



Universidad de Valladolid

**Facultad de Educación y Trabajo Social
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura**

TESIS DOCTORAL

**ESTATUS DE LOS MANUALES ESCOLARES Y
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE ELE:
INDICADORES DE ACTUALIZACIÓN PARA
EL ÁMBITO ACADÉMICO DE RUMANÍA**

**Presentada por Daiana – Georgiana Dumbrăvescu para optar
al Grado de Doctora por la Universidad de Valladolid**

**Dirigida por:
DRA. D^a. Carmen Guillén Díaz**

**VALLADOLID
2014**



**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

TESIS DOCTORAL

**ESTATUS DE LOS MANUALES ESCOLARES Y
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE ELE:
INDICADORES DE ACTUALIZACIÓN PARA
EL ÁMBITO ACADÉMICO DE RUMANÍA**

Daiana - Georgiana Dumbrăvescu

**Dirigida por:
DRA. D^a. Carmen Guillén Díaz**

V^o B^o de la Directora de la Tesis

**VALLADOLID
2014**

Dedico esta Tesis Doctoral:

A mi abuelo, quien entregó toda su vida laboral a los libros

y

A todas aquellas personas que han depositado su confianza en mí...

AGRADECIMIENTOS

Sólo un exceso es recomendable en el mundo: el exceso de gratitud.
Jean de la Bruyère (1645 – 1696)

Esta Tesis Doctoral es el resultado de un esfuerzo compartido entre la directora y la doctoranda y los demás generosos impulsores que han seguido de manera crítica mis búsquedas, apoyando con sus oportunas sugerencias mi trayectoria hacia la producción del conocimiento.

Al finalizar esta etapa de formación y de desarrollo profesional que corresponde a los estudios del tercer ciclo - el Doctorado, para el más alto Grado académico - reconozco sinceramente que las aportaciones que directa o indirectamente he recibido han jugado un papel importante en las distintas etapas, desde la decisión de acceder al Programa de Doctorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Valladolid y de elegir la línea de investigación, hasta los momentos de máxima intensidad. Momentos como los de dar los primeros pasos, el acceso a la documentación, redactar y defender, primero, el Trabajo de Investigación Tutelado (TRIT), y, posteriormente, la elaboración de la presente Tesis Doctoral dirigida con tacto y sabiduría por la Profesora de la Universidad de Valladolid, la Dra. Carmen Guillén Díaz.

A todos los lectores críticos de este documento que, fielmente, me han acompañado, les debo una sincera y profunda gratitud por el valioso apoyo que me han ofrecido.

Quisiera hacer constar, de manera muy especial, la expresión de mi profundo agradecimiento a:

- *La Directora, la Profesora Dra. Carmen Guillén Díaz, por su competente asesoramiento científico y rigor académico; por su sabiduría y paciencia para conmigo, por haber acertado en proponerme los mejores métodos y procedimientos para estimular mi formación intelectual y desarrollar mis aptitudes de investigadora; por su permanente e incondicional disposición a la hora de intervenir con valiosas y pertinentes sugerencias en todo el proceso de elaboración de la Tesis Doctoral y por las atentas revisiones de este documento.*

- *A la prestigiosa Universidad de Valladolid, por concederme el honor de ser estudiante de Doctorado, por proporcionarme toda la infraestructura material, técnica y humana de la más alta calidad, para la realización de la investigación.*
- *A la institución en donde llevo ejerciendo mi actividad profesional docente, desde el año 1999, la Facultad de Letras de la Universidad “Spiru Haret” de Bucarest, por facilitar la realización y finalización de esta Tesis Doctoral.*
- *A los profesores Pedro Martín Guzmán (de la Universidad Internacional de Andalucía), al Dr. Salvador Montesa Peydró (Catedrático de la Universidad de Málaga) y al Dr. Juan Manuel Casado Ramos (ex Director del Instituto Cervantes de Bucarest), por haberme orientado la formación en los centros académicos de España.*
- *A la persona que considero mi mentora intelectual, la Profesora Dra. Elena Bălan - Osiac, (fundadora del Colectivo de docentes que imparten Lengua y Literatura Españolas en la Facultad de Letras de la Universidad “Spiru Haret” de Bucarest), en su calidad de profunda conocedora de la problemática de los manuales escolares y una de las autoras pioneras en concepción y elaboración de varios cursos universitarios y manuales para la enseñanza y el aprendizaje del ELE. Persona que ha sabido inculcarme la pasión y la perseverancia por la investigación y animarme constantemente como fiel y exigente lectora e impulsora.*
- *A las tres familias que tengo fuera de las fronteras rumanas: la de Bilbao, Martín Bacelar, las de Valladolid, Merino Mañueco y Vigo Quintanilla, por su generosa hospitalidad, por el enorme apoyo ofrecido y por el incondicional cariño manifestado en todo momento.*

A todos y a todas, mi más profunda gratitud...

ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

APD / APDs: Acto profesional docente / Actos profesionales docentes

CDC: Conocimiento Didáctico del Contenido

CFGM: Ciclos Formativos de Grado Medio

CNEE: Centrul Național de Evaluare și Examinare (trad. Centro Nacional de Evaluación y Examinación)

DELE: Diplomas de Español como Lengua Extranjera

DeSeCo: Definición y Selección de Competencias

DL-C: Didáctica de las Lenguas – Culturas

DLyL: Didáctica de la Lengua y la Literatura

DPPD: Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (trad. Departamento para la Formación del Personal Docente)

Dr. / Dra.: Doctor / Doctora

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System (trad. Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos)

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior

ELE: Español como Lengua Extranjera

EPLTE: *European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference* (trad. *Perfil Europeo para la Formación de Profesores de Idiomas – Un Marco de Referencia*)

EPT: Educación para Todos

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

FEduc.: Función Educativa o de Educación

FForm.: Función Formativa o de Formación

FInf.: Función Informadora o de Información

FMed.: Función Mediadora o de Mediación

L1: Lengua española 1

L2: Lengua española 2

L3: Lengua española 3

LE / LEs: Lengua Extranjera / Lenguas Extranjeras

LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo de España

MAE: Ministerio Español de Asuntos Exteriores

MCER: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*

MEC: Ministerul Educației și Cercetării (trad. Ministerio de Educación e Investigación de Rumanía)

