

Universidad de Tartu

Facultad de Artes y Humanidades

Instituto de Lenguas y Culturas del Mundo

Formación de Profesorado de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

**Textos mapeados en la enseñanza del español como lengua extranjera: creación y
aplicación didáctica para estudiantes estonios de sexto grado**

Trabajo fin de máster

Autora: Grete Põder

Directora: Mari Kruse

Tartu 2025

Tabla de contenido

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 4 |
| 1. Marco teórico y didáctico | 6 |
| 1.1 Adquisición de segunda lengua..... | 6 |
| 1.1.1 Teorías fundamentales de la ASL | 7 |
| 1.1.2 Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas: del enfoque gramatical al enfoque comunicativo | 9 |
| 1.2. La importancia de la lectura guiada en la ASL | 12 |
| 1.3 El español como segundo idioma extranjero en el segundo ciclo de educación | 13 |
| 1.3.1 Retos y necesidades en el aula de ELE..... | 14 |
| 1.4 Textos mapeados como estrategia didáctica | 15 |
| 1.4.1 Definición y características | 16 |
| 1.4.2 Aplicaciones prácticas en la enseñanza de ELE | 17 |
| 1.4.3 Análisis de los textos mapeados en los materiales existentes | 17 |
| 2. Parte empírica | 20 |
| 2.1 Planteamiento del problema..... | 20 |
| 2.2 Criterios para el diseño de textos | 21 |
| 2.2.1 Uso de la inteligencia artificial en la elaboración de los textos | 23 |
| 2.2.1.1 Elaboración de textos mapeados a partir de los textos creados | 24 |
| 2.3 Contenido léxico y gramatical de las unidades | 27 |
| 3. Implementación en el aula y análisis | 30 |
| 3.1 Enfoque cualitativo y tratamiento de los datos | 31 |
| 3.2 Percepciones de los estudiantes..... | 32 |
| 3.2.1 Adecuación al nivel..... | 32 |
| 3.2.2 Apoyo a la comprensión..... | 34 |
| 3.2.3 Apoyo a la producción | 35 |
| 3.2.4 Aspectos mejorables..... | 37 |
| 3.2.5 Valoración general | 39 |
| 3.3 Percepciones de los profesores..... | 41 |
| 3.4 Análisis de los resultados..... | 42 |

| | |
|--|-----------|
| 3.5 Adaptaciones y mejoras futuras | 45 |
| Conclusión | 48 |
| Bibliografía..... | 51 |
| Resúme e | 55 |
| Anexos | 56 |
| Anexo 1. Texto mapeado para unidad 1 | 56 |
| Anexo 2. Texto mapeado para unidad 2 | 57 |
| Anexo 3. Texto mapeado para unidad 3 | 58 |
| Anexo 4. Texto mapeado para unidad 4 | 59 |
| Anexo 5. Texto mapeado para unidad 5 | 60 |

Introducción

Aprender una lengua extranjera no es algo fácil, sino es un proceso complejo que requiere estrategias didácticas adecuadas para facilitar su adquisición. En este trabajo, la autora cree que, en el caso del español como lengua extranjera (ELE, de aquí en adelante), la lectura desempeña un papel crucial en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes. Sin embargo, en Estonia, los materiales que existen actualmente para enseñar español en el segundo ciclo educativo tienen algunas limitaciones, sobre todo entre los alumnos más jóvenes.

En los últimos años, el español ha ganado popularidad como lengua extranjera en Estonia, situándose entre los idiomas más solicitados en el sistema educativo. Según un artículo reciente publicado en *Õpetajate Leht* (Peekmann y Põiklik 2025), el español ya está entre los idiomas más elegidos como segunda lengua extranjera, junto con el ruso, el alemán y el finés. Esta creciente demanda muestra la necesidad de materiales didácticos actualizados y adaptados a los estudiantes estonios.

El objetivo principal de este trabajo es diseñar y aplicar textos mapeados elaborados especialmente para estudiantes estonios de sexto curso con un nivel inicial de español. Con estos materiales se pretende apoyar el aprendizaje de vocabulario y estructuras básicas de forma visual y clara, sobre todo teniendo en cuenta que la lengua materna puede dificultar algunos aspectos del proceso de adquisición.

Para conseguir este objetivo, el trabajo se organiza en varias secciones. En primer lugar, el marco teórico y didáctico aborda los fundamentos de la adquisición de una lengua extranjera, subraya la importancia de la lectura en este proceso y analiza el uso de textos mapeados como herramienta didáctica. A continuación, se describe la metodología empleada en la investigación, incluyendo el planteamiento del problema, los objetivos específicos y las fuentes utilizadas para seleccionar y diseñar los materiales.

En la tercera parte del trabajo se describe el proceso de elaboración de materiales didácticos, organizado en diferentes etapas que incluyen desde el planteamiento de criterios pedagógicos hasta la generación de textos con inteligencia artificial y su transformación en textos mapeados. A continuación, se analiza cómo se han usado estos materiales en clase, si han resultado útiles o no, y las opiniones que han tenido

tanto los alumnos como los docentes. A partir de estas observaciones, se proponen posibles mejoras para su futura aplicación y desarrollo.

Desde la perspectiva metodológica, este trabajo se basa en un enfoque cualitativo y didáctico, combinando el análisis de materiales preexistentes con la elaboración de textos adaptados y su implementación en el aula. Para ello, se han empleado fuentes teóricas de referencia en la enseñanza de ELE, así como metodologías específicas para el diseño de materiales educativos, lo que permite garantizar la validez y relevancia del estudio.

En conjunto, este trabajo contribuye al campo de la enseñanza del español en Estonia mediante el desarrollo de materiales didácticos específicos que buscan facilitar el aprendizaje y motivar al alumnado. También abre nuevas vías para investigar cómo los textos mapeados pueden apoyar al proceso de aprendizaje y fomentar una mayor autonomía en estudiantes jóvenes.

1. Marco teórico y didáctico

1.1 Adquisición de segunda lengua

La adquisición de una segunda lengua (ASL, de aquí en adelante) es un campo de estudio multidisciplinario que ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. Es importante mencionar que el término "segunda lengua" se considera un concepto amplio que no está necesariamente ligado al orden cronológico de adquisición y que se puede considerar equivalente a "lengua extranjera". Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en el sentido estricto, se suele hablar de segunda lengua cuando se la aprende en un entorno donde se utiliza habitualmente, mientras que se habla de lengua extranjera cuando el aprendizaje tiene lugar en un contexto donde dicha lengua no forma parte del entorno comunicativo diario del estudiante (Ellis 1997). En este trabajo, ambos términos se utilizan como sinónimos.

Desde la lingüística aplicada hasta la psicología cognitiva y sociolingüística, numerosas investigaciones (Krashen 1982; Tragant y Muñoz 2009; Smith 2004; Lambert 1977) han intentado explicar los mecanismos implicados en el aprendizaje de una lengua adicional a la materna. Este proceso depende de muchos factores: la edad, la motivación, la cantidad de contacto con el idioma, o las estrategias personales de aprendizaje del estudiante, entre otros.

Para enseñar lenguas extranjeras y para diseñar materiales pedagógicos de forma eficaz, es clave entender bien cómo funciona la adquisición de una segunda lengua. A lo largo de las últimas décadas, distintas teorías han ayudado a comprender cómo los aprendices procesan, almacenan y utilizan una lengua adicional. Algunas teorías destacan el papel del *input* comprensible en la adquisición de lenguas (Krashen 1982) o de la interacción comunicativa (Long 1997), mientras que otras ponen el foco en factores cognitivos (Grabe 2009) o socioculturales (Cassany 2019).

A continuación, se presentan algunas de las teorías más destacadas sobre la adquisición de segundas lenguas, las cuales han servido de base para la enseñanza de idiomas y para la creación de materiales didácticos adaptados al perfil y las necesidades del alumnado.

1.1.1 Teorías fundamentales de la ASL

La idea de la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) es un concepto clave en la teoría sociocultural de Lev Vygotsky. Según él, el aprendizaje ocurre cuando el estudiante, con ayuda de alguien más experimentado, llega a un nivel que no podría alcanzar por sí mismo. Esta zona se sitúa entre lo que el alumno ya puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con ayuda (Vygotsky 1978).

El desarrollo cognitivo, por tanto, no se produce de manera aislada, sino que ocurre en interacción con otros. A través del diálogo y la colaboración, el aprendiz interioriza conocimientos y desarrolla estrategias cognitivas. Además, el concepto de andamiaje (*scaffolding*), desarrollado por Wood, Bruner y Ross (1976), describe apoyo temporal que se ofrece al estudiante dentro de su ZDP, y que se va retirando progresivamente a medida que este adquiere mayor autonomía.

Mientras que Vygotsky destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo, otros enfoques más recientes, como el modelo de aprendizaje iterado de Smith, Kirby y Brighton (2003), proponen una visión diferente, centrada en la transmisión cultural del lenguaje. Según este modelo, el lenguaje pasa de una generación a otra, y lo que aprende y utiliza una persona se convierte en el punto de partida para quien aprende después. A través de este proceso repetido, las estructuras del lenguaje van apareciendo y se van estabilizando con el tiempo, incluso si el *input* inicial es limitado. Esta idea está en línea con la teoría de los sistemas dinámicos, que entiende la adquisición de una segunda lengua como un proceso no lineal y flexible, influido por muchas variables que interactúan entre sí (de Bot, Lowie y Verspoor 2007). Desde esta perspectiva, el *input* no solo ofrece información lingüística, sino que también ayuda a que el sistema del aprendiz se organice y evolucione por sí mismo.

Por su parte, Long (1996: 413–468) amplía esta visión con su hipótesis de la interacción. Según Long, la interacción modificada, es decir, los intercambios comunicativos en los que los hablantes ajustan su lenguaje para facilitar la comprensión mutua facilitan el acceso al *input* comprensible. Esta interacción incluye estrategias como las repeticiones, aclaraciones o reformulaciones. En contextos comunicativos, ese tipo de negación del significado cumple un papel fundamental al asegurar que el mensaje se entienda.

Swain (2005) añade otra pieza importante al conjunto: el *output*. Su Hipótesis del Output afirma que no basta con recibir *input*, sino que también es necesario que el aprendiz produzca la lengua. Al intentar expresarse, el estudiante se da cuenta de lo que no sabe decir, lo que lo lleva a reflexionar sobre la forma. Este fenómeno se conoce como *noticing the gap* (percatarse de la brecha), y contribuye al aprendizaje al empujar al estudiante a buscar formas correctas de expresarse.

Otro enfoque relevante es la teoría de la procesabilidad (*Processability Theory*) de Manfred Pienemann (1998), que establece que los aprendices solo pueden adquirir estructuras lingüísticas si están psicológicamente preparados para procesarlas. Es decir, hay un orden natural de adquisición, marcado por la capacidad cognitiva del aprendiz. Por ejemplo, se aprenden antes oraciones simples con orden SVO que oraciones más complejas. Esta idea tiene implicaciones didácticas: no todas las estructuras se pueden enseñar en cualquier momento, ya que el estudiante necesita haber alcanzado cierto nivel de desarrollo para asimilarlas (Pienemann 1998).

La teoría de los sistemas dinámicos y complejos, aplicada a la adquisición de segundas lenguas, considera este proceso como no lineal, adaptativo y en constante cambio. Según de Bot, Verspoor y Lowie (2007), el desarrollo lingüístico está determinado por la interacción de múltiples factores, como el contexto social, las características individuales del aprendiz y la distancia tipológica entre la lengua materna y la lengua meta. Estos elementos no actúan de forma aislada, sino que influyen entre sí de manera recíproca, lo que hace que el proceso de adquisición varíe significativamente de una persona a otra.

Todas estas teorías comparten la idea de que aprender una lengua no ocurre de forma automática solo por estar expuesto al idioma. De hecho, diversos estudios muestran que hay elementos lingüísticos poco visibles o con poco valor comunicativo que a menudo pasan desapercibidos para el aprendiz. Por eso, varios autores (Tragant y Muñoz 2009; DeKeyser 2003; Hinkel y Fotos 2002) proponen estrategias para hacer más visibles esas formas y facilitar lo que Schmidt (2010) denomina *noticing*.

Schmidt (2010) considera que dos factores más importantes para que el estudiante note algo son la frecuencia y la saliencia. Para él, el papel del docente no es simplemente transmitir *input*, sino ayudar al alumno a fijarse en lo que normalmente no vería. Así, el aprendizaje sigue dependiendo del *input*, pero también de cómo se prepara al

estudiante para interpretarlo. La enseñanza, entonces, no es solo cuestión de explicar reglas, sino de enfocar la atención en aquello que suele quedar desapercibido.

En este contexto, los textos mapeados se presentan como una herramienta eficaz, ya que integran el enfoque en la forma (*focus on form, FonF*) dentro de actividades comunicativas. Esto está en línea con la propuesta de Michael Long (1997), cuya teoría se desarrollará más adelante.

Los textos mapeados usan colores, subrayados u otros símbolos para resaltar elementos clave, como conectores, colocaciones, preposiciones o tiempos verbales, que a veces pasan desapercibidos para el aprendiz. De esta manera, el estudiante puede fijarse mejor en cómo funciona la lengua, lo que facilita su aprendizaje, sobre todo en contextos como el de Estonia, donde el contacto con el español fuera del aula es bastante limitado.

Autores como DeKeyser (2003) y Jensen y Vinther (2003) coinciden en que las estrategias que hacen más visibles ciertos elementos del lenguaje, como el *input enhancement* (DeKeyser no habla específicamente de *input enhancement*, pero sus ideas sobre la atención explícita apoyan el mismo principio) y el uso de recursos visuales ayudan significativamente a aprender estructuras gramaticales que normalmente no se captan fácilmente. Por eso, los textos mapeados no solo ayudan a reconocer estas formas, sino que también apoyan el paso del conocimiento consciente al uso más natural y espontáneo del idioma.

