

# **El desarrollo sostenible en los manuales de ELE utilizados en Finlandia**

Estudio comparativo de los manuales *Mi Mundo 3-4* y *¡Nos vemos! 3 y 4*

Anna Talus-Heinonen  
Trabajo de Fin de Máster  
Programa de Enseñanza y Aprendizaje, Español  
Facultad de Humanidades  
Universidad de Turku  
Septiembre de 2025

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



Trabajo de Fin de Máster

**Programa de Enseñanza y Aprendizaje, Español**

**Anna Talus-Heinonen**

**El desarrollo sostenible en los manuales de ELE utilizados en Finlandia**

**Estudio comparativo de los manuales *Mi Mundo 3-4* y *¡Nos vemos! 3 y 4***

**Páginas: 55 páginas, 5 de apéndices**

En este Trabajo de Fin de Máster se estudia cómo el desarrollo sostenible se presenta en los manuales finlandeses de ELE *Mi Mundo 3-4*, y *¡Nos vemos! 3* y *¡Nos vemos! 4* y si hay diferencias en la inclusión de las diferentes áreas del desarrollo sostenible. En el Currículo Nacional del Bachillerato Finandés, creado en 2019 e implementado en 2021, el desarrollo sostenible y la sostenibilidad desempeñan un papel imprescindible y, por esta razón, con este estudio se trata de averiguar si los manuales apoyan las diferentes áreas del desarrollo sostenible. El objetivo de este estudio es ofrecer más información sobre la inclusión del desarrollo sostenible en los manuales de ELE.

El análisis se basa en las cuatro áreas del desarrollo sostenible (ecológica, económica, social y cultural) y en los tres componentes de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS): cognitivo, socioemocional y conductual. Además, se refiere a los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos por las Naciones Unidas.

Los resultados muestran que el desarrollo sostenible no ocupa un rol fundamental en los manuales. No se menciona el término “desarrollo sostenible” en ninguno de los tres manuales analizados y la sostenibilidad no se presenta explícitamente. No obstante, los manuales contienen elementos que están implícitamente relacionados con las diferentes áreas del desarrollo sostenible. El área más representada en todos los manuales es la cultural, y especialmente los ejercicios apoyan el área social. Se presentan algunos aspectos con relación al área ecológica y económica, pero no de una manera muy amplia. Sin embargo, el corpus consiste solamente en tres manuales y el estudio presenta información solamente relativa a estos. No se pueden generalizar los resultados sin realizar más estudios sobre el tema.

**Palabras clave:** desarrollo sostenible, enseñanza de lenguas extranjeras, ELE en Finlandia, manuales ELE, manuales finlandeses, Educación para el Desarrollo Sostenible

# Índice

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Introducción</b>   | <b>6</b>  |
| <b>2</b> | <b>La enseñanza de lenguas extranjeras</b>  | <b>9</b>  |
| 2.1      | Los métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras                                | 9         |
| 2.2      | Los manuales de lenguas extranjeras   | 11        |
| <b>3</b> | <b>El desarrollo sostenible en la enseñanza de lenguas extranjeras</b>            | <b>13</b> |
| 3.1      | La Educación para el Desarrollo Sostenible en la enseñanza de lenguas extranjeras | 13        |
| 3.2      | El desarrollo sostenible en el Currículo Nacional del Bachillerato Finlandés      | 17        |
| 3.3      | El desarrollo sostenible en manuales de lenguas extranjeras                       | 19        |
| <b>4</b> | <b>El análisis de contenido</b>   | <b>21</b> |
| 4.1      | El análisis de contenido como método  | 21        |
| 4.2      | El análisis de contenido de los manuales del trabajo                              | 22        |
| <b>5</b> | <b>El desarrollo sostenible en <i>Mi Mundo 3-4</i> y <i>¡Nos vemos! 3 y 4</i></b> | <b>23</b> |
| 5.1      | El análisis del manual <i>Mi Mundo 3-4</i>  | 23        |
| 5.1.1    | La estructura y el contenido  | 23        |
| 5.1.2    | El área cultural  | 24        |
| 5.1.3    | El área ecológica y la económica  | 28        |
| 5.1.4    | El área social  | 30        |
| 5.2      | El análisis del manual <i>¡Nos vemos! 3</i>                                       | 34        |
| 5.2.1    | La estructura y el contenido  | 34        |
| 5.2.2    | El área cultural  | 34        |
| 5.2.3    | El área ecológica y la económica  | 36        |
| 5.2.4    | El área social  | 37        |
| 5.3      | El análisis del manual <i>¡Nos vemos! 4</i>                                       | 39        |
| 5.3.1    | La estructura y el contenido  | 39        |
| 5.3.2    | El área cultural  | 39        |
| 5.3.3    | El área ecológica   | 43        |
| 5.3.4    | El área económica   | 46        |
| 5.3.5    | Las áreas ecológica y económica combinadas  | 46        |
| 5.3.6    | El área social  | 47        |
| 5.4      | Comparaciones entre <i>Mi Mundo 3-4</i> y <i>¡Nos vemos! 3 y 4</i>                | 49        |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>6 Conclusiones</b>                        | <b>51</b> |
| <b>Bibliografía</b>                          | <b>53</b> |
| <b>Apéndices</b>                             | <b>56</b> |
| <b>Apéndice 1. Suomenkielinen lyhennelmä</b> | <b>56</b> |

## 1 Introducción

El desarrollo sostenible es un tema sumamente actual. No obstante, el término fue introducido por primera vez en el *Informe Brundtland* en 1987 y fue definido como sostenibilidad que cumple las necesidades de la generación actual sin estropear la misma oportunidad de las generaciones siguientes (WCED, 1987). El concepto de desarrollo sostenible ha empezado a ser incluido en los currículos después del lanzamiento del *Informe* (Maijala et al., 2024: 2). Sin embargo, después que en 2015 la ONU lanzara la *Agenda 2030* el papel del desarrollo sostenible ha aumentado significativamente en el ámbito escolar. La *Agenda* consiste en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que cumplir para el año 2030 y su objetivo es promover el desarrollo sostenible y asegurar un futuro para las generaciones siguientes (Naciones Unidas, s.f.).

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es un marco creado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) para promover los Objetivos de Desarrollo Sostenible y reformar la educación para que apoye el desarrollo sostenible (de la Fuente, 2021; UNESCO, s.f.). Según la EDS, el aprendizaje debe consistir en tres componentes: cognitivo, socioemocional y conductual. El componente cognitivo destaca la importancia de la comprensión de información, mientras el socioemocional da énfasis a las habilidades sociales y la inteligencia emocional. El componente conductual subraya la importancia de las acciones y los comportamientos (UNESCO, 2024). La EDS se basa significativamente en la *Agenda* (Laine et al., 2023: 163). Según Lasekan et al. (2023: 2), el objetivo de la EDS es ayudar a los estudiantes a ser conscientes de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y estimularlos a que los sigan.

En la Universidad de Turku se ha realizado un proyecto en relación con el desarrollo sostenible en la enseñanza de lenguas. El proyecto *Eettisesti kestävä kielten opetus* (Enseñanza de idiomas éticamente sostenible) EKKO se lanzó en enero de 2021 y su objetivo es averiguar cómo se puede promover la ética y los principios del desarrollo sostenible en la enseñanza de idiomas y la formación de los profesores de idiomas (EKKO, s.f.). En Finlandia se considera el desarrollo sostenible tan importante que hasta forma parte de los Currículos Nacionales y, por esta razón, en este trabajo estudio cómo el desarrollo sostenible y sus diferentes áreas aparecen en los manuales de ELE que se usan en Finlandia.

Tradicionalmente, el desarrollo sostenible se ha dividido en tres áreas: ecológica, económica y social. Sin embargo, en algunos estudios se añade una cuarta área, la cultural. Por ejemplo, en

la EDS, el aspecto cultural se ve como su propia área del desarrollo sostenible (Burford, 2013: 3036; de la Fuente, 2021: 2). Generalmente, la cultura ha sido considerada como una parte del área social (Maijala et al., 2024: 6). No obstante, como la cultura desempeña un papel imprescindible en la enseñanza de lenguas y en la EDS es considerada como un área independiente, en este trabajo la cultura es tratada como un área separada. Asimismo, en el proyecto EKKO la cultura se trata como un área independiente. La parte teórica del trabajo se basa fundamentalmente en los artículos que son productos del proyecto EKKO; también por este motivo, sigo la misma distinción de las áreas que se han definido en EKKO. La preservación de la diversidad biológica y la adaptación de la actuación humana a la resistencia del medio ambiente juegan un papel primordial en el área ecológica del desarrollo sostenible. El objetivo del área económica es un crecimiento económico equilibrado que no se base en la deuda ni en la explotación de los recursos naturales, mientras el objetivo del área social es asegurar el bienestar para las generaciones siguientes (Ympäristöministeriö, 2023). Según Maijala et al. (2024: 6), preservar la diversidad cultural y reforzar la resiliencia de las distintas comunidades es esencial en el área cultural.

En este trabajo comparo el manual *Mi Mundo 3-4* con los manuales *¡Nos vemos! 3* y *¡Nos vemos! 4* y analizo cómo el desarrollo sostenible se presenta en ellos. Son manuales que se usan en el bachillerato finlandés para los estudiantes que estudian español como idioma B2 o B3. En Finlandia, el idioma A1 es la primera lengua extranjera que se empieza estudiar en la escuela, mientras que A2 es una lengua optativa cuyo estudio se inicia después del idioma A1, igualmente en la educación primaria y generalmente en el cuarto grado. B1 es el idioma que se empieza a estudiar en el sexto grado y, normalmente, es la segunda lengua oficial del país, el sueco para los finohablantes y el finés para los suecoparlantes. B2 y B3 son idiomas optativos – el B2 se empieza a estudiar en la educación secundaria obligatoria y el B3 en el bachillerato.

Aunque el interés hacia la EDS ha aumentado durante los últimos años, todavía queda mucho por estudiar. No obstante, ya se han realizado estudios, por ejemplo, sobre el rol del desarrollo sostenible en manuales de inglés como lengua extranjera (Lasekan et al., 2023: 3). Sin embargo, con mi estudio quiero brindar más información sobre el desarrollo sostenible en el contexto de ELE. El objetivo de este Trabajo de Fin de Máster es dar más información sobre la aparición del desarrollo sostenible en los manuales de ELE. Los manuales finlandeses tienen que seguir los Currículos y, como el desarrollo sostenible ocupa un lugar significativo en ellos, es primordial saber cómo los manuales apoyan el planteamiento del desarrollo

sostenible en la educación. Aprovechando la información conseguida en este estudio, se pueden mejorar los manuales y, de esta manera, la enseñanza también.

Las preguntas de investigación de este trabajo son las siguientes:

1. ¿Cómo se presenta el desarrollo sostenible en los manuales?
2. ¿Hay diferencias en cuanto a la frecuencia en que se contempla una u otra área del desarrollo sostenible?

Debido a mi experiencia con los manuales finlandeses, mi hipótesis en cuanto a la primera pregunta es que el desarrollo sostenible está incluido en algunos ejercicios y cuadros de información. A continuación, mi hipótesis en lo que se refiere a la segunda pregunta es que los aspectos sociales y culturales aparecen más en los manuales que los aspectos ecológicos y económicos. Supongo que el área cultural y la social se representan más porque tradicionalmente la cultura ha ocupado un papel primordial en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, especialmente hoy en día, se destaca la importancia de la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras y las habilidades sociales y la inteligencia emocional que forman parte del área social del desarrollo sostenible impactan la comunicación.

Primero, introduzco una base teórica sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Voy a tratar el tema en general y también brindo información sobre el Currículo Nacional del Bachillerato Finlandés y cómo el desarrollo sostenible está incluido en él. Adicionalmente, cuento sobre el desarrollo sostenible en la enseñanza de lenguas extranjeras y presento con más detalle la EDS. Después de tratar el tema de la enseñanza, hago una revisión del uso de los manuales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, trato la presencia del desarrollo sostenible en los manuales. Luego presento teoría sobre el contenido de análisis y cuento cómo voy analizando los manuales. Analizo el contenido escrito de estos y evalúo si aparecen elementos que caben en las ramas del desarrollo sostenible. En el análisis aprovecho el marco teórico de la EDS y los Objetivos de Desarrollo Sostenible presentados en la *Agenda 2030*. Primero introduzco el análisis de cada manual individualmente y luego los comparo entre ellos. Terminó el trabajo resumiendo los resultados de mi investigación.

## 2 La enseñanza de lenguas extranjeras

En este apartado introduzco una base teórica relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras que es central en cuanto a mi estudio. Es primordial que presente teoría sobre la enseñanza de lenguas extranjeras porque considero que ayudará a entender mejor el aspecto pedagógico del estudio. Primero, presento los métodos empleados habitualmente en la enseñanza de lenguas extranjeras durante diferentes períodos y después trato aspectos esenciales en ella. A continuación, hago un resumen sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad. En el subcapítulo 2.2 se abordan los manuales de lenguas extranjeras.

### 2.1 Los métodos de la enseñanza de lenguas extranjeras

Para empezar, existen varios métodos para enseñar lenguas extranjeras y en ciertos tiempos ciertos métodos han sido más favorecidos que otros. En los años 1950, el método audiolingual fue el método más frecuentemente usado en la enseñanza. El método se basaba en la imitación del profesor y se pensaba que la lengua materna interferiría con el aprendizaje de la lengua extranjera (Moeller y Catalano, 2015: 327). Las raíces del método estaban en teorías conductistas y en ellas el estudiante tenía un rol pasivo y su deber era recibir información transmitida por el profesor. La enseñanza personalizada no es considerada fundamental en una teoría conductista (Muñoz Restrepo, 2010: 73). Sin embargo, en 1959 Chomsky criticó el método audiolingual y, según él, el método no promovía la creatividad de los alumnos (Moeller y Catalano, 2015: 327). La teoría de la Psicología Sociocultural de Vygotsky tiene sus raíces en los años 1920, pero su popularidad aumentó en los años 1970 y 1980 cuando se empezaron a traducir los textos de Vygotsky (Mahn, 1999: 342). Aunque la teoría no es nada nueva, ocupa un rol importante en la enseñanza de hoy. Promueve la idea de incluir elementos culturales en la enseñanza y dar a los alumnos un rol más activo en las clases (Moeller y Catalano, 2015: 328). Majjala et al. (2024: 7) también destacan que en la enseñanza de lenguas extranjeras el profesor no debe poseer un rol dominante, sino que los estudiantes son los que deben tener el rol activo.

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, *la hipótesis de entrada* (ingl. ‘the input hypothesis’), creada por Krashen, es una teoría bien conocida. La idea central de la teoría es que la manera más eficaz de adquirir una lengua es cuando *la entrada* (ingl. ‘input’) contiene, por ejemplo, una estructura que supera un poco los conocimientos del aprendiente. Cuando esto surge, el contexto, los conocimientos generales del aprendiente y la información

extralingüística ayudan al aprendiente a entender. Según la hipótesis, primero el aprendiente entiende el contenido y después, como consecuencia, adquiere la estructura (Krashen, 1982: 21). No obstante, Krashen (ibíd.) argumenta que el hablante no debe procurar crear una entrada que forzosamente contenga una estructura desconocida para el aprendiente, sino que la adquisición sucede naturalmente mientras el aprendiente entiende la entrada, es decir, lo que dice la otra persona. Krashen (ibíd.) destaca que la hipótesis de entrada tiene que ver con la adquisición de una lengua y no del aprendizaje. A continuación, Krashen (1982: 31-32) recalca que es imprescindible que el profesor cree un ambiente seguro donde los alumnos no se sientan angustiados. También añade que la alta motivación del estudiante promueve su adquisición del idioma y es beneficioso que el estudiante tenga confianza en sí mismo y no tenga ansiedad en la situación de aprendizaje (ibíd.).

Tradicionalmente, traducir desde la lengua de origen a la lengua meta ha formado una parte esencial en las clases de lenguas extranjeras. Sin embargo, ya por el multilingüismo que aparece en las aulas, hoy en día esta manera de enseñar idiomas parece caducada. Cada vez es más común que todos los alumnos en el aula no tengan la misma lengua materna y, por esta razón, el método gramática-traducción no es justo y no se usa tan habitualmente como antes. De hecho, hasta se considera que sería mejor dar las instrucciones en la lengua meta (Moeller y Catalano, 2015: 330). En vez de este método basado en la traducción, en la actualidad, se considera primordial que la enseñanza se concentre más en la interacción y no solamente en la gramática y el vocabulario (Maijala et al., 2024: 9). Actualmente, el método comunicativo es uno de los métodos más populares. La idea central del método comunicativo es que, aunque alguien posee una competencia lingüística avanzada, no significa que se haya apoderado de la competencia comunicativa en igual medida, sino que es algo que uno tiene que practicar (Moeller y Catalano, 2015: 330). Según Muñoz Restrepo (2010: 81), el conocimiento del contexto y diferentes estrategias comunicativas son aspectos fundamentales en el método comunicativo.