MECT: Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (trad. Ministerio de Educación, Investigación y Juventud de Rumanía)

MECTS: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (trad. Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y Deporte de Rumanía)

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PCIC: *Plan curricular del Instituto Cervantes*

PEPELF: *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues (trad. Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores de lenguas)*

RA: Relación de Aprendizaje

RAE: Real Academia Española

RD: Relación Didáctica

RE: Relación de Enseñanza

TD: Transposición didáctica

TICs: Tecnologías de la Información y la Comunicación

TRIT: Trabajo de Investigación Tutelado

UE: Unión Europea

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (trad. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura)

UNICEF: The United Nations Children's Fund (trad. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia)

UNRWA: United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (trad. Organización de las Naciones Unidas para la Ayuda a los Refugiados Palestinos en el Próximo Oriente).

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	i
INTRODUCCIÓN	iii
<i>Justificación de la investigación</i>	iii
<i>Problemática abordada y su articulación bajo la forma de interrogantes</i>	viii
<i>Del objeto de estudio a la finalidad de la investigación: los objetivos</i>	xi
<i>Estructura y organización de la Tesis Doctoral</i>	xiv

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICO – CONCEPTUALES Y DISCIPLINARES DE LA INVESTIGACIÓN

<i>Preámbulo</i>	3
Capítulo 1	
LOS MANUALES ESCOLARES Y SU CONTEXTUALIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN	9
1.1. Los manuales escolares: recursos de orden pedagógico y didáctico	9
1.1.1. Actualidad y vigencia de los manuales escolares en el siglo XXI	14
1.1.2. Los manuales escolares: una dimensión terminológica y conceptual...	20
1.1.3. Aproximación a la concepción y a la elaboración de manuales escolares: los principios	27
1.1.4. Los manuales escolares de ELE: su dimensión metodológica de concepción y elaboración	33
1.2. La atención a los manuales escolares en los niveles estructurales curriculares	38
1.2.1. Acciones en torno a los manuales escolares en el <i>nivel estructural</i> <i>curricular - supra</i>	40
1.2.2. La incidencia de los manuales escolares en el <i>nivel estructural</i> <i>curricular - macro</i>	44
1.2.3. Para el <i>nivel estructural curricular - micro</i> : marco institucional y de políticas educativas en torno a los manuales escolares en Rumanía	48

1.2.4. Sobre la concepción y la elaboración de los manuales escolares en Rumanía	55
1.3. Los manuales escolares como categoría educativa multifuncional	60
1.3.1. Identificación de las funciones de los manuales escolares	61
1.3.2. Aproximación a los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares de ELE	67
1.3.3. El estatus asignado y adquirido de los manuales escolares en la situación pedagógica	74
Capítulo 2	
LOS MANUALES ESCOLARES Y SU CONTEXTUALIZACIÓN EN EL ÁMBITO DISCIPLINAR DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS – CULTURAS	79
2.1. Los manuales escolares como componente categorial educativo en un perspectiva sistémica	79
2.1.1. Los manuales escolares en la <i>Relación de Aprendizaje (RA)</i>	85
2.1.2. Los manuales escolares en la <i>Relación de Enseñanza (RE)</i>	89
2.1.3. Los manuales escolares en la <i>Relación Didáctica (RD)</i>	91
2.2. La situación de la enseñanza y aprendizaje de LEs en el contexto educativo de Rumanía: el caso del español como lengua extranjera	96
2.2.1. El español como lengua extranjera en el marco de la política lingüística educativa de Rumanía	101
2.2.2. La asignatura <i>ELE</i> en el <i>Curriculum Nacional</i>	105
2.2.3. Los manuales escolares de ELE para las aulas en Rumanía	110
2.2.4. El profesorado de LEs en Rumanía: requisitos institucionales para la actividad profesional docente	118
2.3. Los actos profesionales del docente de ELE: implicaciones en torno a los manuales escolares	125
2.3.1. La <i>Planificación</i> y los manuales escolares de ELE	127
2.3.2. La <i>Intervención</i> y los manuales escolares de ELE	131
2.3.3. La <i>Evaluación</i> : consideraciones en torno a los manuales escolares de ELE	133

Capítulo 3

LOS MANUALES ESCOLARES Y SU CONTEXTUALIZACIÓN EN EL ÁMBITO FORMATIVO DE PROFESORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	141
3.1. La formación del profesorado de LEs en el marco de la sociedad del siglo XXI	141
3.1.1. La formación inicial del futuro profesor de LEs: desde la tradición a las orientaciones formativas actuales	145
3.1.2. Las competencias como habilidades profesionales de los futuros profesores de LEs	147
3.1.3. La comunicación en LEs y el uso de los manuales escolares como competencias específicas para un perfil profesional docente	148
3.1.4. Configuraciones en el perfil profesional docente del <i>Agente recurso humano – profesor de LEs</i>	151
3.1.5. Fundamentos para la identidad del perfil profesional docente del <i>Agente recurso humano – profesor de LEs</i>	155
3.1.6. Otros modelos formativos para el docente de LEs	156
3.2. De estudiante de letras a futuro profesor de ELE: la formación inicial como camino hacia la profesionalidad y profesionalización docente	159
3.2.1. La formación del <i>Agente recurso humano – profesor de ELE</i> para el uso de los manuales escolares	164
3.2.2. Los manuales escolares en los documentos europeos para la formación inicial del <i>Agente recurso humano – profesor de LEs</i>	165
3.2.2.1. Los manuales escolares en la estructura formativa de <i>EPLTE</i>	169
3.2.2.2. Indicadores de atención a los manuales escolares en el <i>PEPELF</i>	171
3.2.2.3. Los manuales escolares en el marco de las competencias específicas del <i>Agente recurso humano – profesor de LEs</i>	173
3.3. La formación del futuro profesorado de ELE en el contexto de la enseñanza superior de Rumanía: estructuras, componentes y agentes.....	177
3.3.1. El modelo formativo rumano: en busca de nuevas perspectivas	180
3.3.2. La formación del <i>Agente recurso humano – profesor de ELE</i> para la enseñanza de la asignatura Lengua y Literatura española moderna	183
3.3.3. La formación psicopedagógica y didáctico - práctica del futuro profesor de ELE para los centros escolares de primaria y secundaria.....	184

