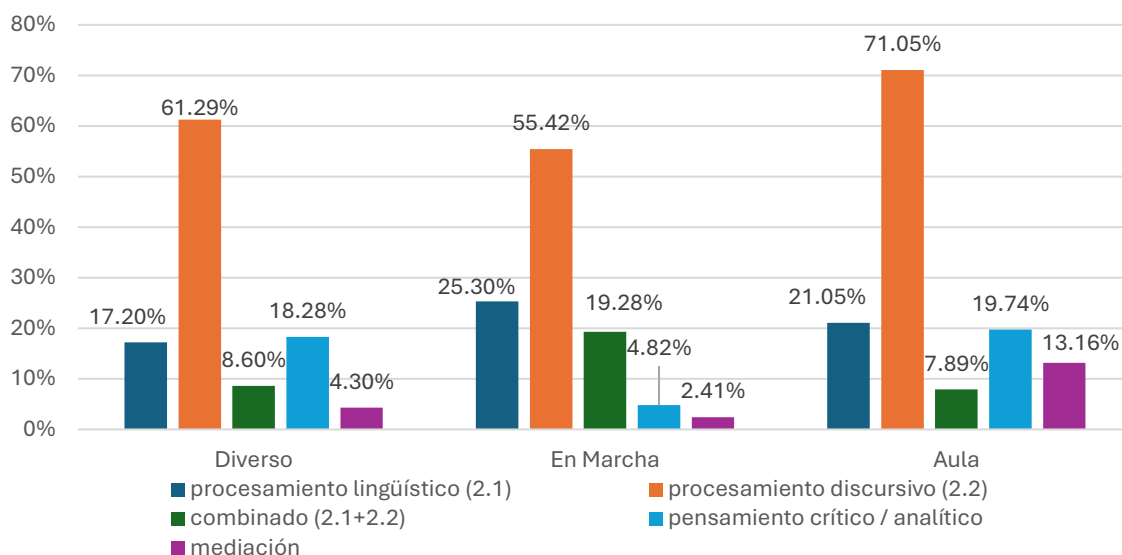


Figura 4. Tipos de operación.

En relación con los procesos que requieren pensamiento crítico, cabe destacar una particularidad metodológica en el manual *Nuevo Diverso*. Mientras que en *Español en marcha* y *Aula Internacional* la totalidad de los ejercicios incluye algún tipo de procesamiento lingüístico o discursivo, en *Nuevo Diverso* estas categorías representan aproximadamente el 87 %. Resulta evidente que el 13 % restante corresponde a actividades que no parten de la lectura de un texto ni de una base gramatical, sino que exigen exclusivamente el uso del pensamiento crítico y analítico. Por lo general, estas tareas aparecen al inicio de las unidades para activar los conocimientos previos o en las fases finales para generar debate oral.

A pesar de activar sistemáticamente el pensamiento crítico, observamos que uno de los puntos débiles del manual *Nuevo Diverso* yace en la escasa aparición de las actividades de mediación (4.30 %). Estas actividades ocupan, sin embargo, aún menos espacio en *Español en marcha* (2.41 %), mientras que en *Aula Internacional* la mediación goza de una presencia notable en comparación con el resto de los manuales, formando parte del 13.16 % de los ejercicios.

Por consiguiente, se puede concluir que *Español en marcha* destaca por un enfoque más estructurado de la lengua, otorgando mayor atención a la base gramatical integrada en el discurso. Por su parte, *Aula Internacional* opta por un aprendizaje comunicativo y

discursivo que exige operaciones cognitivas complejas. Tal como ocurre en *Aula Internacional*, el manual *Nuevo Diverso* se inclina por un aprendizaje discursivo y argumentativo, priorizando el uso contextualizado de la lengua, respaldado por la reflexión analítica del alumno.

3.2.3. Dimensión de la interacción

Otro rasgo importante de los ejercicios que hemos analizado es el tipo de interacción que requieren las actividades, que hemos dividido en dos categorías: colaborativas e individuales. Los datos sobre los tipos de ejercicios presentados en la Figura 5 evidencian diferencias fundamentales entre los manuales analizados. Aunque el trabajo individual constituye una parte imprescindible en todos los manuales, vemos que, en el caso del manual *Nuevo Diverso*, el trabajo individual (4.8 %) está casi siempre acompañado del trabajo colectivo (44 %). El trabajo colaborativo registra el valor más bajo de los tres manuales con un 7.5 %. Esta carencia indica que las dinámicas grupales suelen integrarse en formatos combinados en lugar de ser puramente cooperativas desde el inicio de la actividad.

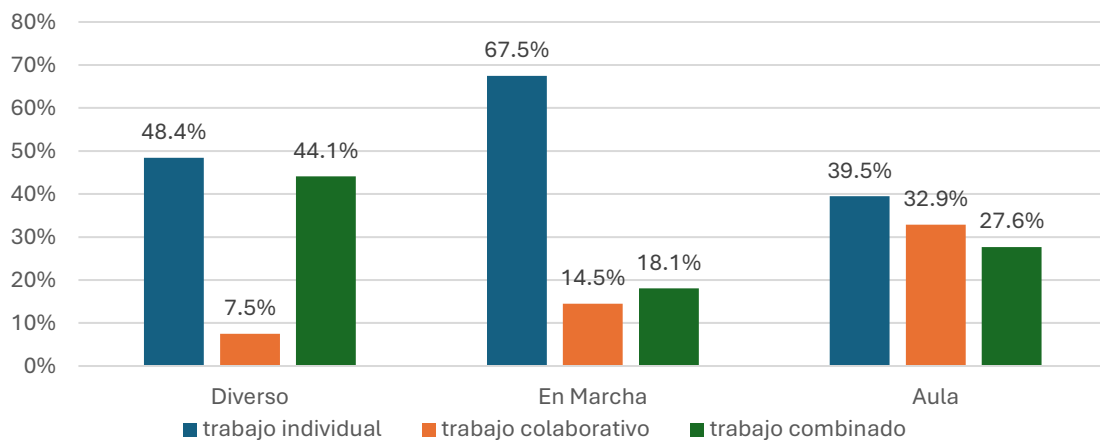


Figura 5. Tipos de interacción.

Aunque en el manual *Español en marcha* el trabajo colaborativo puro se sitúa en un 14.5 %, no se observan muchas actividades en las que las interacciones se combinen, sino que se registra un porcentaje más elevado en las actividades de carácter puramente individual (67.5 %). En cuanto al manual *Aula Internacional*, observamos un anhelo de equilibrio entre las actividades individuales y colectivas, así como ejercicios híbridos que

combinan ambos tipos. A partir de estos datos, se puede concluir que en los manuales *Español en marcha* y *Nuevo Diverso* están más presentes las dinámicas que fomentan el trabajo autónomo del estudiante, mientras que *Aula Internacional* atribuye mayor importancia a la interacción y a la dimensión social del aprendizaje.

3.3. Estudio sobre la tipología de los ejercicios y los ámbitos temáticos

3.3.1. Tipología de los ejercicios

Para complementar los datos recopilados a partir del modelo de análisis propuesto por Littlejohn, presentados en los subcapítulos anteriores, también hemos categorizado todos los ejercicios según las destrezas en las que se enfocan. Hemos incorporado a los cuatro modos de comunicación que se proponen en el MCER (interacción, recepción, producción y mediación) una categoría adicional que representa los ejercicios de la práctica lingüística formal. La división de los ejercicios, representada en la Figura 6, nos ha permitido comprender mejor la filosofía didáctica subyacente a los manuales analizados, ya que nos ofrece datos sobre a qué tipo de destrezas se les otorga mayor importancia.