En definitiva, las teorías fundamentales de la ASL ofrecen un marco sólido para entender los procesos implicados en la adquisición de lenguas y justifican el uso de enfoques como el de los textos mapeados, los cuales integran *input* destacado, producción significativa y atención a la forma en una misma estrategia didáctica.

1.1.2 Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas: del enfoque gramatical al enfoque comunicativo

A lo largo del último siglo, la enseñanza de lenguas extranjeras ha cambiado considerablemente. Se ha pasado de métodos que se basaban en memorizar reglas y traducir textos a enfoques donde se da más importancia a la comunicación y a la interacción entre los hablantes. Este cambio refleja cómo ha evolucionado nuestra manera de entender el aprendizaje y las necesidades reales del alumnado.

El método de gramática-traducción

Uno de los métodos más antiguos en la enseñanza de idiomas es el de gramática-traducción. Se basa en la instrucción explícita de reglas gramaticales y en la traducción de textos entre la lengua materna y la lengua meta. Su enfoque principal es el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, con poca atención a la expresión oral o la comprensión auditiva. (Richards y Rodgers 2001) Aunque ha sido criticado por su falta de énfasis en la comunicación, aún se utiliza en algunos contextos donde se valora la precisión gramatical y la traducción literaria.

El método directo

Surgido como reacción al método de traducción gramatical, el método directo propone la enseñanza de la lengua exclusivamente a través de la lengua meta, evitando el uso de la lengua materna en el aula. Se centra en la comunicación oral y la asociación directa entre palabras y significados, sin traducción intermedia. La idea es imitar el proceso natural de adquisición de la lengua materna, fomentando una inmersión lingüística total. (Richards y Rodgers 2001)

El método audiolingüe

Desarrollado en el contexto del conductismo y la necesidad de formar habilidades lingüísticas rápidas durante la Segunda Guerra Mundial, el método audiolingüe enfatiza la repetición y la memorización de estructuras lingüísticas a través de ejercicios orales dirigidos por el docente. El objetivo era formar hábitos correctos mediante la práctica intensiva de patrones lingüísticos, pero se criticó por no centrarse lo suficiente en la comprensión ni en el uso real del lenguaje. (Richards y Rodgers 2001)

El modelo PPP (Presentación, Práctica, Producción)

Más adelante se popularizó el modelo PPP: Presentación, Práctica y Producción. Primero se presenta una estructura nueva, luego se practica con ejercicios controlados y finalmente se usa de forma libre. Aunque no es un enfoque propiamente teórico sino más bien técnica didáctica, ha sido ampliamente adoptado por su claridad y aplicabilidad en diversos contextos educativos. Sin embargo, algunos críticos señalan

que puede limitar la espontaneidad y la creatividad en el uso del lenguaje. (Richards y Rodgers 2001)

El enfoque comunicativo

En los años setenta surgió el enfoque comunicativo, que prioriza la fluidez y la capacidad de interactuar en situaciones auténticas por encima de la precisión gramatical. Metodologías como la enseñanza basada en tareas (*Task-Based Lanaguage Teaching*) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE o CLIL) son ejemplos de este enfoque, ya que promueven la adquisición de la lengua a través de actividades significativas y contextualizadas. (Widdowson 1978)

Con el tiempo, se vio que este enfoque comunicativo, aunque útil, también tenía sus límites, sobre todo cuando se trataba de aprender estructuras gramaticales más complejas. Por ello, se desarrollaron propuestas más integradoras que combinan la comunicación significativa con una atención contextualizada a la forma lingüística. Este enfoque se conoce hoy como el enfoque comunicativo con atención a la forma.

Long (1997) propuso el concepto de énfasis en la forma (*FonF*, de aquí en adelante). En este enfoque, se llama la atención del estudiante hacia ciertos elementos gramaticales dentro de una actividad comunicativa. No se enseña la forma de manera aislada ni con explicaciones extensas, sino cuando surge una dificultad real para comunicarse. De esta manera, la atención a la forma está integrada en la interacción.

Ellis (2001) introdujo la idea de conciencia lingüística (*consciousness-raising*), que consiste en diseñar tareas que ayuden al aprendiz a tomar conciencia de determinadas estructuras gramaticales, sin necesidad de memorización ni práctica mecánica. En lugar de ejercicios repetitivos, se trata de guiar al estudiante a descubrir reglas o patrones por sí mismo dentro de un contexto.

Por su parte, Larsen-Freeman (2000) propone un enfoque ecléctico que combina técnicas de diferentes métodos, pero siempre de manera intencionada y adecuada al contexto, al nivel del estudiante y a los objetivos de la clase. Su propuesta apuesta por la flexibilidad en la enseñanza, evitando usar métodos de forma azarosa o sin criterio. En otras palabras, sugiere tomar lo mejor de cada metodología tradicional y moderna, siempre que sirva a los propósitos educativos concretos.

Todos estos enfoques más actuales muestran una evolución del enfoque comunicativo clásico. En general, buscan un equilibrio entre usar la lengua para comunicarse y

prestar atención a la forma cuando es necesario. En este trabajo, centrado en estudiantes estonios de sexto grado que están empezando con el español, este tipo de enfoque mixto puede ser especialmente útil para crear materiales claros, motivadores y adecuados a sus necesidades.

1.2. La importancia de la lectura guiada en la ASL

La lectura desempeña un papel muy importante en el aprendizaje de una segunda lengua, ya que contribuye a desarrollar no solo la competencia lingüística, sino también habilidades cognitivas y culturales esenciales. No se trata solo de leer por leer, sino de acompañar a los estudiantes para que entiendan cómo está construido el mensaje y qué tipo de estructuras se usan.

Varios estudios (Suárez Muñoz y Moreno Manso 2010; Jiang y Grabe 2019) han demostrado que la comprensión lectora influye notablemente en el progreso del alumno, ya que facilita la asimilación de estructuras gramaticales y también amplía el vocabulario. No obstante, esta comprensión no ocurre por sí sola: depende en gran medida de cómo se organiza la lectura y de qué apoyos tiene el estudiante para entender mejor el texto.

Desde una perspectiva más cognitiva, leer en otra lengua implica activar ciertos procesos como reconocer palabras y construir significado a partir de ellas. Jiang y Grabe (2019) señalan que combinar estrategias metacognitivas con las lingüísticas ayuda al lector a conectar ideas nuevas con sus conocimientos previos, lo que favorece una comprensión más profunda.

Por otro lado, Cassany (2019) recuerda que leer también es un acto social, porque depende mucho del entorno cultural en el que ocurre. Por eso, no basta con que el texto sea lingüísticamente sencillo; también tiene que ser cercano culturalmente. De lo contrario, el alumno puede tener problemas para entenderlo completamente.

Además, como comenta Ruiz de Zarobe (2019), el tipo de texto influye en la comprensión. Un texto narrativo no se lee igual que un texto argumentativo, por ejemplo. En el aula de ELE, es útil trabajar con distintos géneros para que los estudiantes aprendan a adaptarse a diversos estilos y situaciones.

Aquí es donde los textos mapeados pueden ayudar mucho. Gracias a su diseño visual, guían al lector de forma clara. El estudiante no solo lee el contenido, sino que también

puede identificar visualmente elementos importantes como conectores, verbos o estructuras gramaticales dentro del texto. De este modo, le resulta más fácil fijarse en cómo se construye el idioma mientras lee.

Los textos mapeados fomentan una lectura más activa, ya que el alumno no se queda solo con la idea general, sino que interactúa con el texto. Dado que la información está dividida y presentada de manera visual, se facilita lo que se llama *noticing* (Schmidt 2010): el estudiante advierte detalles lingüísticos que podrían pasar desapercibidos en un texto convencional y esto ayuda a pasar del conocimiento consciente al uso más natural del idioma.

En resumen, trabajar la lectura guiada, especialmente con textos mapeados, puede mejorar considerablemente la comprensión y el aprendizaje del español como lengua extranjera. Por eso conviene integrarlos en el aula, sobre todo en contextos como el estonio, donde fuera de clase hay poco contacto con el idioma y la lectura en español puede ser una de las principales fuentes de *input*.

1.3 El español como segundo idioma extranjero en el segundo ciclo de educación

A partir del año académico 2023/2024, las escuelas básicas en Estonia deben ofrecer a los estudiantes la posibilidad de elegir entre dos o más lenguas extranjeras como segunda lengua (*B-võõrkeel*). Con esta medida se busca que los jóvenes tengan más opciones para aprender idiomas y así ampliar sus oportunidades educativas. Si bien el ruso sigue siendo la opción más común como la segunda lengua extranjera, su predominio ha disminuido en los últimos años, pasando del 76% al 70% en el curso 2024/2025. En el segundo ciclo de educación primaria, que abarca los cursos cuarto, quinto y sexto (con estudiantes entre 9 y 12 años), donde los estudiantes comienzan formalmente su aprendizaje de una segunda lengua extranjera, esta reducción ha sido igualmente significativa, pasando del 58,6% al 54,3%. (Peekmann y Põiklik 2025)

En este contexto, los idiomas que han ganado más popularidad en Estonia como segunda lengua extranjera son el alemán, el español y el finlandés. Actualmente, el 14,5% de los estudiantes eligen el alemán (19,4% en el segundo ciclo educativo), el 4,8% optan por el español (9,8% en el segundo ciclo) y el 2,6% estudian finlandés (4,5% en el segundo ciclo). Comparado con la situación de hace cinco años, el número

de estudiantes que aprenden español se ha multiplicado por diez, mientras que el alemán ha experimentado un aumento del 50% y el finlandés se ha incrementado seis veces. (Peekmann y Põiklik 2025)

También desde el ámbito institucional se han dado pasos importantes. Según una noticia publicada en Postimees (2024), la ciudad de Tallin podría abrir un colegio con orientación especial hacia la enseñanza en español. Además, en abril de 2025, el Tallinna Mustamäe Gümnaasium firmó un acuerdo con la Embajada de España y el Instituto Cervantes para fomentar la enseñanza del idioma y de la cultura españolas. El objetivo es fortalecer los vínculos educativos y culturales y aumentar el interés por el mundo hispano entre el alumnado.

Este aumento general de interés por el español se debe a varios motivos. Por un lado, el español es una lengua con más de 500 millones de hablantes en el mundo y tiene una gran presencia en el turismo, los medios y los negocios internacionales. Además, la cultura hispana está muy presente hoy en día en la música, el cine o las redes sociales, y eso hace que muchos jóvenes se sientan atraídos por ella.

1.3.1 Retos y necesidades en el aula de ELE

Según Regueiro Rodríguez (2009), la comprensión lectora en estudiantes no nativos puede verse afectada por distintos factores, como el dominio del vocabulario, la gramática, la influencia de la lengua materna o el desconocimiento de ciertas estructuras discursivas. Todo esto les dificulta avanzar más allá de un nivel básico de comprensión.

Igualmente, el tipo de texto y los aspectos culturales que este contiene también influyen mucho. Algunos estudios (Cumming 2001) muestran que las normas retóricas de la lengua materna afectan tanto a la forma de escribir como a la manera de entender un texto. Si el estudiante no está familiarizado con las estructuras y la forma de pensar propias del idioma que está aprendiendo, la comprensión se complica.

A pesar del creciente interés por el español como segunda lengua extranjera en Estonia, su enseñanza en el aula presenta diversos desafíos que requieren soluciones pedagógicas adecuadas. Uno de los principales problemas es que no hay materiales realmente adaptados para alumnos de sexto curso. Muchos libros que existen están pensados para estudiantes de mayor edad (*Aula o Gente Joven*) o, por el contrario, para

niños más pequeños (*Vamos al cole*) lo que puede hacer que algunos contenidos sean demasiado avanzados o poco atractivos para los niños de esta edad. Para que el aprendizaje sea efectivo, es fundamental que los materiales didácticos sean interesantes, accesibles y estén ajustados a las necesidades lingüísticas y culturales de los estudiantes estonios.

Otro reto significativo es la diferencia estructural entre el español y el estonio. Mientras que el español es una lengua indoeuropea, el estonio pertenece a la familia fino-ugrica y tiene una estructura completamente distinta: carece de artículos definidos e indefinidos, utiliza un sistema de casos en lugar de preposiciones y posee un número más reducido de tiempos verbales. Estas diferencias hacen que ciertos conceptos gramaticales del español, como la concordancia de género y número, resulten especialmente complejos para los estudiantes estonios.

A diferencia del inglés, que está muy presente en la vida diaria de los jóvenes estonios a través de la música, internet o los videojuegos, el español suele aparecer únicamente en el entorno de aula. Como prácticamente no lo oyen ni lo usan mucho en su día a día, dependen casi por completo de lo que sucede en las lecciones para aprenderlo. Esto puede hacer que el proceso de aprendizaje sea más lento y que cueste más mantener la motivación.

Para afrontar estas dificultades, los textos mapeados pueden ser una buena herramienta, porque ayudan a presentar la información de forma visual y ordenada, y eso facilita la comprensión y permite que los alumnos vean con más claridad los elementos clave del idioma. Además, pueden apoyar el desarrollo de estrategias de lectura y favorecer que los estudiantes empiecen a trabajar de forma más autónoma con los textos, ya que la guía visual les ayuda a identificar por si mismos patrones lingüísticos.

1.4 Textos mapeados como estrategia didáctica

En muchos casos, un texto convencional no permite al aprendiz notar cómo está estructurada la lengua. Cuando no hay un énfasis explícito en la forma, es fácil que ciertos aspectos lingüísticos pasen desapercibidos. Entonces, los textos mapeados no son solo una forma distinta de presentar la información, sino también una manera de guiar la atención hacia lo que suele pasar desapercibido: las formas, las estructuras, los

patrones del idioma. En los siguientes apartados se explica qué son exactamente estos textos, cómo se pueden usar en clase y qué ejemplos ya existen en materiales actuales.