Durante los últimos años, el rol del profesor ha cambiado y, hoy en día, su rol es más bien apoyar al alumno en su proceso de aprendizaje e intentar ofrecer una enseñanza personalizada a los alumnos en vez de solamente repartir información y tener el papel más activo en la clase (Moeller y Catalano, 2015: 330-331). Estas ideas se basan en teorías cognitivistas. Según ellas, es primordial que el estudiante desempeñe un papel activo en el proceso de aprendizaje y que la enseñanza sea personalizada (Muñoz Restrepo, 2010: 74). De igual manera, los ejercicios en grupos o en parejas y ejercicios interactivos se han vuelto cada vez más comunes en

el aula. Estos ejercicios forman parte del método comunicativo (Moeller y Catalano, 2015: 330-331). A continuación, Moeller y Catalano (ibíd.) destacan la importancia de incluir material auténtico en las clases de idiomas. En la actualidad, la competencia intercultural también se ha convertido en un elemento fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras. Aprender una lengua extranjera debería, en particular, aumentar la competencia intercultural del alumno. Con la adquisición de la competencia intercultural los alumnos aprenden a ser conscientes de los estereotipos y malentendidos que tienen motivos culturales (ibíd.).

## **2.2 Los manuales de lenguas extranjeras**

El estudio de los manuales que se usan en la enseñanza de idiomas no es nada nuevo, sino que, entre otros, se ha estudiado cómo los aspectos culturales figuran en los manuales (Hahl, 2020: 175). No obstante, los manuales no suelen ser el objeto más común en cuanto al análisis de contenido (Mohammadnia y Moghadam, 2019: 105). Los estudios han mostrado que los manuales pueden contener material que promueva estereotipos y, por esta razón, es importante que los profesores sepan suficiente sobre los elementos culturales y puedan evaluar la calidad de los manuales (Hahl, 2020: 175).

Hahl (2020: 179) argumenta que los manuales contienen contenido subjetivo, desde luego, porque los autores deciden qué perspectivas ocultas incluir en los manuales. No obstante, las actitudes subconscientes de los autores también influyen en sus productos. Por supuesto, los manuales tienen que seguir los currículos, pero, aun así, los autores tienen mucha influencia en el contenido y su planteamiento. Por lo tanto, los profesores tienen la responsabilidad de decidir cómo usan los manuales y qué elementos subrayan en ellos (ibíd.). A continuación, Hahl (2020: 180) añade que dificulta el trabajo del profesor si el contenido del manual es de algún aspecto insuficiente. No obstante, también se puede utilizar la insuficiencia como una herramienta para enseñar multiliteracidad (Hahl, 2020: 196).

Hoy en día, es probable que los manuales de lenguas extranjeras incluyan representaciones diversas del mundo, por ejemplo, representaciones de la vida diaria de diferentes grupos sociales. Además, contienen elementos que ayudan a los estudiantes a aprender sobre la interculturalidad y mejorar tanto su competencia comunicativa como su conciencia lingüística (Risager, 2021: 119). Por lo tanto, los manuales desempeñan un papel fundamental en la formación de ciudadanos interculturalmente competentes. Risager (2021: 120) añade que los manuales de hoy suelen tener una perspectiva global y no solamente conectan ciertos idiomas

con ciertos países. De esta manera, los estudiantes desarrollan una visión más amplia del idioma que estudian.

Sin embargo, tanto tradicionalmente como hoy en día, el uso de los manuales suele ser lo normal en la enseñanza. Elomaa (2009: 32) y Kauppinen et al. (2008: 206) afirman que la razón es que los manuales funcionan a menudo como un marco en el que se puede basar la enseñanza. Kauppinen et al. (2008: 204) recuerdan que los métodos de enseñanza que son populares justo entonces tienen efecto en cómo son los manuales. Sin embargo, añaden también que lo que tiene el mayor peso en el contenido de los manuales, es el Currículo Nacional. Los manuales tienen que seguir los Currículos y, por esta razón, las editoriales tienen que actualizar los manuales según los cambios en ellos. Además, los manuales funcionan como representaciones de cómo se puede aplicar el Currículo en la práctica (ibíd.). Esto implica que los manuales no solamente reflejan decisiones pedagógicas, sino también decisiones políticas y sociales (Bori, 2018: 2).

### 3 El desarrollo sostenible en la enseñanza de lenguas extranjeras

Este capítulo trata sobre el rol del desarrollo sostenible en la enseñanza de lenguas extranjeras. El subcapítulo 3.1 se centra en la Educación para el Desarrollo Sostenible y su inclusión en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, se cuenta sobre el proyecto EKKO. En el subcapítulo 3.2 examino el papel del desarrollo sostenible en el Currículo Nacional del Bachillerato Finlandés y en el subcapítulo 3.3 se estudia su rol en los manuales.

#### 3.1 La Educación para el Desarrollo Sostenible en la enseñanza de lenguas extranjeras

En la introducción de este trabajo he presentado la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), el marco creado por la UNESCO para fomentar el cumplimiento de la *Agenda 2030* que consiste en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La UNESCO describe la EDS como “un enfoque holístico de la educación” que da herramientas que ayudan a las personas a tomar decisiones responsables, tomando en cuenta el desarrollo sostenible (UNESCO, s.f.). La interacción, el trabajo con proyectos diferentes y el enfoque en el estudiante forman partes centrales de la EDS. A continuación, es importante animar a la gente a tomar una parte activa en la sociedad (UNESCO, 2020: 3-8). El objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible es *Educación de calidad* y la EDS juega una parte fundamental en él (ibíd.). No obstante, la EDS es considerada importante en cuanto a los demás objetivos también, porque uno de los objetivos de la EDS es aumentar el conocimiento y la conciencia sobre los objetivos (UNESCO, 2020: 16).

Sin embargo, cuando uno piensa en el desarrollo sostenible, a menudo solamente el área ecológica se le viene a la mente. De igual manera, esto sucede también en la EDS y el desarrollo sostenible en sí suele asociarse con aspectos ecológicos. Por lo tanto, no se suelen tomar en cuenta, por ejemplo, los aspectos sociales (Laine et al., 2023: 165). Asimismo, los profesores de lenguas extranjeras creen que no tienen competencia suficiente para enseñar aspectos ambientales (Maijala et al., 2024: 2). Por esta razón, depende de la asignatura y del profesor cómo y cuánto se incluye el tema del desarrollo sostenible en la enseñanza (Laine et al., 2023: 165). Además, Maijala et al. (2024: 1) subrayan que, según estudios hechos en países nórdicos, los profesores de idiomas suelen incluir menos elementos del desarrollo sostenible en la enseñanza que los profesores de ciencias naturales. Esto pasa por falta de recursos y experiencia en la enseñanza de asuntos sostenibles y también por diferencias en los currículos (ibíd.).

No obstante, según la *Hoja de ruta* por la UNESCO (2020: 30), todos los educadores juegan un papel imprescindible en lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Se considera importante que los profesores animen y guíen a los estudiantes para tomar un rol activo en la sociedad y participar en acciones de cambio (UNESCO, 2020: 30).

Los tres componentes de la EDS, el cognitivo, el socioemocional y el conductual, subrayan aspectos diferentes del aprendizaje. El componente cognitivo tiene como objetivo desarrollar la comprensión de la información y las formas de pensar del individuo. El componente socioemocional opta por mejorar la inteligencia emocional y social del individuo, y el objetivo del componente conductual es animar a las personas a tomar medidas de una manera activa. La colaboración y el trabajo en equipos forman partes fundamentales de la EDS (de la Fuente, 2021: 8). Estos elementos fomentan el componente socioemocional de la EDS. Distintos tipos de evaluación también promueven los componentes diferentes de la EDS. La coevaluación fomenta el componente socioemocional, porque al dar retroalimentación al otro, uno tiene que estar empático y pensar en los sentimientos del otro, practicando su inteligencia emocional. Asimismo, como uno tiene que reflexionar sobre sus pensamientos y capacidades al realizar una autoevaluación, promueven autoevaluaciones las competencias cognitivas del estudiante y fomentan el uso de las mismas. Tanto de la Fuente (2021: 5) como Majjala et al. (2024: 7) recalcan la importancia de proyectos en la EDS – trabajar con proyectos promueve el componente conductual.

Como he mencionado en la introducción, en el proyecto EKKO de la Universidad de Turku se ha estudiado exhaustivamente la sostenibilidad en la enseñanza de lenguas. Además de realizar estudios y averiguar qué es la enseñanza de idiomas éticamente sostenible, los investigadores en el proyecto crean materiales pedagógicos para las clases de lenguas extranjeras. Según Laine et al. (2023: 164), quienes son investigadoras en el proyecto, en la EDS es primordial que tanto el profesor como los alumnos sean conscientes de las consecuencias de sus acciones. Para poder cambiar sus acciones y actitudes, uno tiene que ser consciente de ellas. Por ejemplo, con el material creado por los investigadores de EKKO, un profesor de lenguas extranjeras puede incluir el desarrollo sostenible en la enseñanza explícitamente, de una manera en la que tanto el profesor como los estudiantes sean conscientes de él.

Además del proyecto EKKO, otro ejemplo desde la perspectiva nórdica es el estudio de Lönngren (2021) en el que se analiza el uso de *los problemas retorcidos* (ingl. ‘wicked problems’) en la enseñanza del desarrollo sostenible. Según Lönngren (2021: 67), incluir problemas

retorcidos en la enseñanza es una forma adecuada de abordar los temas del desarrollo sostenible. A través de trabajar con los problemas, los estudiantes consiguen una herramienta nueva con la que tratar el desarrollo sostenible. Sin embargo, Lönngren (2021: 68) destaca la importancia de ofrecer ejemplos sobre los problemas y mostrar cómo tratarlos para que los estudiantes se beneficien del uso de los problemas y sepan cómo trabajar con estos problemas que no tienen respuestas correctas.

Además de los problemas retorcidos, otra manera de tratar temas relacionados con la sostenibilidad es escribir historias sobre los temas. Escribir historias es una buena manera de hacer que los estudiantes reflexionen sobre las diferentes áreas del desarrollo sostenible y se vuelvan conscientes del desarrollo sostenible en la vida cotidiana. A través de incluir él mismo en la historia, el alumno puede interiorizar el tema a nivel personal (Wessbo y Uhrqvist, 2021: 14). Claro que es posible escribir historias en las clases de otras asignaturas también, no solamente en las clases de idiomas, pero escribir historias es algo natural que se suele hacer en las clases de idiomas. Por este motivo, las clases de idiomas tienen una ventaja con la posibilidad de escribir textos de estilos diferentes – es algo que no se suele hacer en las clases de ciencias naturales.

Los estudios muestran que la falta de tiempo también hace que los profesores no incluyan el tema del desarrollo sostenible en la enseñanza. Además, muestran que los profesores no consideran que sea un elemento fundamental en la enseñanza de idiomas. Un aspecto más que dificulta la inclusión de la sostenibilidad en la enseñanza es que los profesores de lenguas extranjeras a menudo usan la lengua meta en las clases y, por esta razón, no pueden incluir temas como el desarrollo sostenible que requiere un vocabulario demasiado alto para el nivel de los estudiantes (Maijala et al., 2024: 2-4). Si no se trata de la enseñanza AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras), las asignaturas de ciencias, tanto naturales como sociales, se suelen enseñar en la lengua de origen y no en la lengua meta como en las clases de lenguas extranjeras. Entonces, no existe el mismo problema en las clases de estas asignaturas y se puede hablar sobre el desarrollo sostenible sin que el idioma de la enseñanza limite la comprensión de los alumnos. Además, según Krashen (1982: 66), es beneficioso para la comprensión de la lengua meta si los profesores hablan sobre temas que los estudiantes ya conocen. Esto dificulta la inclusión del desarrollo sostenible en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los profesores tienen que elegir cuál de los dos aspectos quieren apoyar – la comprensión de la lengua meta o la comprensión de los temas relacionados con el desarrollo sostenible.

Uno de los objetivos más esenciales de la EDS es que los alumnos sean conscientes de los elementos del desarrollo sostenible con que se encuentran. Por esta razón, Maijala et al., (2024: 5) destacan que es fundamental que los temas del desarrollo sostenible que ya existen en la enseñanza de idiomas sean visibles para profesores y estudiantes. Cuando los profesores son conscientes de las relaciones entre el material de enseñanza y el desarrollo sostenible, son capaces de enseñar sobre los temas explícitamente y pueden ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de los aspectos sostenibles (Maijala et al., 2024: 10). Hacer que los alumnos sean conscientes es uno de los tres apartados de *educación de idiomas transformadora para la sostenibilidad*<sup>1</sup> ('transformative language teaching for sustainability' 'TLS'). Los dos demás apartados son la identificación y la inclusión del desarrollo sostenible en la enseñanza. La identificación de los elementos sostenibles es imprescindible, porque si los profesores no lo hacen, es probable que tampoco puedan ayudar a los estudiantes a ser conscientes de ellos. La conciencia de la sostenibilidad es importante, porque lleva a acciones conscientes y esto puede animar a los estudiantes a incluir la sostenibilidad en su vida diaria (Maijala et al., 2024: 10-11). Maijala et al. (2024: 12) afirman que en la TLS es esencial ayudar a los estudiantes a mejorar su pensamiento crítico. Además, el enfoque orientado a la acción, que también juega un papel importante en la TLS, anima a los estudiantes a tener roles más activos en la sociedad (ibíd.). Es decir, estos aspectos fundamentales de la TLS promueven tanto el componente cognitivo como el conductual de la EDS.

Como una solución para la ausencia de la inclusión del desarrollo sostenible en las clases de lenguas extranjeras, Maijala et al. (2024: 15) sugieren que la formación de los profesores sea reformada y destacan que imprescindible es que los profesores puedan ver la conexión entre el desarrollo sostenible y los idiomas. Para poder incluir el desarrollo sostenible en la enseñanza y enseñar elementos de la sostenibilidad, necesitan preparación para esto ya en la formación. Asimismo, Mohammadnia y Moghadam (2019: 104) afirman que, al surgir cambios en el sistema de la enseñanza, también necesitan actualizaciones la formación de los profesores, los currículos y el material utilizado en la enseñanza.

---

<sup>1</sup> La traducción es mía.

### 3.2 El desarrollo sostenible en el Currículo Nacional del Bachillerato Finlandés

El Currículo Nacional es una directriz que guía la enseñanza en Finlandia y cada nivel educativo desde la guardería hasta el bachillerato tiene su propio currículo. Los currículos son redactados por *Opetushallitus*, un departamento bajo el Ministerio de Educación y Cultura en Finlandia. Cada municipio tiene su propio currículo, pero las líneas principales son las mismas con el Currículo Nacional. El actual Currículo Nacional del Bachillerato Finlandés fue redactado en 2019 e implementado en 2021. Consiste tanto en directrices generales con relación a la formación como en objetivos específicos de cada asignatura y módulo. La formación del Bachillerato consta de módulos que valen 1-3 créditos y para la graduación se necesita 150 créditos.

Actualmente, el desarrollo sostenible forma parte del currículo en varios países (Laine, 2023: 163). Por ejemplo, en el Currículo Nacional del Bachillerato Finlandés se menciona la *Agenda 2030* de Naciones Unidas en varios apartados diferentes. Uno de los apartados se llama *Arvo-perusta* (Base de valores) y en ello se constata que la enseñanza en el bachillerato anima a los estudiantes a seguir la *Agenda 2030* y se menciona que en la formación se entiende la importancia de sostener una vida sostenible (Opetushallitus, 2019: 17). Además, se trata de la *Agenda* en los apartados *Kansainvälinen osaaminen* (Competencia internacional), *Eettisyys ja ympäristöosaaminen* (Ética y competencia ambiental) y *Gloaali- ja kulttuuriosaaminen* (Competencia global y cultural; Opetushallitus, 2019). Entonces, es evidente que la *Agenda* es considerada un tema primordial en el campo de la enseñanza.

Generalmente, la sostenibilidad figura en varias ocasiones a lo largo del Currículo. Entre otros, se menciona el desarrollo sostenible en el apartado dedicado a los entornos de aprendizaje. Según el Currículo, un entorno seguro y versátil anima a los estudiantes a actuar de una manera sostenible (Opetushallitus, 2019: 19). Además de los aspectos generales que cubren todo el programa de bachillerato finlandés, se indica a la sostenibilidad o al desarrollo sostenible en la descripción y los objetivos de casi cada asignatura. Solamente en los objetivos de idiomas B3 no se menciona la sostenibilidad. Es curioso que justo en los objetivos de las lenguas extranjeras en el nivel B3 no se mencione el desarrollo sostenible ni la *Agenda 2030*. En el Currículo se recalca la importancia del mundo global y saber idiomas diferentes es una parte fundamental en la vida global. La falta de los aspectos sostenibles probablemente tiene que ver con el nivel del idioma que los estudiantes poseen en un idioma B3 – los estudiantes

han empezado a estudiar el idioma en el bachillerato y su nivel todavía no es suficiente para tratar temas como el desarrollo sostenible o la sostenibilidad.

Por ejemplo, en la asignatura de sueco, aparecen varias referencias a la sostenibilidad. En Finlandia, es posible estudiar sueco en cuatro niveles diferentes: como lengua materna, nivel A, B1 o B3. En los tres primeros niveles de los cuatro, se señala a la sostenibilidad. En la descripción de un módulo del sueco del nivel A, se menciona que uno de los objetivos es estudiar el impacto del lenguaje y los conocimientos de una lengua en las funciones éticamente sostenibles en la comunicación. En los objetivos y las descripciones de otros módulos de sueco, se habla sobre la importancia de vivir una vida sostenible: un módulo se llama *Kestävä tulevaisuus ja tiede* (Futuro sostenible y la ciencia) y otro se llama *Ympäristö ja kestävä elämäntapa* (El medio ambiente y estilo de vida sostenible; Opetushallitus, 2019: 132, 134-135).