3.3.4. El <i>practicum</i> de ELE como elemento profesionalizador en la formación del futuro profesor de ELE	186
3.3.4.1. Los centros escolares de acogida para el <i>practicum</i> de ELE	188
3.3.4.2. El <i>profesor – mentor</i> de ELE como <i>Agente (formador)</i> responsable del <i>practicum</i> de ELE	191
3.3.5. Los Programas de enseñanza de las asignaturas específicas para la formación psicopedagógica y didáctico – práctica de los <i>Sujetos –</i> estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)	197
3.3.6. La concepción socio - profesional del docente en el contexto de Rumanía	201

PARTE II
ASPECTOS METODOLÓGICOS Y TÉCNICOS
DE LA INVESTIGACIÓN

<i>Preámbulo</i>	207
------------------------	-----

Capítulo 4

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: SU ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN	213
--	-----

4.1. Componentes contextuales de la investigación para el objeto de estudio	213
---	-----

4.2. Componentes contextuales de indagación: elementos identificadores	216
--	-----

4.3. Participantes en la investigación: sus elementos caracterizadores	219
--	-----

4.4. Muestra intencional en la investigación: componentes, participantes y criterios de acceso	221
--	-----

4.5. Los instrumentos de indagación para la recogida de la información: su selección	227
--	-----

4.5.1. Validación y aplicación de los dos cuestionarios y del relato de práctica	233
--	-----

4.5.2. Los cuestionarios para <i>Sujetos en formación - estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE</i> , que efectúan la <i>Práctica pedagógica B - practicum</i> de ELE: su concepción y elaboración	234
---	-----

4.5.3. Los cuestionarios para los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i> : su concepción y elaboración	241
---	-----

4.5.4. El relato de práctica como instrumento de recogida de datos para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2): su concepción y elaboración	247
Capítulo 5	
TRATAMIENTO DE LOS DATOS: ANÁLISIS CUALITATIVO	253
5.1. Determinación y definición de las unidades de análisis	253
5.1.1. Determinación y definición de las categorías de análisis para los cuestionarios de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)	256
5.1.2. Determinación y definición de las categorías de análisis para los cuestionarios de los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i>	258
5.2. El proceso de codificación de la información para el registro de datos	260
5.3. Codificación para el análisis en la operación de categorización de los datos correspondientes a los cuestionarios de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)	263
5.3.1. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/SS	267
5.3.2. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/ST	269
5.3.3. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/SU	271
5.3.4. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/SV	273
5.3.5. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/SW	275
5.3.6. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/SX	277
5.3.7. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/SY	279
5.3.8. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/SZ	281
5.4. Codificación para el análisis en la operación de categorización de los datos correspondientes a los cuestionarios de los Agentes formadores: <i>profesor – mentor de ELE</i>	283
5.4.1. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/AgU	286
5.4.2. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/AgV	289
5.4.3. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/AgW	291
5.4.4. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/AgX	293
5.4.5. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/AgY	295
5.4.6. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/AgZ	298

5.5. Los <i>relatos de práctica</i> de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2): las unidades de registro	300
5.5.1. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.S .	304
5.5.2. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.T .	305
5.5.3. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.U.	307
5.5.4. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.V	309
5.5.5. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.W	310
5.5.6. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.X.	310
5.5.7. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.Y.	313
5.5.8. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.Z..	313

Capítulo 6

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

315

6.1. Componentes competenciales: <i>Conocimientos, Aptitudes y Actitudes</i> de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) sobre/para y hacia los manuales escolares	315
6.1.1. <i>Conocimientos</i> de los parámetros funcionales y funcionales – operativos desde los datos de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)	316
6.1.2. <i>Aptitudes</i> relativas al uso de los manuales escolares en los APDs desde los datos de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)	329
6.1.2.1. El uso de los manuales escolares para el APD de <i>Planificación</i> ...	330
6.1.2.2. El uso de los manuales escolares para el APD de <i>Intervención</i>	337
6.1.2.3. El uso de los manuales escolares para el APD de <i>Evaluación</i>	343
6.1.2.4. La presencia de los manuales escolares en la <i>Formación</i> de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)	344
6.2. Componentes competenciales: <i>Conocimientos, Aptitudes y Actitudes</i> de los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i> sobre los manuales escolares	345
6.2.1. Los parámetros funcionales y funcional – operativos desde los datos de los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i>	346
6.2.2. Los manuales escolares y su incidencia en los APDs de los estudiantes desde los datos de los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i>	357
6.2.3. La incidencia de los manuales escolares en la <i>Formación</i> de los estudiantes en <i>Práctica pedagógica B - practicum</i> de ELE	359

6.2.4. El uso de los manuales escolares para el APD de <i>Planificación</i> desde los datos de los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i>	361
6.2.5. El uso de los manuales escolares para el APD de <i>Intervención</i> desde los datos de los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i>	368
6.2.6. El uso de los manuales escolares para el APD de <i>Evaluación</i> desde los datos de los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i>	374
6.2.7. Las <i>Actitudes</i> de los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i> hacia los manuales escolares y su uso en el aula	375
6.2.8. La Formación psicopedagógica y didáctico – practica de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)	377
 6.3. Conclusiones previas	 379
 Conclusiones	 385
 Bibliografía de referencia y consulta	 401
 <i>APARTADO I</i> - Volúmenes y revistas	 401
<i>APARTADO II</i> - Disposiciones oficiales y otros documentos institucionales de referencia	429
 Índice de Cuadros, Figuras, Gráficas, Tablas	 441
Índice de <i>Cuadros</i>	441
Índice de <i>Figuras</i>	442
Índice de <i>Gráficas</i>	443
Índice de <i>Tablas</i>	444
 <i>Apéndice</i>	 447
 <i>Anexo I</i> . Modelo de <i>Protocolo</i> entre el <i>Inspectoratul Școlar al Municipiului București</i> y la Universidad “ <i>Spiru Haret</i> ” de Bucarest	 449
<i>Anexo II</i> . Proyecto de cartas de <i>Presentación</i> que acompañan el cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) y Agentes formadores: <i>profesor – mentor de ELE</i>	451