1.4.1 Definición y características

Los textos mapeados son una forma de presentar el contenido lingüístico que busca hacerlo más comprensible para el estudiante. En vez de mostrar la información de forma lineal, como en los textos habituales, esta se organiza por partes visuales, lo que facilita ver cómo se relacionan las ideas y entender mejor la estructura del mensaje.

Como explican Aristu Ollero y Torres Ríos (2021:1–18), los textos mapeados agrupan ideas clave, estructuras gramaticales, conectores y otros elementos importantes del discurso, lo que ayuda a que el lector identifique mejor cómo está construido el mensaje.

La Real Academia Española (RAE) define el verbo 'mapear' como representar algo de forma visual y estructurada. Aunque su uso original se da en campos como la biología, esta idea de representación gráfica también se puede aplicar a los textos en el aula de lenguas.

Un texto mapeado, entonces, puede entenderse como un material que presenta el contenido lingüístico segmentado y organizado de forma que sea más fácil de procesar. Al igual que ocurre en otros materiales visuales diseñados con base en la teoría de la carga cognitiva (Sweller 1988), los textos mapeados también buscan reducir la sobrecarga mental y facilitar la comprensión y retención de la información.

Según los autores antes citados (Aristu Ollero y Torres Ríos, 2021: 1–18), este tipo de texto presenta varias características que lo diferencian de los formatos tradicionales - por ejemplo, subraya las ideas principales, visualiza las relaciones entre partes del texto y presenta el contenido de forma esquemática.

En el contexto de ELE, los textos mapeados ofrecen un apoyo visual y estructural que resulta muy útil para trabajar el vocabulario, la gramática y la comprensión lectora. Esto los convierte en una herramienta eficaz, sobre todo en clases donde el *input* debe estar bien organizado para facilitar el aprendizaje.

1.4.2 Aplicaciones prácticas en la enseñanza de ELE

En el aula de ELE los textos mapeados pueden ser bastante útiles, sobre todo cuando se quiere ayudar a los estudiantes a entender mejor cómo se organiza el idioma. No solucionan todos los problemas, pero si logran que ciertos aspectos sean más claras.

Durante la lectura, este recurso permite observar cómo funcionan los conectores, formas verbales o expresiones frecuentes, lo que facilita la identificación de patrones en el uso del idioma dentro de un contexto comunicativo. De este modo, los alumnos no solo comprenden mejor el contenido, sino también cómo está organizado formalmente.

Este tipo de materiales se puede utilizar en diferentes momentos de la secuencia didáctica: durante la lectura guiada, en actividades de repaso o como modelo para tareas de producción escrita. Gracias a su estructura visual y segmentada, favorecen una participación más activa del alumnado y una mejor comprensión del funcionamiento de la lengua.

Además, su aplicación se alinea con las teorías analizadas previamente en este trabajo, como el enfoque en la forma (Long 1997), las tareas de concienciación lingüística (Ellis 2001) o la teoría de la procesabilidad (Pienemann 1998). Todas estas perspectivas coinciden en la necesidad de orientar la atención del estudiante hacia aspectos formales sin desvincularlos del contexto comunicativo.

Desde el punto de vista metodológico, los textos mapeados pueden integrarse tanto en enfoques estructurados, como el modelo PPP (Presentación, Práctica, Producción), sirviendo de apoyo en la fase de presentación o de práctica, como en propuestas más comunicativas o eclécticas. Su adaptabilidad permite utilizarlos en distintos tipos de actividades, según las necesidades del grupo y los objetivos de aprendizaje, manteniendo su valor como recurso que refuerza la comprensión y fomenta la reflexión lingüística.

1.4.3 Análisis de los textos mapeados en los materiales existentes

Los primeros manuales que integraron el uso de textos mapeados en ELE fueron *Campus Sur*, *C de C1*, *Proyectos*, *Aula Plus* y *Aula Internacional Plus*, todos ellos publicados por la editorial Difusión (Aristu Ollero y Torres Ríos, 2021).

En los manuales *Aula Internacional Plus 1* y *Campus Sur* se observa una propuesta más visual para trabajar el idioma. La idea parece ser facilitar la adquisición del español mostrando el contenido de forma más clara, pero al revisar las unidades, se notan bastantes diferencias en la aplicación de esta herramienta. Por ejemplo, algunas unidades solo tienen un texto mapeado, mientras que otras, como la unidad 9 de *Aula Internacional Plus 1*, incluyen hasta cinco. Eso indica que no hay una línea clara ni un criterio uniforme en cómo se usa esta estrategia dentro del libro.

También se observan algunas inconsistencias. En el mismo libro, a veces se marcan conectores como *y* o *pero*, y otras veces, los mismos conectores no se destacan, incluso dentro de una misma unidad. Esta falta de regularidad puede dificultar que los estudiantes entiendan bien cómo funcionan los conectores o que elementos exactamente deben notar en cada texto.

Aun así, los textos mapeados ayudan a visualizar estructuras que son importantes en el aprendizaje del español. En *Aula Internacional Plus 1*, por ejemplo, se centran en:

- a) colocaciones léxicas y combinaciones frecuentes
- b) verbos y expresiones con preposiciones
- c) conectores, marcadores del discurso y construcciones sintácticas especiales

Esto permite que los estudiantes vean diferentes formas de organizar el lenguaje y empiecen a notar patrones dentro del contexto. En *Campus Sur*, el enfoque es bastante similar:

- a) marcadores y conectores
- b) combinaciones frecuentes
- c) verbos, sustantivos y adjetivos con preposición

En comparación con *Aula Internacional Plus*, los textos de *Campus Sur* trabajan menos las estructuras más complejas o la variedad léxica. Esto podría limitar un poco el desarrollo de producciones más avanzadas, sobre todo en la expresión escrita u oral, al no exponer al estudiante a ejemplos suficientemente diversos.

En general, aunque los dos libros usan textos mapeados, la forma en que lo hacen no siempre es consistente. Algunos textos están bien desarrollados, con contenido útil y variado, pero otros resultan demasiado cortos o repetitivos. Sería buena idea incluir ejemplos más amplios y con más riqueza léxica y estructural, para que sirvan como modelo a los estudiantes, especialmente en niveles iniciales.

Todas estas observaciones se han tenido en cuenta en el diseño de los materiales propios que se presentan en el capítulo 2 de este trabajo.

2. Parte empírica

Este capítulo explica cómo se lleva a cabo el diseño, la aplicación y el análisis de los materiales didácticos creados para estudiantes estonios de sexto curso en el aula de español como lengua extranjera. El objetivo es comprobar hasta qué punto los textos mapeados pueden ser una herramienta útil para ayudar a comprender mejor el idioma y facilitar su aprendizaje, sobre todo en un contexto donde el contacto con el español fuera del aula es muy limitado.

El capítulo se organiza en nueve partes. Primero, se presentan los aspectos metodológicos básicos: quiénes participan, dónde se realiza el estudio y qué tipo de información se recoge. Después, se describe paso a paso cómo se diseñan las unidades didácticas y los textos mapeados, con la idea de que puedan servir también a otros docentes. Por último, se analizan los resultados a partir de las opiniones recogidas mediante cuestionarios abiertos, tanto del profesorado como del alumnado.

2.1 Planteamiento del problema

Como se ha mencionado anteriormente, los materiales existentes para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) no siempre responden al perfil ni a las necesidades específicas de los estudiantes estonios de sexto grado. Aunque hay recursos didácticos disponibles, muchos de ellos han sido diseñados para un público internacional más amplio o para estudiantes de mayor edad, por lo que no se ajustan completamente al nivel de competencia, los intereses ni al contexto educativo de los alumnos estonios más jóvenes. Esto genera varios retos cuales hacen necesaria la creación de materiales más adaptados a esta realidad.

Uno de los principales problemas es la explicación y comprensión de ciertas estructuras gramaticales. Como ya se destacó en el marco teórico, el estonio y español son lenguas muy diferentes: en estonio no existen artículos definidos ni indefinidos, no hay concordancia de género y número, y el sistema verbal es considerablemente más simple. Además, en estonio el orden de las palabras es mucho más libre, lo que puede generar confusión a la hora de construir frases en español, sobre todo en los

niveles iniciales. Por estas diferencias estructurales, los estudiantes suelen cometer errores frecuentes en la producción oral y escrita.

Otro desafío importante es la falta de materiales de lectura que sean adecuados para su edad. Muchos libros del alumno están pensados para estudiantes adolescentes o adultos, y no conectan con la realidad ni los intereses de los niños estonios de 11–12 años. A menudo faltan textos que sean culturalmente cercanos, apropiados para su edad y vinculados al currículo nacional de Estonia. Esta carencia puede reducir la motivación y dificultar el desarrollo de la competencia lectora en español.

Ante esta situación, parece necesario crear materiales que realmente se adapten a las características y necesidades de estos alumnos. Textos que no solo cumplan con los objetivos lingüísticos del curso, sino que también resulten claros, cercanos y motivadores. En este sentido, los textos mapeados pueden ser una buena opción, ya que presentan el contenido de forma visual y ordenada, lo que ayuda a los estudiantes a entender mejor tanto el significado como las estructuras gramaticales. Además, este formato puede, tal vez, aumentar el interés por la lectura y facilitar un aprendizaje más significativo.

A partir de estos retos, se formularon las siguientes preguntas de investigación, que orientan el desarrollo y la evaluación de los materiales:

1. ¿En qué medida se ajustan los textos creados al nivel y a las necesidades específicas de los estudiantes estonios de sexto curso?
2. ¿Cómo contribuyen los textos mapeados a la comprensión del contenido y de las estructuras gramaticales presentes en los textos?
3. ¿Qué aspectos de los materiales podrían mejorarse según los datos recogidos durante el período de implementación en el aula?

2.2 Criterios para el diseño de textos

El proceso de diseño de los textos didácticos en este trabajo se basa en una metodología práctica y adaptativa, orientada a las necesidades reales del alumnado estonio de sexto grado. Para garantizar la coherencia pedagógica y lingüística de los materiales, se toman como referencia dos documentos fundamentales: el plan de estudios nacional de Estonia para el español como lengua extranjera (*Hispaania keele ainekava*, 2011)

y el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa 2002).

El currículo nacional estonio subraya la importancia de desarrollar habilidades comunicativas desde una perspectiva funcional, mediante metodologías activas y recursos adaptados a la edad y al nivel de los estudiantes. Por su parte, el MCER establece los niveles de competencia y define los objetivos clave en la enseñanza de lenguas, como la comprensión lectora, la producción escrita y la interacción oral. Ambos documentos destacan la necesidad de utilizar materiales que favorezcan el uso real de la lengua y que apoyen el aprendizaje progresivo mediante actividades significativas.

En este trabajo se opta por el uso de textos mapeados como base metodológica para la creación de los materiales, ya que esta propuesta forma parte de un proyecto más amplio: la elaboración de un libro de texto para la enseñanza del español como lengua extranjera, en el que colaboran estudiantes del máster de formación del profesorado de español de la Universidad de Tartu.

Para la elaboración inicial de los textos, se empleó la herramienta de inteligencia artificial *ChatGPT*, que sirvió como apoyo en la generación de contenido. Para cada una de las cinco unidades temáticas del material, se generaron varios textos (4–5) alternativos sobre los mismos temas, con el fin de seleccionar y combinar los elementos más adecuados desde el punto de vista lingüístico y didáctico. Una vez definidos los textos base, estos se revisaron, editaron y adaptaron manualmente para asegurar su adecuación al nivel A1 según el MCER, así como a los objetivos específicos del currículo nacional.

Luego, se utilizó la plataforma Canva.com para transformar estos textos en textos mapeados, aplicando herramientas gráficas que permitieron destacar estructuras clave, relaciones léxicas y conectores discursivos importantes. Este proceso no solo aportó un valor visual al material, sino que también mejoró la accesibilidad del contenido para los estudiantes.

El diseño de los textos mapeados se guió por los siguientes principios metodológicos:

- a) Seleccionar temas y contextos comunicativos alineados con el currículo nacional de ELE.
- b) Organizar la información de forma visualmente clara y coherente.

- c) Adaptar el lenguaje y la estructura textual al nivel competencial esperado según el MCER.
- d) Incorporar actividades y recursos que fomenten la participación, la comprensión y el uso activo del español.

En definitiva, esta metodología combina el uso de herramientas digitales con criterios pedagógicos sólidos para ofrecer materiales significativos, accesibles y eficaces en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes estonios de sexto grado.

2.2.1 Uso de la inteligencia artificial en la elaboración de los textos

Dado que el objetivo principal de este trabajo es la creación y el análisis de textos mapeados, la redacción de los textos base no se planteó como el foco central de la investigación. En un principio, esta tarea había sido asignada a otra estudiante; sin embargo, por razones prácticas y para poder centrar el esfuerzo en el desarrollo de un material didáctico innovador, se optó por utilizar inteligencia artificial, concretamente *ChatGPT*, como herramienta de apoyo en la elaboración de los textos base.

Esta decisión permitió optimizar el tiempo disponible y mantener el enfoque en el objeto principal del proyecto: la aplicación pedagógica del texto mapeado en la enseñanza del español como lengua extranjera para estudiantes estonios de sexto grado. Además, se observó que el uso de *ChatGPT* ofrecía la posibilidad de generar textos adaptados a diferentes niveles lingüísticos de manera rápida y flexible, lo que facilita la creación de materiales coherentes y contextualizados para cada unidad.

Para guiar la elaboración de los textos, se proporcionó a la inteligencia artificial una consigna detallada que explicaba claramente qué se espera del resultado final. En el caso de la Unidad 1, por ejemplo, se solicitó un texto muy sencillo, adecuado para el nivel A1.1 y dirigido a alumnos de unos 12 años. El contenido debía estar pensado para aprendientes estonios dando sus primeros pasos en el aprendizaje del español.