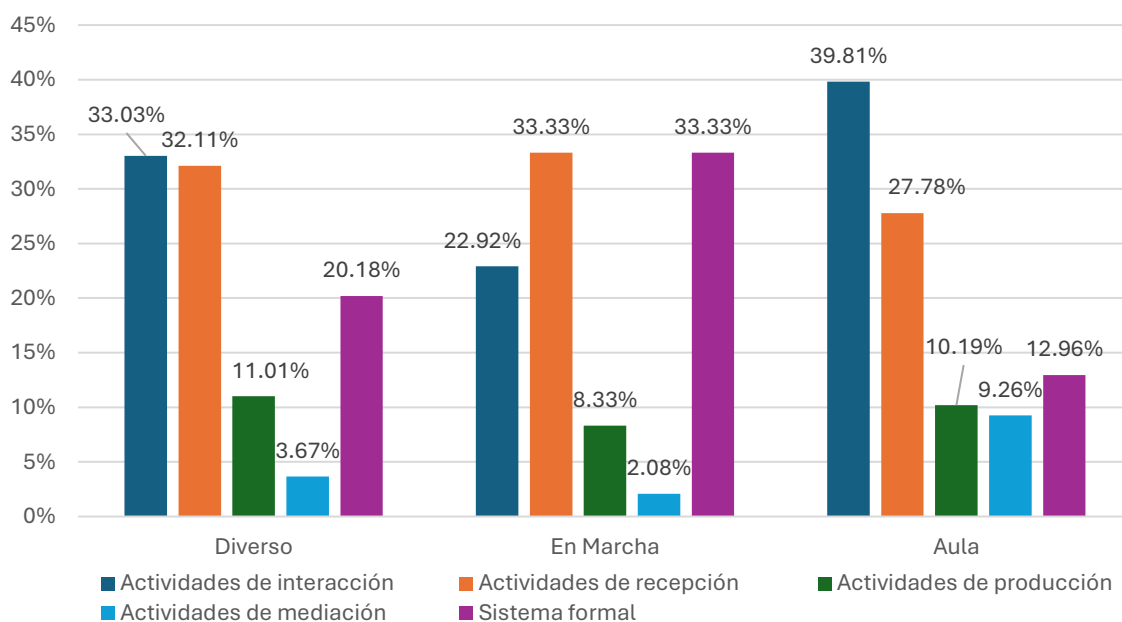


Figura 6. Tipología de ejercicios.

Uno de los puntos clave se evidencia en la proporción de ejercicios enfocados en la interacción frente a los del sistema formal. Al analizar la tipología de las actividades presentes en el manual *Nuevo Diverso*, observamos que sus dos pilares metodológicos son

las actividades de interacción y de recepción. La presencia de actividades de recepción es igualmente alta en el manual *Español en marcha*, pero esto va acompañado de prácticas lingüísticas formales y no de las que fomentan la interacción. En cuanto a la representación de las actividades de mediación, esta queda bastante marginada en ambos manuales. Aunque resulta lógico que las actividades de producción reciban menos atención en los manuales, presentando, a grandes rasgos, alrededor del 10 % de las actividades analizadas en todos los manuales, resulta notable, que en el caso del manual *Aula Internacional*, las actividades de producción, mediación y sistema formal presentan un equilibrio entre ellos, mientras las habilidades que más se fomenta son la interacción y recepción, siendo esta una característica clave que comparte con el manual *Nuevo Diverso*. Sobre el manual *Nuevo Diverso*, merece mencionarse aquí también que incorpora actividades de reflexión que no encajan en ninguna categoría establecida y que, por lo tanto, hemos excluido de los datos. Sin embargo, merecen estar mencionadas ya que presentan una curiosidad y enfoque metodológico poco común. Se trata de las actividades de reflexión ubicadas al final de cada unidad, que, en conexión con la temática de la unidad, animan al estudiante a reflexionar sobre sus actitudes y valores mediante afirmaciones cortas para las que debe elegir entre respuestas cerradas ("sí" o "no").

3.3.2. Ámbitos temáticos

Dado que los datos previamente presentados se centran en las características metodológicas de las actividades, no proporcionan información sobre su contenido temático. Para determinar los ámbitos temáticos que cubren los manuales, hemos analizado las obras en su totalidad y hemos clasificado la temática que abarca cada unidad dentro de los seis ámbitos temáticos propuestos en el GRÖK. Tal como se observa en la Figura 7 de la página siguiente, todos los manuales abordan temas relacionados con el currículo nacional de Estonia. Cabe recordar que hemos modificado el tema "Estonia y el mundo", ya que en ninguno de los manuales se abordan temas explícitamente relacionados con Estonia, sino asuntos globales de ciudadanía en general. Al comparar los manuales, resulta revelador observar qué temas se priorizan y cuáles tienen menor representación, ya que estos datos evidencian, por un lado, la ideología de la que parte uno u otro manual y, por otro, nos permiten inferir la relevancia de dichos temas para un perfil de alumnado determinado.

En primer lugar, observamos que *Nuevo Diverso* se centra en el ámbito de "Persona y sociedad", que forma parte de todas las unidades didácticas, seguido muy de cerca por "El mundo", que cubre el 80 % de las unidades. Cabe mencionar que el tema de "Educación y trabajo" aparece en casi la mitad de las unidades. Estos resultados reflejan una orientación casi exclusiva hacia la identidad, los valores y la ciudadanía, dejando de lado temas relacionados con el medio ambiente o la tecnología. Resulta interesante que, aunque el manual otorga especial atención a la sociedad y a las cuestiones globales, no siempre las vincula con el ámbito cultural (folclore, costumbres, etc.). En *Español en marcha*, sin embargo, destaca el tema de la "Cultura y creación artística", presente en cada unidad. Esto se debe a la estructura del manual: cada unidad, a pesar de su tema central, incluye una sección sobre un país hispanohablante, aunque este no guarde relación con los temas principales de la unidad. Entre los temas más populares en *Español en marcha* encontramos, al igual que en el manual *Nuevo Diverso*, "Persona y sociedad" y "El mundo", aunque observamos un interés distinto respecto a los demás temas.

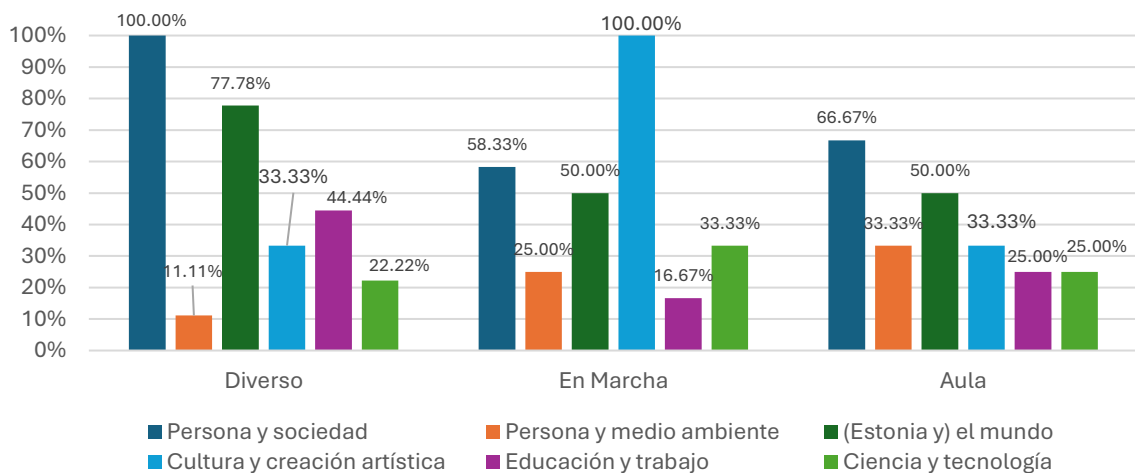


Figura 7. Ámbitos temáticos

En contraste con los demás manuales, *Aula Internacional* presenta la distribución de temas más equilibrada. Aunque también otorga mayor atención a los temas "Persona y sociedad" y "El mundo", que siguen siendo los bloques predominantes, el resto de los ámbitos curriculares, incluyendo la ciencia, la tecnología y el medio ambiente, mantiene una presencia mucho más homogénea, que oscila entre el 25 % y el 33 %.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En el último apartado del presente trabajo, contextualizamos los resultados de la parte analítica para extraer las conclusiones definitivas sobre los manuales analizados. Dado que el Nivel 3 del modelo de análisis empleado propone valorar los materiales desde un enfoque más interpretativo, hemos optado por abordarlo en este capítulo final. Por consiguiente, a continuación, presentamos, para cada manual, un análisis de los posibles efectos pedagógicos derivados de los datos cuantitativos y analizamos cómo estas tendencias metodológicas se vinculan con las exigencias del currículo estonio y con el MCER. Tras identificar los puntos fuertes y las deficiencias de las obras analizadas, resumimos las implicaciones que estas conllevan para el profesorado de ELE en Estonia y destacamos los aspectos clave que deberán tenerse en cuenta antes de seleccionar e implementar uno u otro material en el aula. Por último, reflexionamos sobre las limitaciones del presente estudio y abrimos la discusión sobre posibles líneas de investigación futuras relacionadas con el tema.

4.1. Análisis del Nivel 3 de Littlejohn: Interpretación de los datos

La última etapa del modelo de análisis de Littlejohn busca responder a la pregunta: "¿Qué está implícito en los manuales analizados?" Por lo tanto, se enfoca en contextualizar y valorar los resultados de los Niveles 1 y 2, con la finalidad de extraer conclusiones sobre los principios de diseño del material y sobre cómo estos se relacionan con los objetivos didácticos de sus autores. Dado que el propósito central de nuestra investigación es averiguar en qué medida los manuales coinciden con las directrices del currículo estonio, este constituirá nuestro principal marco de referencia para la valoración.