<i>Anexo III.</i> Proyecto de cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2).....	453
<i>Anexo IV.</i> Proyecto de cuestionario para los Agentes formadores: <i>profesor – mentor</i> de ELE	455
<i>Anexo V.</i> Proyecto de relato de práctica para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)	457
<i>Anexo VI.</i> Modelo de uno de los primeros manuales de ELE, realizado por autores rumanos para el contexto educativo de Rumanía	459
<i>Anexo VII.</i> Modelo de manual escolar de reciente elaboración, realizado por autores rumanos para el contexto educativo de Rumanía.	475

PRESENTACIÓN

Este trabajo de investigación, titulado *Estatus de los manuales escolares y formación inicial del profesorado de ELE: indicadores de actualización para el ámbito académico de Rumanía*, se ha desarrollado en el marco del Programa de Doctorado del que es responsable el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Valladolid (España). Constituye mi Tesis Doctoral elaborada para obtener el Grado académico de Doctora y se ha llevado a cabo bajo la dirección de la Profesora de la Universidad de Valladolid, la Dra. Carmen Guillén Díaz.

Éste se inscribe en el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLyL), en la problemática de la educación y formación inicial del profesorado de español como lengua extranjera (ELE), propia del ámbito académico de la Educación Superior de Rumanía.

Abordo el contenido de esta investigación en función de la especialización personal y desde mis responsabilidades profesionales, en el seno del Colectivo de docentes que imparten Lengua y Literatura Españolas en la Facultad de Letras y del Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic¹ (DPPD) de la Universidad “*Spiru Haret*” de Bucarest (Rumanía). Responsabilidades de enseñanza de la asignatura *Didactica specialității B – Limba spaniola*² que, generalmente, corren a cargo de los profesores que imparten Lengua y

¹ Traducción personal del rumano al español: *Departamento para la Formación del Personal Docente*.

² Traducción personal del rumano al español: *Didáctica de la especialidad B – Lengua española*. Título con el que esta asignatura figura en el *Plan de enseñanza* del DPPD de la Universidad “*Spiru Haret*” de Bucarest (Rumanía) con carácter de materia *optativa*. Forma parte del Módulo de formación psicopedagógica y didáctico - práctica de 30 créditos (ECTS), *Nivel I* (inicial) de certificación para la carrera didáctica. Se trata de un Módulo que presentamos ampliamente en el Capítulo 3, apartado 3.3.3. Está en vigor desde el curso académico 2008 – 2009, pero en vías de extinción como consecuencia de las reglamentaciones que aporta la nueva *Legea educației naționale* (1/2011) en materia de Educación Superior y formación profesionalizadora de los futuros profesores de lenguas extranjeras (LEs). Así pues, esta formación psicopedagógica y didáctico - práctica modular será sustituida, a partir del curso académico 2014 – 2015, por una formación académica de tipo *Máster*.

Literatura Españolas, así como las relativas al desarrollo de la actividad de coordinadora universitaria de la asignatura *Practica pedagogică B – Limba spaniolă*³, de los estudiantes en formación inicial. Las dos asignaturas mencionadas corresponden al currículo de *Modulul de formare psihopedagogică și didactică*⁴ de aquellos estudiantes cuya segunda lengua o lengua de la Especialidad B es el ELE⁵ (L2). Dado su futuro destino profesional como profesores de ELE y las manifestaciones explícitas respecto a la necesidad de una formación competencial para un uso optimizador de los manuales escolares, focalizo la atención en el estatus de tales manuales escolares, desde sus *parámetros funcionales y funcional – operativos* en los niveles educativos obligatorios de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuela general⁶.

Manuales escolares en *stricto sensu* (Choppin, 1980; Richaudeau, 1981) que, más allá de las premisas de la legitimación de su presencia y uso en el ámbito educativo, son objeto de atención de las determinaciones y normas de distinta índole a nivel *internacional, europeo y estatal – nacional*. Así pues, se pretende que éstos – como integrantes de la categoría educativa esencial, la de *Agente (recurso material)* (Galisson, 1980; González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010; Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998; Legendre, 1988), en toda situación pedagógica, sean parte integrante de la formación académica y del desarrollo profesional competencial del futuro profesorado de ELE, destinado a los centros escolares mencionados.

³ Traducción personal del rumano al español: *Práctica pedagógica B – (practicum) – Lengua española*. Es la denominación oficial con la que dicha asignatura figura en el plan de estudios de la Facultad de Letras de la Universidad “*Spiru Haret*” de Bucarest (Rumanía).

⁴ Traducción personal del rumano al español: *Módulo de formación psicopedagógica y didáctica*. Aunque la denominación del módulo no lo contempla, éste incluye también una vertiente relativa a la formación práctica.

⁵ En la Facultad de Letras de la Universidad “*Spiru Haret*” de Bucarest (Rumanía), los estudiantes que cursan los estudios de grado en Filología tienen una doble especialización: *inglés – español* o *francés – español*. El inglés y el francés se estudian como Especialidad A. El español se estudia como Especialidad B. Dadas las numerosas denominaciones que encontramos en los documentos provenientes de los distintos ámbitos, sean éstos educativos de primaria y secundaria, de formación universitaria y de formación psicopedagógica y didáctica, en este documento de Tesis Doctoral, optamos por reunir, bajo el empleo del término genérico de ELE, todas aquellas referencias a la enseñanza y aprendizaje del español, de la lengua moderna - el español -, de las asignaturas de Lengua y Literatura Españolas, etc. Se trata, pues, de una lengua extranjera, distinta del rumano, como lengua materna.