Varía dependiendo de la asignatura cuánto se habla sobre la sostenibilidad, pero en las descripciones de casi cada asignatura, figura el término “futuro sostenible”. Desde luego, en los objetivos de geografía existen numerosas menciones de la sostenibilidad y el desarrollo sostenible que son más amplias que solamente una mención del futuro sostenible. Por añadidura, en los objetivos de Ciencia Social se habla sobre el área económica del desarrollo sostenible (Opetushallitus, 2019: 294).

Aunque la cantidad en la que se habla sobre el desarrollo sostenible o la sostenibilidad en los objetivos depende de la asignatura, el Currículo también incluye objetivos generales que tocan a todas las asignaturas. En los objetivos generales de la educación se afirma que la educación en el bachillerato anima al estudiante a actuar a favor de un estilo de vida sostenible. Además, se recalca la importancia de los conocimientos amplios, es decir, que el estudiante sea capaz de combinar conocimientos de asignaturas diferentes y evaluar asuntos desde varias perspectivas. Los objetivos de los conocimientos amplios son conocimientos generales buenos, la construcción de un futuro sostenible y aptitudes sólidas para los estudios después del bachillerato, la vida laboral y la internacionalidad. A continuación, se menciona la *Agenda 2030* y se destaca que el estudiante conozca los objetivos presentados en ella y sepa reflexionar sobre su aportación por un futuro sostenible (Opetushallitus, 2019: 60-64).

Claramente, se puede concluir que la sostenibilidad desempeña un papel fundamental en el Currículo Nacional del Bachillerato Finlandés. El primer apéndice en el Currículo es un decreto dictado por el Gobierno Finlandés sobre la formación bachillerato. En el primer capítulo del apéndice, dedicado a los objetivos generales de la formación, el primer artículo se llama

*Kasvu sivistyneeksi yhteiskunnan jäseneksi* (El crecimiento para un miembro civilizado de la sociedad). En él, ya en la primera oración se menciona el desarrollo sostenible: “El objetivo de la formación bachillerato es apoyar el crecimiento equilibrado del estudiante, tanto el emocional como el físico, y promover el respeto de la vida, los derechos humanos, el desarrollo sostenible y la diversidad del medio ambiente y las culturas”<sup>2</sup> (Opetushallitus, 2019: 360).

### 3.3 El desarrollo sostenible en manuales de lenguas extranjeras

Los manuales juegan un papel importante en la enseñanza de lenguas, ya que ofrecen material auténtico de los elementos culturales y una de las funciones de los manuales es destacar lo fundamental que es aprender sobre la cultura mientras se aprende un idioma (Tomlinson, 2013: 427). Como subrayan Mohammadnia y Moghadam (2019: 104), no se puede separar el idioma y la cultura y, por esta razón, la enseñanza de lenguas extranjeras y los manuales usados en la enseñanza tienen un rol imprescindible en cuanto al área cultural del desarrollo sostenible. Además, Lasekan et al. (2023: 3) destacan que los manuales no nos proporcionan solamente información sobre el idioma, sino también sobre la vida que nos rodea. Tomlinson (2013: 427) enfatiza que los manuales deben tener en cuenta y explicar a los estudiantes cómo la cultura afecta la lengua. Una función fundamental de los manuales es animar a los estudiantes a reflexionar sobre las creencias culturales que existen, tanto acerca de uno mismo como de los demás (Kumaravadivelu, 2008<sup>3</sup> citado por Hahl, 2020: 178).

Todavía no existen un gran número de estudios relacionados con el papel del desarrollo sostenible en los manuales (Maijala et al., 2025: 135; Mohammadnia y Moghadam, 2019: 104). Maijala et al. (2025: 137) indican que la mayoría de los estudios sobre la presencia de la EDS en los manuales de lenguas extranjeras se centran en manuales de inglés y que los estudios de manuales de los demás idiomas son muy pocos. Lasekan et al. (2023: 3) constatan que se han realizado estudios sobre la inclusión del desarrollo sostenible en manuales del inglés como lengua extranjera, pero queda por estudiar el fomento de la competencia sostenible en ellos. Según los estudios con relación a la inclusión del desarrollo sostenible en los manuales del inglés, el área social ha sido el área más representada, mientras el área económica ha sido la menos representada (Lasekan et al., 2023: 5, 16).

---

<sup>2</sup> La traducción es mía.

<sup>3</sup> Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. Yale University Press.

De las cuatro áreas, la cultural ha tenido un papel importante en la enseñanza de idiomas en Finlandia durante décadas, es decir, incluir elementos con relación a la cultura no es nada nuevo en el contexto finlandés. No obstante, el concepto de la cultura ha cambiado durante los años. Antes de los años 1990, en la enseñanza de lenguas extranjeras la cultura se solía conectar con un estado nación y su cultura nacional que consistía en datos y modelos de conducta que se consideraban como hechos. A partir de los años 1990, se empezó a destacar la importancia de aprender tanto sobre la lengua como sobre la cultura y que los dos se complementen (Hahl, 2020: 175-176). Según Hahl (ibíd.), la relación entre los manuales y la cultura es un tema estudiado en Finlandia, porque es considerado como un tema importante.

Según Maijala et al. (2025: 133), la presencia de los elementos relacionados con la EDS en los manuales influye considerablemente en la inclusión de la EDS en la enseñanza de lenguas extranjeras. Si los manuales no incluyen elementos de la sostenibilidad, la inclusión de la EDS en la enseñanza exige más de los profesores y es más probable que los profesores no incluyan el desarrollo sostenible en la enseñanza, sino que se concentren en los aspectos presentados en los manuales. Sin embargo, Maijala et al. (2025: 138) concluyen que incluir el desarrollo sostenible en los manuales de lenguas extranjeras parece ser un desafío mundial. No obstante, algunos autores han logrado incluir la EDS en los manuales de lenguas extranjeras. Por ejemplo, el estudio realizado por Lasekan et al. (2023) sobre la inclusión de la EDS en un manual del inglés como lengua extranjera muestra que, de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, 15 están cubiertos en el manual. Asimismo, Lasekan et al. (2023: 17) enfatizan que el profesor puede promover el efecto del contenido del manual incluyendo los temas en la enseñanza usando diferentes tipos de enseñanza.

## 4 El análisis de contenido

Como el análisis de contenido es el método usado en el análisis de este estudio, en este apartado se presenta una base teórica y definición de él. En el subcapítulo 4.2 se introduce el corpus del estudio y se cuenta cómo se implementa el análisis de contenido en él.

### 4.1 El análisis de contenido como método

Bernete (2013: 222) define el análisis del contenido como “una metodología sistemática y objetivada”. Asimismo, Abela (2002: 2) enfatiza la importancia de la objetividad y el carácter sistemático del análisis de contenido, lo que hace Krippendorff (2002: 19) también. Según Bernete (2013: 222), el análisis de contenido es adecuado para estudios comparativos y, por esta razón, se utiliza este tipo de análisis en este trabajo. Este método permite identificar modelos y temas en el material analizado, lo que hace posible una comprensión más profunda de los datos. Además, su aplicabilidad en distintos contextos y disciplinas refuerza su utilidad como herramienta de investigación.

Krippendorff (2004: 18) describe el análisis de contenido como una herramienta científica. Es una herramienta cuyo trabajo es hacer que los resultados del análisis sean fiables. Además, Krippendorff (ibíd.) destaca la importancia de la reproducibilidad de los resultados. La reproducibilidad significa que otros deberían conseguir los mismos resultados del mismo contenido si usan las mismas técnicas en su estudio. El objetivo del análisis de contenido es asegurar la reproducibilidad y validez de los resultados (ibíd.). De este modo, se asegura que las conclusiones obtenidas en el estudio no dependan de la interpretación subjetiva del investigador, sino que los resultados pueden ser verificados y confirmados por otros investigadores.

También se puede describir el contenido de análisis como una técnica que se puede aprovechar para interpretar textos (Abela, 2002: 2). La manera de recoger información en el análisis de contenido es mediante el proceso de leer el material. Lo que es más, a través del análisis, se puede investigar los datos expresos y latentes. Los datos expresos refieren a aquellos datos que el autor expresa directamente y los latentes refieren a los datos expresados indirectamente (ibíd.). Además, Abela (ibíd.) destaca la importancia del texto y contexto cuando se trata del análisis de contenido. Por lo tanto, el análisis de contenido no solo examina lo que se dice, sino también cómo, por qué y en qué circunstancias se dice.

## 4.2 El análisis de contenido de los manuales del trabajo

*¡Nos vemos! 3 y 4* y *Mi Mundo 3-4* son manuales que se pueden usar en la enseñanza tanto del idioma B2 como B3. Como he mencionado en la parte teórica (3.2), en el Currículo Nacional del Bachillerato Finlandés no hay ninguna mención de la sostenibilidad en los objetivos ni en la descripción de la enseñanza de un idioma B3. No obstante, se describe en los objetivos de un módulo del idioma B2 que un estilo de vida sostenible forma parte del contenido central en el módulo en cuestión (Opetushallitus, 2019: 193). Aunque la sostenibilidad está incluida en los objetivos de un módulo en el nivel B2, los manuales estudiados en este trabajo no son aptos para aquel módulo. Es decir, en los objetivos de los módulos para que se han creado estos manuales no hay ninguna mención de la sostenibilidad ni el desarrollo sostenible. Sin embargo, como se menciona en el subcapítulo 3.2, en los objetivos generales del Currículo que abordan cada asignatura enseñada en el bachillerato finlandés, se menciona el desarrollo sostenible y la sostenibilidad y, entre otros, se subraya que uno de los objetivos de la formación es que el estudiante aprenda a conocer los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Por esta razón, los manuales deberían tratar el tema del desarrollo sostenible.

El marco en el que se basa el análisis consiste en la teoría de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y la división del desarrollo sostenible en las cuatro áreas: la ecológica, la económica, la cultural y la social. Además, en el análisis hago referencias a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En este estudio no analizo las fotos de los manuales ni el material adicional, incluyendo, por ejemplo, los ejercicios de escucha. He tenido que limitar el contenido del estudio y he llegado a la conclusión de que el material escrito desempeña un papel más importante en cuanto a este estudio. Otro factor que ha influido mi decisión de limitación ha sido el hecho de que no tengo acceso al material adicional de los manuales *¡Nos vemos!*.

En el proceso del análisis, primero leo los manuales y recojo los elementos escritos que tienen algo que ver con el desarrollo sostenible. Divido el contenido según las cuatro áreas del desarrollo sostenible. Después, analizo si el contenido forma parte de los datos expresos o más bien de los datos latentes. En el análisis uso los términos explícito e implícito en vez de expreso y latente, porque son términos comunes en el campo de la pedagogía.

## 5 El desarrollo sostenible en *Mi Mundo 3-4* y *¡Nos vemos! 3 y 4*

En este capítulo analizo cómo el desarrollo sostenible figura en los manuales elegidos para este trabajo. Primero, presento un análisis de cada uno de los manuales y al final de este capítulo, comparo los manuales entre sí. Al inicio de los análisis cuento sobre la estructura y el contenido de los manuales y después describo cómo las distintas áreas del desarrollo sostenible aparecen en ellos. A continuación, introduzco ejemplos de ejercicios que tienen que ver con el tema. Los ejercicios están en finés en los manuales, pero en este trabajo los presento traducidos al español. Las traducciones son mías.

### 5.1 El análisis del manual *Mi Mundo 3-4*

#### 5.1.1 La estructura y el contenido

*Mi mundo 3-4* es un manual dirigido para los módulos tres y cuatro del español B3 y para los módulos uno y dos del español B2 en el bachillerato finlandés. Aunque el manual es apto para la enseñanza del nivel B2 también, en los manuales se habla de los módulos tres y cuatro, es decir, el nivel B3. El manual está dividido en dos partes: una para cada módulo. Ambas partes consisten en cuatro unidades, es decir, el libro contiene ocho unidades diferentes. Al final del manual hay una sección llamada *Observatorio* que contiene un repaso de la pronunciación y la gramática enseñada. La parte designada para el tercer módulo se llama *Así es mi vida* y los temas tratados son la vida cotidiana y los pasatiempos. La parte designada para el cuarto módulo se llama *¡Vaya malentendido!* y se tratan de temas como reservar alojamiento, felicitar y contar sobre su condición. Además, se aprende cómo usar ciertos tiempos verbales pasados.

Las unidades del manual están divididas en nueve secciones diferentes:

1. Un signo con un loro: consejos para hacer los estudios más eficientes
2. Habla: situaciones comunicativas usuales
3. Construye: palabras útiles por temas
4. Observa: observación de la gramática
5. Descubre: interesante conocimiento cultural en español
6. Eva: español auténtico en forma de un videoblog
7. Pronunciación: práctica de la pronunciación
8. ¿Recuerdas?: ejercicios de repaso comunicativos

## 9. Reflexiona: reflexión y autoevaluación sobre su propio aprendizaje.

En el manual no se menciona el término “desarrollo sostenible” ni la *Agenda 2030* y no se habla explícitamente sobre la sostenibilidad. Sin embargo, aparecen algunos elementos que apoyan el desarrollo sostenible, aunque no se trata del tema de manera específica. Además, los elementos que siguen los tres componentes de la EDS (el cognitivo, el socioemocional y el conductual) están incluidos en el manual, especialmente el componente socioemocional. En especial, el manual apoya el área cultural. Por la mayor parte, el aspecto cultural se ha concentrado en las secciones *Descubre* del manual. No obstante, aparecen referencias a la cultura a lo largo del manual.

### 5.1.2 El área cultural

Como he mencionado en la parte teórica, aprender sobre la cultura de la lengua meta apoya al área cultural del desarrollo sostenible. Las secciones *Descubre* del manual tratan los temas siguientes: el Carnaval de Las Palmas de Gran Canarias, diferencias entre el español de España y el de América Latina, el bosque de Oma, Día de Muertos, una receta del guacamole, las pirámides en Yucatán, música y baile cubano y diferencias culturales. Además, en cuatro de las ocho unidades se ha incluido un videoblog que trata un tema cultural relacionado con el mundo hispanohablante. Cada sección *Descubre* consiste en un texto en español y una o varias fotos que tratan el tema, junto con un ejercicio que en la mayoría de las secciones guía al estudiante a buscar más fotos o información sobre el tema de la sección. Unas secciones animan a los estudiantes al aprendizaje más orientado a la práctica: la sección con la receta del guacamole contiene un ejercicio en el que el estudiante está guiado a preparar su guacamole propio y grabar un vídeo preparándolo. En la sección dedicada a la música y baile cubano, hay un ejercicio que anima a los estudiantes a aprender los pasos básicos de salsa. Estos dos ejercicios ofrecen una manera concreta de conocer la cultura hispanohablante.

Además, aparecen elementos culturales en los textos principales de las unidades y en los ejercicios relacionados con ellos. Por ejemplo, en el texto de la unidad 7 los personajes hablan sobre las diferencias en la cantidad de besos que se dan en diferentes países: en Cuba es solamente un beso, pero en España son dos. A continuación, la cultura aparece en algunos cuadros de información que están incluidos en las unidades. En la unidad 5 hay un cuadro de información sobre Frida Kahlo y Diego Rivera. Junto al cuadro están dos fotos de la Casa Azul que, hoy en día, funciona como museo. También se han incluido dos ejercicios relacionados con la Casa Azul en cuales los estudiantes profundizan en el tema. Además, como los textos

principales se sitúan en países hispanohablantes, aparecen varias menciones de sitios y atracciones de los países. Por ejemplo, en la unidad 1 del manual se menciona tanto la playa de las Canteras en Gran Canaria como Roque Nublo en el País Vasco.

Sin embargo, no siempre existen ejercicios relacionados con los cuadros de información, sino que también pueden ser cuadros sueltos que, a lo mejor, tienen algo que ver con el tema que se trata en la página. Por ejemplo, en la sección *Construye* de la unidad 7 se introduce un vocabulario relacionado con las tareas del hogar y junto a la sección hay un cuadro de información en el que se cuenta que en los países hispanohablantes se suele barrer el suelo en vez de pasar la aspiradora.

Asimismo, en el manual hay ejercicios dedicados a la cultura. Por la mayor parte, estos ejercicios están relacionados con las secciones *Descubre* del manual. No obstante, existen ejercicios culturales en otras partes del manual también. Por ejemplo, el texto principal de la unidad 3 se sitúa en el País Vasco y luego en los ejercicios hay un ejercicio en el que el estudiante ha de colorear la bandera del País Vasco, reconocerla y buscar más información sobre la comunidad autónoma y realizar un quiz sobre ella para su compañero. En la unidad 7 se ha incluido un ejercicio (Ej.19, p.151) relacionado con la cultura cubana. El ejercicio contiene un cuadro con sustantivos y adjetivos y otro cuadro con conceptos o sitios cubanos. El estudiante necesita formar superlativos de los adjetivos y combinar los superlativos correctos con las opciones relacionadas con Cuba. El ejercicio tiene una adición en la que el estudiante ha de elegir un país y buscar conceptos y sitios del país elegido que encajen con los superlativos que el estudiante ha formado en el ejercicio. Después de buscar información del país elegido, el estudiante lee las frases en voz alta a su pareja que adivina de qué país tratan las frases. Como los estudiantes trabajan en parejas, tienen la posibilidad de practicar sus habilidades sociales y, de esta manera, fomentan el componente socioemocional de la EDS. En este sentido, el ejercicio apoya tanto el área cultural como la social.