A continuación, se presenta el ejemplo exacto de consigna utilizada para generar el texto de la Unidad 1:

"Crea un texto corto, coherente, natural y sencillo para estudiantes estonios de 12 años que están empezando a aprender español como lengua extranjera (nivel A1.1).

El tema de la unidad es Mis amigos y yo. El texto debe integrar de forma natural algunos de los siguientes contenidos léxicos y gramaticales, no hay que incluir todos: vocabulario relacionado con el cumpleaños y el calendario (meses, estaciones, cómo decir la fecha); saludos y despedidas; cómo dar y pedir información personal (nombre, edad, localidad); los números del 1 al 31; los colores; el abecedario y cómo deletrear; frases útiles en clase (¿Qué significa...?, ¿Cómo se dice... en español?, ¿Puedes hablar más despacio?); uso de los verbos ser, estar, tener y llamarse en presente; algunos verbos regulares en presente como estudiar y vivir; sustantivos con su género y número (masculino/femenino, singular/plural); artículos definidos e indefinidos (el, la, los, las / un, una, unos, unas), y algunos pronombres interrogativos.

El texto debe ser fluido y tener sentido, no una lista de frases. No es necesario incluir todos los elementos mencionados, pero se deben introducir de manera natural algunos de ellos. El estilo debe ser claro y accesible para un niño estonio que empieza a estudiar español."

Se decidió que el formato más adecuado sería de una carta entre amigos por correspondencia, escrita por un alumno español, llamado Javier, de edad similar al lector, para establecer una relación más cercana y despertar el interés del lector.

Luego, para cada unidad, se generaron entre cuatro y cinco versiones del texto. Después, se seleccionó y se combinó el material más adecuado para crear una versión final. La versión final fue examinada con atención para asegurar su coherencia, su adecuación al nivel de lengua (según MCER) y su relación con los contenidos de la unidad.

2.2.1.1 Elaboración de textos mapeados a partir de los textos creados

Los textos creados para cada unidad del material didáctico fueron transformados en *textos mapeados* con el objetivo para que se entienda mejor el contenido y la forma del idioma. Esta transformación responde al enfoque de *FonF* que propone centrar la atención del alumnado en determinados elementos formales del lenguaje dentro de un contexto comunicativo significativo (Long 1997).

El formato de *texto mapeado* permite a los estudiantes observar de manera visual cómo funciona el idioma: cómo se combinan las palabras, cómo se construyen las ideas, y qué recursos gramaticales y léxicos intervienen en la producción del mensaje. De esta

manera, el trabajo con los textos no se limita a su contenido temático, sino que incorpora también una dimensión metalingüística centrada en la forma.

Para ello, se seleccionaron cuatro categorías clave que fueron visualmente destacadas en los textos, cada una con color o formato diferente:

Colocaciones léxicas y combinaciones frecuentes (color rosa)

Se trata de expresiones formadas por palabras que tienden a aparecer juntas en el uso natural del idioma, como *tener once años*, *mi mejor amiga* o *a veces*. La inclusión de estas unidades responde a la necesidad de enseñar bloques léxicos como unidades de significado, y no como palabras individuales. Esto favorece el desarrollo de una competencia léxica más fluida y natural.

En la selección de las colocaciones se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- ¿Se expresaría de otra manera en estonio o inglés?
- ¿Podría el estudiante cometer un error al traducirla? (por ejemplo, *tener años* vs. *ser años*)
- ¿Depende el significado de una palabra de su combinación con otra?

Se evitó marcar colocaciones cuya traducción fuera transparente o predecible, con el fin de no sobrecargar el texto con marcas innecesarias. Aunque se consultó el Diccionario de colocaciones del español (DiCe) para orientar esta selección, no resultó útil debido a que está enfocado en niveles más avanzados (B1-C2) y principalmente en sustantivos abstractos.

Verbos y expresiones con preposición (color verde)

En esta categoría se recogen estructuras como *vivir en*, *hablar de* o *voy en*, que suelen causar dificultades frecuentes a los hablantes de estonio. Esto se debe a que, en estonio, no se utilizan preposiciones como en español, sino que la función gramatical se expresa mediante casos, por lo que este tipo de construcciones resultan especialmente complejas para los estudiantes. Aunque el inglés puede servir de apoyo en algunos casos, no siempre es fiable, ya que las preposiciones no son directamente equivalentes entre ambas lenguas y a menudo inducen a errores.

Se prestó especial atención a los verbos reflexivos, como *llamarse* o *levantarse*, ya que este tipo de formas verbales no existe en estonio y pueden generar confusión. También se marcaron expresiones en las que la preposición, aunque no parezca obvia,

es esencial para el significado - por ejemplo, *jugar a-*, ya que no siempre se puede deducir lógicamente desde la lengua materna del alumno.

Además, se marcó también algunos verbos irregulares muy frecuentes, como *tengo* y *voy*, ya que, aunque aparecen muchas veces en los textos, su forma puede resultar difícil de reconocer para los estudiantes. Como no siguen un modelo regular, pueden parecer formas incorrectas o confusas.

Conectores y marcadores del discurso (color naranja)

Los conectores ayudan a organizar las ideas dentro del texto y proporcionan coherencia discursiva. Se señalaron conectores de adición (*y*), contraste u oposición (*pero*, *aunque*), orden (*primero*, *luego*), ejemplificación (*por ejemplo*) y causa o consecuencia (*porque*, *como*).

Además, se incluyeron ciertos marcadores del discurso como *pues*, *claro* o *¿y tú?*, que, aunque no aportan contenido léxico, sí cumplen una función comunicativa importante. Estos marcadores sirven para mantener la interacción conversacional, expresar acuerdo o sorpresa, y reforzar la cohesión entre interlocutores. Su inclusión responde a su alta frecuencia en la lengua oral y a su relevancia en la enseñanza de la competencia pragmática.

Los determinantes (en negrita)

Por otra parte, los determinantes - artículos, posesivos y demostrativos, se marcaron en negrita para facilitar su visualización sin sobrecargar el texto. Ejemplos como *mi amigo*, *una ciudad*, *el 12 de marzo* ilustran cómo especifican o definen el sustantivo dentro del discurso.

Este tipo de marcación es particularmente útil para hablantes de estonio, quienes no utilizan artículos en su idioma y suelen tener dificultades para usarlos correctamente en español. La decisión de no incluir cuantificadores, numerales, interrogativos o exclamativos responde al deseo de mantener un enfoque claro y no abrumador para el alumnado. La importancia de trabajar los artículos, en particular, ha sido subrayada por algunos estudios como Nikitina (2019) que muestra que incluso después de años de inmersión, muchos estudiantes estonios siguen sin usarlos adecuadamente.

Durante la creación de los *textos mapeados*, se intentó encontrar un equilibrio entre la exhaustividad y la funcionalidad. No se pretendía destacar cada posible elemento

lingüístico, sino seleccionar aquellos que representaban una mayor dificultad para los estudiantes y que aportaban un valor claro para su aprendizaje. La anotación se realizó de forma sistemática y coherente, con el fin de ofrecer un recurso accesible, claro y pedagógicamente útil, en el que las mismas categorías estuvieran marcadas de igual forma en todas las cinco unidades.

2.3 Contenido léxico y gramatical de las unidades

Unidad 1: Mis amigos y yo

Esta unidad habla de contenidos esenciales y frecuentes para empezar a comunicarse en español. Los alumnos aprenden cómo hablar de cumpleaños y fechas, aprenden los meses y las estaciones del año y practican cómo decir la fecha de forma correcta. También repasan los números del 1 al 31 y las fórmulas básicas para saludar y despedirse, con ejemplos que les ayudan a usarlos según el momento y la situación.

Durante las actividades, se practican preguntas sencillas como *¿Cuántos años tienes?* y se intercambian datos personales como el nombre, la edad o la ciudad donde se vive. El abecedario y los colores también forman parte del vocabulario que se utiliza en clase.

Además, se introducen expresiones comunes del aula, como *¿Qué significa...?* o *¿Puedes hablar más despacio?*, que son muy útiles para desenvolverse desde el principio de la clase en español. En cuanto a la gramática, el grupo aprende a usar los pronombres personales y los verbos *ser*, *estar*, *tener* y *llamarse* en presente. Se empieza también a reconocer sustantivos por su género y número, y se aprenden los artículos definidos e indefinidos. Todo esto sirve como base para construir frases sencillas con sentido.

Unidad 2: Mis gustos y mi familia

Aquí los estudiantes amplían su vocabulario para hablar de lo que les gusta y no les gusta. A través de juegos, canciones o diálogos, aprenden a usar expresiones como *me gusta bailar* o *no me gusta el pescado*, lo que les permite opinar sobre actividades, animales y comidas. Además, se van familiarizando con los nombres de los miembros de la familia y con adjetivos que describen personas.

Las tareas de clase invitan a describir hábitos y rutinas, usando verbos como *comer*, *jugar*, *nadar* o *leer*. También se trabaja con los números hasta el 100, integrándolos en contextos prácticos.

En esta unidad se presta especial atención a la forma correcta del verbo *gustar* y a su combinación con distintos complementos (*gustar + sustantivo en singular/plural* o *gustar + infinitivo*). Se sigue reforzando el verbo *tener*, sobre todo en frases relacionadas con la familia. Además, se introducen palabras y expresiones como *también* y *tampoco* para expresar acuerdo o desacuerdo, algunos demostrativos como *este* o *aquella*, y los adjetivos posesivos que ayudan a expresar pertenencia.

La conjugación en presente sigue siendo una prioridad, y se continúa practicando con verbos regulares de las tres terminaciones: -ar, -er, -ir. Todo esto se hace de forma integrada en textos, diálogos y actividades significativas para el grupo.

Unidad 3: Mi semana

En esta unidad, los alumnos comienzan a hablar sobre su rutina diaria. Aprenden los días de la semana y hablan de las asignaturas del colegio y otras actividades cotidianas. En clase se conversa sobre qué hacen antes y después del colegio, qué asignaturas prefieren y cómo organizan su día.

Se introducen también expresiones relacionadas con las partes del día, como *por la mañana* o *por la noche*, y vocabulario relacionado con la comida. Aprenden a preguntar la hora y a responder preguntas sobre horarios. De este modo, los estudiantes aprenden a situar acciones en el tiempo con mayor precisión.

Además, se incorporan adverbios de frecuencia como *siempre*, *a veces* o *nunca*, que ayudan a describir con qué regularidad se hace algo. A nivel gramatical, se presentan los verbos reflexivos que se usan para hablar de la rutina personal (*despertarse*, *acostarse*, etc.), junto con algunas preposiciones temporales para ordenar el discurso.

Los verbos irregulares como *dormir*, *ir* o *salir* se integran de forma gradual en los diálogos y textos. Además, se practican conectores como *primero*, *después* y *luego*, que ayudan a narrar el día de forma clara y organizada.

Unidad 4: ¿Cómo soy? / La casa

En esta unidad, se combinan dos temas muy cercanos a los estudiantes: la descripción personal y el entorno familiar/hogar. En primer lugar, aprenden a describirse

físicamente y a hablar sobre su carácter, usando adjetivos simples con el verbo *ser*. Al mismo tiempo, practican cómo describir a otras personas de su entorno cercano.

La segunda parte del tema es el vocabulario de la casa: las habitaciones, los muebles y los objetos del hogar. Gracias a pequeñas actividades visuales o juegos de rol, el alumnado va incorporando expresiones para situar cosas en el espacio, como *al lado de*, *delante de* o *entre*.

Se trabaja también la estructura *hay / no hay* para hablar de la existencia de objetos, personas o lugares. Los adjetivos posesivos vuelven a aparecer aquí, ya que resultan útiles al hablar de la propia habitación o del hogar en general. A lo largo de la unidad, se da importancia a la pronunciación correcta, tanto en la escritura como en la lectura.

Unidad 5: Mi barrio y mi país

En la última unidad, los alumnados se enfocan en describir su entorno geográfico y comunitario: el barrio, la ciudad, el campo e incluso el país. Aprenden expresiones para hablar de la ubicación de lugares con los verbos *estar* y *hay*, así como vocabulario relacionado con espacios públicos, tiendas y naturaleza.

Las actividades permiten comparar cómo es vivir en una ciudad frente a vivir en el campo, y aparecen también temas culturales como las nacionalidades o los idiomas. En clase se practican diálogos útiles para pedir y dar indicaciones: *¿Dónde está...?*, *¿Cómo se va al parque?*, etc.

Estudian además cómo describir recorridos sencillos usando verbos como *girar*, *seguir* o *cruzar*, y expresiones direccionales como *a la derecha* o *todo recto*. Para que la comunicación sea más efectiva, se introducen también estructuras comparativas básicas (*más... que*, *menos... que*) y el uso de cuantificadores como *mucho*, *poco* o *muy*.

Por último, se presenta el imperativo de forma introductoria (formas básicas de tú/usted) en contextos prácticos como dar direcciones. Todo esto refuerza la capacidad del alumnado para hablar de su entorno de forma clara y funcional.

3. Implementación en el aula y análisis

Este estudio tiene la intención de probar y analizar el uso de textos mapeados en clases de sexto curso, en las que los estudiantes aprenden español como segunda lengua extranjera. El 28 de abril 2025 se envió el material a diez profesores de español que trabajaban en distintos centros escolares y de ellos tres respondieron (Hiiu Kool, Kostivere Kool y Rocca Al Mare Kool), utilizaron los textos en sus clases y compartieron sus impresiones al respecto.

La retroalimentación se recogió en formato libre. No obstante, se sugirió a los docentes recopilar, en la medida de lo posible, opiniones tanto del profesorado como del alumnado. Para facilitar este proceso, se proporcionaron preguntas orientadoras adaptadas a ambos puntos de vista. En un caso se obtuvo únicamente la opinión y las observaciones del docente; en otro, solo se recogieron comentarios del alumnado; y en el tercero, se incorporaron contribuciones de ambas partes (la profesora y sus alumnos).