4.1.1. La interpretación cualitativa de *Nuevo Diverso Español B*

Los datos cuantitativos extraídos del *Nuevo Diverso Español B* demuestran que el diseño metodológico de sus actividades es altamente coherente con las intenciones pedagógicas declaradas por la editorial y que, además, responde a la mayoría de las exigencias del currículo nacional estonio y del MCER para el nivel B1. Se destaca especialmente la formación del alumno como agente social; para ello, se proponen tareas que van más allá de las cuestiones de supervivencia y de las situaciones comunicativas básicas. El manual contiene actividades que conectan el ámbito personal del estudiante con el ámbito global

y lo invitan a reflexionar sobre sus valores, su identidad y la diversidad cultural. A continuación, se detallan las implicaciones de su diseño a partir de las categorías analizadas.

1. Características del *input* y *output*

Nuevo Diverso destaca por su aspiración sistemática a introducir textos de entrada auténticos (16 %) frente al resto de las obras analizadas, en las que el *input* auténtico casi no aparece. Así cumple este manual en mayor medida con las exigencias de autenticidad formuladas en el GRÖK. Esta aspiración hacia un mayor grado de autenticidad también se refleja en el *output*, que registra un porcentaje muy bajo de producción simulada respecto del *output* funcional. Esto significa que las tareas están centradas en la propia identidad del alumno y le permiten usar el idioma para expresar sus ideas originales y describir la realidad que le rodea, sin asumir roles ajenos ni actuar en situaciones ficticias. Ahora bien, en cuanto al *output*, *Nuevo Diverso* registra un porcentaje bastante elevado respecto del *output* académico (alcanzando el 62 %), lo que demuestra que, por una parte, las tareas fomentan el uso comunicativo y funcional de la lengua, pero, por otra, tampoco se descuida su aspecto formal. Al contrario, el manual permite a los alumnos alcanzar la precisión lingüística exigida para el nivel B1, proporcionándoles las herramientas necesarias para cumplir con éxito las tareas comunicativas que requieren operaciones cognitivas más complejas, así como para enfrentarse a los desafíos lingüísticos que la transición del nivel A2 al B1 puede suponer.

2) Tipología de actividades y operaciones cognitivas

A pesar del gran porcentaje de ejercicios de carácter académico, observamos que, en cuanto a las operaciones cognitivas, se otorga mayor protagonismo a los procesos discursivos frente a la manipulación mecánica. Esto significa que, aunque los alumnos actúen dentro de un marco académico, el aprendizaje no se limita a tareas formales, mecánicas y descontextualizadas, sino que, en la mayoría de los casos, requiere la comprensión e interpretación de textos completos, así como la creación de discursos cohesivos. La misma tendencia puede observarse mediante el análisis tipológico de las actividades, que abarca los cuatro modos de comunicación propuestos en el MCER, así como una categoría especial para los ejercicios de práctica formal. Mediante este análisis

observamos que los tipos de actividad más recurrentes en el manual son la interacción (33 %) y la recepción (32 %), que exigen procesos marcadamente discursivos. El hecho de que aparezcan en proporciones casi iguales evidencia una programación metodológica fija en la que las actividades de recepción funcionan como punto de partida (*input*), proporcionando el contenido e introduciendo los temas en los que se basa la interacción (*output*). Sin embargo, observamos también una sólida presencia de actividades destinadas al desarrollo de habilidades lingüísticas formales (20 %), lo cual concuerda con los datos presentados e interpretados en la categoría de *output*, haciendo, por lo tanto, hincapié en que el manual integra el sistema formal en sus contenidos de manera consciente y constante.

Ahora bien, en cuanto a las operaciones cognitivas más complejas, a diferencia de otros manuales analizados, *Nuevo Diverso* destaca por las tareas que requieren la aplicación del pensamiento crítico o analítico por parte del alumno, lo que lo impulsa a realizar actividades que van más allá de las cuestiones de supervivencia y de las situaciones comunicativas básicas. Con tareas que impulsan al alumno a procesar la información desde un punto de vista crítico, se fomenta, por un lado, la autonomía intelectual y la madurez cognitiva del estudiante, necesarias para llevar a cabo las tareas comunicativas clave en el nivel B1, como justificar opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, etc. Por otro lado, queda claro que, mediante las tareas en las que el alumno expresa sus actitudes o evalúa la información presentada desde un punto de vista analítico, asume un mayor protagonismo en el aula. Mediante una participación más activa en el proceso de aprendizaje, aumentan la motivación y la independencia del alumno, lo que contribuye a su formación como agente social.

En cuanto a los modos de comunicación y los tipos de operaciones cognitivas, destaca, sin embargo, uno de los puntos más débiles de *Nuevo Diverso* que es la escasa representación de la mediación. Esto se debe, por una parte, a que la mayoría de las actividades exigen que el alumno hable desde su propia identidad y exprese sus propias ideas, mientras que el requisito clave para que haya mediación es que el alumno no sea la fuente original del mensaje, sino el intermediario que procesa la información para hacérsela entender a otro. Esta dinámica se aplica tanto a la mediación intralingüística

como a la capacidad de actuar como puente entre distintas culturas. Las pocas actividades con potencial de mediación que se proponen en las dos primeras unidades están más bien destinadas a un aula multicultural e internacional, ya que implican, por ejemplo, explicar las tradiciones del propio país a un compañero. Al trasladar estas tareas al contexto del bachillerato de Estonia, donde las aulas tienden a ser mayoritariamente homogéneas (en cuanto al nivel, la edad y la identidad nacional y cultural), se pierde esta función del alumno de actuar como intermediario social o cultural. Una posible solución para mitigar esta pérdida sería introducir la mediación intercultural en contextos simulados. Sin embargo, como ya hemos explicado en relación con la autenticidad, este es precisamente un recurso que el manual evita sistemáticamente. Aun así, la mediación también podría darse al generar vacíos de información o textos asimétricos entre los alumnos, o al pedir que el alumno adapte o resuma la información para su compañero. Dado que este tipo de ejercicios casi no aparece en el manual, será un punto crítico que el profesor deberá tener en cuenta al usar este material para adaptarlo a las exigencias del MCER actual.

3) Interacción

En cuanto a las dinámicas de aula, encontramos que, entre las actividades analizadas, hay pocas que sean puramente colaborativas desde el primer momento. En su lugar, el manual utiliza sistemáticamente una estructura híbrida que combina el trabajo individual (48 %) y la dinámica grupal (44 %), lo que permite al alumno disponer de espacio y tiempo para la reflexión personal antes de compartir sus conclusiones con el grupo. La preparación individual previa a la socialización tiene un propósito fundamental desde el punto de vista psicológico, ya que reduce la ansiedad comunicativa y el filtro afectivo, lo que convierte el aula en un espacio seguro. Aunque cada grupo de estudiantes posee dinámicas propias que impiden generalizaciones absolutas, cabe argumentar que una estructura que permita la reflexión previa podría resultar favorable, sobre todo, para los alumnos estonios, quienes tienden a ser culturalmente más bien reservados. Esta estructura puede beneficiar sobre todo a estudiantes introvertidos, ya que favorece una participación oral mucho más segura y cómoda, así como contribuye a un discurso más fundamentado. Aún más, creemos que el trabajo individual previo también fomenta la autonomía del estudiante exigida tanto por el GRÕK como por el MCER. El trabajo individual fomenta la autonomía del alumno, reduciendo significativamente su dependencia de la guía del

docente o del apoyo del grupo. De este modo, el estudiante asume la responsabilidad de organizar y presentar su discurso, así como de comprender sus limitaciones para cumplir la tarea y, de ser necesario, recurrir a materiales de apoyo para alcanzar su intención comunicativa.