(19) Lee la entrada de blog de Hugo. Escribe los superlativos que faltan con la ayuda de las pistas.

|                   |                     |                       |
|-------------------|---------------------|-----------------------|
| 1 ciudad – bonita | 3 iglesia – antigua | 5 plaza – interesante |
| 2 comida – rica   | 4 paseo – bonito    | 6 fiesta – importante |

Reto: 6 superlativos cubanos

Sábado, 28 de agosto

1 La ciudad más bonita: Trinidad

2 \_\_\_\_\_ : los plátanos fritos

3 \_\_\_\_\_ : la iglesia del Espíritu Santo

4 \_\_\_\_\_ : el Paseo del Prado

5 \_\_\_\_\_ : la Plaza de la Revolución

6 \_\_\_\_\_ : el Día de la Revolución cubana

Responde al reto con los datos de un país de tu elección. Lee las frases a tu compañero que intenta adivinar de qué país se trata.

A continuación, en el manual se han tomado en consideración las diferentes variedades del español, lo que apoya el área cultural del desarrollo sostenible. En los vocabularios del manual se han marcado las palabras y frases que se suelen usar en algún país específico y que no pertenecen al vocabulario estándar del español. Se usa la abreviatura *Am.* cuando se refiere a una palabra que se usa en América Latina y las palabras que pertenecen principalmente al español de España se han marcado con la abreviatura *Esp.* Sin embargo, con algunas palabras se ha especificado en qué país latinoamericano se usa la palabra y, en vez de usar la abreviatura *Am.*, se han usado abreviaturas *Méx.* y *Cub.* que refieren a México y Cuba. Una vez aparece la abreviatura *Can.*, refiriendo a las Islas Canarias. Las palabras y frases marcadas con una abreviatura se pueden ver en la tabla 1. La palabra *refrigerador* aparece dos veces en la tabla, porque aparece en dos vocabularios distintos y en el primero se ha marcado la palabra con la abreviatura *Méx.*, pero en el segundo se ha marcado con *Am.*

Aparte de los vocabularios junto a los textos, en el manual hay algunos cuadros de información en los que se tratan las diferencias en el vocabulario. Hay, por ejemplo, un cuadro sobre la palabra *lima* y cómo en España la palabra se refiere a otra fruta que en México. En otro cuadro se cuenta que en Cuba se dice *el cake* mientras que en España se dice *el pastel*. Igualmente, hay una tabla en la que se muestra que en España se dice *¡Que lo pases bien!* mientras que en México se dice *¡Que la pases bien!*. En un cuadro de información se cuenta que el español es una de las lenguas oficiales en la República de Guinea Ecuatorial. Además, junto a algunos ejercicios se han añadido cuadros con vocabulario relacionado con el ejercicio. Por

ejemplo, en la unidad 5 hay un ejercicio que contiene la frase *¿Qué onda?* y junto al ejercicio hay un cuadro que incluye la frase y su traducción al finés. Se ha marcado la frase con la abreviatura *Méx.*

Tabla 1: Las palabras y frases marcadas con una abreviatura que refiere a un país específico

| Am.   | Can.    | Cub.           | Esp.   | Méx.                                 |
|---|---------|----------------|--|--------------------------------------|
| extrañar<br>computadora <i>f.</i><br>celular <i>m.</i><br>jugo <i>m.</i><br>lindo<br>refrigerador <i>m.</i><br>¡Que la pases bien!<br>¡Qué lindo! | mi niña | cake <i>m.</i> | ordenador <i>m.</i><br>móvil <i>m.</i><br>nevera <i>f.</i><br>frigorífico <i>m.</i><br>¡Que lo pases bien! | ¿Qué onda?<br>refrigerador <i>m.</i> |

A continuación, se toman en cuenta las diferencias en la pronunciación y la gramática. Cuando se trata del perfecto compuesto, en la teoría se menciona que aquel tiempo verbal se suele usar principalmente en el español de España. En otro cuadro de gramática, se introducen construcciones que equivalen al perfecto compuesto finés y se menciona que en español de España no se usa el perfecto compuesto si la acción no está completada. En *Observatorio*, al final del manual se presentan algunas reglas de pronunciación y con la letra *z* se menciona que el sonido puede ser pronunciado como [θ] o [s]. Sin embargo, no se cuenta dónde es pronunciado como [θ] y dónde como [s] y si el estudiante solamente lee las reglas en la sección *Observatorio*, no va a aprender sobre las diferencias entre las diferentes variedades del español.

No obstante, una sección *Descubre* está dedicada a las diferencias entre el español de España y el de América Latina. En el texto de la sección se hablan de las diferencias en la pronunciación y el uso de los pronombres. Junto al texto hay un ejercicio en el que se guía al estudiante a buscar muestras de los diferentes acentos del español en el internet. Además, hay un ejercicio que contiene una lista de palabras con las versiones de España y las de América Latina. El estudiante ha de traducir las palabras al finés.

Tabla 2: Ejercicio 23, página 49 en Mi Mundo 3-4

| España   | América Latina  | en finés |
|--|---|----------|
| autobús <i>m.</i><br>guagua <i>f.</i> (Canarias) | camión <i>m.</i> (México)<br>colectivo <i>m.</i> (Argentina, Bolivia, Ecuador, Paraguay, Perú)<br>guagua <i>f.</i> (Cuba) |          |
| camarero, -a <i>m./f.</i>                        | mesero, -a <i>m./f.</i> (México)<br>mozo, -a <i>m./f.</i> (Argentina, Cuba, Uruguay)                                      |          |
| camiseta <i>f.</i>                               | playera <i>f.</i> (México)<br>remera <i>f.</i> (Argentina)<br>pulóver <i>m.</i> (Cuba)                                    |          |
| coche <i>m.</i>                                  | carro <i>m.</i> (México)<br>auto <i>m.</i> (Argentina, Chile, Uruguay)  |          |
| hablar   | platicar (México)   |          |
| móvil <i>m.</i>                                  | celular <i>m.</i>   |          |
| patata <i>f.</i><br>papa <i>f.</i> (Canarias)    | papa <i>f.</i>  |          |
| piscina <i>f.</i>                                | alberca <i>f.</i> (México)<br>pileta <i>f.</i> (Argentina, Chile, Uruguay)  |          |
| piso <i>m.</i> , apartamento <i>m.</i>           | departamento <i>m.</i>  |          |
| zumos <i>m.</i>                                  | jugo <i>m.</i>  |          |

### 5.1.3 El área ecológica y la económica

Los elementos del área económica del desarrollo sostenible no se tratan ni explícita ni implícitamente en el manual. Sin embargo, algunos aspectos del área ecológica sí aparecen implícitamente. La unidad 4 contiene un ejercicio (8, p.79) en el que el estudiante practica cómo se solicita un puesto de un voluntario en un programa de protección de la naturaleza. Este tipo de trabajo voluntario promueve tanto el área ecológica del desarrollo sostenible como la social. Fija la atención del estudiante a la protección de la naturaleza y en las acciones concretas que uno puede tomar para ser un miembro activo en la sociedad, lo que promueve el área social del desarrollo sostenible y sigue el componente conductual de la EDS. Justo por esta razón, tratar el tema del trabajo voluntario es imprescindible en cuanto al desarrollo sostenible.

De hecho, el trabajo voluntario es un tema dominante en la unidad 4: tanto el texto de la unidad como los ejercicios tratan el tema. El texto consiste en dos correos electrónicos: el primero es una solicitud para un trabajo voluntario y el otro es una respuesta al primer correo. Varios ejercicios en la unidad están relacionados con el tema del trabajo voluntario. Por ejemplo, en la sección *¿Recuerdas?* de la unidad 4 hay un ejercicio (22, p.92) en el que se trata el tema del trabajo voluntario desde una perspectiva personal.

(22) Escribe o graba una solicitud para un trabajo voluntario. Adjunta el texto o el vídeo a tu portfolio.

Incluye, por ejemplo, los siguientes elementos en tu solicitud:

- un saludo y una presentación de ti mismo
- tu país de origen y tu edad
- tus conocimientos lingüísticos
- por qué quieres ser voluntario
- por qué deberían elegirte a ti.

Sin embargo, el manual contiene mucho material con relación al viajar en avión, lo que no apoya el área ecológica del desarrollo sostenible ni el objetivo 13 (*Acción por el clima*) de desarrollo sostenible. Por ejemplo, el texto en la unidad 2 trata de un viaje en taxi al aeropuerto y una parte notable de la unidad está concentrada en el vocabulario relacionado con el aeropuerto. La unidad incluye un vocabulario llamado *En el aeropuerto* y junto al vocabulario se han incluido diferentes ejercicios que tienen que ver con el tema. Además, el repaso de la unidad también incluye ejercicios (24-26, p.50-51) relacionados con el viajar en avión.

(26) Busca en internet el sitio de web en español de la línea aérea que has elegido. Busca los datos del vuelo para la ruta que quieres y haz una captura de pantalla de ellos. Escribe o graba un mensaje en que expliques los detalles de tu viaje en español. Adjunta el mensaje a tu portfolio.

Incluye en tu mensaje, por ejemplo, los siguientes datos:

- hora de salida y llegada del vuelo
- posibles escalas
- precio del billete de avión
- aeropuerto de llegada

Es justificable y natural que en un manual de una lengua extranjera se trate de cómo actuar en situaciones y medios de transporte diferentes y se enseñen vocabulario y frases útiles para aquellas situaciones. Sin embargo, sería posible enseñar vocabulario relacionado con viajar en taxi o en avión y aún tomar en cuenta el área ecológica del desarrollo sostenible. Se podría, por ejemplo, incluir algunos datos sobre la huella ecológica de diferentes medios de transporte. Hasta podrían hablar los personajes sobre los diferentes medios de transporte desde el punto de vista del desarrollo sostenible en los textos del manual.

#### 5.1.4 El área social

Los ejercicios en el manual apoyan el área social del desarrollo sostenible, pero no se habla específicamente sobre los aspectos que tienen que ver con el área social. El manual contiene un gran número de ejercicios en parejas o en grupos y precisamente esto apoya el área social. Los estudiantes tienen la posibilidad de practicar sus habilidades sociales y cómo trabajar con otras personas. Además, algunos ejercicios guían a los estudiantes a dar retroalimentación positiva a su compañero. Aprender a tomar en consideración los sentimientos de otras personas es fundamental para el área social del desarrollo sostenible y es justo lo que se intenta alcanzar con el componente socioemocional de la EDS.

Ya antes de la unidad 1 del manual, se ha incluido una parte de autoevaluación con las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tres cosas sabes ya?
2. ¿Qué tres cosas tienes que repasar?
3. ¿Qué tres cosas quisieras aprender?

Además, se pide a los estudiantes que comparen las listas con sus compañeros y las compartan con el profesor. A continuación, en las secciones *Reflexiona* se centra en la autoevaluación a través de diferentes preguntas y ejercicios. En la sección de la unidad 1, el estudiante se evalúa como estudiante de español mientras que en la unidad 2 el estudiante reflexiona sobre su actitud hacia hablar en una lengua extranjera. La sección *Reflexiona* de la unidad 3 trata el tema del uso del español. *Reflexiona* de la unidad 4 (Ej.23-25, p.93) es la última sección del manual diseñado para el módulo tres y en ella se concentra en los conocimientos y los objetivos del estudiante.

(23) Consulta en internet los niveles A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia. Marca en la escala en qué medida tus conocimientos del español corresponden a las descripciones de los niveles.

|                      |   |    |    |    |
|----------------------|---|----|----|----|
| comprensión auditiva | 0 | A1 | A2 | B1 |
| comprensión lectora  | 0 | A1 | A2 | B1 |
| expresión oral       | 0 | A1 | A2 | B1 |
| expresión escrita    | 0 | A1 | A2 | B1 |

(24) Marca con una cruz la opción que te describe mejor como un estudiante de español.

Tabla 3: Ejercicio 23, página 93 en Mi Mundo 3-4

|   |   | Bien | Bastante bien | Tengo que practicar |
|---|---|------|---------------|---------------------|
| 1 | Sé expresar mis sentimientos y tener una conversación sobre las relaciones humanas. |      |               |                     |
| 2 | Sé vocabulario relacionado con tecnología y comunicación.                           |      |               |                     |
| 3 | Sé pedir un taxi y comprar un billete.  |      |               |                     |
| 4 | Sé actuar en el aeropuerto.   |      |               |                     |
| 5 | Sé contar sobre mi vida diaria.   |      |               |                     |
| 6 | Sé contar sobre mis pasatiempos y mi tiempo libre.                                  |      |               |                     |
| 7 | Sé escribir un correo electrónico corto.  |      |               |                     |
| 8 | Sé mantener una conversación telefónica breve y enviar mensajes de voz cortos.      |      |               |                     |

- Escribe o graba ejemplos en español relacionados con cada punto.

(25) Regresa a los objetivos que te estableciste al inicio del módulo (p.9). ¿Cuáles de ellos han cumplido?

- Habla sobre el progreso y la evaluación de tus estudios con tu profesor.  
Acordad juntos sobre los objetivos siguientes.

La autoevaluación en la unidad 5 consiste en un test relacionado con la motivación de estudiar idiomas y en la unidad 6 consta de un test de bienestar. El test en la unidad 6 en sí no tiene nada que ver con los estudios de español, pero a diferencia de otros tests, el test está en español. Aunque el test de bienestar no es una autoevaluación relacionada con los estudios, sí apoya el área social del desarrollo sostenible. El objetivo 3 de desarrollo sostenible en la *Agenda 2030* se llama *Salud y bienestar* y fijando la atención de los estudiantes al bienestar, el ejercicio apoya implícitamente el desarrollo sostenible. Sin embargo, mencionar la *Agenda* y los objetivos explícitamente junto al test habría fomentado el desarrollo sostenible de una manera más notable.

La sección *Reflexiona* en la unidad 7 está dedicada para encuentros con personas que representan otras culturas. La sección consiste en dos ejercicios. En el primer ejercicio hay una tabla con cuatro países (Finlandia, España, México y Cuba) y cuatro sustantivos (color, plato o bebida, género musical y deporte) y el estudiante ha de rellenar la tabla con palabras que se le viene a la mente primero cuando piensa en los países mencionados en la tabla. Después los estudiantes trabajan en grupos y comparan sus respuestas. Se guían a los estudiantes a pensar en los diferentes estereotipos que se suelen relacionar con ciertos países con la pregunta: “¿Qué tipo de estereotipos creéis que existen sobre diferentes países?” El otro ejercicio está dedicado a reflexionar sobre un encuentro que el estudiante ha tenido con una persona que representa otra cultura que él. En el ejercicio el estudiante describe el encuentro y luego cuentan en grupos pequeños sobre él. Además, en el ejercicio se presenta una pregunta para los grupos: “¿Si pudierais, cambiaríais vuestra forma de actuar en la situación?” Es una buena manera de hacer que los estudiantes reflexionen sobre el tema y, a lo mejor, aprendan cómo mejorar sus formas de actuar cuando uno se encuentra con una persona que representa otra cultura. Incluso esto apoya tanto el área social del desarrollo sostenible como la cultural y cumple el componente socioemocional y el cognitivo de la EDS. El desarrollo de la inteligencia emocional de un individuo es fundamental en el componente socioemocional, mientras en el componente cognitivo es imprescindible que el individuo pueda ampliar sus maneras de pensar. Estos dos ejercicios mejoran justo estos aspectos.

Como he mencionado en la parte teórica de este trabajo (3.1), la autoevaluación ocupa una parte fundamental en el desarrollo sostenible y a través de ejercicios autoevaluativos, el

manual apoya el desarrollo sostenible. Además de ejercicios relacionados con la autoevaluación, los signos con un loro que aparecen en el manual también aspiran a animar a la confianza en sí mismo y dar consejos en situaciones de comunicación, lo que promueve el área social del desarrollo sostenible.

Tabla 4: Los textos junto a los signos con un loro que apoyan el desarrollo sostenible

|      |   |
|------|---|
| p.17 | La autoevaluación y la coevaluación son formas importantes de retroalimentación en el aprendizaje de idiomas.   |
| p.39 | El oyente tiene un rol importante en conversaciones. Indica con expresiones y gestos que estás interesado en lo que escuchas.   |
| p.47 | Usa el español en las situaciones de interacción siempre que sea posible. Al hablar, lo más importante es que el mensaje se transmita, no hace falta importar de los errores menores. |
| p.51 | No hay que tener miedo de hablar en una lengua extranjera: en la mayoría de los casos, solamente el hablante mismo se da cuenta de los errores menores o la tensión del hablante.     |
| p.59 | Usar el español fuera de la escuela promueve el desarrollo de los conocimientos del idioma. ¡Usad el español con valentía al enviar mensajes entre vosotros!                          |

Como he mencionado en el principio de este subcapítulo, cada unidad contiene una sección *Habla* en que se presentan frases útiles con relación a algún tema. El tema de la unidad 1 es *Expresar sentimientos* y como toma en consideración la importancia de la inteligencia emocional, fomenta el componente socioemocional de la EDS. Aunque el tema de la sección *Habla* no tenga que ver con la inteligencia emocional, cada sección promueve el componente socioemocional, porque cada sección contiene un ejercicio oral con un compañero y trabajar en parejas y practicar situaciones comunicativas desarrolla las habilidades sociales de un individuo.