⁶ En la nomenclatura de especialidad es frecuente el uso de *escuela general* por cuanto que los niveles educativos de primaria y “*gimnaziu*” (en español, secundaria inferior) se encuentran reunidos en dicha institución.

INTRODUCCIÓN

Justificación de la investigación

Abordar un objeto de estudio del ámbito académico de la Educación nos remite necesariamente a las determinaciones, orientaciones y propuestas emanadas de diversas instancias europeas. Es bien conocido que, desde el Consejo Europeo de Lisboa, celebrado el 23 y 24 de marzo de 2000, se han jalonado las prioridades comunes para el futuro y el modo en que los sistemas de educación y formación nacionales deben lograr el objetivo estratégico de convertir Europa, como se expresa en el documento de la Comisión de las Comunidades Europeas (2001a), “en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social (...)” (p. 4).

Tanto en el Informe “Educación” sobre futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación de la Comisión de las Comunidades Europeas (2001a), como también en los sucesivos documentos y programas de trabajo europeos, se ha venido resaltando el papel central de la educación y formación para el logro de dicho objetivo. Por lo tanto, los sistemas educativos se revelan como factores clave, habida cuenta de los retos a los que se enfrentan los individuos en la sociedad actual; una sociedad caracterizada por la rapidez con que se producen los cambios, la mundialización y la complejidad de las relaciones económicas y socioculturales que, según planteaba Guillén Díaz (2005b), reclama para los ciudadanos europeos una formación para “la vida social, laboral y profesional más adaptada a las realidades del siglo XXI” (p. 10).

En sintonía con lo propuesto por la citada Comisión de las Comunidades Europeas se ha lanzado el *Proyecto de programa de trabajo detallado para el seguimiento del informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y*

formación (2001b) en el que se establecieron tres objetivos estratégicos para el ámbito de la Educación y Formación de los Estados miembros de la Unión Europea (UE).

Se destaca como prioritario el objetivo 1.1., relativo a la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación. Objetivo estratégico desglosado en el objetivo conexo 1.1. Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores, por cuanto que éstos son los principales agentes de cualquier estrategia orientada hacia el desarrollo de la sociedad y la economía.

Ya en 2007, los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo Europeo⁷ (2007) han admitido que la calidad de la docencia y la formación del profesorado constituyen factores clave para mejorar los resultados de aprendizaje de los individuos. En este sentido y para la consecución del objetivo 1.1., establecido en el programa de trabajo de la Comisión de las Comunidades Europeas, *Educación y Formación 2010*⁸ (ET 2010), se había consensuado la importancia de la formación de los profesores. Formación que se erige, desde el Consejo de la Unión Europea (2007), no sólo en “un elemento esencial de la modernización de los sistemas de enseñanza y formación europeos” (p. 7) sino como una condición imprescindible para la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Dicho consenso se ve reforzado en el horizonte del 2020, tal y como aparece en las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea (2009) sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación; presentado éste en el programa de trabajo *Educación y Formación 2020* (ET 2020).

De igual manera, el aludido objetivo 1.1. remite a otro objetivo conexo, a saber: 1.5. Aprovechar al máximo los recursos en el sentido de invertirlos en educación y formación y utilizarlos lo más eficazmente posible para obtener con ellos los niveles más

⁷ Consejo Europeo que se celebró el 15 de noviembre de 2007 cuando lanzó las *Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, sobre la mejora de la calidad de la Educación del profesorado*. Dichas conclusiones se publicaron en el Diario Oficial de la Unión Europea 2007/C 300/07 del 12.12.2007.

⁸ Se trata del programa de trabajo cuyo título completo es “*Educación y Formación 2010*” – *Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa – Informe intermedio conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa*. Dicho programa se publicó en el Diario Oficial de la Unión Europea 2004/C 104/01 del 30.04.2004.

altos de calidad. Recursos que, tomados en su acepción más amplia, engloban, junto a los de orden socio – económico y financiero, los propiamente de orden pedagógico y didáctico, tanto humanos como materiales, para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo cual nos remite a la consideración de la categoría de *Agentes educativos* (Galissón, 1990) que se contempla en toda situación pedagógica.

La concreción de tales objetivos, en el marco de la construcción de la UE – con vistas a la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento –, se encuentra en la identificación y definición de las ocho competencias clave. Entre éstas, la competencia número 2, *Comunicación en Lenguas Extranjeras* (LEs) ocupa un lugar primordial para la educación y formación de los ciudadanos europeos, en los distintos niveles educativos y desde edades tempranas. Es lo que implica la presencia de un profesorado altamente formado, cualificado y especializado, a medida que se hace patente un mayor énfasis en la mejora tanto de la calidad de los recursos materiales de orden pedagógico y didáctico, como también de su uso competente en el aula. Cualificación del profesorado necesaria que, en la perspectiva de la asunción responsable de los actos profesionales docentes (APDs) (Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998; Roy, 1991), nos permite contemplar de forma pertinente y útil, como uno de los aspectos centrales, ese uso optimizador de los manuales escolares.

Los manuales escolares para la enseñanza de LEs, en sentido genérico, tradicional y concreto, son concebidos y elaborados en soporte impreso, solos o complementados con materiales periféricos (soportes audiovisuales y otros medios). Conforme a la tradición escolar, son considerados depositarios fiables de los contenidos establecidos (Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998) para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, en nuestro caso de ELE. Es decir, aquellos contenidos relativos a aspectos fonético – fonológicos, lingüísticos o gramaticales, léxico – semánticos, funcional – comunicativos y culturales; todo un conjunto de conocimientos estimados como saberes tangibles necesarios que configuran la competencia de *Comunicación en lengua extranjera* (LE) Objeto de enseñanza y aprendizaje.

Bien es cierto que, globalmente y en función del principio y del derecho a una Educación para Todos (EPT) y, en contextos en los que los manuales escolares constituyen el principal si no el único material de enseñanza y aprendizaje, al valorar sus múltiples funciones, son objeto de atención desde las acciones de distintos organismos internacionales. Categóricamente, según Montagnes (2000), juegan un papel esencial en “achieving the goal of Education for All” (p. 4) idea que encontramos en la guía metodológica realizada por United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2009) en la que se deja constancia que los manuales escolares demuestran ser “a vital teaching aid” (p. 15) en todas las sociedades.