4) Ámbitos temáticos

El análisis de los ámbitos temáticos establecidos en el currículo estonio, presentes en el manual *Nuevo Diverso*, demuestra que, aunque la obra logra cubrir todo el espectro temático propuesto en el GRÕK, no lo hace de manera uniforme, sino que se inclina fuertemente hacia dos bloques temáticos: "Persona y sociedad" y "El mundo". De hecho, observamos que mientras el ámbito "El mundo" goza de una representación fuerte, apareciendo en 7 de las 9 unidades, el tema "La sociedad" está presente en todas ellas. Esto permite afirmar que ambos temas constituyen el eje temático central del manual. Dado su alto peso en las unidades didácticas, es evidente que no constituyen un simple trasfondo para la gramática, sino que funcionan como el motor del aprendizaje, con un enfoque específico en las cuestiones sociales, globales y de diversidad. Creemos que estos temas centrales se vinculan directamente con el diseño de las actividades analizadas anteriormente, ya que exigen pensamiento crítico, habilidades de reflexión y comunicación sobre temas abstractos, los cuales, asimismo, están relacionados con los propios valores y actitudes del alumnado. Aún más, como ya hemos destacado, resulta llamativo que, aunque el manual otorga especial atención a la sociedad y a las cuestiones globales, no siempre las vincule con el ámbito cultural (folclore, costumbres, etc.). Esto supone un alejamiento de los patrones tradicionales en el diseño de manuales, que suelen abordar los temas culturales desde un enfoque de interés turístico que, más bien, informa al alumno sobre diferentes países y costumbres, pero no lo involucra en las realidades culturales y sociales, de la manera en que lo hace *Nuevo Diverso*. De este modo, el manual logra, por un lado, abordar los ámbitos temáticos que contienen las ideas fundamentales para el desarrollo del alumno como agente social y, por otro, integrar la metodología que le permite ejercer este rol en clase. Este enfoque convierte la obra en una excelente herramienta para integrar en el proceso de aprendizaje tareas que desarrollen la conciencia social, el respeto a la diversidad y la educación cívica, cumpliendo así con las directrices del GRÕK.

Cabe mencionar que, en comparación con los temas centrales, los demás ámbitos, como "Medio ambiente" o "Ciencia y tecnología", parecen quedar marginados. Aun así, hay que destacar que, de las nueve unidades presentes en el manual, ambos temas cuentan con su propia unidad didáctica, en la que se les presta atención exhaustiva. Por un lado, es evidente que no todos los temas pueden ni tienen que estar presentes en un manual en la misma medida, y que estas carencias pueden compensarse mediante la introducción de materiales complementarios (como la inclusión de temática local sobre Estonia, que no forma parte explícita de los manuales internacionales).

Para concluir, hay que entender que *Nuevo Diverso* es un material firmemente centrado en temas sociales, por lo que se trata más bien de un curso temático específico que de un curso general de idioma. Dado que los ámbitos temáticos del GRÕK permiten abordar los temas según las necesidades e intereses del alumnado y del profesor, utilizar este manual no entra en conflicto con las directrices del currículo estonio. No obstante, creemos que su uso como material central en la enseñanza de ELE debería ser una decisión consciente, considerando el perfil y los intereses de los alumnos, para evaluar si un enfoque social podría resultarles motivador o, por el contrario, impedirles avanzar en la asignatura por falta de interés.

4.1.2. La interpretación cualitativa de *Español en marcha Nueva edición 3*

Según la editorial SGEL, el manual *Español en marcha Nueva edición 3* sigue un enfoque metodológico pragmático y funcional, centrado en la aplicación situacional de la lengua. Además, sus autores subrayan la concordancia metodológica de las actividades con las últimas actualizaciones del MCER y otorgan especial atención al desarrollo de las competencias socioculturales y al fomento de la autonomía del estudiante. A partir de los datos sobre las actividades analizadas en este manual, observamos que, si bien el manual cumple con su promesa de ofrecer un enfoque funcional y pragmático, en la práctica favorece un aprendizaje mucho más tradicional de lo que pretende. Lo que implica, por lo tanto, importantes divergencias metodológicas respecto de las exigencias del GRÕK y del MCER. A continuación, presentamos un análisis cualitativo de los datos recopilados en el Nivel 2 para justificar la afirmación anterior y demostrar en qué puntos clave el manual diverge de sus propios postulados y de las directrices institucionales.

1) Características del *input* y *output*

Al analizar la naturaleza del *input* que aparece en las actividades, observamos que el manual *Español en marcha* recurre siempre al contenido creado *ad hoc*. El *input* auténtico se encuentra muy pocas veces y, cuando sí se da, siempre está en el rol de complementar o ilustrar el *input* ad hoc (como unos pósteres de películas argentinas, una escena del cómic *Mafalda*, etc.). También observamos el intento de compensar esta falta de autenticidad en el *input* mediante la introducción de la autenticidad situacional en el nivel del *output*. A pesar de que un cuarto de los ejercicios analizados sí tiene un *output* funcional, vemos que esta cifra resulta diminuta en comparación con los ejercicios de *output* académico, que representan casi tres cuartos de las actividades. Otra característica destacable del *output* presente en el manual es que las actividades que implican una situación comunicativa simulada (juegos de rol, interpretaciones de diálogos prefabricados, etc.) aparecen en tres veces más ocasiones que en los otros manuales analizados. Si tomamos en cuenta el número muy elevado de actividades con *output* académico, así como la presencia sistemática de ejercicios simulados, deducimos que el manual opta por un aprendizaje firmemente controlado. Este control se ejerce tanto en el desarrollo de habilidades lingüísticas formales como en la preparación de los alumnos para situaciones comunicativas, que se practican mediante patrones comunicativos preestablecidos dentro de un marco temático bien controlado. Ahora bien, aunque se puede discutir el rol y la utilidad de las actividades simuladas frente a las funcionales, en las que los alumnos aplican el idioma extranjero para expresar sus propias ideas y realidades, queda claro que las actividades funcionales otorgan al alumno el mayor grado de independencia y fomentan su motivación, ya que la actividad se le hace más relevante personalmente. Dado que estos dos aspectos contribuyen de manera directa al desarrollo del alumno autodirigido que demanda el currículo estonio y del agente social que promueve el MCER, la escasa representación de actividades funcionales en el manual constituye una carencia crítica frente a las directrices institucionales que el profesorado estonio debe tener en cuenta.

2) Tipología de actividades y operaciones cognitivas

En cuanto a la tipología de actividades y modos de comunicación que mayor importancia tienen en *Español en marcha*, observamos que se otorga la misma importancia a las

actividades de recepción (33 %) y a las de práctica lingüística formal (33 %), seguidas por las actividades centradas en la interacción (23 %). Esta distribución nos permite subrayar, de nuevo, la importancia que el manual atribuye al desarrollo de los conocimientos lingüísticos frente a las competencias comunicativas. Por otro lado, al analizar los procesos cognitivos exigidos, destaca el predominio de los procesos discursivos (55.4 %), los cuales requieren que el alumno entienda y contextualice el contenido con el que trabaja. Esta cifra duplica la de las actividades que operan en un nivel estrictamente lingüístico y descontextualizado (25.3 %). Ahora bien, si nos enfocamos en el porcentaje que presenta la combinación de ambas operaciones (19.3 %), vemos que estos tres porcentajes abarcan la totalidad de las actividades analizadas. En consecuencia, se evidencia una metodología que presta atención al procesamiento, la comprensión y la manipulación de la lengua, pero no contribuye a la formación del pensamiento crítico ni a procesos cognitivos más complejos.

De este modo, las actividades otorgan al alumno un rol pasivo en su aprendizaje, en el que solo "recibe" o "reacciona", pero no necesita generar ideas propias. Esta carencia metodológica se observa también en los porcentajes muy bajos que reflejan la aparición de procesos de mediación (2.41 %) y de operaciones del pensamiento crítico (4.82 %). Al privar al estudiante de tareas que le exijan evaluar, argumentar o reflexionar, el manual dificulta el desarrollo de la madurez cognitiva necesaria para realizar las tareas comunicativas que implica el nivel B1 y entra en conflicto con las directrices del currículo estonio relacionadas con la idea del estudiante como agente social e independiente. Para mitigar esta divergencia entre la metodología del manual y las exigencias institucionales, resultará indispensable que el profesor modifique la ejecución de las dinámicas propuestas o diseñe actividades complementarias.

3) Interacción

Con respecto a las dinámicas de aula, los datos extraídos confirman el enfoque tradicional y controlado del manual. En concreto, destaca la gran importancia que se otorga al trabajo puramente individual (67.5 %) en comparación con las actividades colaborativas, que representan solo un 14.5 % de todos los ejercicios analizados. Si nos fijamos en los ejercicios híbridos en los que aparecen ambas formas de interacción, vemos que

representan el 18 % de los ejercicios. Estos ejercicios, tal como observamos en el caso del manual *Nuevo Diverso*, permiten a los alumnos una fase de preparación individual antes de una interacción grupal. El hecho de que el manual *Español en marcha* incluya pocos ejercicios que combinen estas interacciones indica que no ve la oportunidad ni la necesidad de convertir los ejercicios individuales en actividades híbridas. Esto está en concordancia con los datos presentados anteriormente sobre el *output* académico y el procesamiento descontextualizado: el alumno trabaja por sí solo porque la mayoría de las tareas exigen completar huecos o manipular la gramática. Aunque, al basar el aprendizaje en tareas solitarias, el manual dificulta el desarrollo de estas competencias comunicativas, se puede, por otro lado, argumentar que esta dinámica contribuye directamente al desarrollo de la independencia del alumno. Al resolver la mayor parte de las actividades en solitario, el estudiante se ve obligado a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, gestionando su tiempo y sus recursos cognitivos sin depender de la ayuda de un compañero ni del profesor. No obstante, es importante subrayar que, aunque el manual fomenta la independencia en el estudio formal, sigue limitando la independencia comunicativa del estudiante, ya que no le ofrece suficientes posibilidades para ejercer su rol como agente social activo.