Además de la autoevaluación, el manual también toma en consideración la importancia de la coevaluación. En algunos ejercicios se guían a los estudiantes a dar retroalimentación a su compañero y se dirige que la retroalimentación sea constructiva y dé ánimo. En la sección *Reflexiona* de la unidad 8 hay un ejercicio en el que el estudiante debe dar retroalimentación a su compañero. Entonces, se discuten de ellas con el profesor y se fijan objetivos siguientes.

Claramente, la coevaluación también ocupa un papel fundamental en el componente socio-emocional de la EDS, porque desarrolla la inteligencia social y las habilidades sociales.

## **5.2 El análisis del manual *¡Nos vemos! 3***

### **5.2.1 La estructura y el contenido**

*¡Nos vemos! 3* es un manual apto para el primer módulo en el bachillerato en el nivel B2 o el tercer módulo en el nivel B3. Los temas tratados en el manual son los estudios, el tiempo libre, el vivir y las relaciones humanas. En el prólogo del manual se menciona también que se aprende sobre la cultura y el vocabulario hispanoamericano. Según las autoras del manual, las situaciones de interacción mediante diferentes canales de comunicación están en el enfoque, tomando también en cuenta la comunicación que sucede cara a cara.

El manual está dividido en cuatro temas y un apartado *Bienvenidos* que se encuentra al inicio del manual. Los temas consisten en secciones de introducción, textos A y B, gramática y repaso. En el tema 1 se centra tanto en la vida escolar como en la cotidiana y también se trata de un año de intercambio en Chile. En el tema 2 se habla del tiempo y cómo uno puede contar sobre qué ha hecho. Además, se aprende a leer noticias cortas. En el tema 3 uno aprende a contar sobre su casa, usar el imperativo y describir dónde algo se sitúa. El tema 4 trata de la comunicación en la vida cotidiana y cómo participar en una conversación. También se practica cómo organizar una fiesta.

### **5.2.2 El área cultural**

De las cuatro áreas del desarrollo sostenible, la cultural es la más representada en el manual, lo que no es sorprendente en un manual de una lengua extranjera. Ya en la primera sección del manual, *Bienvenidos*, se presenta un ejercicio directamente relacionado con la cultura del mundo hispanohablante. El ejercicio consiste en diez afirmaciones y el estudiante debe adivinar si son correctas o falsas.

Las diferentes variedades de una lengua están fuertemente conectados a culturas distintas. Dentro del mundo hispanohablante existen culturas diferentes y aprender sobre las distintas variedades promueve el conocimiento cultural de los estudiantes. Es primordial para el área cultural del desarrollo sostenible que los estudiantes aprendan sobre las culturas distintas. Fijándose en las diferencias culturales los estudiantes mejoran también su inteligencia emocional y esto promueve el componente socioemocional de la EDS. Las diferencias entre las

variedades del español se han tomado en cuenta en los vocabularios y en los cuadros de información separados. En el tema 1 se ha incluido un cuadro de vocabulario en que se han presentado algunas diferencias en el vocabulario entre el español de España y el español de América Latina. Junto al cuadro de vocabulario hay un cuadro de información sobre las diferencias en el tuteo y tratar a alguien de usted. En el cuadro se introducen las diferencias entre el uso de pronombres, tanto personales como posesivos y la conjugación de verbos. En la misma página hay un ejercicio de escucha en el que el estudiante ha de rellenar huecos en un diálogo y en la instrucción del ejercicio se pregunta cuál de las dos personas hablando es de América Latina, es decir, se guía al estudiante a prestar atención a las diferentes variedades de la lengua. Luego, en el tema 3 cuando se introduce el complemento directo, se ha incluido otro cuadro de información en que se cuenta que en el español de América Latina no se usan los pronombres *vosotros* y *os*, sino *ustedes*, *los* y *las* para dirigirse a alguien.

A continuación, se toman en consideración las diferentes variedades en una lista de frases relacionadas con el tema 3 a través de usar las dos maneras diferentes de tratar a múltiples personas: *queréis/quieren* y *conocéis/conocen*. Al final del manual hay una sección designada para un repaso de la gramática y en ella se toman en consideración las diferencias en la pronunciación entre las distintas variedades. Según las instrucciones de pronunciación del manual, las letras *c* y *z* se pronuncian como [θ], pero también se menciona que en Hispanoamérica se pronuncian las letras como [s]. Además, en el manual se toman en consideración incluso las diferencias en el vocabulario. Sin embargo, el vocabulario del texto 1B es el único vocabulario en el que se ha añadido un país específico después de una frase o palabra. Se ha añadido *Chile* entre paréntesis después de la frase *tomar once* y *Chile, Argentina, Perú* y *Uruguay* entre paréntesis después de la palabra *la palta*.

Algunos datos curiosos con relación a la cultura se presentan en cuadros de información. El tema 2 es el único tema en el que falta un cuadro de información. En la sección *Introducción* del tema 1 hay un cuadro sobre las prácticas diferentes que países y escuelas diferentes siguen con respecto al almuerzo durante un día escolar. Asimismo, en el texto 3B hay un cuadro de información en el que se tratan aspectos relacionados con apartamentos en España. El cuadro que se presenta en el tema 4 se concentra en expletivos y gestos que se usan para intensificar el mensaje en el mundo hispanohablante. Conocer las diferencias en las maneras diferentes de conversar está fuertemente relacionado con las habilidades sociales y la inteligencia emocional – elementos primordiales de la EDS. Aparte de los cuadros de información, el manual

introduce aspectos culturales en los textos y los ejercicios relacionados con ellos. El texto 1B, por ejemplo, ofrece información sobre la vida escolar, la comida y el clima de Chile.

### 5.2.3 El área ecológica y la económica

En el manual no se habla explícitamente sobre el área ecológica ni la económica del desarrollo sostenible. Se puede observar que algunos elementos en los textos y los ejercicios promueven aspectos ecológicos y económicos, mientras que otros no siguen los objetivos ecológicos o económicos del desarrollo sostenible. Las menciones de ir en autobús o en bicicleta están en conformidad con comportamiento ecológico, pero menciones como llevar a alguien en coche al colegio no siguen los objetivos del área ecológica. Sin embargo, en el texto 3A se trata el tema de mudarse y al comparar pisos, se dice que ambos pisos están bien comunicados, lo que indica que acceso a transportes públicos es importante y el uso de ellos es algo recomendable. Además, frases como “me ducho rápidamente” fomentan el área ecológica, aunque son frases sueltas en los textos o ejercicios. Otro elemento que apoya el área ecológica es la mención de la comida vegetariana en un ejercicio de la sección *Bienvenidos*. Un participante del diálogo dice “A mí no me gusta el pescado, prefiero algo vegetariano.” y, de esta manera, mencionando la opción vegetariana, se presenta a los estudiantes una manera de apoyar al área ecológica, aunque no se refiere explícitamente al aspecto ecológico.

El área económica está representada aproximadamente de la misma manera que la ecológica: no se habla explícitamente del tema, pero aparecen elementos con relación a él. Varios de los elementos relacionados con la economía tienen algo que ver con las compras y los precios de objetos. No obstante, en el texto 4B se planea una fiesta sorpresa y sobre los gastos se comenta que “luego dividimos la cuenta”. También en un ejercicio relacionado con el texto se menciona la frase “los hemos pagado entre todas”. Estas frases apoyan el área económica del desarrollo sostenible, porque dividir los gastos es una manera sostenible y justo de controlar la economía. El objetivo 10 de desarrollo sostenible es *Reducción de las desigualdades*. Dividir los gastos entre todos los participantes apoya la igualdad y es justo que la carga económica no caiga en una persona. Otro elemento que potencia el área económica es la mención “No tengo suficiente dinero para comprar un móvil nuevo.” en un ejercicio de repaso en el tema 1. Estimar su situación económica y calcular si uno tiene suficiente dinero para comprar algo o no también es una parte del área económica del desarrollo sostenible. Este aspecto aparece también en el ejercicio 10 del tema 2 que incluye la oración “He visto unos zapatos muy bonitos en una oferta superbuena, pero no tengo dinero y he tenido que dejar los zapatos en la

tienda.” El personaje del ejercicio ha tomado una decisión económicamente sostenible. El objetivo 12 de desarrollo sostenible es *Producción y consumo responsables* y la reutilización de objetos antiguos en vez de comprar nuevos apoya este objetivo y tanto el área ecológica como la económica.

No obstante, las autoras del manual unen las dos áreas, la ecológica y la económica, también en otro ejercicio en el tema 3: un personaje va de compras en una tienda de segunda mano. Ir a una tienda de segunda mano suele ser una opción más ecológica y económica, en comparación con una tienda regular, e incorporando compras de segunda mano en el manual, se apoya los aspectos del desarrollo sostenible y también sigue el objetivo 12 de la *Agenda*.

#### 5.2.4 El área social

En el manual se toma en cuenta el componente cognitivo de la EDS a través de maneras diferentes de autoevaluación. El manual empieza con una sección *Bienvenidos* cuya primera parte consta de diferentes ejercicios autoevaluativos. El estudiante ha de reflexionar sobre sus estudios y maneras de aprendizaje y también pensar en sus objetivos para el módulo. Además, se pide al estudiante que piense en sus puntos fuertes como estudiante de idiomas y comente ellos con un compañero. Reflexionar sobre sus maneras de aprender y consumir información es una parte imprescindible en el componente cognitivo de la EDS. Como los ejercicios incluyen trabajo en parejas, fomentan el componente socioemocional también.

En el final del repaso de cada tema hay una sección *Ahora sé en español...* en la que el estudiante realiza una autoevaluación sobre sus conocimientos. La autoevaluación consiste en unas frases y tres diferentes tipos de soles que representan cómo el estudiante se siente cómo la frase lo describe: bien, más o menos o mal. Además, cada autoevaluación incluye dos preguntas adicionales sobre las competencias del estudiante. También en el final de la sección de repaso del módulo entero, se presentan preguntas autoevaluativas: “¿Cómo conseguí los objetivos que me establecí al principio del módulo? ¿Cómo podría mantener los conocimientos que he conseguido?” La autoevaluación del tema 1 es la siguiente:

Ahora sé en español...

Tabla 5: *Ahora sé en español...*, página 48 en *¡Nos vemos! 3*

|                             | Bien | Más o menos | Mal |
|-----------------------------|------|-------------|-----|
| contar sobre el día escolar |      |             |     |

|   | Bien | Más o menos | Mal |
|---|------|-------------|-----|
| expresiones cuantitativas                           |      |             |     |
| datos sobre Chile                                   |      |             |     |
| contar sobre las tareas diarias                     |      |             |     |
| preguntar y dar consejos para un año de intercambio |      |             |     |
| expresiones del español de América.                 |      |             |     |

- ¿A qué país hispanohablante quisiera ir si fuera de intercambio?
- ¿Sabría contar sobre mi vida cotidiana a un conocido hispanohablante?

En un ejercicio se guía al estudiante a pensar en sus acciones y en su “yo ideal”. Aunque en el ejercicio se concentra en los pasatiempos, dirigir al estudiante a reflexionar sobre su “yo ideal” apoya tanto al componente cognitivo como el conductual. Como ya mencionado, lo fundamental para el desarrollo sostenible es la ciudadanía activa y con este ejercicio, el estudiante tiene la posibilidad de contar sobre acciones que podrían ser beneficiosas para la sociedad, aunque en el ejercicio en sí no se habla sobre la ciudadanía activa o el desarrollo sostenible.

El área más representada después de la cultural es el área social. El manual incluye un gran número de ejercicios entre parejas o grupos pequeños y los ejercicios ofrecen a los estudiantes una oportunidad de practicar sus habilidades sociales. A continuación, el contenido de algunos ejercicios también fomenta el área social y el componente socioemocional de la EDS. Por ejemplo, en algunos ejercicios los estudiantes deben pensar en cómo actuarían en las situaciones dadas en los ejercicios.

*Tabla 6: Ejemplos de ejercicios que fomentan el componente socioemocional de la EDS en ¡Nos vemos! 3*

|              |  |
|--------------|--|
| Ej.5, p.45   | ¿Qué dices en situaciones siguientes?  |
| Ej.28, p.106 | ¿Qué le dices a tu amigo en situaciones siguientes? Usa el modo imperativo.  |
| Ej.1, p.117  | ¿Qué dirías en situaciones siguientes?   |
| Ej.5, p.121  | Habla con tu compañero. Uno dice la oración en español y el otro elige la reacción adecuada de la bola. Cambiad los roles. |

Aunque el peso del ejercicio está en el aspecto lingüístico y practicar construcciones lingüísticas o vocabulario es lo principal, implícitamente se practica la inteligencia social también.

Además, se promueve el área social a través de menciones como “ceno con mi familia” y “[los fines de semana] [s]on para pasar tiempo con la familia” que aparecen en el texto 1A. Se muestra que pasar tiempo con la familia es algo que aspirar y esto apoya el área social del desarrollo sostenible.

### 5.3 El análisis del manual *¡Nos vemos! 4*

#### 5.3.1 La estructura y el contenido

El manual *¡Nos vemos! 4* es designado para usar en el bachillerato finlandés en el segundo (nivel B2) o en el cuarto (nivel B3) módulo. Los autores del manual cuentan en el prólogo que en este módulo el estudiante aprende a contar sobre Finlandia y la cultura finlandesa y compararlas con España y la cultura española. También se aprende sobre la geografía y la cocina hispanoamericana. Además, el estudiante va a conocer diferentes variedades del español y aprender sobre sus posiciones en el mundo. Según los autores, se concentra en escribir textos de diferentes tipos y también se aprende vocabulario relacionado con la nueva tecnología. Además, se menciona que en el manual se presentan costumbres diferentes.

Como *¡Nos vemos! 3*, *¡Nos vemos! 4* está dividido en cinco apartados: la sección *Bienvenidos* y los temas 1-4. En el tema 1, el estudiante aprende a contar sobre Finlandia y también aprende a hacer descripciones y comparaciones. En el tema 2 se concentra en cómo actuar en el aeropuerto y cómo contar en qué manera se hace algo. A continuación, el estudiante aprende sobre las fiestas y los idiomas de España. El tema 3 se concentra en Hispanoamérica y el estudiante aprende sobre los animales y la geografía de Hispanoamérica. El estudiante se familiariza con las recetas latinoamericanas y aprende sobre las diferentes variedades del español. En el tema 4 se introducen vocabulario relacionado con tecnología de la comunicación, datos sobre Hispanoamérica y cómo se redacta tanto un mensaje formal como informal.

#### 5.3.2 El área cultural

Del mismo modo que en *¡Nos vemos! 3*, también en *¡Nos vemos! 4* el área cultural es la más representada de las cuatro áreas del desarrollo sostenible. En la sección *Bienvenidos*, hay un ejercicio en el que los estudiantes deben identificar unos países que faltan en el mapa del mundo hispanohablante. También está incluido un ejercicio en el que el estudiante ha de averiguar qué términos relacionados con el mundo hispanohablante significan. Los términos son los siguientes: *América Latina*; *Hispanoamérica*; *la península ibérica*; *latinoamericano*, *-a*;

*hispanohablante; el euskera; el castellano; el gallego; el catalán y el quechua*. Evidentemente, los autores del manual han querido fijar la atención de los estudiantes a las clasificaciones diferentes y la diversidad lingüística, fomentando el área cultural del desarrollo sostenible. Asimismo, en la sección *Bienvenidos*, hay más ejercicios relacionados con aspectos culturales: un ejercicio trata de los gestos usados en España y otro trata de las personas conocidas de los países hispanohablantes. Conocer los gestos típicos de una cultura y conocer las diferencias entre gestos diferentes es esencial tanto del punto de vista cultural como social. Si uno no conoce los gestos, esto puede causar malentendidos en la comunicación. Es decir, aprender sobre los gestos diferentes mejora las habilidades sociales y, de esta manera, fomenta el componente socioemocional de la EDS.

El manual, sin embargo, no se concentra solamente en la cultura del mundo hispano, sino también en la cultura finlandesa. En la sección *Introducción* del tema 1 hay un ejercicio que está relacionado con los fenómenos finlandeses. Junto al ejercicio hay fotos que representan algún fenómeno finlandés y el estudiante debe escribir el nombre del fenómeno, por ejemplo “ir a la sauna”. El texto 1A se concentra en Finlandia y qué un turista puede hacer allí. Entre otros, se introducen datos sobre Helsinki y Laponia y también se cuentan sobre los lagos y la comida finlandesa. El texto 1B también se centra en la vida finlandesa. Unos personajes del texto hablan sobre sus planes para el verano en Finlandia y se mencionan elementos fundamentales de la cultura finlandesa como el día de San Juan, la casa de campo y el regaliz. Aunque es importante aprender sobre la cultura de la lengua meta, también es importante conocer la cultura propia y abordando el tema de la cultura finlandesa en los manuales finlandeses también apoya el área cultural del desarrollo sostenible.