En total, los textos se probaron con 46 estudiantes: 15 de ellos pertenecían al séptimo curso (y llevaban dos años estudiando español), mientras que los otros 31 cursaban sexto. De estos últimos, seis también tenían experiencia previa de casi dos años, aunque en quinto curso solo disponían de una hora semanal de español. Los 25 restantes estaban cruzando su primer año de español. Por tanto, los resultados reflejan las opiniones de 46 alumnos y de dos docentes.

Entonces, los textos mapeados se implementaron en cuatro grupos diferentes por parte de tres profesores. El grupo 1 tenía un total de 11 estudiantes, el grupo 2 estaba compuesto por 15, el grupo 3 contaba con seis y el grupo 4 tenía 14 alumnos. En un caso, se recopilaron únicamente comentarios escritos por los estudiantes (grupo 1) tras haber trabajado con los textos mapeados. En los otros dos casos (grupos 2, 3 y 4), se recibieron resúmenes escritos de las percepciones generales del grupo, formulados por los docentes (docentes 1 y 2) a partir de observaciones realizadas en el aula y de comentarios espontáneos de los alumnos durante o después de la actividad.

Este enfoque mixto permitió obtener una visión diversa y representativa de la recepción del material, aunque se reconoce que no todos los estudiantes participaron de manera individual ni con el mismo nivel de profundidad.

También cabe señalar que cada grupo trabajó con unidades diferentes, según el tema que se estuviera abordando en ese momento o que se quisiera reforzar. Aun así, todos los textos mapeados se utilizaron al menos en una ocasión, y algunos incluso en más de una.

En el análisis de los datos recopilados no se realizó un conteo cuantitativo de frecuencias, ya que las fuentes de los comentarios fueron heterogéneas: como ya mencionado, algunos procedían de respuestas escritas individuales (grupo 1), mientras que otros eran resúmenes elaborados por los docentes (grupos 2, 3 y 4). Por esta razón, se optó por un análisis cualitativo e interpretativo, basado en unidades significativas de contenido.

Para responder a las preguntas de investigación de esta parte empírica, se llevó a cabo un análisis de contenido temático, siguiendo el enfoque de López Noguero (2002), por ser especialmente adecuado en contextos educativos y por permitir categorizar de forma sistemática los comentarios libres de estudiantes y docentes.

3.1 Enfoque cualitativo y tratamiento de los datos

Como ya mencionado, para analizar los comentarios abiertos de los estudiantes y docentes, se optó por un análisis de contenido temático siguiendo el enfoque descrito por López Noguero (2002). Este método cualitativo permite categorizar y sistematizar los datos textuales en función de su contenido semántico.

López Noguero (2022) no propone un esquema fijo de pasos, y en este trabajo tampoco se aplicó una secuencia cerrada determinada. Más bien, el análisis se llevó a cabo de forma progresiva y flexible, teniendo en cuenta el tipo de datos recogidos. Como se indicó arriba, no se utilizó un sistema de frecuencias, ya que los comentarios provenían de fuentes distintas: algunos eran respuestas escritas por estudiantes, mientras que otros fueron observaciones de los docentes. Por eso, se intentó encontrar ideas recurrentes o temas que aparecían con cierta regularidad en las diferentes aportaciones, aunque provinieran de grupos distintos.

Las categorías principales fueron definidas previamente según tres bases centrales del trabajo empírico (derivadas de las preguntas de investigación): 1) la adecuación de los textos al nivel, 2) contribución de los textos mapeados a la comprensión de los contenidos y estructuras lingüísticas, y 3) los aspectos mejorables de los materiales.

Estas categorías se revisaron durante el análisis para garantizar su pertinencia, y si fue necesario, se ajustaron ligeramente para acomodar mejor la diversidad de comentarios.

3.2 Percepciones de los estudiantes

Las opiniones de los estudiantes se analizaron siguiendo un enfoque de análisis de contenido temático basado en la propuesta de López Noguero (2002). A partir de esto, se organizaron los comentarios en cinco categorías principales: adecuación al nivel, apoyo a la comprensión, apoyo a la producción, aspectos mejorables y valoración general.

Además, entre los comentarios surgieron algunos temas más amplios que, aunque no estaban directamente relacionados con las preguntas centrales de la investigación, podrían resultar útiles en aplicaciones futuras. También, una profesora, por ejemplo, mencionó el tema de la accesibilidad, sobre todo en relación con estudiantes con sensibilidad visual. También hubo algunas ideas sueltas de los estudiantes sobre cómo hacer las clases más dinámicas, como el uso de tareas lúdicas o propuestas para la dinámica de clase.

3.2.1 Adecuación al nivel

Esta categoría recoge observaciones relacionadas con el nivel de dificultad de los textos mapeados, especialmente en lo que respecta al vocabulario, la gramática y la extensión. Los comentarios analizados hacen referencia explícita a cómo estos aspectos se ajustan, o no, al perfil del alumnado de sexto curso. A partir de estas percepciones, se identifican dos focos principales: por un lado, la complejidad léxica y estructural, y por otro, la longitud y el formato del texto.

Dificultad léxica o estructural

En varios grupos, algunos estudiantes comentaron que el contenido del texto les resultaba comprensible. En ciertos casos, incluso señalaron que la dificultad no suponía un obstáculo para entender la lectura:

“El texto no era demasiado difícil.” (Grupo 1)

“El texto era fácil de seguir.” (Grupo 1)

Además de los comentarios más directos, otros indicaron que el texto les ayudó a repasar cosas que ya habían aprendido, o que les sirvió para ver el vocabulario en contexto. En un grupo, por ejemplo, comentaron que los colores les ayudaban a reconocer formas verbales que ya conocían. Esto muestra que pudieron conectar lo que leían con lo que ya sabían.

También hubo una observación por parte de una profesora: señaló que en el texto aparecían formas gramaticales que todavía no se habían trabajado en clase, como el imperativo:

“Parte del vocabulario era difícil y tampoco habíamos visto antes las formas de imperativo.” (Grupo 3)

Estos comentarios no son necesariamente crítica negativa, sino más bien una reflexión sobre lo que los estudiantes ya saben o no.

Extensión y formato del texto

Algunos estudiantes comentaron sobre la estructura del texto que les pareció un poco largo o que se perdían hacia el final. Como dijo uno de ellos del grupo 1:

“El texto es demasiado largo y al final se vuelve confuso.” (Grupo 1)

En algunos comentarios se sugirió que sería más manejable trabajar con varios textos breves en lugar de uno muy largo. También, se propuso el uso de un formato de diálogo como alternativa:

“El texto podría estar en forma de diálogo.” (Grupo 1)

Aunque sugerencias como estas no fueron compartidas por todos los grupos, sí muestran una reflexión, de los docentes y los estudiantes, sobre el formato textual y su relación con la comprensión. En otros casos, no se mencionó directamente nada al respecto, lo que puede significar como que el formato no creó problemas grandes para la mayoría.

En resumen, los comentarios relacionados con la adecuación al nivel muestran percepciones diferentes. Algunos estudiantes consideraron que el texto era comprensible y apropiado, mientras que otros señalaron ciertos aspectos que les resultaron más complicados. Estas diferencias pueden explicarse, al menos en parte, por la diversidad de los grupos: distintos niveles de experiencia, la presencia de

alumnos con necesidades específicas, o simplemente formas distintas de enfrentarse a la lectura.

Aun así, en general, parece que los textos fueron adecuados para un nivel inicial A1 - la mayoría pudo manejarlos sin dificultad, y donde surgieron retos, estos se transformaron en oportunidades de aprendizaje, más que en obstáculos reales. Estos comentarios y observaciones son una fuente útil para ajustar y diversificar los materiales didácticos en el futuro.

3.2.2 Apoyo a la comprensión

Esta categoría reúne comentarios sobre los recursos visuales (como los colores), la claridad del texto y el papel que estos elementos juegan en la comprensión del contenido, de la gramática y de léxica.

Una de las categorías más representadas en los comentarios analizados fue relacionada con los elementos del texto que facilitaron la comprensión del contenido y de las estructuras lingüísticas. Estos comentarios y las observaciones de docentes se organizaron en dos subcategorías principales: uso de colores y formato visual comprensible.

Uso de colores

En varios grupos, los estudiantes indicaron que los colores utilizados en los textos les ayudaron a identificar y entender distintos elementos lingüísticos, en particular estructuras gramaticales. Se mencionó que el uso del color facilitaba la distinción de las funciones de las palabras o frases:

“Los colores ayudan al cerebro a diferenciar distintas reglas gramaticales.”
(Grupo 1)

“Es más fácil notar las diferentes formas de las palabras si están en distintos colores.”
(Grupo 1)

También hubo observaciones donde los estudiantes describieron que entendieron mejor el contenido gracias a la organización visual. Un alumno comentó:

“Está bien para aprender según los colores.” (Grupo 1)

En algunos casos, se hizo referencia a colores específicos que llamaron la atención o fueron especialmente útiles:

“El color rosa resaltaba en especial.” (Grupo 2)

Parece que algunos elementos les llamaron la atención y fueron memorables.

Estructuras visuales y formato comprensible

Además de los comentarios sobre el color, algunos comentarios indicaron que el formato general del texto ayudaba a captar el significado. Se mencionó que el uso de ejemplos y la organización del contenido en bloques facilitaban la lectura:

“Se puede usar en contexto, para aprender vocabulario, y las palabras en diferentes colores ayudan a determinar mejor los elementos gramaticales.” (Grupo 1)

“Con esto se puede aprender o repasar bien vocabulario, lectura en español, la gramática.” (Grupo 1)

Aunque estas observaciones fueron más generales, apuntan a que el diseño del texto, incluyendo su presentación visual y cómo estaba segmentado, fue percibido por algunos alumnos como un apoyo claro para la comprensión.

En conjunto, los comentarios recogidos en esta categoría muestran que distintos elementos de los textos mapeados fueron valorados como útiles para entender tanto el sentido global como ciertas estructuras gramaticales. Entre todos los recursos, el uso del color fue el que más se repitió en las respuestas. Esto indica que una combinación de apoyo visual bien planteado con elementos lingüísticos adecuados puede facilitar notablemente la comprensión en niveles iniciales.

3.2.3 Apoyo a la producción

Esta categoría comprende ideas que destacan cómo los textos mapeados sirvieron de modelo o guía para la producción escrita, especialmente en tareas como escribir una carta o redactar un texto.

Algunos comentarios del alumnado dicen cómo los textos mapeados les ayudaron a realizar tareas de producción escrita o a estructurar sus propias frases en español. Aunque esta categoría no fue la más frecuente en el conjunto de datos, las

observaciones recogidas permiten identificar dos subcategorías principales: uso de frases modelo y apoyo contextual para la escritura.

Uso de frases modelo

En más de un grupo, los estudiantes indicaron que el texto les proporcionó frases que podían utilizar como base para su propia producción. Estas frases actuaban como modelo, especialmente útil, en este caso, para tareas como la redacción de una carta. Por ejemplo, en un grupo se expresó lo siguiente:

“Al escribir la carta, pude mirar y usar frases de ejemplo como modelo.” (Grupo 1)

Este tipo de comentario muestra que los textos no solo se usaron para leer, sino también como ayuda para crear frases nuevas. Como las construcciones eran claras y estaban bien organizadas visualmente, a los estudiantes les resultó más fácil tomar ejemplos del texto y adaptarlos para expresarse con sus propias palabras.

Apoyo contextual para la escritura

Además de usar frases concretas del texto, algunos estudiantes dijeron que el texto completo les servía como ejemplo para ver cómo escribir. Aunque no siempre explicaron qué tipo de tarea tenían en mente, varios comentarios relacionaban el texto directamente con una mejora en su forma de escribir:

“El texto apoyó la realización de la tarea de escritura y les dio soporte” (Grupo 4)

“Es una buena manera de aprender a escribir cartas.” (Grupo 1)

Asimismo, los estudiantes surgieron propuestas sobre formas alternativas de trabajar con el texto que implicaban producción, como dramatizaciones o actividades de escritura colaborativa. Un ejemplo de idea creativa fue:

“Se podría hacer una obra de teatro basada en este texto.” (Grupo 1)

Aunque estas propuestas no siempre se basaban en cosas que ya habían hecho, sí muestran que los estudiantes estaban abiertos a usar el texto como punto de partida para otras tareas. De alguna forma, eso indica que veían en el material algo más que solo la actividad del momento: imaginaban cómo podrían usarlo de nuevo o ampliarlo en otras situaciones.

En general, los datos de esta categoría muestran que algunos estudiantes no solo usaron los textos mapeados para entender el contenido, sino también como ayuda para

escribir. El hecho de ver las estructuras de forma clara y con ejemplos concretos parece haberles dado más seguridad para crear sus propias frases. Esto se puede relacionar, al menos en parte, con la idea de Swain (2005), quien señala que producir lengua ayuda a tomar conciencia de las formas. En este caso, los textos mapeados podrían haber ofrecido un modelo útil para dar ese paso hacia la producción.

3.2.4 Aspectos mejorables

Esta categoría abarca sugerencias para la mejora de los materiales, ya sea en su diseño visual (uso del color, contraste, formato), su estructura (longitud, presentación) o su claridad general.

En algunos comentarios los estudiantes señalaron elementos de los textos mapeados que, según su percepción, podrían mejorarse para facilitar su uso en el aula o aumentar su eficacia didáctica. Estas observaciones no implican necesariamente una valoración negativa del material, sino que ofrecen sugerencias concretas de mejora. Entre ellas, algunos alumnos comentaron que les habría resultado útil tener una traducción al estonio o una breve explicación gramatical junto al texto, como un pequeño recuadro con reglas. Este tipo de apoyo le daría más seguridad a la hora de comprender y utilizar las estructuras.

Las ideas se agruparon en cuatro subcategorías principales: diseño visual, claridad del formato, contenido y estructura textual, y apoyos lingüísticos complementarios.