4) Ámbitos temáticos

En el plano temático, el manual destaca por su exhaustiva cobertura del ámbito de "Cultura y creación artística", presente en todas las unidades didácticas, lo que nos permite concluir que, por una parte, cumple con su promesa editorial de desarrollar competencias socioculturales. Sin embargo, cabe mencionar que el gran número de temas culturales se debe a un diseño estructural fijo en el que cada tema se cierra con una sección dedicada a la cultura de un país hispanohablante. Esta estructuración de las unidades significa que, en la mayoría de los casos, el tema cultural no comparte ningún rasgo común con el tema de la unidad que complementa. Lo que supone un peligro de que este apartado, no conectado con la temática central de la unidad, sea omitido del programa, ya que es difícil encontrar el nexo entre los apartados o, debido a la presión temporal, omitirlo. Asimismo, se nota que las actividades que se presentan en el apartado del tema cultural complementario tienden más bien a informar a los estudiantes sobre los diferentes países, su cultura, folclore y costumbres, pero no suelen involucrar a los estudiantes en

argumentar ni en hacer comparaciones entre las culturas ajenas y su propia identidad social.

Ahora bien, dejando de lado el tema "Cultura y creación artística", al que el manual otorga una atención especial, observamos la gran importancia que presta a los temas de "Persona y sociedad", con un 58.33 %, y "El mundo", con un 50 %. Aunque estos temas están estrechamente vinculados con las aspiraciones ideológicas del MCER y GRÕK, intuimos, a partir de los datos sobre la tipología de actividades analizadas anteriormente, que estos temas se utilizan más bien como un trasfondo para practicar vocabulario o gramática en contextos cerrados y simulados, y no como motores de la argumentación o de la reflexión intercultural. Dado que las actividades analizadas rara vez implican procesos cognitivos de pensamiento crítico o analítico.

Finalmente, cabe mencionar que temas de gran relevancia para el desarrollo de un ciudadano moderno y autónomo quedan en segundo plano, como es el caso de "Ciencia y tecnología", "Persona y medio ambiente" y, sobre todo de "Educación y trabajo", que apenas alcanza un 16.67 %, lo cual resulta llamativo, ya que, para un manual diseñado para jóvenes, se podría suponer que la formación académica y el futuro laboral constituyen los aspectos temáticos con los que los estudiantes de bachillerato tienen mayor conexión personal.

4.1.3. La interpretación cualitativa de *Aula Internacional Plus 3*

Según la editorial Difusión, el manual *Aula Internacional Plus 3* representa el enfoque orientado a la acción, posicionando al alumno como eje central de la enseñanza y subrayando la importancia del uso significativo del idioma, que se pone en práctica mediante procesos cognitivos y comunicativos. A continuación, examinaremos cómo se materializan estas intenciones didácticas en la práctica y cómo se relacionan con las directrices del MCER y del currículo estonio.

1) Características del *input* y *output*

Al analizar los datos sobre el *input* auténtico que aparece en los ejercicios del manual, contamos con solo dos ejercicios que no parten del material *ad hoc*. Esto significa que el manual casi no integra contenido auténtico en su etapa de recepción, sino que recurre, casi

de forma absoluta, al material creado por sus propios autores para controlar y guiar, conforme a sus objetivos pedagógicos, el contenido temático, lingüístico y metodológico del *input*. Sin embargo, observamos una alta proporción de *output* auténtico situacional, ya que el 62 % de los ejercicios son de carácter funcional, lo que permite al alumno hablar sobre sí mismo. La comunicación simulada, en comparación, se introduce con poca frecuencia y representa solo el 4 % de los ejercicios. También observamos que, a diferencia de los otros manuales analizados, el manual *Aula Internacional* dedica una atención mucho menor a los ejercicios de *output* puramente académico (34 %). Estas cifras están en concordancia con los enfoques comunicativos y orientados a la acción prometidos por la editorial, ya que la mayoría de las actividades dan como resultado un producto comunicativo funcional que respeta la identidad real del estudiante.

2) Tipología de actividades y operaciones cognitivas

En cuanto a las operaciones cognitivas, los datos cuantitativos revelan una fuerte inclinación por el procesamiento de la lengua en contextos significativos, tal como postulan sus autores. Esto se manifiesta en el gran número de ejercicios discursivos (71.05 %). El manual destaca por su aplicación minoritaria de los procesos puramente lingüísticos, que representan solo el 21 % de los ejercicios. Este número, sin embargo, es casi igual al porcentaje de ejercicios que requieren la aplicación del pensamiento crítico y analítico y que representan casi el 20 % de los ejercicios. Aún más sobresale *Aula Internacional* por su aplicación sistemática de las actividades que requieren operaciones de mediación. Esta categoría, a diferencia de los demás manuales, goza de una representación significativa (13 %), lo que demuestra su conformidad con las descripciones del nivel B1 del MCER. Por lo tanto, observamos que este manual parte de un enfoque metodológico diferente al de los demás manuales analizados, que, a pesar de favorecer también los procesos discursivos, les otorgaban un rol menos significativo, equilibrando más la importancia entre los procesos puramente lingüísticos y los discursivos. El manual *Aula Internacional*, sin embargo, prioriza fuertemente las operaciones discursivas, mientras intenta equilibrar actividades puramente lingüísticas con otras que exigen pensamiento crítico. Al observar los datos sobre la tipología de las actividades, vemos que la gran mayoría corresponde a la interacción (casi 40 %), seguida de las actividades de recepción (27 %). Los demás modos de comunicación, como

actividades de producción, mediación y aquellas enfocadas en la práctica del sistema lingüístico formal, están representados en proporciones similares y constituyen entre el 9 y el 12 % de los ejercicios analizados. La comparación entre la tipología de las actividades y la de las operaciones cognitivas que requiere señala que el manual concibe el aprendizaje desde la figura del agente social, utilizando predominantemente las actividades de interacción y recepción para que el alumno procese la información de manera crítica y actúe como mediador de significados. De este modo, se puede deducir que la menor proporción de actividades formales se debe a su integración en las actividades de comunicación y recepción, lo cual se ajusta plenamente a los planteamientos del enfoque orientado a la acción, que proclama que el sistema formal nunca es el objetivo final, sino el andamiaje necesario para llevar a cabo una tarea comunicativa.

Aun así, cabe destacar que el manual *Aula Internacional* es el único de los tres manuales analizados que no incluye el cuaderno de ejercicios por separado, sino que este se encuentra al final del mismo libro. Como no hemos incluido los cuadernos de ejercicios en nuestro análisis, no hemos incorporado estas actividades. Aunque admitimos que cabe la duda de si la escasa presencia de ejercicios enfocados en el desarrollo lingüístico formal se debe a que estos se encuentran en una sección separada del mismo manual, lo que deja más espacio para ejercicios comunicativos dentro de las unidades. Aunque exista esta posibilidad, no podemos verificarla sin contar con una base de datos simétrica, lo cual implicaría analizar los demás cuadernos de ejercicios de la misma manera.

3) Interacción

Al analizar las dinámicas de interacción requeridas por las actividades de *Aula Internacional*, observamos que este manual otorga una importancia muy similar a las actividades individuales (39.5 %) y a las colaborativas (32.9 %). Los ejercicios híbridos, que combinan ambas dinámicas, también están muy presentes a lo largo de las unidades analizadas y representan el 27.6 % de las actividades. Al comparar estos porcentajes, queda claro que el manual busca un equilibrio entre las dinámicas de interacción. Esto puede interpretarse como un intento de fomentar la dimensión social del aprendizaje mediante tareas colaborativas, asegurándose asimismo de no dejar al margen las actividades que favorecen el desarrollo del estudiante independiente y autónomo.

Teniendo en cuenta el hecho de que en el manual aparecen las actividades híbridas de manera sistemática y en proporción significativa creemos que esto se puede deber igualmente, tal como observamos en el caso del manual *Nuevo Diverso*, al intento de proporcionar al alumno el tiempo y espacio individual previa al trabajo colaborativo con el propósito de rebajar la tensión que puede causar la improvisación forzada así como garantizar que la interacción posterior sea mucho más segura, reflexiva y fundamentada.