Cabe citar también el caso de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de manera específica recordar la actividad de la UNESCO, como organismo especializado además en materia de manuales escolares, y el de otras organizaciones como la de The United Nations Children's Fund (UNICEF) o la de United Nations Relief and Works Agency (UNRWA), cuyos esfuerzos se concentran en poner en marcha la cooperación y lograr desarrollar un enfoque homogéneo. Sus acciones se orientan a establecer recomendaciones, líneas directrices y estrategias políticas para la promoción, producción, revisión y distribución de manuales escolares y su consecuente mejora de la calidad. Igualmente, podemos acceder a recomendaciones, orientaciones y propuestas, procedentes de instituciones y autoridades *europas* y *nacional – curriculares*, cuyas aportaciones se articulan orgánicamente, y dan muestra de la multidimensionalidad de la problemática que subyace tanto a su concepción y elaboración como a su selección y uso en las aulas.

En cualquier caso, y en particular para el contexto educativo de Rumanía, se espera que los manuales escolares de LEs reflejen e integren en su configuración las realidades sociales y discursivas de los hablantes que pertenecen a la cultura de los países en donde se habla la lengua Objeto de enseñanza y aprendizaje. Al mismo tiempo, se espera que respondan a las especificaciones del programa establecido oficialmente en la enseñanza de la materia curricular que nos ocupa *Lengua moderna – Lengua*

*española*⁹ a la que nos referiremos como ELE, según especificamos en la *Presentación* de esta Tesis Doctoral. Para la adquisición de la denominada competencia de *Comunicación en lengua extranjera* (LE), la selección de contenidos ha de ser acorde a la orientación comunicativa, propia de la concepción actual de la naturaleza de la lengua (nocial – funcional – comunicativa), para lo cual los profesores se muestran como *actores clave*, ya que según destacaba Reding¹⁰ (2002):

“[...] sont considérés comme les acteurs essentiels de toute stratégie visant à stimuler le développement de la société et de l'économie (...). Un corps enseignant motivé et hautement qualifié est une condition essentielle à la qualité de l'éducation offerte aux jeunes par les systèmes éducatifs”. (Reding, 2002, p. III).

En respuesta a los retos planteados en el Informe de la Comisión de las Comunidades Europeas (2001a), las acciones para la mejora de la calidad de la educación y formación del profesorado se han concretado en poner a disposición de los profesionales implicados diversos documentos que, en opinión de Guillén Díaz (2007a), “deben funcionar y ser utilizados como marcos conceptuales de referencia comunes” (p. 86). En materia de competencias y cualificaciones de los profesores, se trata de aquellos que, con carácter de orientación, recomendación, etc. y de otros órdenes necesarios: referencial, programático, pedagógico, etc., les permitan la consecución del objetivo conexo, directamente relacionado con los ya mencionados. Se trata del objetivo 3.3. Mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros. Su logro implica la mejora de la educación y formación de los profesores quienes, junto con los recursos materiales, son

⁹ Materia curricular que, para el contexto educativo de Rumanía, se aborda a través de las asignaturas: *Lengua moderna – Lengua española 1* (L1), *Lengua española 2* (L2), *Lengua española 3* (L3), cursadas en primaria y secundaria como primera, segunda o tercera lengua de enseñanza y aprendizaje. Los programas escolares de primaria y secundaria de estas asignaturas están disponibles en la página del Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului de Rumanía (MECTS), a saber: [http://www.edu.ro/index.php/articles/search?articles_fields\[title\]=1&q=spaniola](http://www.edu.ro/index.php/articles/search?articles_fields[title]=1&q=spaniola). Precisamos que, a lo largo del tiempo, esta denominación del Ministerio ha variado considerablemente y que, en este documento de Tesis Doctoral, utilizamos las que aparecen en cada uno de los documentos consultados.

¹⁰ Consideración expresada en el *Préface* del vigésimo informe realizado por Eurydice (2002) cuando desempeñaba el significativo puesto de *Comisaria europea para la Educación y la Cultura* (desde 1999 hasta 2004). Informe dedicado a la oferta y demanda de profesores; documento de gran interés para la cooperación europea en educación.

Le sucedió en el cargo de la Comisión Europea, con la denominación de *Comisario Europeo de Multilingüismo*, Leonard Orban (primer Comisario Europeo de origen rumano) cuyo mandato tuvo lugar entre 2007 y 2009. Leonard Orban fue responsable de la política de lenguas de la Unión Europea.

contemplados en toda situación pedagógica, como categoría educativa *Agente recurso humano – profesor* por Galisson (1990) y Legendre¹¹ (1988), entre otros.

En este orden de ideas y para todos los Estados miembros de la UE, la formación de profesores y el dominio de LEs se evidencian como indicadores de mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas educativos de todos los países europeos. Lo cual nos remite al ámbito académico de la Educación Superior; es decir, a las universidades por cuanto que se les confía la formación inicial de los futuros profesores cuya especialidad viene determinada, en este caso, por la asignatura curricular ELE.

Problemática abordada y su articulación bajo la forma de interrogantes

Para el contexto de Rumanía, debido a su incorporación oficial como país de la UE¹², subsidiariamente se ha abierto todo un espacio de objetivos comunes compartidos con los países miembros y, en consecuencia, la reflexión sobre el ineludible proceso de evolución del ámbito académico de la Educación Superior y sobre la complejidad de la profesión docente y sus responsabilidades. Se reclaman, para los docentes, competencias que adquieren nuevas relevancias y que conllevan un desarrollo adecuado de éstas. Se impone dotar al docente de unas competencias profesionales adaptables, comunes y transferibles. Se trata de competencias derivadas de las expresadas en el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) (2005) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Competencias que, desde la Comisión Europea (2004), habían sido definidas genéricamente como “una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes” (p. 5) que han de permitir al *Agente*

¹¹ La categoría educativa *Agente* (A) en sus dos componentes de *Agente recurso humano – profesor* y *Agente recurso material* junto con las demás categorías educativas: *Sujeto (alumno)* (S), *Objeto (contenido de enseñanza y aprendizaje)* (O) y *Medio educativo* (M) (*contexto institucional y sus determinaciones curriculares*) son elementos esenciales del modelo educativo SOMA propuesto por Legendre (1988). Modelo al que hacen referencia en sus trabajos, numerosos profesionales de la Didáctica de la Lengua, entre los que mencionamos a Germain (2000), González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010), Guillén Díaz y Castro Prieto (1998).