Algunos estudiantes indicaron que el uso de colores, si bien útil en general, podía resultar excesivo o molesto visualmente en determinados casos. Se mencionó, por ejemplo, que ciertos colores se mezclaban o dificultaban la lectura:

“Un poco demasiado colorido.” (Grupo 1)

También se propusieron ajustes visuales para mejorar la legibilidad, como el uso de subrayados o un mayor contraste entre colores:

“Las palabras que están en color podrían estar subrayadas.” (Grupo 1)

“Se podrían usar colores que se distingan más entre sí.” (Grupo 1)

Estas observaciones reflejan la necesidad de ajustar el diseño visual teniendo en cuenta la diversidad perceptiva de los estudiantes. No todos procesan igual de bien muchos colores simultáneamente; para algunos puede ser distractor. Esto sugiere, desde una

perspectiva de carga cognitiva, que conviene encontrar un punto medio donde los resaltados sean efectivos, pero no abrumadores (Sweller 1988).

Claridad del formato

Varios comentarios hicieron referencia a cómo estaba organizado el contenido en la página y a la relación entre el texto principal y los términos gramaticales. Algunos estudiantes señalaron que la información adicional (qué color representa qué elemento) a veces se confundía con el texto narrativo, y propusieron formas más claras de presentarla:

“Podría estar en una cajita de reglas dentro del ejercicio, porque si no parece parte del texto.” (Grupo 1)

También se sugirió ubicar estos elementos en zonas específicas, como en las líneas inferiores o en un recuadro separado:

“En las cuatro últimas líneas deberían aparecer ejemplos y palabras en estonio.” (Grupo 1)

Detrás de estas propuestas está la idea de separar de forma visual el texto narrativo de los términos gramaticales, para que el estudiante pueda distinguir fácilmente qué parte está leyendo: si es la historia o una explicación adicional. Un formato más limpio podría facilitar tanto la comprensión como la navegación por el texto.

Contenido y estructura textual

En cuanto al contenido, algunos estudiantes comentaron que el texto resultaba algo extenso o difícil de seguir, sobre todo hacia el final:

“El texto es demasiado largo y al final se vuelve confuso.” (Grupo 1)

Como posibles soluciones, se propuso dividir el material en varios textos breves o utilizar otros formatos, como el diálogo:

“Preferiría que hubiera varios textos pequeños en lugar de uno grande.” (Grupo 1)

Puede ser que un diálogo, por ejemplo, puede resultar más dinámico y claro, al presentar la información en forma de intercambio.

Apoyo mediante traducciones o ejemplos

Algunos estudiantes también mencionaron que tener traducciones al estonio o ejemplos adicionales podría ayudarles a entender mejor el texto, sobre todo cuando el vocabulario era desconocido o abstracto:

“Estaría bien si hubiese una traducción al lado, porque puede que algunas palabras no se entiendan.” (Grupo 1)

Estas observaciones reflejan una necesidad de apoyo directo, especialmente para los estudiantes con menor experiencia previa. Aunque es probable que los profesores dieran explicaciones orales en clase, los alumnos valoraron tener esa ayuda también por escrito y bien integrada en el material. Por eso, es importante que el profesor guíe a los estudiantes en el uso de estos recursos y, si hace falta, ofrezca explicaciones o traducciones para que entiendan mejor.

En conjunto, los comentarios reunidos en estas categorías reflejan una implicación activa del alumnado en la evaluación del recurso. Las propuestas son diversas, pero coinciden en señalar la importancia de una presentación clara, una estructura accesible y la inclusión de apoyos adicionales que faciliten la comprensión. Tomadas en cuenta, estas sugerencias pueden contribuir a mejorar la funcionalidad y la usabilidad de los textos mapeados en futuras versiones.

3.2.5 Valoración general

Esta categoría incluye opiniones generales sobre la motivación de los estudiantes, su interés o su valoración positiva de la actividad.

Además de los comentarios sobre la comprensión, el nivel y las sugerencias de mejora, algunos estudiantes hablaron sobre cómo fue su experiencia en general con los textos mapeados y con la actividad en sí. Estas ideas se han organizado en dos temas principales: motivación y participación, y propuestas para hacer el aprendizaje más dinámico.

Motivación y participación

Algunos estudiantes expresaron que la actividad les pareció interesante o atractiva, sin hacer mención directa al contenido del texto. Se registraron comentarios como:

“La clase fue interesante.” (Grupo 2)

“Esto pareció una buena idea.” (Grupo 1)

En ciertos casos, vincularon el uso del formato visual con una mayor disposición para participar, indicando que el diseño o el estilo del texto favorecían la atención o el deseo de interactuar con el contenido:

“Los colores dan una buena visión de la tarea y atraen e incitan a los niños a realizarla.” (Grupo 1)

También se mencionó que algunas tareas adicionales, como juegos digitales, generaban una implicación emocional positiva que contribuiría al aprendizaje:

“Podría haber un juego de Blooket, porque entonces si te equivocas quieres ganar y la próxima vez lo memorizas.” (Grupo 1)

Aquí el alumno hace referencia a una plataforma de juego llamado Blooket indicando que el aspecto competitivo de un juego podría reforzar el aprendizaje (al querer “ganar”) Aunque no se trata solo del texto en sí, muestra que el material gustó lo suficiente como para que los estudiantes quisieran seguir con ideas más divertidas.

Propuestas para dinamizar el aprendizaje

En relación con el contexto de uso del material, varios comentarios incluyeron sugerencias para enriquecer la experiencia de aula, sin cuestionar el texto en sí. Estas propuestas incluyen el uso de herramientas lúdicas, trabajo en grupo y actividades creativas como la elaboración de cortometrajes:

“Mucho trabajo en grupo con diapositivas.” (Grupo 1) – Posiblemente sugerían hacer presentaciones colaborativas basadas en el texto.

“Más sobre cine, para hacer en grupos un cortometraje.” (Grupo 1) – Una idea creativa de llevar los temas del texto a un proyecto de vídeo.

Aunque estos elementos adicionales no estaban directamente vinculados al diseño de los textos mapeados, las observaciones sugieren que el alumnado valoró positivamente las posibilidades que ofrecen estos materiales como punto de partida para actividades más interactivas. En otras palabras, los textos mapeados les gustaron tanto que les dieron ideas para usarlos en otras actividades en clase.

En resumen, estos comentarios no hablan de la lengua o el formato del texto, sino de cómo los estudiantes vivieron la actividad. Muchos dijeron que les motivó y les pareció interesante. Esto muestra que los textos no solo ayudaron a entender mejor, sino que también mejoraron su actitud hacia la clase. Algunos incluso propusieron nuevas ideas

para usar los textos, lo que indica que se implicaron de verdad. Todo esto puede servir para crear futuras actividades con textos mapeados.

3.3 Percepciones de los profesores

Además de los comentarios de los alumnos, también se pidió la opinión a las profesoras que usaron los textos mapeados con sus grupos. Participaron dos docentes que trabajaron con estudiantes de sexto y séptimo curso. Se contactó también a la tercera profesora que había dado la retroalimentación de sus alumnos, pero no fue posible obtener su valoración, ya que no respondió cuando la autora le envió algunas preguntas adicionales.

Una de las profesoras que participaron (en adelante Docente 1) usó el texto junto con una ficha de trabajo que descargó de Twinkl. Con esta actividad, los alumnos escribieron un correo electrónico a un personaje del texto, hablándole sobre su propio barrio y respondiendo a las preguntas que el personaje hacía en el texto. La otra profesora (Docente 2) preparó unas preguntas relacionadas con el texto para guiar la comprensión. Aunque confesó que no estaba muy segura si había hecho bien la actividad, dijo que fue útil y que le gustaría usar este tipo de textos otra vez. También comentó que el trabajo con estos materiales puede necesitar un poco más de preparación que otros ejercicios.

Las dos profesoras comentaron que el texto era adecuado para el nivel de sus alumnos. Una dijo que, aunque aparecieron algunas palabras nuevas, los estudiantes entendieron bien el contenido y que estas palabras nuevas fueron útiles para ampliar el vocabulario. También señaló que varios estudiantes escribieron por primera vez una carta en español, ya que hasta ahora solo habían hecho ejercicios más cortos:

“El nivel era adecuado para los alumnos... había alguna palabra que no sabían antes, pero como eran pocas, fue algo positivo y enriqueció su vocabulario.” (Docente 1)

“Algunos escribieron por primera vez una carta en español... antes solo habían hecho algún ejercicio aislado de eso en el cuaderno, y en una forma mucho más breve.” (Docente 1)

Según la experiencia de esta profesora, el texto también ayudó a formar frases completas y a conectar estructuras que ya se habían aprendido. Ambas comentaron que

el material era fácil de usar en clase y que lo volverían a utilizar en el futuro, también en clases de repaso individual:

“Sí que lo usaría... con gusto el próximo año académico... también en clases de apoyo individual.” (Docente 1)

Sobre posibles mejoras, una profesora dijo que sería útil tener algunas sugerencias de cómo usar los textos en clase, por ejemplo, con ideas de actividades o formas de continuar después de la lectura:

“Quizá incluir posibles tareas de cómo integrarlos en las clases.” (Docente 1)

La otra profesora mencionó que trabajar con este tipo de material requiere más atención porque hay que atender a muchas cosas al mismo tiempo, aunque el resultado fue positivo. Ninguna de las dos señaló problemas con el contenido del texto ni con su diseño, pero sí coincidieron en que su uso requiere una planificación clara para integrarlo bien.

3.4 Análisis de los resultados

En esta parte se juntan y se analizan los resultados para responder a las preguntas de investigación, relacionándolos con la parte teórica.

Primero, pregunta de investigación 1: ¿En qué medida se adecuan los textos al nivel y necesidades del alumnado?

Los resultados sugieren una valoración mayoritariamente positiva en cuanto a la adecuación de los textos mapeados al nivel A1 de los alumnos estonios de sexto curso. Tanto docentes como estudiantes coincidieron en que los textos resultaron comprensibles y motivadores para alumnos de nivel inicial. La Docente 1 señaló explícitamente que el nivel del texto “era adecuado para los estudiantes” y que “en general, los alumnos entendieron bien el contenido”, con solo algunas palabras nuevas que enriquecieron su vocabulario.

Varios estudiantes afirmaron que “el texto es fácil de entender” o “fácil de seguir”, y que los colores les ayudaron a traducir y comprender mejor las frases. Estos comentarios muestran que los textos mapeados lograron presentar el *input* de forma comprensible y accesible para alumnos jóvenes, cumpliendo el objetivo de adecuación al nivel inicial A1.

No obstante, también hubo casos en que el material presentó ciertos desafíos. Por ejemplo, la docente 2 observó que, para su grupo de sexto grado, uno de los textos (unidad 4) fue “demasiado difícil” y sus alumnos “no entendieron mucho” debido quizás a su poca práctica previa de lectura en español. Asimismo, la otra profesora comentó sobre un estudiante con necesidades especiales que al principio le “costó acostumbrarse” al formato colorido y que “le confundía” visualmente, aunque luego “estuvo OK”. Estos casos sugieren que, si bien la mayoría de los alumnos manejó bien los textos, existe cierta variabilidad según la experiencia previa y las características individuales. En general, sin embargo, los materiales demostraron ser manejables y atractivos. Además, las docentes manifestaron su intención de reutilizar los textos en el futuro. Todo lo anterior apunta a que, desde la perspectiva de adecuación, el objetivo se cumplió satisfactoriamente.

En relación con la segunda pregunta de investigación, la contribución de los textos mapeados a la comprensión de contenidos y estructuras, los datos cualitativos muestran que estos textos ayudaron a los alumnos a entender mejor algunos aspectos importantes del idioma: múltiples estudiantes destacaron que los colores y el formato segmentado del texto les permitieron identificar patrones y categorías gramaticales. Por ejemplo, un alumno afirmó que “diferentes palabras en distintos colores son más fáciles de notar”. Este comentario muestra claramente lo que Schmidt (2010) llamó *noticing*: gracias al uso de colores, ciertas formas del idioma llamaban más la atención (por ejemplo, los verbos en verde, las colocaciones en rosa, los conectores en naranja), lo que ayudó a los estudiantes fijarse en ellas de forma consciente. Según Schmidt, ver algo con frecuencia y que sea fácil de notar, son claves para que un alumno repare en una forma lingüística. En este caso, los colores ayudaron a destacar morfemas y palabras importantes dentro del texto.

También desde la perspectiva del *FonF*, los resultados fueron positivos: las profesoras vieron que los alumnos aprendieron vocabulario nuevo y estructuras gracias a los textos. La Docente 1 comentó que “sí, aprendieron nuevo vocabulario y estructuras de frases”. Esto coincide con la idea de Long (1997), según la cual prestar atención a la forma dentro de una actividad de lectura o escucha comprensible puede ayudar a aprender mejor.

En este caso, los textos mapeados ofrecieron *input* comprensible con algunos elementos destacados, lo que, según Krashen (1982) y Vgotsky (1978), sería un

ejemplo de *i+1*: contenido un poco por encima del nivel actual del alumno. Así, los estudiantes pudieron notar nuevas palabras y estructuras sin sentirse perdidos.

Además de entender mejor, muchos alumnos también pusieron en práctica lo aprendido. Usaron frases del texto como modelo para escribir sus propias oraciones, tal y como propone Swain (2005) con su teoría del *output*: en la producción, uno se da cuenta de las formas que necesita. Algunos estudiantes dijeron que el texto les ayudó a escribir una carta o a organizar sus ideas, lo que muestra que pasaron de comprender a producir.

En resumen, los textos mapeados ayudaron a los estudiantes a entender tanto el contenido como las estructuras del idioma, ya que destacaban los elementos clave. Los alumnos recordaron mejor algunas reglas, como las terminaciones verbales o las preposiciones marcadas en color, y las profesoras notaron que los estudiantes mejoraron al formar frases y usar palabras nuevas en contexto. Todo ello respalda, aunque sea a pequeña escala, la idea de que un *input* claro y visualmente destacado puede facilitar el aprendizaje natural de la lengua y favorecer un uso más eficaz del idioma en el futuro.