No obstante, la mayoría de los elementos culturales que aparecen en el manual tratan del mundo hispano. Por ejemplo, el texto 2A introduce el tema de la Feria de Abril, una fiesta local de Sevilla. Un personaje describe la fiesta al otro y, de esta manera, los estudiantes aprenden tanto sobre la Feria en sí como vocabulario relacionado con ella. De la misma manera, el texto 2B trata de temas culturales de España. Más precisamente dicho, se introducen los diferentes idiomas oficiales de España. Los personajes hablan de ellos en el texto y también se ha incluido una caja de información sobre los idiomas oficiales de España. Se cuenta dónde se hablan las lenguas y que se puede encontrarlas, por ejemplo, en menús e indicadores de camino. Además, hay un mapa de España en el que se ha indicado con colores diferentes dónde se hablan los idiomas.

En los ejercicios relacionados con el tema 2, hay un ejercicio en el que el estudiante ha de averiguar qué son los fenómenos siguientes y dónde se celebran: *Las Fallas*, *Arde Lucus*, *Sanfermines*, *Els Castellers* y *La Tomatina*. Como se nota, el tema 2 se concentra en España, pero el tema 3 trata de la América Latina. La *Introducción* del tema 3 consiste en un mapa de Latinoamérica y en ello se han colocado fotos de animales regionales, un vocabulario con categorías *Animales de Latinoamérica*, *El paisaje*, *La geografía de Hispanoamérica* y *Pueblos indígenas* y una caja de información sobre la fiesta de quinceañera. Además, hay una pequeña caja adicional en la que se cuenta que en América del Sur hay varios pueblos indígenas y se anima a los estudiantes a buscar más información por internet. Introducir pueblos indígenas es fundamental para el área cultural, porque tienen sus propias culturas y es importante que los estudiantes lo sepan. A continuación, introducir pueblos indígenas es imprescindible para el área social también, porque ellos suelen formar parte de una minoría. En el objetivo 10 de desarrollo sostenible (*Reducción de las desigualdades*), que ya se ha mencionado en este trabajo (5.2.3), se destaca la importancia de la lucha contra la discriminación, especialmente de los grupos marginados. Incluir los pueblos indígenas en el manual promueve el objetivo 10.

Asimismo, los ejercicios relacionados con la *Introducción* animan a los estudiantes a averiguar información sobre aspectos culturales que tienen que ver con Latinoamérica. Un ejercicio guía a los estudiantes a averiguar dónde ciertos lugares de América Latina están situados y si tienen alguna característica particular. En otro ejercicio, hay una lista de diferentes banderas de Hispanoamérica y el estudiante debe escribir el nombre y la capital del país. El tercer ejercicio relacionado con la cultura consiste en cuatro afirmaciones sobre los pueblos indígenas y el estudiante ha de averiguar si son falsas o correctas.

Además, los autores quieren familiarizar a los estudiantes con la gastronomía latinoamericana y en el texto 3A introducen las recetas de ceviche y pico de gallo. También los ejercicios relacionados con el texto tratan el tema de la comida. En un ejercicio hay una lista de diez platos y el estudiante debe averiguar qué tipo de platos son y dónde se suelen prepararlos. Junto al ejercicio hay una caja de información con datos sobre la historia de cómo se llevaron alimentos americanos a Europa. También hay una caja en la que se dice que los estudiantes pueden buscar por internet recetas en español y preparar platos diferentes. Por añadidura, en la sección *Repaso* del tema 3, un ejercicio contiene la receta de guacamole.

El texto 4A se llama *Diez curiosidades del mundo hispano* y en él se presenta información sobre diferentes países hispanohablantes. Los estudiantes aprenden sobre los países en los

ejercicios relacionados con el texto también. Un ejercicio es un quiz sobre diferentes datos curiosos de los países y en otro se hablan sobre las diferencias de los términos *América del Sur* e *Hispanoamérica*. No obstante, en un ejercicio se concentra en la situación lingüística de Finlandia y el estudiante ha de redactar una presentación sobre los idiomas oficiales de Finlandia y contar cómo su posición es y qué otros idiomas se hablan en el país.

Como se menciona ya en el prólogo del manual, se toman en consideración las diferentes variedades del español. Ya en la sección *Bienvenidos* del manual hay un ejercicio relacionado con el vocabulario hispanoamericano.

(3a) ¿Qué significan las siguientes palabras de uso común en Hispanoamérica? Añade tanto la traducción al finés como el equivalente que se usa en España. Utiliza búsqueda de imágenes como apoyo.

Tabla 7: Ejercicio 3a, página 9 en ¡Nos vemos! 4

|                    |  |  |
|--------------------|--|--|
| 1. la valija       |  |  |
| 2. la pollera      |  |  |
| 3. la palta        |  |  |
| 4. la chompa       |  |  |
| 5. la frutilla     |  |  |
| 6. el carro        |  |  |
| 7. la guagua       |  |  |
| 8. el jugo         |  |  |
| 9. el refrigerador |  |  |
| 10. la papa        |  |  |

(3b) ¿Te acuerdas otras palabras que tienen versiones diferentes en España y Hispanoamérica?

Vuelven a las diferencias en las variedades en el texto 3B. En el vocabulario del texto, junto a algunas palabras, se ha añadido el nombre del país o una abreviatura que refiere al país en que se usa aquella palabra. Se ha añadido la abreviatura (*Arg.*) junto a las palabras *el colectivo*, *llamame* y *che*. Después de la frase *correr tabla* se ha añadido (*Perú*). Sin embargo, no existen solamente referencias a algunos países en el vocabulario, sino que se trata de las diferencias en el texto también. En el texto se habla sobre la variedad de Argentina y se dice que

”Tienen un acento y una pronunciación muy diferente a la nuestra”. Además, se introducen ejemplos de la variedad: “¿Vos sabés que podés tomar un colectivo que te lleva al colegio?” y “¿qué hacés che?, llamame che, dale che”. También se cuenta sobre el voseo: “Usan “vos” en lugar de “tú”, lo llaman voseo”. A continuación, se presenta la diferencia en el uso de *vosotros* y *ustedes* entre el español de España y el de Perú. Otra manera cómo se toman en consideración las diferencias entre las variedades es que en el texto se menciona que “hay diferencias en los nombres de las comidas”. Como he mencionado en el subcapítulo 5.2, aprender sobre las distintas variedades promueve el desarrollo sostenible.

En los ejercicios relacionados con el texto 3B, se vuelve al tema del vocabulario hispanoamericano. En un ejercicio, el estudiante ha de combinar la palabra española con su traducción al finés.

(27a) Eloísa, Álvaro y Andrés se ponen al día en una videollamada y comparan palabras de los países de habla hispana. Escucha la conversación y relaciona las palabras con su traducción correcta al finés.

Tabla 8: Ejercicio 27a, página 104 en *¡Nos vemos!* 4

|                        |                |
|------------------------|----------------|
| 1. casaca (Chile)      | a. iltapala    |
| 2. pollera (Argentina) | b. tyttöystävä |
| 3. remera (Argentina)  | c. t-paita     |
| 4. oncecita (Chile)    | d. takki       |
| 5. polola (Chile)      | e. hame        |
| 6. chompa (Perú)       | f. neule       |

Otro ejercicio relacionado con el texto guía a los estudiantes a tomar apuntes de un vídeo en el que se cuenta sobre las diferencias entre el español de España y el español de América. No obstante, el texto 3B no es el único texto en el que se trata el tema del español de América, sino que en el texto 4B se cuenta sobre el español de Estados Unidos. 4B es un texto informativo con cifras relacionadas con el tema y ejemplos de cómo el español aparece en el país.

### 5.3.3 El área ecológica

El área ecológica del desarrollo sostenible no figura explícitamente en el manual, pero sí aparecen elementos implícitos. Por ejemplo, en algunos ejercicios orales que son diseñados para

realizar en parejas, se presentan preguntas o modelos de conversación que incluyen temas de la sostenibilidad.

(30) Habla con tu pareja en español con la ayuda de las pistas.

Tabla 9: Ejercicio 30, página 73 en *¡Nos vemos! 4*

|  |   |
|--|---|
| Pregunta a tu pareja si viaja más en coche, en avión o en barco.                                   | Di cómo viajas normalmente y por qué. Pregunta por las preferencias de tu pareja. |
| Di qué es lo que más te gusta y por qué. Pregunta si tu pareja tiene planes de viaje próximamente. | Di adónde vas o adónde te gustaría ir y dónde te gustaría alojarte.               |
| Di que el plan parece interesante. Pregunta cómo piensa viajar tu pareja.                          | Di que depende del precio. Pregunta si tu pareja tiene planes de viaje.           |
| Di lo que has planeado o con lo que sueñas.  | Di qué te parece el viaje que tu pareja ha descrito.                              |
| Di que estás muy emocionado/a.   | Expresa que estás de acuerdo con tu pareja.                                       |

En el ejercicio se mencionan diferentes medios de transporte y entonces, por ejemplo, se habría podido implementar algún comentario sobre la sostenibilidad. Por ejemplo, una pista podría haber incluido preguntas como “¿El desarrollo sostenible y las consecuencias ecológicas del medio de transporte afectan tu decisión?” o “¿Sueles pensar en el desarrollo sostenible cuando viajas?”. Sin embargo, en este ejercicio no se guía a los estudiantes a pensar en la sostenibilidad. Es decir, en el ejercicio se tratan de temas que juegan un papel fundamental en el área ecológica del desarrollo sostenible, pero no se anima a los estudiantes a reflexionar sobre los temas desde el punto de vista del desarrollo sostenible.

Tampoco en otros ejercicios ni textos se trata de la conexión entre el medio de transporte y la sostenibilidad. Por ejemplo, en varios ejemplos que ofrece el manual, se menciona el uso del taxi, pero no se comenta que a lo mejor sería más ecológico usar transporte público. Incluso, el texto 2A cuenta sobre un viaje en taxi y el texto se llama *En Sevilla en un taxi*. No obstante, el transporte público también aparece en varios ejemplos y ejercicios en el manual, aunque no se promueve explícitamente su uso. Por ejemplo, en el texto 3B cuando se ofrece un ejemplo del español hablado en Argentina, se ha incluido el transporte público en el ejemplo: “¿Vos

sabés que podés tomar un colectivo que te lleva al colegio?”. Incluir el transporte público en los textos y ejercicios en sí apoya el área ecológica del desarrollo sostenible, pero una promoción explícita tendría un impacto de más peso. El objetivo 11 de desarrollo sostenible se llama *Ciudades y comunidades sostenibles* y el transporte público ocupa un lugar en él, mostrando la importancia del transporte público para el desarrollo sostenible.

No es nada sorprendente que el tema de viajar sea un elemento fundamental en el manual. Aparte de medios de transporte como el taxi y el transporte público, se mencionan muchas veces los aviones. La *Introducción* en el tema 2 consiste en un vocabulario relacionado con el aeropuerto y viajar en avión y ejercicios relacionados con el vocabulario. La cuestión de la huella ecológica del volar no se menciona en la *Introducción*. Se habla de viajar en avión en varios ejercicios y ejemplos en el manual y el turismo también ocupa un lugar en los textos y ejercicios. Por ejemplo, en un ejercicio en el tema 4, el estudiante tiene que rellenar huecos en oraciones con verbos correctos. Varias oraciones tienen que ver con el tema de viajar. Una de las oraciones trata del turismo en las islas Galápagos: “Los animales de las islas Galápagos \_\_\_\_\_ a muchísimos turistas.” Viajar a las islas Galápagos no apoya al desarrollo sostenible, pero no se menciona esto en el ejercicio. De hecho, viajar a las islas lucha contra los objetivos 13 (*Acción por el clima*), 14 (*Vida submarina*) y 15 (*Vida de ecosistemas terrestres*) de desarrollo sostenible. En los objetivos 14 y 15 se destaca la importancia de la conservación de los ecosistemas y el turismo de masas a las islas Galápagos no ayuda a conservar ellos. Además, ya el viaje a las islas lucha contra el objetivo 13.

En los ejercicios relacionados con el texto 3A hay un ejercicio oral en parejas y los estudiantes han de discutir sobre asuntos relacionados con la comida.

14. b.) Habla con tu pareja con la ayuda de las preguntas.

1. ¿Compras comida local u orgánica?
2. ¿Qué opinas sobre la dieta vegana?
3. ¿Compras productos veganos? ¿Cuáles?
4. ¿Sueles comer fruta de estación?

Las preguntas dirigen la conversación hacia el área ecológica del desarrollo sostenible con las menciones de la comida local y orgánica y la dieta vegana. No obstante, tampoco en este ejercicio se habla de la sostenibilidad ni se mencionan los impactos de la comida local o vegana, por ejemplo. Sin embargo, el ejercicio ofrece a los estudiantes una posibilidad de reflexionar

sobre el tema independientemente y, según los componentes de la EDS, este tipo de independencia cognitiva promueve el desarrollo sostenible. También es posible que los autores del manual confíen que los estudiantes lleguen a pensar en el desarrollo sostenible con las preguntas dadas sin dirección explícita.

#### 5.3.4 El área económica

El área económica del desarrollo sostenible es el área menos representada en el manual. Tampoco se habla de la economía explícitamente, de la misma manera que no se habla de otras áreas del desarrollo sostenible. No obstante, algunos elementos con relación a aspectos económicos sí se mencionan en los textos y ejercicios del manual. En el texto 2A, en el que se trata del viaje en taxi, la clienta pide por el recibo después de haber pagado por el viaje. El hecho de que la clienta pide por el recibo indica que no quiere apoyar trabajo en negro, lo que apoya el área económica del desarrollo sostenible y sigue el objetivo 8 (*Trabajo decente y crecimiento económico*) de desarrollo sostenible. El objetivo recalca la importancia de decisiones económicamente sostenibles. Otras indicaciones a la reflexión económica son ejemplos cuando alguien en un texto o un ejercicio hace caso al precio. Por ejemplo, en el texto 2B un personaje está planeando un viaje y pregunta a su compañera “¿Pero, no es muy caro?”. También en el ejercicio oral que he presentado ya en este subcapítulo (Ej. 30, p.73), se dice que la manera de viajar depende del precio. Estas menciones de los precios no hacen referencia directa al área ecológica del desarrollo sostenible, pero, otra vez, indican implícitamente su importancia y ofrecen a los estudiantes una posibilidad de reflexionar sobre el tema. Además, estos elementos económicos fomentan el objetivo 8 también.

#### 5.3.5 Las áreas ecológica y económica combinadas

Algunos elementos en el manual hacen referencia tanto al área económica como la ecológica. Por ejemplo, en el texto 2B cuando el personaje está planeando un viaje y pregunta si es caro, su compañera le responde que no va a ser caro porque el viaje va a suceder en temporada baja. Viajar durante temporada baja es ecológicamente beneficioso porque entonces los turistas no vienen al mismo tiempo y el consumo de los recursos naturales es dispersado y no sucede excesivamente al mismo tiempo. Desde el punto de vista económico, en cambio, es beneficioso tanto para el individuo que viaja como para los locales de la región. Para el individuo es beneficioso viajar durante temporada baja porque entonces es más barato y para los locales es beneficioso porque los ingresos no son repartidos de una sola vez, sino a largo plazo.

Otro ejemplo de referencias a las dos áreas del desarrollo sostenible es la mención del consumo excesivo de ropa en un ejercicio en el que el estudiante debe elegir el tiempo verbal correcto. La mención es la siguiente: “Este año compro/he comprado demasiada ropa. Ya no tengo sitio en el armario.” Comprar demasiada ropa es dañino tanto desde el punto de vista ecológico como económico y no sigue el objetivo 12 de desarrollo sostenible (*Producción y consumo responsables*). No obstante, en un ejercicio oral en parejas se ofrece un ejemplo de una decisión que apoya el desarrollo sostenible: el personaje no quiere comprar un móvil nuevo solamente porque la pantalla está rota, sino que lleva su móvil a arreglar. Reparar objetos antiguos es ecológica y económicamente más beneficioso que comprar nuevos y reparar y reutilizar sigue el objetivo 12. A través de este ejemplo, los autores del manual ofrecen implícitamente una posibilidad de reflexionar sobre aspectos ecológicos y económicos.

### 5.3.6 El área social

De la misma manera que en *¡Nos vemos! 3*, al final de la sección *Repaso* de cada tema está la sección *Ahora sé en español...* Como he mencionado antes, estos tipos de autoevaluaciones son de gran importancia en apoyar los componentes de la EDS. Según ellos, es fundamental que el individuo aprenda a reflexionar sobre sus capacidades. Ya en la sección *Bienvenidos* del manual está incluida la autoevaluación. El estudiante ha de reflexionar sobre sus estudios de español con la ayuda de oraciones iniciadas por los autores que el estudiante completa con sus propias respuestas. Otra parte de la autoevaluación en *Bienvenidos* consiste en oraciones con varios finales y el estudiante debe elegir el final que lo caracteriza mejor. También se guía a los estudiantes para conversar en parejas o grupos pequeños sobre los estudios. Se ofrecen preguntas que ayudan a los estudiantes en la conversación:

1. ¿Cuál es la mejor manera de retomar el idioma después de una pausa?
2. ¿Cómo vais a avanzar el aprendizaje del español fuera de las clases?
3. ¿Cómo podéis ayudar el uno al otro durante el módulo o entre ellos?
4. ¿Qué objetivos vais a estableceros para este módulo del español?