4) Ámbitos temáticos

Desde la perspectiva temática, *Aula Internacional* presenta una distribución más equilibrada y transversal que la de las demás obras analizadas. Aunque los bloques "Persona y sociedad" y "El mundo" siguen siendo predominantes también en este manual, es el único que mantiene una presencia homogénea (entre el 25 % y el 33 %) de temas relacionados con la ciencia, la tecnología y el medio ambiente. Esto significa que ninguno de los temas queda totalmente al margen ni necesita complementarse necesariamente. No obstante, cabe recordar que este no es el caso en cuanto a la temática relacionada con Estonia, la cual debe ser integrada por el profesor en todos los manuales analizados para que estos cumplan plenamente con los ámbitos temáticos del GRÖK.

Por otro lado, en cuanto a la temática específica de *Aula Internacional*, es importante señalar que la obra está diseñada originalmente para un público adulto, lo que implica que algunos de los ejercicios propuestos por los autores están explícitamente dirigidos a estudiantes adultos. Aunque en la mayoría de los casos estas actividades pueden modificarse con ajustes mínimos, queda claro que el profesorado deberá estar atento para que los contextos de las dinámicas mantengan la relevancia y la cercanía necesarias para los jóvenes de bachillerato.

4.2. Síntesis comparativa de los manuales y su correspondencia al GRÖK

Tras el análisis cualitativo de los tres manuales, podemos concluir que, a pesar de que todos tienen la misma finalidad de ayudar a los alumnos a alcanzar el nivel B1 en español, intentan lograr esta meta por vías distintas. Observamos que, aunque los manuales mencionan el MCER como su punto de referencia, en realidad no siempre se ajustan a sus directrices. Las diferencias observadas en la composición de las actividades analizadas revelan las distintas pautas metodológicas que sigue uno u otro manual, lo que nos permite

extraer conclusiones sobre su enfoque didáctico real y señalar hasta qué punto están en concordancia con las necesidades del profesorado estonio y con el GRÕK.

En cuanto a los enfoques metodológicos actuales, tanto el MCER como el GRÕK priorizan el enfoque orientado a la acción, concibiendo la lengua como un instrumento de acción y al alumno como un agente social y autónomo. Tras el análisis de las tres obras, podemos concluir que *Nuevo Diverso* y *Aula Internacional* se alinean más estrechamente con este enfoque institucionalmente recomendado, ya que en ellos observamos la presencia sistemática de actividades orientadas a la comunicación, así como una atención especial al desarrollo del pensamiento crítico y analítico. A través de estas actividades, se capacita al alumno para resolver tareas comunicativas que exigen operaciones cognitivas más complejas, propias del nivel B1, y se le anima a participar de manera más activa y consciente en su proceso de aprendizaje, contribuyendo así al desarrollo del estudiante como agente social e independiente.

Sin embargo, aunque el EOA conciba el sistema formal de la lengua como el andamiaje necesario para la acción social, desplazando el foco de la corrección lingüística hacia la competencia comunicativa funcional, ello no implica necesariamente que en los manuales de enfoque comunicativo se descarte el uso de ejercicios lingüísticos. Al respecto, observamos que *Nuevo Diverso* ha logrado equilibrar el desarrollo formal y la competencia comunicativa, mientras que el manual *Aula Internacional* se muestra más fiel al enfoque, favoreciendo claramente las actividades comunicativas frente a las lingüísticas formales.

Por el contrario, el manual *Español en marcha* tiende más bien a un enfoque tradicional, alejándose de las pautas del EOA al priorizar la práctica lingüística formal frente a los ejercicios comunicativos funcionales. Uno de los puntos más débiles de este manual en relación con las exigencias del GRÕK es que sus actividades no aportan lo suficiente al desarrollo de los procesos cognitivos más complejos, esenciales para cumplir las tareas propias del nivel B1. Observamos que las actividades que propone la obra sitúan al alumno en un rol más bien pasivo y receptivo en el proceso de aprendizaje, lo cual entra en conflicto con la idea del estudiante como agente social e independiente.

Por otro lado, a partir de las exigencias actuales del MCER y del GRÖK, observamos que un punto débil de la mayoría de los manuales analizados es, sin duda, la escasa representación de las actividades de mediación. Cabe recordar que, hoy en día, la mediación forma parte de los cuatro modos de comunicación y se considera tan imprescindible como la comprensión, la producción y la interacción. Tras nuestro análisis, constatamos que el único manual analizado que presta atención a las actividades de mediación es *Aula Internacional*, mientras que en *Español en marcha* y *Nuevo Diverso* estas actividades, en las que el alumno pueda actuar como mediador de significados lingüísticos o culturales, apenas aparecen. En el caso de *Español en marcha*, observamos que su enfoque, más bien tradicional y centrado en el sistema formal de la lengua, no considera todavía la mediación como parte integral e imprescindible del aprendizaje de idiomas. Por su parte, en *Nuevo Diverso* observamos que, aunque este parte del enfoque comunicativo e integra de manera sistemática actividades que exigen operaciones de pensamiento crítico y analítico, los procesos de mediación son prácticamente inexistentes. Esto se debe a que, en la mayoría de las tareas, los alumnos parten de sus propias experiencias y describen sus realidades, lo que elimina la posibilidad de actuar como intermediarios entre distintas fuentes de información o interlocutores.

La importancia de fomentar las capacidades de mediación no debe subestimarse, ya que en la vida real la comunicación rara vez es unidireccional y aislada, sino que existe la necesidad constante de transmitir o explicar información a quienes nos rodean. La mediación contribuye al desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas, ya que requiere que el alumno seleccione la información relevante, la sintetice y la parafrasee. Asimismo, facilita la comunicación plurilingüe y multicultural, que se considera una capacidad clave en el contexto del mundo globalizado actual.

Entre los cambios más significativos del currículo estonio en comparación con su versión anterior, destaca también una mayor exigencia en el uso de materiales auténticos. Dado que en nuestro análisis nos hemos basado en manuales de ELE que, por su carácter, son materiales elaborados con fines didácticos, no resulta sorprendente que la mayoría de las actividades que aparecen en ellos hayan sido creadas por sus autores con un propósito pedagógico concreto. Aun así, hemos analizado en qué medida se incorporan a estas

actividades *ad hoc* textos auténticos u otros elementos de la vida real. Los resultados demuestran que, mientras la proporción de *input* auténtico queda muy limitada en *Aula Internacional* y *Español en marcha*, los autores de *Nuevo Diverso* sí muestran una intención clara de incorporar materiales reales (poemas, entrevistas, artículos de prensa) a las actividades didácticas, aunque estos tampoco alcanzan proporciones que satisfagan plenamente los requisitos del GRÖK.

Finalmente, con respecto a la adecuación temática, nuestro análisis demuestra que todos los manuales evaluados cubren, en mayor o menor medida, los ámbitos temáticos en los que debería basarse la enseñanza de idiomas extranjeros en el bachillerato según el currículo estonio. Si excluimos la ausencia lógica del tema local de Estonia en los manuales internacionales, lo cual, obviamente, debe ser complementado por el profesorado independientemente de por cuál de los manuales se opte, observamos que la representación que se les otorga a los demás ámbitos nos permite extraer conclusiones sobre la tonalidad característica de cada manual. Por ejemplo, observamos que *Nuevo Diverso* destaca entre los demás por su sólida representación de los temas sociales, por lo que podría considerarse un curso con un enfoque basado en contenidos más que en un manual de idioma general. En cuanto a *Español en marcha*, no observamos ningún tema central destacado, aunque los ámbitos que más se abordan son "La sociedad" y "El mundo". No obstante, tal como concluimos a partir del análisis de sus actividades, estos temas no se desarrollan en profundidad, sino que cumplen más bien la función de ofrecer un entorno temático para la práctica del sistema formal del idioma, y no al revés, como propone el EOA. Asimismo, observamos en *Español en marcha* una escasa representación de temas relacionados con la ciencia, el medio ambiente y, especialmente, la educación y el trabajo, siendo este último el tema quizás más relevante para los alumnos de bachillerato a quienes se dirige. A diferencia de los demás manuales, *Aula Internacional* ofrece una representación temática más equilibrada. Sin embargo, tal como advertimos anteriormente, habría que considerar que, en este manual, aunque los temas estén vinculados con los ámbitos del GRÖK, se presentan ejercicios claramente destinados a un público adulto, los cuales pueden resultar poco relevantes o incluso inadecuados para los estudiantes jóvenes.