¹² Rumanía forma ya parte, junto con su país vecino Bulgaria, de la gran familia de países que constituyen la UE. La adhesión de Rumanía y Bulgaria fue admitida el 1 de enero de 2007, habiéndose firmado el *Tratado de adhesión*, el 25 de abril de 2005.

recurso humano – profesor actuar con autonomía ante las situaciones particulares de cada situación pedagógica.

Desde esta perspectiva, en 2005, la Comisión Europea adoptó una serie de *principios comunes europeos para las competencias y cualificaciones de los profesores* que fundamentan la formación inicial de profesores y formadores. Presididos éstos por la necesidad de *una alta cualificación profesional*, esos principios se apoyan en dos componentes intrínsecamente relacionados; a saber, el profesional y el pedagógico por cuanto que, según precisa la European Commission (2005), “teacher education is multidisciplinary. This ensures that teachers have extensive subject knowledge, a good knowledge of pedagogy, the skills and competences required to guide and support learners, and an understanding of social and cultural dimension of education” (p. 2).

Tal formación, implícitamente, abarca un desarrollo competencial del docente en/para el uso de todo tipo de recursos y materiales didácticos por cuanto que, *a priori*, éstos son depositarios del conocimiento disciplinar.

Ante este planteamiento de formación competencial del profesorado, se asiste a una evolución en la concepción del perfil profesional docente. En este sentido, Kelly et al. (2004) han elaborado un documento significativo: *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference (EPLTE)*, en el que establecen cuarenta elementos, entre los que describen las competencias identificadas como propias para el profesional docente de LEs en Europa. Desde un enfoque multifacético y multidisciplinario de la actividad docente, en lo que atañe en particular a los materiales didácticos genéricamente considerados, y a los manuales escolares en concreto, los autores del mencionado documento hacen hincapié en lo que se espera que el docente sea capaz:

“Trainee teachers are able to adapt teaching materials to the national or regional curricula (...)”.

“Trainee teachers know how to use teaching materials and resources effectively to meet the needs of learners and to fulfill the requirements of the curriculum”. (Kelly et al., 2004, p. 24).

“Trainee teachers understand the role of different types of teaching materials and resources in their teaching. They are taught to apply them critically and effectively”. (Ibid, p. 27).

De modo que – en el ámbito académico de la Educación Superior de Rumanía encargado y responsable de la formación inicial de los futuros profesores de ELE – ante estos factores de atención y dada la legitimación de la presencia de los manuales escolares, se esperaría el desarrollo de competencias necesarias en/para su uso optimizador¹³, rentable, pertinente, etc. Todo ello, en la perspectiva de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, pues, cabe considerar que son cada vez más frecuentes las manifestaciones explícitas por parte del profesorado y de los futuros profesores en formación inicial, respecto a la necesidad de una formación competencial en este sentido.

Manuales escolares que, para el contexto educativo de Rumanía y para los niveles educativos de primaria y secundaria, están legitimados y marcados institucionalmente por una serie de disposiciones normativas o de carácter legislativo.

Así pues, articulamos la problemática de esta investigación en los siguientes interrogantes:

- ¿Qué aspectos subyacen a la noción consolidada de manual escolar, en los niveles educativos de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuela general?
- ¿En qué medida se atiende al uso de los manuales escolares en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje de LEs? y, consecuentemente, ¿en qué medida dicha atención forma parte de la educación y formación del profesorado de ELE, en los ámbitos académicos universitarios?

¹³ Vocablo que no se encuentra registrado en el *Diccionario de la Lengua Española* realizado por la Real Academia Española. Sin embargo, aparece ampliamente utilizado en el ámbito computacional así como en el empresarial. Lo dotamos con el sentido de *la mejor manera de utilizar*, en nuestro caso, los manuales escolares.

- ¿En qué medida y de qué manera se atiende en los ámbitos académicos universitarios encargados de la formación inicial de ese profesorado, a los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares de ELE?
- ¿Qué competencias serían deseables en los futuros profesores, para hacer un uso optimizador de los manuales escolares de ELE?
- ¿En qué medida los manuales de ELE, desde su estatus, se constituirían en un elemento clave de la educación y formación inicial de los profesores?
- ¿Cómo y de qué manera se podría desarrollar un perfil profesional competencial docente configurado en la perspectiva de capacitar al futuro profesor en/para el uso optimizador de los manuales escolares de ELE?
- ¿En qué medida el uso optimizador de los manuales escolares de ELE es susceptible de incidir en el desarrollo profesional competencial de los profesores?

Del objeto de estudio a la finalidad de la investigación: los objetivos

Esta Tesis Doctoral entronca con el mencionado objetivo conexo 1.1., relativo a la mejora de la educación y la formación de profesores de ELE en/para el uso de los manuales escolares en el aula. Se inscribe, pues, en las exigencias planteadas en materia de educación y formación del profesorado de ELE.

La atención y la importancia que se conceden a la profesión docente nos remiten a atender a la incidencia de los manuales escolares en la formación inicial y el desarrollo profesional competencial de los profesores de ELE de Rumanía.

Ante este objeto de estudio, desde las responsabilidades que nos atañen en la formación del futuro profesorado de ELE y como resultado de la indagación, reflexión y

concienciación sobre la realidad educativa, nos planteamos como *finalidad última* de esta investigación contribuir a configurar un perfil profesional competencial del futuro profesorado capaz de hacer un uso de calidad de los manuales escolares de ELE, en el ámbito académico de Rumanía.