Estas preguntas siguen los objetivos de la EDS y apoyan los tres componentes de ella: cognitivo, socioemocional y conductual. Las preguntas ayudan al estudiante a reflexionar sobre sus maneras de estudiar y aprender, lo que promueve el componente cognitivo, mientras la pregunta en la que se reflexiona cómo los estudiantes pueden ayudar el uno al otro apoya el componente socioemocional. También el hecho de que se reflexionen sobre las preguntas en

parejas o en grupos, fomenta el componente socioemocional. Cada pregunta trata las acciones de los estudiantes y esto promueve el componente conductual.

El manual incluye varios ejercicios en parejas o grupos y la mayoría de ellos son ejercicios orales en los que los estudiantes conversan sobre un tema dado. Además, contienen ejercicios en los que se traduce algo o lee algo en voz alta. Como he mencionado antes, estos tipos de ejercicios refuerzan el componente socioemocional de la EDS e, incluso, apoyan el área social del desarrollo sostenible también.

A continuación, el manual incluye ejercicios que refuerzan el componente cognitivo de la EDS. Por ejemplo, en la sección *Introducción* del tema 1 hay un ejercicio (Ej. 4, p.17) en el que se guía a los estudiantes a repensar su punto de vista sobre Finlandia. Reflexionar sobre sus propios pensamientos y estar dispuesto a cambiar las formas de pensar es fundamental en el componente cognitivo.

(4) ¿Qué dicen los sitios de web de viajes en español sobre Finlandia? Busca información con las palabras *visita Finlandia* o *turismo en Finlandia*. ¿Encuentras algún punto de vista nuevo sobre Finlandia?

El manual también contiene ejercicios en los que se practica cómo se escriben textos diferentes. El tema 4 incluye una parte en la que se dan pistas para escribir textos tanto formales como informales.

(22) Escribe un mensaje. Elige el ejercicio a o b. Escribe 300-450 caracteres.

(a) Un estudiante de intercambio colombiano va a vivir con tu familia durante un año. Redacta un mensaje en el que cuentas sobre los caracteres particulares de Finlandia y las diferencias en relación con Colombia. Incluye en el mensaje por lo menos una palabra de cada par.

frío – calor

sol – luz

lago – bosque

café – comida

uniforme – año escolar

inglés – sueco

transporte público – bicicleta

(b) Vas a ir de intercambio a Colombia. Redacta un correo electrónico a la Embajada de Colombia en que pides datos de Colombia. Menciona qué datos quieres. Usa lenguaje atento.

Saber tomar en consideración el recipiente del mensaje promueve el componente socioemocional de la EDS y, a través de estos ejercicios escritos, el manual da a los estudiantes la oportunidad de mejorar su inteligencia emocional.

#### 5.4 Comparaciones entre *Mi Mundo 3-4* y *¡Nos vemos! 3 y 4*

Los manuales están designados para usar en los mismos módulos. Es decir, siguen los mismos objetivos del Currículo. Una diferencia entre los manuales es que *Mi Mundo 3-4* contiene el material de dos módulos, pero en los manuales *¡Nos vemos!* el material está dividido de una manera de que un manual contiene el material para un módulo. Los manuales *¡Nos vemos! 3 y 4* están contruidos de la misma manera y *Mi Mundo 3-4* tiene una estructura parecida. Los manuales *¡Nos vemos!* están divididos en temas, mientras *Mi Mundo* consiste en unidades. Tanto los temas como las unidades están divididas en secciones más pequeñas, pero las unidades en *Mi Mundo 3-4* están divididas en más secciones que los temas en *¡Nos vemos! 3 y 4*. Cada unidad en *Mi Mundo* contiene una sección en la que se trata algún tema cultural explícitamente, pero en los temas de *¡Nos vemos!* no hay ninguna sección designada para elementos culturales. De esta manera, *Mi Mundo 3-4* toma mejor en consideración el área cultural del desarrollo sostenible. No obstante, el área cultural está fuertemente representada en los tres manuales, aunque en los manuales *¡Nos vemos!* no hay ninguna sección designada a la cultura.

Un aspecto más que está relacionado con el área cultural es que en todos los manuales se toman en consideración las diferentes variedades del español. Sin embargo, en *Mi Mundo 3-4* sucede más a menudo, a lo largo del manual. En *¡Nos vemos! 3* la mayoría de las menciones de las distintas variedades se encuentran en el tema 1 en el que se trata el tema de un año de intercambio en Chile. Asimismo, en *¡Nos vemos! 4* la concentración en las diferentes variedades está en el tema 3 donde el tema dominante es Hispanoamérica. Es decir, en *Mi Mundo* se concentra en la diversidad lingüística de una manera más extensiva. No obstante, al final de cada manual hay una sección dedicada a la gramática. Esta sección contiene también instrucciones de pronunciación y en todos los manuales se menciona que [θ] puede ser pronunciada

como [s]. Además, cabe mencionar que una diferencia en el contenido relacionado con las distintas variedades es que en *Mi Mundo* se dice que el perfecto compuesto se usa principalmente en el español de España, pero cuando se presenta la misma construcción gramatical en *¡Nos vemos!*, no se habla sobre las diferencias en las diferentes variedades del español. Sin embargo, el área cultural del desarrollo sostenible no trata solamente de presentar información sobre las culturas, sino que se opta por una reflexión más profunda sobre las culturas diferentes y las diferencias entre ellas (Maijala et al., 2024: 9). Aunque están representados varios elementos relacionados con la cultura, esta reflexión falta en la mayor parte en los manuales.

El número de los ejercicios en parejas o grupos es aproximadamente el mismo en los tres manuales. Cada unidad y tema contiene varios ejercicios en los que los estudiantes pueden practicar sus habilidades sociales, apoyando el componente socioemocional de la EDS y el área social del desarrollo sostenible. Además, todos los manuales contienen varias autoevaluaciones, lo que fomenta el componente cognitivo de la EDS. Sin embargo, en *Mi Mundo 3-4* las formas de autoevaluaciones varían y son más extensivas que en los manuales *¡Nos vemos!*. En *Mi Mundo* se toma en consideración la importancia de la coevaluación también – lo que no se hace en *¡Nos vemos! 3 y 4*. Desde este perspectiva, *Mi Mundo 3-4* pone mejor en práctica el componente cognitivo y el socioemocional de la EDS.

En *Mi Mundo 3-4* no se trata el área económica, mientras en *¡Nos vemos! 3 y 4* se trata el tema implícitamente, incluyendo elementos relacionados con la economía en los textos y los ejercicios. Tampoco el área ecológica está fuertemente representada en los manuales. En *Mi Mundo 3-4* hay un ejercicio que está claramente relacionado con el área ecológica, pero no figuran elementos con relación al área ecológica a lo largo del manual. En *¡Nos vemos! 3 y 4* aparecen menciones que toman en consideración el área ecológica del desarrollo sostenible, pero no hay ningún ejercicio específico en que se concentre en algún aspecto ecológico. No obstante, en los manuales *¡Nos vemos!* se han incluido elementos con relación al aspecto ecológico en más ocasiones que en *Mi Mundo*.

Algo que combina los tres manuales es que en ninguno de ellos se menciona el término “desarrollo sostenible” ni las áreas de él. Tampoco se menciona la *Agenda 2030* ni los objetivos presentados en ella. Se apoyan las áreas del desarrollo sostenible solamente de una manera implícita. Otro elemento que es parecido en los manuales es que todos contienen cuadros de información, a menudo con relación a algún aspecto cultural.

## 6 Conclusiones

En este Trabajo de Fin de Máster se ha estudiado cómo las diferentes áreas del desarrollo sostenible aparecen en los manuales *Mi Mundo 3-4*, *¡Nos vemos! 3* y *¡Nos vemos! 4*. La base del análisis ha estado en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible presentados en la *Agenda 2030*. La motivación detrás de este estudio ha sido la importancia del desarrollo sostenible en el actual Currículo Nacional del Bachillerato Finlandés. Con este estudio he querido averiguar la posición del desarrollo sostenible en los manuales usados en la enseñanza ELE en Finlandia.

Los resultados del estudio muestran que el desarrollo sostenible no ocupa un papel considerable en los manuales estudiados. El término “desarrollo sostenible” no se menciona en los manuales y elementos relacionados con las diferentes áreas del desarrollo sostenible se presentan solamente de una manera implícita. Los manuales ofrecen oportunidades de reflexionar sobre temas relacionados con la sostenibilidad y el desarrollo sostenible, pero mencionar el desarrollo sostenible explícitamente aseguraría que los estudiantes fueran conscientes de este, lo que fomentaría el efecto de la reflexión.

Por una parte, es comprensible que el término “desarrollo sostenible” no se mencione en los manuales – no se menciona el término en los objetivos específicos de los módulos para los que se han creado los manuales en cuestión. Por otra parte, se debería incluir el desarrollo sostenible en los manuales de una manera explícita porque en los objetivos generales del Currículo que comprenden todas las asignaturas, se destaca la importancia de un futuro sostenible y se menciona el desarrollo sostenible y la *Agenda 2030* con sus objetivos.

Mi primera pregunta de investigación era “¿Cómo se presenta el desarrollo sostenible en los manuales?” y mi hipótesis era que aparece en ejercicios y cuadros de información. Parcialmente, la hipótesis resultó ser verdadera. Cada manual contiene cuadros de información, especialmente relacionados con elementos culturales y de esta manera se incluye el desarrollo sostenible en los manuales. Sin embargo, no surgen cuadros de información que explícitamente mencionen el concepto de desarrollo sostenible. Tampoco los ejercicios que contienen aspectos con relación al desarrollo sostenible hablan explícitamente del desarrollo sostenible. La segunda pregunta de investigación era “¿Hay diferencias en cuanto a la frecuencia en que se contempla una u otra área del desarrollo sostenible?” y la hipótesis era que los aspectos sociales y culturales figuran más que los aspectos ecológicos y económicos. La segunda hipótesis

resultó ser correcta: el área cultural y la social son claramente las áreas más representadas en todos los manuales estudiados, aunque solamente de una manera implícita. Especialmente los ejercicios de los manuales apoyan el área social del desarrollo sostenible. Además, varios de los ejercicios fomentan el área cultural también. Incluyendo elementos relacionados con la cultura, por ejemplo, recetas, datos curiosos, diferencias en las variedades, se apoya el área cultural del desarrollo sostenible – se familiariza a los estudiantes con culturas diferentes. Sin embargo, la reflexión sobre los elementos culturales, que es un aspecto fundamental en el área cultural, falta por la mayor parte.

Aunque el desarrollo sostenible no surge explícitamente en los manuales, están presentes elementos relacionados con él. En los manuales *¡Nos vemos!* 3 y 4 figuran, en cierta medida, aspectos con relación a cada área del desarrollo sostenible, mientras que en *Mi Mundo* 3-4 el área económica no aparece ni implícitamente. Tampoco el área ecológica está fuertemente representada en los manuales.

Sin embargo, cabe mencionar que el corpus de este estudio consiste solamente en tres manuales y, por esta razón, no se pueden hacer grandes generalizaciones sobre los resultados. En cuanto a futuros estudios, sería beneficioso que el corpus fuera más extensivo y que se estudiara todo el material de los manuales, incluyendo las fotos y el material adicional también. Este estudio ha sido solamente cualitativo, pero también sería de interés realizar un estudio cuantitativo en el que se estudie la cantidad de los ejercicios y textos relacionados con el desarrollo sostenible de todos los textos y ejercicios de los manuales. A continuación, sería interesante estudiar si hay diferencias en los manuales de diferentes lenguas extranjeras. Lo que es más, valdría la pena investigar las diferencias entre los manuales de asignaturas diferentes – seguramente existen diferencias significativas entre los manuales de idiomas y los manuales de ciencias naturales, por ejemplo. No obstante, este estudio ha ofrecido información nueva sobre el rol del desarrollo sostenible en estos tres manuales y puede funcionar como un buen comienzo para un estudio más amplio.

## Bibliografía

### Referencias primarias:

Ahtola, Kalle, Garrido, Lucía, Heiskanen, Elina, Kokkonen-Lozano, Kirsi-Marja, Lehtonen, Carmen, Palmio, Anna y Savilaakso, María. (2022). *¡Nos vemos! 4*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Haltia, Sanna, Heino, Sini, Kallio, Anni-Kaarina, Kemppainen, Katja y Lázaro Ramos, Javier. (2021). *Mi Mundo 3–4*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Heiskanen, Elina, Kokkonen-Lozano, Kirsi-Marja, Lehtonen, Carmen y Palmio, Anna. (2021). *¡Nos vemos! 3*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

### Referencias secundarias:

Andréu Abela, Jaime. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Bernete, Francisco. (2013). Análisis de Contenido. En A. Lucas Marín y A. Noboa (Eds.), *Conocer Lo Social: Estrategias de Construcción y Análisis de Datos* (pp. 221-262). Madrid: Editorial Fragua.

Bori, Pau. (2018). *Language Textbooks in the Era of Neoliberalism* (1st ed.). London: Routledge.

Burford, Gemma, Hoover, Elona, Velasco, Ismael, Janoušková, Svatava, Jimenez, Alicia, Piggot, Georgia, Podger, Dimity y Harder, Marie K. (2013). Bringing the “Missing Pillar” into Sustainable Development Goals: Towards Intersubjective Values-Based Indicators. *Sustainability*, 5(7), 3035-3059. <https://doi.org/10.3390/su5073035>, consultado el 24 de enero de 2025.

Elomaa, Eeva (2009). *Oppikirja eläköön!: teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen*. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä. Tesis doctoral.

de la Fuente, María J. (2021). Introduction: Toward Education for Sustainable Development (ESD) in foreign languages. En *Education for Sustainable Development in Foreign Language Learning* (1st ed., pp. 1-13). New York: Routledge.

Hahl, Kaisa. (2020). Kulttuurin muuttunut olemus opetussuunnitelmissa ja vieraiden kielten oppikirjoissa. En R. Hildén y K. Hahl (Eds.), *Kielididaktiikan katse tulevaisuuteen: Haasteita, mahdollisuuksia ja uusia avauksia kielten opetukseen* (pp. 173–201). Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.

Kauppinen, Merja, Saario, Johanna, Huhta, Ari, Keränen, Anna, Luukka, Minna-Riitta, Pöyhönen, Sari, Taalas, Peppi y Tarnanen, Mirja. (2008). Kielten oppikirjat tekstimaailmaan ja -toimintaan sosiaalistajina. En M. Garant, I. Helin y H. Yli-Jokipii (Eds.),

- Kieli ja globalisaatio – Language and globalization* (pp. 201–233). Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA.
- Krashen, Stephen D. (1984). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon press.
- Krippendorff, Klaus. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Laine, Päivi, Maijala, Minna y Mäntylä, Katja. (2023). Kestävän kehityksen periaatteet kielennoppimisen arvioinnissa: The principles of sustainable development in assessing language learning. *AFinLA-Teema* 15, 162–183. <https://doi.org/10.30660/afinla.124924>, consultado el 18 de febrero de 2025.
- Lasekan, Olusiji Adebola, Méndez-Alarcón, Claudia Myrna, Mathew, Blessy Sarah y Campos, Evelyn Solange. (2023). Exploring the potential of a popular EFL textbook to foster both sustainability awareness and competencies among ESD learners: A content analysis approach. *Sustainability*, 15(16), 12640. <https://doi.org/10.3390/su151612640>, consultado el 6 de febrero de 2025.
- Lönngren, Johanna. (2021). Wicked problems i lärande för hållbar utveckling – vägledning för att ta fram exempel och problembeskrivningar. *Högre utbildning*, 11(3), 67–75. <https://doi.org/10.23865/hu.v11.3091>, consultado el 14 de marzo de 2025.
- Mahn, Holbrook. (1999). Vygotsky's Methodological Contribution to Sociocultural Theory. *Remedial and Special Education*, 20(6), 341–350. <https://doi.org/10.1177/074193259902000607>, consultado el 20 de junio de 2025.
- Maijala, Minna, Gericke, Niklas, Kuusalu, Salla-Riikka, Heikkola, Leena Maria, Mutta, Maarit, Mäntylä, Katja y Rose, Judi. (2024). Conceptualising transformative language teaching for sustainability and why it is needed. *Environmental Education Research*, 30(3), 377-396. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2167941>, consultado el 17 de enero de 2025.
- Maijala, Minna, Patzelt, Mareen y Delius, Friederike. (2025). Sustainability Content in German Language Coursebooks in Europe. En *Transformative Language Teaching for Sustainability: From Theory to Practice* (1st ed., pp. 131-163). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Moeller, Aleidine J. y Catalano, Theresa. (2015). Foreign Language Teaching and Learning. En J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed. Vol. 9, pp. 327–332. Amsterdam: Elsevier Ltd.
- Mohammadnia, Zhila y Moghadam, Farzane Deliry. (2019). Textbooks as Resources for Education for Sustainable Development: A Content Analysis. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 21(1), 103-114. <https://doi.org/10.2478/jtes-2019-0008>, consultado el 24 de enero de 2025.