4.3. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Para empezar, reconocemos que analizar las actividades basándose en su diseño metodológico ofrece una perspectiva parcial y aislada de lo que realmente ocurre en las aulas, ya que desconocemos cómo se llevan a cabo en ellas. Evaluar cómo se ponen en práctica estas actividades no ha sido la intención de este trabajo y resultaría muy complicado, dado que depende en gran medida del profesor y del grupo de alumnos al que se dirige.

En segundo lugar, queda evidente que, por la extensión del presente trabajo, no hemos podido abarcar todos los componentes de las obras (plataformas digitales, materiales complementarios y cuadernos de ejercicios), limitándonos a las actividades de las unidades didácticas. Dado que el análisis cuantitativo es exhaustivo, la evaluación detallada se centra únicamente en las primeras unidades de cada manual. Consideramos que esta selección aporta información relevante para generalizaciones metodológicas, aunque reconocemos que no permite llegar a conclusiones absolutas. Por eso, consideramos valioso que futuros estudios incluyan también los cuadernos de ejercicios para obtener un corpus más completo y definitivo. Asimismo, se podrían analizar los instrumentos de evaluación que proponen las obras, cómo se relacionan con las actividades que ofrecen los manuales y en qué medida se vinculan con las ideas actuales sobre evaluación y retroalimentación.

Teniendo en cuenta las carencias más recurrentes observadas en los materiales analizados, creemos que es necesario crear materiales complementarios de temática estonia que estén en concordancia con los seis bloques de temas mencionados en el GRÕK y que puedan integrarse fácilmente en la programación de cualquier manual internacional que se utilice. Para la elaboración de estos materiales complementarios, recomendaríamos recurrir a textos auténticos e integrar en ellos actividades que requieran mediación lingüística y cultural.

Conclusiones

Este trabajo surge ante la falta de materiales de ELE específicos para el contexto estonio, lo que obliga al profesorado a recurrir a ediciones internacionales. Por tanto, hemos optado por analizar tres manuales de nivel B1 ampliamente utilizados en aulas estonias: *Español en marcha Nueva edición 3*, *Nuevo Diverso Español B* y *Aula Internacional Plus 3*, con el propósito de observar en qué medida estos materiales cumplen con los requisitos del currículo nacional estonio de bachillerato, tanto desde el punto de vista de los ámbitos temáticos como de las metodologías empleadas.

El estudio está organizado en cuatro partes principales. Primero, el marco teórico analiza las exigencias del GRÖK y el MCER, las metodologías actuales, así como las bases para analizar los materiales. Luego, la metodología describe los manuales seleccionados y explica los criterios empleados en el análisis cuantitativo. En la parte analítica se presentan y se comparan los datos obtenidos. Por último, en la sección de discusión y conclusiones se sintetizan los resultados, señalando las coincidencias, las diferencias y las posibles carencias metodológicas. Para realizar nuestra investigación sobre la metodología, hemos partido del modelo de análisis de tres niveles de Littlejohn (2011) y hemos analizado en profundidad las actividades incluidas en las dos primeras unidades de los manuales. Así, hemos recopilado un corpus de datos cuantitativos que luego hemos interpretado de manera cualitativa conectando los resultados con las exigencias del GRÖK y del MCER.

Los resultados del análisis indican que los tres manuales analizados presentan pautas metodológicas distintas. En concreto, se observa que mientras *Nuevo Diverso* y *Aula Internacional* se alinean más estrechamente con el enfoque orientado a la acción al fomentar la competencia comunicativa y el pensamiento crítico, *Español en marcha* mantiene una estructura más tradicional centrada en la práctica lingüística formal. Asimismo, existen carencias comunes al abordar aspectos clave del GRÖK: la inclusión de textos auténticos sigue siendo insuficiente en la mayoría de las obras y la mediación lingüística está casi ausente, siendo *Aula Internacional* el único manual que le presta atención real.

En cuanto a la dimensión temática, hemos comprobado que, aunque las tres obras abordan de manera general los ámbitos exigidos por el currículo (salvo la conexión temática con

Estonia), presentan diferencias en la proporción de los temas, lo que indica qué ámbitos reciben mayor atención en cada una. De este modo, hemos concluido que *Aula Internacional* es el manual con mayor diversidad temática, ya que busca un equilibrio entre los distintos campos. Por su parte, *Español en marcha* se centra mayoritariamente en los ámbitos relacionados con la sociedad y la cultura, otorgando menor importancia a temas como el medio ambiente, la ciencia y la tecnología, así como a la educación y el trabajo. Igualmente, observamos que el tema "Persona y sociedad" ocupa el primer lugar en *Nuevo Diverso*, lo cual puede considerarse un rasgo característico de este manual, ya que tiene como propósito conectar el aprendizaje del idioma con la educación cívica.

Los resultados de este análisis señalan que, para apoyar a los profesores de español en Estonia, es necesario desarrollar materiales complementarios de nivel B1 que conecten los temas de los manuales con el contexto estonio. El diseño de estos recursos debería basarse en textos auténticos y priorizar las actividades que fomenten el desarrollo de la mediación, puesto que estas carencias constituyen uno de los puntos más débiles de los materiales didácticos analizados.

En definitiva, con los resultados obtenidos no pretendemos descartar la validez de ninguno de los manuales, sino que esperamos ofrecer pistas que ayuden al profesorado a elegir el material que mejor se adapte a sus necesidades y a tomar una decisión meditada a la hora de encargar los libros, teniendo en cuenta que el manual elegido servirá durante años como base metodológica y temática de la asignatura. Asimismo, nuestra intención ha sido señalar las carencias concretas que presentan estas obras respecto a las directrices del GRÕK, para que los docentes puedan prestarles atención en el aula de manera más constante con el fin de lograr un equilibrio entre las propuestas del manual y las exigencias del currículo nacional.

Resümee

Rahvusvaheline õpik Eesti klassiruumis: B1-taseme hispaania keele õpikute võrdlev analüüs ja nende vastavus Gümnaasiumi riiklikule õppekavale

Käesolevas magistritöös kõrvutasime kolme rahvusvahelist B1-tasemele suunatud hispaania keele õpikut: *Español en marcha Nueva edición 3*, *Nuevo Diverso B* ja *Aula Internacional Plus 3*, eesmärgiga kaardistada nende vastavus Eesti gümnaasiumi riiklikus õppekavas (GRÕK) sätestatud metodoloogilistele ja temaatilistele nõuetele. Kuna spetsiaalselt Eesti konteksti ja õppekava suunitlusi arvestavaid hispaania keele õppematerjale praeguseks veel loodud ei ole, seadsime oma eesmärgiks vaadelda, millised metodoloogilised erinevused analüüsitud õpikute vahel esinevad ning mil määral ja kuidas tuleks neid õppematerjale kohandada nii, et need sobituksid kohaliku haridusmaastiku nõuetega. Lähtudes Euroopa keeleõppe raamdokumendi (EKR) sõsarväljaandest ja 2023. aastal jõustunud uuest riiklikust õppekavast, mis sõsarväljaandele tugineb, seadsime analüüsi fookusesse need aspektid, mida on viimase haridusreformi käigus õppekavas kõige ulatuslikumalt muudetud: reaalse suhtlusvajaduse ja eluliste ülesannete osakaal, vahendustegevuste esinemine, õppematerjalides kasutatud sisendi autentsus ning õppija areng (tema roll kodanikuna, agentsus ja enesejuhtimisvõimekus).

Töö on jagatud neljaks osaks. Esmalt tutvustatakse teooriaosas GRÕK-i ja EKR-i keeleõppe nõudeid, kaasaegseid metoodikaid ning õppematerjalide analüüsi teoreetilisi aluseid. Teises osas antakse ülevaade valitud õpikutest ja kirjeldatakse töös rakendatud analüüsimeetodeid, mis põhinevad Littlejohni (2011) analüüsimeetodikal. Kolmandas peatükis esitatakse ning võrreldakse kogutud andmeid. Viimases peatükis tehakse uurimistulemustest kokkuvõtte, tuues välja õpikute sarnasused, erinevused ja puudujäägid, mida Eesti õpetajad peaksid gümnaasiumiastme hispaania keele ainekavade koostamisel ja õppematerjalide valimisel arvesse võtma.

Analüüsi tulemusi kõrvutades jõudsime järeldusele, et uurimuse keskmes olevate õpikute metodoloogilised lähtepunktid on teineteisest erinevad. Kui *Nuevo Diverso* ja *Aula Internacional* toetuvad tegevuskesksele lähenemisele, soodustades suhtluspädevust ja kriitilist mõtlemist, siis *Español en marcha* on traditsioonilisema ülesehitusega, pannes suhtluspädevuste arendamise asemel rohkem rõhku keeleõppe formaalsele poolele.