La tercera pregunta de investigación trata sobre lo que se podría mejorar según la opinión de estudiantes y profesoras. En general, surgieron tres ideas principales.

Primero, sobre el diseño visual: aunque los colores ayudaron, algunos alumnos pidieron usar menos colores y uno pidió elegir tonos más contrastados para que la información sea más clara. También propusieron subrayar en vez de colorear algunas palabras. Según la teoría cognitiva (Sweller 1988), es mejor resaltar solo lo necesario para no sobrecargar la atención del estudiante, especialmente en aquellos que tienen más dificultad para concentrarse o procesar mucha información a la vez.

Segundo, respecto al formato, algunos prefieren textos más cortos o presentados en forma de diálogo. Eso ayuda a mantener la atención y adaptarse a distintos estilos de aprendizaje. También se sugirió incluir la traducción al estonio, ya sea en una forma de glosario o en notas, para que nadie se quede atrás por no entender una palabra clave.

Tercero, una de las docentes propuso incluir una guía con ideas de actividades para usar con los textos: tales como preguntas, ejercicios, tareas. Esto podría facilitar su uso en clase.

Finalmente, un estudiante sugirió añadir imágenes: ilustraciones o fotos podrían hacer los textos más atractivos y servir como apoyo visual.

En resumen, las mejoras propuestas apuntan a simplificar el diseño, reforzar la comprensión y facilitar el uso didáctico del material. En la sección 3.5 se explica cómo podrían aplicarse estas ideas en futuras versiones.

3.5 Adaptaciones y mejoras futuras

Según los comentarios recibidos, se pueden identificar varias ideas para mejorar estos materiales en el futuro. A continuación, se presentan los cambios más importantes que se podrían hacer para que los textos sean todavía más útiles y fáciles de usar en aula.

1. **Optimización del diseño visual:** Si bien el uso de colores fue uno de los puntos fuertes del material, conviene ajustar su empleo para evitar una sobrecarga visual. Una mejora sería reducir el número de colores simultáneos o asegurarse de que los colores elegidos tengan suficiente contraste entre sí. Adicionalmente, se podría combinar color con otros recursos gráficos: algunos estudiantes propusieron añadir subrayado a las palabras coloreadas, para destacarlas sin depender solo del color. Esto sería útil especialmente pensando en alumnos con algún grado de daltonismo o dificultades visuales. En general, el objetivo es señalar las formas importantes de manera clara, pero sin abrumar: esto está en línea con la teoría de la carga cognitiva (Sweller 1988), que sugiere que destacar demasiadas cosas a la vez puede ser contraproducente. Por tanto, en futuras versiones se puede priorizar las construcciones y palabras más útiles (artículos, verbos con preposición, conectores, etc.), pero la autora considera que todas las categorías destacadas en esta versión inicial eran relevantes para el aprendizaje, y que no habría sido adecuado eliminar ninguna sin perder información valiosa. Aun así, reconoce que una selección más reducida de categorías podría facilitar la lectura en versiones futuras.

2. **Formato más flexible y dividido:** Algunos estudiantes comentaron que algunos textos eran un poco largos o difíciles de seguir. Una forma de mejorar esto sería dividir cada unidad en dos textos más cortos en vez de uno largo. Por ejemplo, en vez de un texto de 200 palabras, se podrían usar dos de unas 100 palabras que traten los mismos temas. Así se mantiene mejor la atención y hay una pausa natural a mitad de la unidad. También se podrían variar los tipos de texto. Un alumno sugirió que

estaría bien incluir algún diálogo, y la verdad es que puede ser una buena idea. Presentar la información en forma de diálogo (con los mismos colores) tal vez haría la lectura más agradable. En resumen, incluir diferentes formatos ayudaría a que los textos funcionen para más tipos de estudiantes y mostraría que los textos mapeados se pueden usar en situaciones muy distintas, no solo para contar historias.

3. **Incorporación de apoyos lingüísticos adicionales:** Varios alumnos destacaron que les ayudaría tener traducciones de ciertas palabras o incluso de todo el texto. Si bien la inmersión es valiosa, es importante que ningún estudiante se quede sin entender el sentido global por una palabra clave desconocida. Una mejora concreta sería añadir un pequeño recuadro de vocabulario al final de cada texto con la traducción al estonio. Esto estaría claramente separado del texto principal (por diseño gráfico, con un icono de diccionario, etc., tal como un estudiante sugirió “en las últimas cuatro líneas podría haber ejemplos en estonio”). De este modo, quien necesite la traducción puede consultarla fácilmente, y quien no, puede ignorarla. Asimismo, podría incluir uno o dos ejemplos traducidos de estructuras importantes para que los alumnos relacionen rápidamente la estructura con su equivalente en estonio.

4. **Guía didáctica para el docente:** Desde la perspectiva de implementación, una mejora significativa sería preparar una breve guía de uso para cada texto. Como sugirió una de las profesoras, incluir “posibles tareas de cómo integrarlos en las clases”: esto podría significar crear un documento que indique, por ejemplo: objetivos de la lectura, preguntas de comprensión sugeridas para discusión, actividades posteriores (escribir una respuesta a la carta, dramatizar el diálogo, jugar a un Kahoot con el vocabulario, Quizlet etc.) y también consejos de metodología (por ejemplo, “leer primero en voz alta juntos, luego buscar en parejas las palabras en rosa”, etc.). Así, cualquier profesor que use el material, aunque no lo haya creado, sabrá cómo aprovecharlo bien en clase. Además, esto responde a la observación de que usar los textos requiere cierta planificación: con una guía, ese trabajo es más fácil. En resumen, acompañar los textos con sugerencias claras puede ayudar mucho a que funcionen bien en distintas aulas.

5. **Adaptación a estudiantes con necesidades especiales:** Aunque solo fue un caso, se detectó que un alumno con necesidades educativas especiales inicialmente se sintió confundido por tantos colores. Una idea es ofrecer versiones del texto con formato simplificado: por ejemplo, la misma lectura, pero con letra más grande o con menos categorías resaltadas. Por ejemplo, se podría hacer una versión con palabras clave en negrita, sin colores, y con más espacio entre líneas. Esto puede ser útil en

clases inclusivas, donde algunos alumnos se confunden con demasiados estímulos visuales. De esta forma, el contenido se mantiene igual, pero la presentación se adapta mejor a quien lo necesita. Pensar en esto para futuras versiones ayudaría a que los textos mapeados funcionen bien para todos.

En resumen, las mejoras futuras buscan hacer que los textos mapeados sean aún más claros, útiles y fáciles de usar. Estas ideas vienen directamente de quienes usaron el material: alumnos y profesoras. Aplicar los cambios propuestos no solo ayudará a evitar pequeñas dificultades, sino que también hará que los textos funcionen mejor en clase. Con un diseño más claro, apoyo bilingüe, variedad de formatos y guías para el uso en clase, los textos mapeados pueden convertirse en una herramienta práctica y eficaz para enseñar español en Estonia, y quizá también en otros contextos parecidos.

Conclusión

Este trabajo de fin de máster ha señalado la necesidad de materiales didácticos más adaptados para la enseñanza del español para alumnos estonios de educación básica, integrando los textos mapeados como eje innovador. A lo largo del trabajo se diseñaron, implementaron y evaluaron materiales específicos (cinco unidades didácticas con textos mapeados) destinados a estudiantes de sexto curso con nivel inicial de español. La implementación en el aula, analizada mediante un enfoque cualitativo, mostró beneficios claros en comprensión, la adquisición lingüística y la motivación del alumnado, confirmando las teorías discutidas en el marco teórico.

En primer lugar, los textos mapeados demostraron ser adecuados al nivel: los alumnos pudieron entender las lecturas y realizar las tareas asociadas, sintiéndose apoyados por la estructura visual. Esto responde directamente al vacío detectado inicialmente: la falta de materiales apropiados para aprendices jóvenes de ELE en Estonia. Los nuevos textos cubrieron contenidos curriculares básicos (vocabulario de la vida cotidiana, gramática elemental) de forma contextualizada y atractiva.

En segundo lugar, el uso de códigos de color y segmentación facilitó la atención a la forma (Long 1997) dentro de una actividad comunicativa, permitiendo que los estudiantes notaran elementos gramaticales cruciales (Schmidt 2010) y ampliaran su conocimiento lingüístico casi sin darse cuenta. La evidencia cualitativa mostró que los alumnos internalizaron vocabulario y estructuras presentadas en los textos, lo que posteriormente pudieron aplicar en producciones escritas propias. Esto refuerza la idea de que un *input* comprensible (Krashen 1982; DeKeyser 2003) puede tener un impacto significativo en la adquisición temprana de un idioma extranjero.

En tercer lugar, se observó un aumento en la motivación y participación: los alumnos describieron la clase como interesante y mostraron entusiasmo por actividades derivadas de los textos (desde escribir una carta hasta proponer hacer un juego o una obra de teatro). Por su parte, las docentes evaluaron positivamente la experiencia, señalando que volverían a utilizar este tipo de materiales. La motivación del alumnado es un factor crítico en el éxito educativo, y en este caso los textos mapeados parecieron

contribuir a hacer lección más dinámica y atractiva para una generación acostumbrada a estímulos visuales.

Además de los aspectos positivos, la investigación permitió identificar áreas de mejora, tales como la necesidad de simplificar algunos elementos visuales, incluir traducciones o proporcionar guías pedagógicas para los docentes son igualmente valiosos. Incorporar las sugerencias recopiladas haría los materiales aún más efectivos y fáciles de integrar en distintas aulas.

En conclusión, el presente estudio contribuye al ámbito de la enseñanza de ELE (español como lengua extranjera) en Estonia de varias maneras. En primer lugar, ofrece un conjunto de materiales originales (textos mapeados) listos para usar o adaptar, cubriendo contenidos de nivel A1 en un formato innovador. En segundo lugar, aporta evidencia empírica de que dichos materiales pueden mejorar la comprensión y el aprendizaje, apoyando con datos concretos las teorías sobre *input*, *focus on form* y aprendizaje visual. En tercer lugar, abre puertas a futuras iniciativas: la metodología de generación de textos con inteligencia artificial, combinada con la técnica de mapeo textual, podría aplicarse para crear recursos similares en otros niveles, otros idiomas o para otros entornos educativos con carencias de materiales (por ejemplo, para otras lenguas minoritarias).

Por último, cabe destacar que este proyecto se realizó a pequeña escala y dentro de un período acotado, por lo que sería conveniente en el futuro ampliar la muestra y profundizar en la evaluación de resultados a largo plazo. Sería interesante medir, por ejemplo, el impacto de los textos mapeados en pruebas objetivas de vocabulario o gramática, o comparar grupos que usan estos materiales frente a grupos que no, para cuantificar la diferencia en rendimientos. También valdría la pena explorar la percepción de los padres o la adaptación de este enfoque a entornos de autoaprendizaje.

En resumen, esta experiencia muestra que sí se puede innovar en la enseñanza del español, incluso en contextos menos comunes como Estonia, usando materiales visuales, bien organizados y pensados para el aula. Los textos mapeados cumplieron su objetivo: ayudaron a los estudiantes a entender y aprender mejor, y también motivaron tanto los alumnos como las profesoras.

Ojalá este trabajo sirva como punto de partida para seguir desarrollando ideas parecidas y anime a más docentes e investigadores a crear materiales que hagan el aprendizaje de idiomas más claro, creativo y efectivo.

Bibliografía

Aristu Ollero, A.; Torres Ríos, L. (2021). El mapeado de textos: un recurso para el aprendizaje del léxico. [en línea] *MarcoELE: Revista de didáctica español lengua extranjera*, 33, pp. 1–18. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/33/aristu-torres-mapeado.pdf>

Cassany, D. (2019). Sobre los componentes socioculturales de la lectura en lengua extranjera. En Y. R. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe (ed.), *La lectura en lengua extranjera*, pp. 102–127. Barcelona: Octaedro.

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Corpas, J.; Garmendia, A.; García, E. (2020). *Material adicional para Aula Internacional Plus 1* [Recursos digitales para docentes]. Barcelona: Difusión. Recuperado de <https://www.campus.difusion.com>

Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: Two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1(2), pp. 1–23.

DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. En C. Doughty y M. Long (ed.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, pp. 313–348. Oxford: Blackwell.

de Bot, K; Verspoor, M; Lowie, W. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), pp. 7–21. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2001). *Form-focused instruction and second language learning*. Oxford: Blackwell.

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hinkel, E. y Fotos, S. (ed.). (2002). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Jensen, E. D. y Vinther, T. (2003). Exact Repetition as Input Enhancement in Second Language Acquisition. *Language Learning Journal*, 53(3), pp. 373–428.

Jiang, X. y Grabe, W. P. (2019). Skills and strategies in foreign language reading. In Y. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe (Ed.), *La lectura en lengua extranjera*, pp. 2–31. Octaedro

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Lambert, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. En P. A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social, and Educational Implications*, pp. 15–27. New York: Academic Press.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (Ed.), *Handbook of second language acquisition*, pp. 413–468. San Diego: Academic Press.

Long, M. H. (1997). Focus on Form in Task-Based Language Teaching. En C. Doughty y J. Williams (Ed.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, pp. 35-49. Cambridge: Cambridge University Press.