- Muñoz Restrepo, Ana Patricia. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1065>, consultado el 21 de junio de 2025.
- Naciones Unidas. (s.f.). Haciendo realidad los ODS. <https://sdgs.un.org/es>, consultado el 28 de enero de 2025.
- Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf), consultado el 28 de enero de 2025.
- Risager, Karen. (2021). Language textbooks: windows to the world. *Language, Culture, and Curriculum*, 34(2), 119–132. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797767>, consultado el 25 de junio de 2025.
- Sites (s.f.). Eettisesti kestävä kielten opetus (EKKO). <https://sites.utu.fi/ekko/>, consultado el 19 de noviembre de 2024.
- Tomlinson, Brian. (2013). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). London: Bloomsbury Publishing.
- UNESCO. (s.f.). Educación para el Desarrollo Sostenible. <https://www.unesco.org/es/sustainable-development/education>, consultado el 13 de abril de 2025.
- UNESCO. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>, consultado el 13 de abril de 2025.
- UNESCO. (23 de octubre de 2024). Qué debe saber acerca de la Educación para el Desarrollo Sostenible. <https://www.unesco.org/es/sustainable-development/education/need-know>, consultado el 13 de abril de 2025.
- Wessbo, Simon y Uhrqvist, Ola. (2021). Bildning för hållbar utveckling – och dess potential för svenskämnets undervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 9(3), 6–27. <https://doi.org/10.61998/forskul.v9i3.26620>, consultado el 14 de marzo de 2025.
- World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). *Our Common Future*. New York: Oxford University Press.
- Ympäristöministeriö. (2023). Mitä on kestävä kehitys?. <https://ym.fi/mita-on-kestava-kehitys>, consultado el 27 de junio de 2025.

## Apéndices

### Apéndice 1. Suomenkielinen lyhennelmä

#### JOHDANTO

Kestävä kehitys on ollut viime vuosina paljon esillä. Erityisesti YK:n vuonna 2015 julkaiseman *Agenda 2030:n* myötä kestävä kehityksen asema opetuksessa on kasvanut huomattavasti. *Agenda* koostuu 17 kestävä kehityksen tavoitteesta, jotka on tarkoitettu saavutettavaksi vuoteen 2030 mennessä. Kestävä kehitys on perinteisesti jaettu ekologiseen, taloudelliseen ja sosiaaliseen osa-alueeseen. Kulttuurista kestävyttä on yleisesti pidetty osana sosiaalista kestävyttä (Majjala et al., 2024: 6). Joissakin tutkimuksissa kestävä kehitys on kuitenkin alettu jakaa neljään osaan, joista kulttuurinen kestävyys on ollut oma osa-alueensa (Burford, 2013: 3036; de la Fuente, 2021: 2).

Tässä tutkielmassa vertaan *Mi Mundo 3–4* oppikirjaa *¡Nos vemos! 3* ja *¡Nos vemos! 4* oppikirjoihin ja tutkin sitä, kuinka kestävä kehitys tulee niissä esiin. Vertaamani oppikirjat on suunniteltu käytettäväksi lukion espanjan kielen B2- tai B3-oppimäärässä. Kestävä kehitys on merkittävä osa Suomessa käytössä olevia opetussuunnitelmia ja on tärkeää selvittää, seuraavatko oppikirjat niitä. Tutkielmani tavoitteena on tarjota tietoa kestävä kehityksen asemasta oppikirjoissa ja siten edistää kielten oppikirjojen ja opetuksen kehitystä.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten kestävä kehitys esiintyy oppikirjoissa?
2. Onko eri osa-alueiden esiintyvyydellä eroja?

Ensimmäinen hypoteesini on se, että kestävä kehitys on sisällytetty osaksi oppikirjojen tehtäviä ja erillisiä tietolaatikoita. Toisen hypoteesini mukaan sosiaaliseen ja kulttuuriseen kestävyteen liittyviä elementtejä esiintyy oppikirjoissa enemmän, kuin ekologiseen ja taloudelliseen kestävyteen liittyviä. Perinteisesti kulttuurilla on ollut merkittävä rooli kielten opetuksessa ja tämän vuoksi oletan, että kulttuurinen kestävyys esiintyy oppikirjoissa enemmän, kuin taloudellinen ja ekologinen. Luulen, että sosiaalinen kestävyys, johon kuuluvat sosiaaliset taidot ja tunneälykyys, on otettu huomioon oppikirjoja laatiessa, sillä nykyään kielten opetuksessa korostetaan kommunikaatiota.

## VIERAIDEN KIELTEN OPETUS

Aikakausien vaihdellessa erilaiset opetustyyliet ovat olleet suosittuja vieraiden kielten opetuksessa. Esimerkiksi 1950-luvulla opettajalla oli aktiivinen rooli ja opetus perustui opettajan imitoimiseen (Moeller & Catalano, 2015: 327). Tänä päivänä korostetaan oppilaiden aktiivista roolia ja kulttuurin sisällyttämistä opetukseen. Myös kääntäminen lähtökielestä kohdekieleen on perinteisesti ollut suosittu opetusmenetelmä vieraiden kielten oppitunneilla, mutta viime aikoina sen suosio on kuitenkin laskenut ja vuorovaikutusta on alettu painottaa kääntämistä enemmän (Maijala et al., 2024: 9). Myös opettajan rooli on muuttunut merkittävästi ja nykyään opettajan tehtävä on ennemminkin tukea oppilasta tämän oppimisprosessissa, kuin toimia luennoitsijana (Moeller & Catalano, 2015: 330–331).

Myös Krashenin *input hypothesis* on merkittävä teoria vieraiden kielten opetuksessa. Sen mukaan tehokkainta kielen omaksumiselle on hieman oppijan taitotason ylittävien rakenteiden kuuleminen. Tällöin kuulijan yleistiedot sekä nonverbaaliset viestit auttavat sisällön ymmärtämisessä (Krashen, 1982: 21). Krashenin (1982: 31–32) mukaan kielten oppimista edistää myös kielen oppijan motivaatio ja itsevarmuus.

Oppikirjoilla on merkittävä rooli vieraiden kielten opetuksessa. On opettajien vastuulla valita, mitä kirjoista hyödyntää ja millä tavalla (Hahl, 2020: 179). Oppikirjat luovat usein raamit, joihin opetus pohjautuu (Elomaa, 2009: 32; Kauppinen et al., 2008: 206). Kirjoissa näkyvät sekä tekohetkellä vallitsevat opetusmenetelmät että yhteiskunnallinen tilanne (Bori, 2018: 2; Kauppinen et al., 2008: 204). Opetussuunnitelmat ohjaavat paljolti oppikirjojen laatimista, mutta kirjojen tekijät päättävät, millaista sisältöä he kirjoihin haluavat (Hahl, 2020: 179). Opettajien on siis kyettävä arvioimaan oppikirjan sisältöä.

## KESTÄVÄ KEHITYS VIERAIDEN KIELTEN OPETUKSESSA

*Education for Sustainable Development* (ESD) on UNESCO:n kehittämä viitekehys, jonka tavoitteena on edistää kestävä kehityksen tavoitteita (de la Fuente, 2021; UNESCO, n.d.). ESD jakautuu kolmeen peruspilariin: kognitiiviseen, sosioemotionaaliseen ja behavioraaliseen. Kognitiivinen osa-alue käsittelee tiedon prosessointia, kun taas sosioemotionaalinen käsittelee sosiaalisia taitoja ja tunneälykkyyttä. Behavioraalinen osa-alue käsittelee yksilöiden toimintaa ja käyttäytymistä (UNESCO, 2024). Keskeistä ESD:ssä on oppilaiden aktivoiminen ja se, että he tulisivat tietoisiksi kestävästä kehityksestä (UNESCO, 2020: 3–8, 16). Lisäksi erilaiset arviointitavat voivat tukea ESD:n eri osa-alueita: palautteen antaminen toiselle

kehittää sosiaalisia taitoja ja tunneälykkyyttä, mikä tukee sosioemotionaalista pilaria. Itsearviointia laatiessa oppilas pohtii omia kykyjään ja kehittää siten kognitiivisia taitojaan.

Kestävä kehitys yhdistetään monesti vain ekologiseen kestävyys, ja monet vieraiden kielten opettajat kokevat, etteivät he ole päteviä opettamaan ympäristöön liittyviä asioita. Monet eivät myöskään pidä kestävästä kehityksestä tärkeänä osana kielten opetusta. Myös oppiaineiden erilaiset opetussuunnitelmat ja resurssien puute johtavat usein siihen, että kielten opettajat sisällyttävät vähemmän kestävästä kehityksestä elementtejä opetukseensa. Lisäksi vieraan kielen käyttö opetuksessa vaikeuttaa kestävästä kehityksestä käsittelemistä, mikäli oppilaiden kielitaito ei ole tarpeeksi korkealla tasolla (Maijala et al., 2024: 1–4). Ratkaisuksi kestävästä kehityksestä sisällyttämiseen osaksi kielten opetusta Maijala et al. (2024: 15) ehdottavat opettajien koulutuksen päivitystä siten, että tulevat opettajat saisivat jo koulutusvaiheessa työkaluja kestävästä kehityksestä käsittelemiseen ja sen sisällyttämiseen osaksi opetusta.

Turun yliopistossa on toteutettu kestävästä kehityksestä ja kielten opetusta käsittelevä projekti *Eettisesti kestävä kielten opetus* (EKKO). Sen tavoitteena on selvittää, kuinka eettisyyttä ja kestävästä kehityksestä periaatteita voi edistää kielten opetuksessa. Projektissa tuotetaan myös opetusmateriaalia, jolla kestävästä kehityksestä voi tuoda näkyväksi osaksi opetusta. Tietoisuuden lisääminen on yksi kestävästä kehityksestä edistävän kielten opetuksen (‘transformative language teaching for sustainability’) kolmesta osa-alueesta. Muut osa-alueet ovat kestävästä kehityksestä tunnistaminen sekä sen sisällyttäminen opetukseen.

Kestävä kehitys on nykyään osa opetussuunnitelmaa niin Suomessa kuin muissakin maissa (Laine, 2023: 163). Kestävyttä käsitellään lukion opetussuunnitelman perusteissa useaan eri otteeseen ja kestävästä tulevaisuuden tärkeyttä painotetaan. Yleisten tavoitteiden lisäksi eri oppiaineiden omissa moduulikohtaisissa tavoitteissa viitataan kestävästä kehityksestä ja kestävyys. B3-oppimäärän vieras kieli on ainoa oppiaine, jonka yleisissä tai tietyn moduulin tavoitteissa ei mainita kestävyttä. Kestävydestä puhuminen vaihtelee oppiaineittain.

Kestävästä kehityksestä osuutta oppikirjoissa ei ole vielä tutkittu laajasti. Suurin osa aiheesta tehdyistä tutkimuksista käsittelevät englannin kielen oppikirjoja (Maijala et al., 2025: 135–137; Mohammadnia & Moghadam, 2019: 104). Englannin kielen oppikirjojen ja kestävästä kehityksestä yhteydestä tehdyt tutkimukset ovat osoittaneet sen, että sosiaalinen kestävyys on ollut osa-alueista eniten esillä ja taloudellinen kestävyys vähiten (Lasekan et al., 2023: 5, 16). Kestävästä kehityksestä esiintyvyys oppikirjoissa vaikuttaa merkittävästi kestävästä kehityksestä sisällyttämiseen osaksi vieraiden kielten opetusta (Maijala et al., 2025: 133).

## SISÄLLÖNANALYYSI

Sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmä, jolla pyritään mahdollisimman luotettavaan tutkimustuloksiin. Sen tavoitteena on varmistaa tulosten uusittavuus ja luotettavuus (Krippendorf, 2004: 18). Menetelmässä korostuu materiaalin lukeminen ja se sopii tämän tutkielman kaltaisiin komparatiivisiin tutkimuksiin. Sisällönanalyysiä hyödyntämällä voi tutkia, mitä kirjoittaja kertoo suoraan ja epäsuorasti (Abela, 2002: 2). Sisällönanalyysi ei tutki pelkästään sitä, mitä sanotaan, vaan myös sitä, miten asia sanotaan.

Tutkielman analyysiosion viitekehyksenä toimivat ESD ja kestävän kehityksen jako eri osa-alueisiin. Lisäksi analyysissa viitataan kestävän kehityksen tavoitteisiin. Oppikirjat analysoidaan siten, että kirjat luetaan ja niistä poimitaan kestävään kehitykseen liittyvä sisältö. Tämän jälkeen aineisto jaetaan kestävän kehityksen osa-alueiden mukaan. Lopuksi analysoidaan, onko sisältö eksplisiittistä vai implisiittistä. Tutkimusaineistoon kuuluu ainoastaan oppikirjojen kirjallinen sisältö. Kuvat tai muut lisämateriaalit, kuten kuunteluharjoitukset, eivät sisälly tutkielmaan.

## ANALYYSI

Kestävää kehitystä tai *Agenda 2030:ta* ei mainita oppikirjoissa eksplisiittisesti, mutta niissä käsitellään implisiittisesti aiheita, jotka ovat yhteydessä kestävän kehityksen eri osa-alueisiin. *Mi Mundo 3–4* oppikirjassa käsitellään joka kappaleessa kulttuuriaiheita eksplisiittisesti sille varatussa osiossa. *¡Nos vemos!* oppikirjoissa ei ole samalla tavalla kulttuurille omistettuja osioita jokaisessa kappaleessa, mutta myös niissä käsitellään kulttuuriaiheita. *Mi Mundo* oppikirjassa käsitellään myös enemmän espanjan kielen eri variantteja. *¡Nos vemos!* oppikirjoissakin esitellään eri variantteja, mutta selvästi suppeammin.

Ryhmä- ja paritehtäviä on oppikirjoissa saman verran ja niitä on useita, mikä tukee ESD:n sosioemotionaalista osa-aluetta. Lisäksi oppikirjoissa on paljon itsearviointia, mikä tukee ESD:n kognitiivista osaa. Itsearviointia on enemmän *Mi Mundossa*, kuin *¡Nos vemos!* kirjoissa, ja *Mi Mundossa* on otettu huomioon myös vertaispalaute, jota ei esiinny *¡Nos vemos!* oppikirjoissa. Tämäkin kertoo siitä, että *Mi Mundo* oppikirjat tukevat ESD:n kognitiivista ja sosioemotionaalista osa-aluetta. Taloudellista kestävyyttä *Mi Mundo 3–4* ei kuitenkaan tue, toisin kuin *¡Nos vemos! 3 ja 4* – niissä käsitellään implisiittisesti taloudelliseen kestävyyteen liittyviä asioita. Ekologiseen kestävyyteen ei viitata oppikirjoissa juurikaan – edes implisiittisesti. *Mi*

*Mundossa* on yksi luonnonsuojeluun liittyvä tehtävä, ja *¡Nos vemos!* oppikirjoissa on viittauksia ekologisuuteen, mutta ei yhtään sille omistettua tehtävää.

## YHTEENVETO

Tässä pro gradu -tutkielmassa on tutkittu, miten kestävän kehityksen eri osa-alueet esiintyvät *Mi Mundo 3–4*, *¡Nos vemos! 3* ja *¡Nos vemos! 4* oppikirjoissa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kestävällä kehityksellä ei ole oppikirjoissa merkittävää asemaa, eikä termiä ”kestävä kehitys” mainita oppikirjoissa. Kirjoissa tarjotaan implisiittisesti mahdollisuuksia pohtia kestävään kehitykseen liittyviä teemoja, mutta aiheen eksplisiittistä käsittelyä ei ole. Vaikka kestävällä kehityksellä on lukion opetussuunnitelman perusteissa merkittävä asema, sitä ei mainita erikseen niiden moduulien tavoitteissa, joita varten tutkielmassa analysoitavat oppikirjat on laadittu. Tämä voi osaltaan selittää sen, miksi kestävä kehitys ei mainita oppikirjoissa. Opetussuunnitelman yleisissä tavoitteissa puhutaan kuitenkin kestävästä kehityksestä ja *Agenda 2030:sta* sekä painotetaan kestävä tulevaisuuden tärkeyttä, minkä vuoksi kestävä kehitys olisi kuulunut sisällyttää oppikirjoihin.

Ensimmäinen hypoteesini mukaan kestävä kehitys esiintyy oppikirjojen tehtävissä ja tietolaatikoissa. Kaikissa tutkielman oppikirjoissa oli tietolaatikoita, joissa oli kulttuuriin liittyvää sisältöä. Näin kulttuurista kestävyttä tuotiin esille implisiittisesti. Myös oppikirjojen tehtävissä oli sisältöä, joka liittyi implisiittisesti kestävään kehitykseen. Siihen ei kuitenkaan viitattu tietolaatikoissa tai tehtävissä suoraan. Toinen hypoteesini oli se, että sosiaaliseen ja kulttuuriseen kestävyteen liittyvät aspektit tulevat kirjoissa enemmän esille. Hypoteesi piti paikkansa. Kulttuurinen ja sosiaalinen osa-alue tulivat selvemmin esille oppikirjoissa, vaikkakin vain implisiittisesti.

On kuitenkin huomioitava, että tutkimusaineiston koostuessa vain kolmesta oppikirjasta tutkimuksen tuloksista ei voida tehdä yleistäviä päätelmiä. Tulevissa tutkimuksissa olisi mielenkiintoista tutkia useampia oppikirjoja ja sisällyttää tutkimukseen kaikki kirjojen materiaalit – kuvat ja kuunteluharjoitukset mukaan lukien. Aihetta voisi tutkia myös eri oppiaineiden oppikirjoista. Tehty tutkimus on laadullinen, mutta olisi mielenkiintoista tehdä aiheesta myös määrällinen tutkimus, jossa selvitettäisiin, kuinka suuri osuus kestävään kehitykseen liittyvillä tehtävillä on suhteessa kaikkiin oppikirjan tehtäviin.