Analüüsidest õpikute sisulist poolt leidis kinnitust, et kuigi rahvusvaheliste õpikute puhul ootuspäraselt ei esinenud neis Eesti kontekstiga otseselt seotud temaatikat, olid ülejäänud riiklikus õppekavas välja toodud teemavaldkonnad siiski kõigis esindatud. Samuti tõi analüüs esile teemade osakaalu ja enim tähelepanu pälvivad valdkonnad õppematerjalides. Järeldasime, et õpik *Aula Internacional* on temaatiliselt kõige mitmekesisem, otsides tasakaalu erinevate teemavaldkondade vahel. Õpikus *Español en marcha* keskendutakse enim inimese-, ühiskonna- ja kultuurivaldkonnale, ent omistatakse vähem tähtsust keskkonna, tehnoloogia, teaduse ning haridus- ja töövaldkonnale. Ka õpikus *Nuevo Diverso* on teema “Inimene ja ühiskond” käsitlemine esikohal, ent seda võib lugeda õpiku taotluslikuks eripäraks, et ühendada keeleõpe ja kodanikuharidus.

Lisaks Eestiga seotud temaatika puudumisele ilmnescid õppekava nõuetest lähtuvalt õpikute suurimad kitsaskohad autentse keelematerjali ja vahendamistegevuste väheses esinemises. Vahendamine puudus õpikutest *Nuevo Diverso* ja *Español en marcha* peaaegu täielikult, olles järjepidevalt esindatud vaid õpikus *Aula Internacional*. Niisiis osutavad analüüsi tulemused, et Eesti hispaania keele õpetajate toetamiseks oleks vajalik luua B1-tasemele sobilikud lisamaterjalid, mis seoksid õpikute teemavaldkonnad Eesti kontekstiga. Nende materjalide väljatöötamisel võiks õpikute analüüsis ilmnenuid kitsaskohtade leevendamiseks eelistada autentse keelematerjali kasutamist ning õppetegevusi, mis võimaldaksid vahendustoimingute arengut.

Kuigi analüüsitud õpikute eesmärgiks on aidata õpilastel saavutada B1-keeletase, rakendavad nad selleks erinevaid metoodilisi võtteid ning loovad ka erineva temaatilise keskkonna, milles keeleõpe toimub. Vaatamata erinevustele usume, et kõik analüüsitud õpikud sobivad kasutamiseks Eesti gümnaasiumis, ning meie eesmärk ei olnud välja selgitada n-ö parimat, kuna see sõltub ka suuresti õpetaja eelistustest ning õpilaste eripärast. Küll aga loodame, et käesolev töö aitab õpetajatel materjale lähemalt tundma õppida ja pakub tuge, et teha kaalutletud valik õppematerjali tellimisel, arvestades, et õpik jääb aastateks aineõppe metoodiliseks ja temaatiliseks alusmaterjaliks. Samuti aitavad analüüsi tulemused paremini märgata neid õpikute aspekte, millele tuleks tunnis lisatähelepanu pöörata, et saavutada tasakaal õpikus väljapakutu ja riikliku õppekava vahel.

Bibliografía

- Alonso, E.; Corpas, J.; Gambluch, C. (2021). *Nuevo Diverso Español B (Libro del alumno)*, SGEL.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited* (2.^a ed.), Multilingual Matters, pp. 14–66.
- Castro Viúdez, F.; Rodero Díez, I.; Sardinero Francos, C. (2022). *Español en marcha Nueva edición 3* (Libro del alumno), SGEL.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, [en línea] Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Consejo de Europa. (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*, [en línea] Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/capitulo_02.htm
- Corpas, J.; Garmendia, A.; Soriano, C. (2021). *Aula internacional Plus 3* (Libro del alumno), Difusión.
- Del Pozo, M. (2018). Propuesta de plantilla para el análisis de manuales de ELE españoles publicados entre 1986 y 2016. *Lenguaje y textos*, 47, pp. 65–81. DOI: <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.8773>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, pp. 62–65.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, pp. 141–142.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), pp. 97–118.

- Goodier, T.; Szabo, T. (2018). *Collated representative samples of descriptors for young learners (Ages 11-15)*, [en línea] Council of Europe.
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors>
- Guariento, W.; Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4), pp. 347–349.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (s.f.). *G. Ainevaldkond „Võõrkeeled“*, [en línea]
<https://projektid.edu.ee/spaces/OKMV/pages/211454800/G+Ainevaldkond+V%C3%B5%C3%B5rkeeled>
- Instituto Cervantes. (2006). Nociones específicas: Introducción. En *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*, [en línea] Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_introduccion.htm
- León-Manzanero, A.; Izquierdo Alegría, D.; Valero Fernández, P.; Loureda Lamas, Ó. (2026). *Demolingüística del español en Estonia, Letonia y Lituania (Colección «El español en Europa», vol. 8)*, [en línea] Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich.
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_baltico/
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), pp. 25–26.
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse. En B. Tomlinson (ed.). *Materials development in language teaching* (2.^a ed.), Cambridge University Press, pp. 179–211.

- Nassaji, H.; Fotos, S. S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*, [en línea] Routledge, pp. 1–14.
https://www.academia.edu/63271240/The_Changing_View_of_Grammar_Instruction
- Haridus- ja Noorteamet. (2011). *Olulisemad muutused gümnaasiumi võõrkeelte õppekorralduses ja ainekavades*, [en línea] <https://oppekava.ee/olulisemad-muutused-gumnaasiumi-voorkeelte-oppekorralduses-ja-ainekavades/>
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*, Heinle & Heinle, pp. 10–12.
- Peekmann, M. (2026). Keeleõpe muutuste tuules: Kuidas B-võõrkeelte reform suunab koolide keelevelikuid, [en línea] *Õpetajate Leht*.
<https://www.opleht.ee/2026/01/keeleo-pe-muutuste-tuules-kuidas-b-voorkeelte-reform-suunab-koolide-keelevelikuid/>
- Rubdy, R. (2012). Selection of materials. En B. Tomlinson (ed.). *Materials development in language teaching*, Cambridge University Press, pp. 37–57.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2.^a ed.), SAGE Publications, p. 4.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluation of ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42(4), p. 245.
- Soto Aranda, B.; Penas Ibáñez, M. A.; Ivanova, O. (2023). *Paradigmas lingüísticos en la enseñanza y aprendizaje de lenguas*, Editorial Síntesis, pp. 15–17, 26, 73.
- Tomlinson, B. (2011). Introduction. En B. Tomlinson (ed.). *Materials development in language teaching* (2.^a ed.), Cambridge University Press, pp. 12-13, 137–138.
- Tomlinson, B. (2013). Materials evaluation. En B. Tomlinson (ed.). *Developing materials for language teaching* (2.^a ed.), Bloomsbury, pp. 23.

Vabariigi Valitsus. (2011). Gümnaasiumi riiklik õppekava. Vabariigi Valitsuse
06.01.2011 määrus nr 2, lisa 2 (muudetud sõnastuses), [en línea] *Riigi Teataja I*.
https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1290/8201/4021/2m_lisa2.pdf

Vabariigi Valitsus. (2023). Gümnaasiumi riiklik õppekava. Vabariigi Valitsuse
06.01.2011 määrus nr 2, lisa 7 (muudetud sõnastuses), [en línea] *Riigi Teataja I*.
https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1080/3202/3001/18m_gym_lisa7.pdf

Anotación

“DEL MANUAL INTERNACIONAL AL AULA ESTONIA: UN ANÁLISIS COMPARATIVO DE MATERIALES DE ELE (B1) Y SU ADECUACIÓN AL NUEVO CURRÍCULO NACIONAL ESTONIO”

Este trabajo analiza tres manuales internacionales de ELE de nivel B1: *Español en marcha Nueva edición 3*, *Nuevo Diverso Español B* y *Aula Internacional Plus 3* y evalúa su vinculación temática y metodológica con el currículo nacional estonio de bachillerato, con el propósito de orientar al profesorado en la elección del material y ayudarlo a equilibrar las propuestas del manual con las exigencias curriculares. Los resultados evidencian diferencias metodológicas entre los manuales (enfoques orientados a la acción frente a los tradicionales), así como carencias en relación con el currículo estonio, destacando la escasez de textos auténticos y de mediación.

Palabras clave: análisis de materiales didácticos, Español como Lengua Extranjera (ELE), nivel B1, Currículo nacional estonio (GRÕK), Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Dagmar Treial,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose "Del manual internacional al aula estonia: un análisis comparativo de materiales de ELE (B1) y su adecuación al nuevo currículo nacional estonio", mille juhendaja on Mari Kruse, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
2. annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
3. olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;
4. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Dagmar Treial

17.08.2026