López Noruego, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación, XXI. Revista de educación n o 4, pp. 167-179. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707> [Consultado el 15 de mayo de 2025]

Nikitina, I. (2019). *Análisis de errores en el aprendizaje de los artículos en español por parte de aprendientes de habla estonia y rusa* [Magistritöö, Tartu Ülikool]. Disponible en <https://dspace.ut.ee/server/api/core/bitstreams/d33ffbf2-1a0a-470d-9136-1a749e4231cc/content>

OpenAI. (2025). ChatGPT (versión 4, 25 de mayo 2025). OpenAI. <https://chat.openai.com>

Peekmann, M. y Põiklik, P. (2025). [en línea] B-võõrkeelena koguvad populaarsust saksa, soome ja hispaania keel *Õpetajate Leht*, 26 de enero. Disponible en

<https://opleht.ee/2025/01/b-voorkeelena-koguvad-populaarsust-saksa-soome-ja-hispaania-keel/> [Consultado el 8 de febrero de 2025].

Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Postimees. (2024, 14 de diciembre). [en línea] *Graafik: Tallinn võib saada hispaania keele kallakuga kooli*. Disponible en <https://www.postimees.ee/8154328/graafik-tallinn-voib-saada-hispaania-keele-kallakuga-kooli> [consultado el 9 de mayo de 2025]

Real Academia Española. *Mapear*. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). Madrid: RAE. Disponible en <https://dle.rae.es/mapear> [Consultado el 10 de marzo de 2025].

Regueiro Rodríguez, M.^a L. (2020). La compleja y rica relación entre texto y tipo de lectura. En Y. R. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe (ed.), *La lectura en lengua extranjera*, pp. 32–101. Barcelona: Octaedro.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2^o Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Rosales Varo, F.; Martínez Sallés, M.; Buyse, K. A. J.; Martínez Lara, A. M.; Moreno Aponte, T. E.; Salamanca Fernández, P. (2021). *Material adicional para Campus Sur A1–A2. Libro del alumno* [Recursos digitales para docentes]. Barcelona: Difusión. Recuperado de <https://www.campus.difusion.com>

Ruiz de Zarobe, L. (2019). El efecto del tipo de texto en la comprensión lectora en lengua extranjera. En Y. R. Ruiz de Zarobe y L. Ruiz de Zarobe (ed.), *La lectura en lengua extranjera*, pp. 128–156. Barcelona: Octaedro editorial.

Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. En W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan y I. Walker (ed.), *Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, December 2–4* (pp. 721–737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (6th ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en

<https://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/smith-understanding-reading.pdf>

[Consultado el 5 de mayo de 2025].

Smith, K; Kirby, S; Brighton, H. (2003). *Iterated learning: A framework for the emergence of language*. *Artificial Life*, 9(4), pp. 371–386. Cambridge, MA: MIT Press.

Suárez Muñoz, A.; Moreno Manso, J. M.; Merino Godoy, M.J; (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Alabe: Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 1. DOI: 10.15645/Alabe.2010.1.7

Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* , pp. 471–483. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), pp. 257–285. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4

Tallinna Mustamäe Gümnaasium. (2025, abril). [en línea]. *TMG-s sõlmiti hispaania keele ja kultuuriõppe edendamise memorandum*. Disponible en <https://mg.edu.ee/et/uudised/tmg-s-solmiti-hispaania-keele-ja-kultuurioppe-edendamise-memorandum> [consultado el 9 de mayo de 2025]

Tragant, E.; Muñoz, C. (2009). Second language acquisition and language teaching [en línea]. *International Journal of English Studies*, 4(1), pp. 197–219. Disponible en <https://revistas.um.es/ijes/article/view/48261> [Consultado el 11 de marzo de 2025].

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Wood, D.; Bruner, J. S.; Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), pp. 89–100.

Resüme

Magistritöö pealkiri eesti keeles: Hispaania keele õppeks loodud kaardistatud tekstid: nende arendus ja kasutus Eesti kuuenda klassi õpilaste seas.

Käesoleva magistritöö eesmärk oli luua, katsetada ja seejärel analüüsida uuenduslikke õppematerjale – kaardistatud tekste –, mis loodi hispaania keele õpetamiseks Eesti kuuenda klassi õpilastele. Kaardistatud tekstid (hispaania keeles *textos mapeados*) on visuaalselt struktureeritud õpetekstid, kus keelelised üksused on tähistatud värvidega, et hõlbustada nende märkamist ja mõistmist.

Töö keskmes on niisiis visuaalselt struktureeritud tekstid, mille eesmärk on toetada algtaseme keeleõppijaid, tehes keerulised keelestruktuurid paremini nähtavaks ja kergemini omandatavaks. Materjalide väljatöötamisel kasutati tehisintellekti tööriista *ChatGPT*, et koostada A1-tasemele vastavaid õpitekste, mis seejärel Canva.com keskkonnas *texto mapeadodeks* tehti. Tekstis esinevad sõnad ja vormid tähistati värvidega, kus iga värv tähistas kas tegusõnu ja väljendeid, mis sisaldasid eessõnu; leksikaalseid kollokatsioone; sidesõnu ja diskursusemarkereid või nimisõnu koos nende juurde kuuluvate determinantidega. Materjalide loomise ja töö üldisem eesmärk oli toetada õppijate tähelepanu suunamist keele vormile kommunikatiivses kontekstis (*focus on form*).

Tekste katsetati kolmes erinevas koolis nelja õpilasrühmaga. Kvalitatiivne tagasiside näitas, et suurem osa õpilasi leidis, et tekstid olid huvitavad, loetavad ja kasulikud. Värvikoodid aitasid õpilastel märgata grammatilisi mustreid ja õppida uusi väljendeid kontekstis. Õpetajad kinnitasid samuti, et materjal oli õpilaste keeletasemele sobiv ja toetas ka nende keelelist arengut, eriti kirjutamisoskuse osas.

Töö põhjal saab järeldada, et kaardistatud tekstid võivad olla tõhusaks vahendiks hispaania keele õpetamisel Eesti üldhariduskoolides, eriti juhtudel, kus keelekontakt väljaspool klassiruumi on piiratud.

Märksõnad: hispaania keel, kaardistatud tekstid, võõrkeeleõpetus, 6. klass, õppematerjalid

Anexos

Anexo 1. Texto mapeado para unidad 1

Unidad 1: Mis amigos y yo

¡Hola!

Me llamo Javier, tengo once años y vivo en Barcelona, una ciudad bonita en España. Mi cumpleaños es el 12 de marzo. Soy estudiante.

En mi clase hay muchos estudiantes, pero mi mejor amiga se llama Sofía. Ella tiene doce años y su cumpleaños es en septiembre.

En la escuela, Sofía y yo aprendemos español. Nuestra profesora se llama Ana y es muy simpática. En clase, ella nos dice:

- Buenos días, chicos.
- ¿Cómo estás, Sofía?
- ¿Puedes hablar más despacio, por favor?
- ¿Qué día es hoy?

Hoy es lunes, 22 de septiembre. Es otoño. En otoño, las hojas de los árboles son de muchos colores rojo, amarillo y marrón. El marrón es mi color favorito - tengo un cuaderno, un lápiz y un gato marrones.

Mi amigo Daniel tiene un gato blanco y una perra negra. Se llaman Max y Luna.

Y tú, ¿cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Dónde vives?

¡Un saludo!

Javier

Colocaciones léxicas y combinaciones frecuentes

Verbos y expresiones con preposiciones

Conectores y marcadores del discurso

Sustantivos con determinantes: artículos, posesivos, demostrativos

Anexo 2. Texto mapeado para unidad 2

Unidad 2: Mis gustos y mi familia

¡Hola otra vez!

Soy Javier y vivo con mi familia en un piso pequeño en Barcelona. En mi familia somos cuatro: mi madre, mi padre, mi hermana y yo. Yo tengo el pelo corto y soy muy divertido. Mi hermana se llama Lucía y tiene el pelo largo. También tiene gafas.

Yo tengo once años y Lucía tiene quince. Mi madre tiene cuarenta y dos y mi padre, cuarenta y cinco.

Mi animal favorito es el perro. Tenemos un perro grande que se llama Coco. Es blanco y muy juguetón. A mi hermana le gustan los gatos, pero a mí no me gustan nada.

Me gusta mucho bailar y escuchar música. También me gusta jugar a videojuegos con mi amigo Daniel. No me gusta estudiar mucho, pero lo hago.

Mis comidas favoritas son la sandía y la pizza. Los fines de semana mi familia y yo comemos pizza o espaguetis. Me encantan. ¿Y a ti? ¿Te gusta la pizza?

¿Tienes hermanos o hermanas? ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿Tienes alguna mascota en casa?

¡Espero tu carta!

Javier

Colocaciones léxicas y combinaciones frecuentes

Verbos y expresiones con preposiciones

Conectores y marcadores del discurso

Sustantivos con determinantes: artículos, posesivos, demostrativos

Anexo 3. Texto mapeado para unidad 3

Unidad 3: Mi semana

¡Hola!

Soy yo, Javier. Te **hablo de mi semana**. **De lunes a viernes, como todo el mundo, voy al colegio**. **Me levanto a las siete de la mañana**. **Primero me ducho, luego me visto y después desayuno con mi familia**.

A las ocho salgo de casa y voy a la escuela. **Las clases empiezan a las nueve**. **Mi asignatura favorita es Educación Física, pero también me gusta Matemáticas**. **No me gusta mucho Historia**.

El lunes tengo Inglés y Ciencias. **El martes tenemos Arte**. **El miércoles estudiamos Música**. **El jueves y el viernes ya estoy tan cansado que no presto atención a lo que aprendemos en clase**. **Todos los días almorzamos en la escuela a la una**.

Por la tarde, vuelvo a casa a las cuatro. **Hago los deberes y después puedo jugar un poco con mis amigos o ver la tele**.

Por la noche ceno con mis padres. **A veces comemos sopa o pescado, y los viernes comemos pizza, como ya sabes**.

Los fines de semana duermo más. **Me gusta dormir hasta las diez**. **Los sábados voy al parque o salgo en bici**. **Los domingos no hago mucho**.

¿Y tú? ¿A qué hora te levantas? ¿Qué asignatura te gusta más? ¿Qué haces los fines de semana?

¡Saludos!

Javier

Colocaciones léxicas y combinaciones frecuentes

Verbos y expresiones con preposiciones

Conectores y marcadores del discurso

Sustantivos con determinantes: artículos, posesivos, demostrativos

Anexo 4. Texto mapeado para unidad 4

Unidad 4: ¿Cómo soy? ¿Cómo es mi casa?

¡Hola!

Soy Javier, **tu amigo**, **aunque** todavía no sabes cómo soy. **Tengo el pelo** castaño **y los ojos** marrones. Soy bajito **y** delgado. No soy muy deportista, **pero sí soy simpático y** tranquilo.

Mi hermana se llama Lucía. Es alta **y tiene el pelo** largo. Es muy inteligente, **aunque a veces** un poco seria.

Vivo con mi familia en un piso en Barcelona, **como** ya sabes. **Mi casa** no es muy grande, **pero me gusta mucho**. **Tiene** tres habitaciones: **el salón y** dos dormitorios. **También hay** dos baños **y una cocina**.

En mi dormitorio hay una cama, una mesa y una silla. **Mi mochila está encima de la mesa, y dentro de la mochila está mi libro de español**. **Al lado de la cama hay una lámpara** pequeña.

En el salón hay un sofá rojo **delante de la tele**. **Me gusta** ver **la tele con mi hermana** o leer **en el sofá**.

La cocina es pequeña, **pero** moderna. **Está entre el baño y el salón**. **En la cocina** comemos todos juntos. **Mi parte favorita de la casa es mi habitación, porque** allí **tengo mis cosas: mis libros, mis videojuegos y un póster de un perro**.

¿Y tú? ¿Cómo eres? ¿Cómo es tu casa? ¿Qué tienes en tu habitación?

¡Hasta la próxima!

Javier

Colocaciones léxicas y combinaciones frecuentes

Verbos y expresiones con preposiciones

Conectores y marcadores del discurso

Sustantivos con determinantes: artículos, posesivos, demostrativos

Anexo 5. Texto mapeado para unidad 5

Unidad 5: Mi barrio y mi país

¡Hola de nuevo!

Soy yo **otra vez**, Javier. Vivo **en Barcelona**, una ciudad muy grande y bonita **en el norte de España**. **En mi barrio hay** muchas tiendas, una biblioteca, un **parque y una estación de metro**. **También hay** muchos coches y mucho tráfico. **Cerca de mi casa hay** un supermercado y una panadería. **Voy** allí con mi madre los sábados.

Me gusta mi barrio, pero **hay mucho ruido**. **En el campo hay** menos coches y más naturaleza. **Por ejemplo**, **en el pueblo de mis abuelos** no **hay** metro, pero **hay muchas montañas y** animales. **Es muy diferente**.

En Barcelona hablamos español y catalán. Yo hablo catalán **con mis amigos**, y un poco de inglés **en la escuela**. **Mi profesor de inglés es de Reino Unido**. **Es inglés y muy simpático**.

Para **ir al colegio**, **voy en metro**, pero **con mi madre**, claro. **Mi hermana va en autobús**. Me preguntas: "¿Cómo **se va al colegio** desde **tu casa**?" **Pues, gira a la derecha**, **ve todo recto y cruza la calle y ya estás en la estación de metro**.

Me gusta vivir **en la ciudad**, pero **a veces prefiero estar en el campo**. **Hay mucha gente** aquí y **poco espacio**, pero **también muchas cosas** interesantes.

¿Y tú? ¿**Dónde vives**? ¿Qué **hay en tu barrio**? ¿**Prefieres la ciudad o el campo**?

¡Cuéntame pronto!

Javier

Colocaciones léxicas y combinaciones frecuentes

Verbos y expresiones con preposiciones

Conectores y marcadores del discurso

Sustantivos con determinantes: artículos, posesivos, demostrativos, cuantificadores

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Grete Pöder, _____,
(*autori nimi*)

annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

*Textos mapeados en la enseñanza del español como lengua extranjera: ,
creación y aplicación didáctica para estudiantes estonios de sexto grado*

(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendaja(d) on Mari Kruse _____,
(*juhendaja nimi*)

1. 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;

olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;

kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Grete Pöder

25.05.2025