Se focaliza la atención en el estatus conferido a los manuales escolares en Rumanía y en su incorporación en la formación inicial del futuro profesor de ELE, a través del establecimiento de indicadores de actualización que emergen de las transposiciones adaptativas de los parámetros funcionales y funcional – operativos de tales manuales.

Consideramos que la investigación propuesta resulta pertinente, oportuna y de utilidad por cuanto que es el resultado del planteamiento y reflexión crítica de un problema surgido en el propio ámbito de actuación profesional – docente; en el de los formadores en los centros escolares de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuela general y de los estudiantes en formación inicial como futuros docentes de ELE.

Para el contexto presentado y desde los principios configuradores y definatorios, esta investigación se enmarca en el paradigma de la complejidad (Frabboni y Pinto Minerva, 2006; Morin, 1986 y 1991; Puren, 2004; Romero Pérez, 2003) y de la multidimensionalidad (Candau, 1987; Guillén Díaz, 1999) que caracterizan al ámbito disciplinar de la Didáctica de las Lenguas – Culturas (DL-C), en general, y, en particular de la Didáctica de ELE, como Didáctica específica.

Desde una posición basada en la re-conceptualización y re-dimensionalización de la identidad y de las potencialidades de los manuales escolares de orden funcional y funcional – operativo, formulamos como *objetivo general* de esta investigación:

Dar cuenta de los indicadores de actualización para la formación inicial del profesorado de ELE a través de los parámetros funcionales y funcional – operativos que configuran el estatus de los manuales escolares.

Objetivo general que se desglosa en los subsecuentes *objetivos específicos*:

1. *Establecer* los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares, en los niveles de la enseñanza obligatoria de Rumanía.

1.a. *Delimitar y describir* los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares de ELE, para los niveles educativos de primaria y secundaria.

1.b. *Identificar el estatus* de los manuales escolares, en la perspectiva de la formación inicial de los futuros profesores de ELE.

2. *Establecer* la incidencia del estatus de los manuales escolares en el desarrollo profesional competencial del futuro profesorado de ELE en Rumanía.

2.a. *Delimitar y describir* las interdependencias y correspondencias entre los parámetros funcionales y funcional – operativos de esos manuales escolares y los actos profesionales docentes.

2.b. *Identificar* los indicadores de atención para la formación inicial del profesorado de ELE, en una perspectiva optimizadora del uso de los manuales escolares.

Para los objetivos formulados, se constituyen en sujetos implicados en la investigación, por una parte, aquellos *estudiantes* que se encuentran en el período de formación profesionalizadora de *Práctica pedagógica B – practicum* de ELE, por cuanto que han optado por dicha formación, para estar en condiciones de ejercer la profesión docente en los niveles educativos obligatorios de primaria y secundaria inferior (*gimnaziu*) o escuela general.

Y, por otra parte, aquellos *profesores – mentor*, entre cuyas responsabilidades docentes está el *mentorat*¹⁴ (mentorazgo) de la *Práctica pedagógica B – practicum* de ELE, en los centros de primaria y secundaria inferior (*gimnaziu*) o escuela general de Bucarest (Rumanía).

Delimitamos, pues, como contexto de indagación:

- a) La *Facultad de Letras* de la Universidad “*Spiru Haret*” de Bucarest, (Rumanía) por representar el medio académico encargado de la formación inicial de los estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) como futuros profesores de ELE, para los centros escolares de primaria y secundaria inferior (*gimnaziu*) o escuela general.
- b) Los *centros escolares de primaria y secundaria* como medio de desarrollo de la *Práctica pedagógica B – practicum* de ELE por ser los lugares de formación práctica – profesionalizadora.

Estructura y organización de la Tesis Doctoral

La estructura, la organización del contenido y el desarrollo del planteamiento investigador se articulan en las dos Partes de este documento de Tesis Doctoral – *Parte I* y *Parte II* – precedidas por una *Presentación* y una *Introducción*.

La *Parte I* está dedicada a los *Fundamentos teórico – conceptuales* y *disciplinarios* propios de la construcción del objeto de estudio. Dan cuenta del posicionamiento teórico y empírico adoptado. Se articula en tres Capítulos que presentamos sintéticamente a continuación

¹⁴ Con este término, en rumano, se designa la actividad del *profesor – mentor* (que presentamos ampliamente en el Capítulo 3, apartado 3.3.4.2.) en función de las responsabilidades atribuidas en *Anexa la Ordinul nr. 5400/25.11.2004 privind Statutul cadrului didactic – mentor. Capitolul I, Dispozitii generale, Articolul 1* (documento realizado por el MECTS).

Mentorazgo, en cambio, sería el término español correspondiente para *mentorat* (en rumano). Dicho término lo encontramos utilizado por Marcelo García y Mayor Ruiz (1999). Estos autores lo adoptan de Bey y Holmes (1992); sin embargo, dicho término no aparece recogido en el *Diccionario de la Lengua Española* (DRAE) cuya autoría es la Real Academia Española (RAE) (2004).

El *Capítulo 1*, titulado *Los manuales escolares y su contextualización en el ámbito de la educación*, está orientado a abordar los manuales escolares desde una triple dimensión; a saber:

- a) Terminológica y conceptual.
- b) Metodológica de concepción y elaboración.
- c) Funcional y funcional – operativa.

El *Capítulo 2*, que lleva por título *Los manuales escolares y su contextualización en el ámbito disciplinar de la Didáctica de las Lenguas – Culturas*, responde a las consideraciones del orden de la situación pedagógica y sus componentes, entre los que se hallan los manuales escolares como componente categorial, presentados éstos a través de distintas *Relaciones*; a saber, *Relación de Aprendizaje (RA)*, *Relación de Enseñanza (RE)* y *Relación Didáctica (RD)*. En el mismo, presentamos las particularidades de los elementos que caracterizan el contexto educativo de Rumanía y ampliamos el conocimiento de la noción consolidada de manuales escolares, a través de la dimensión instrumental pragmática de intervención y aplicación respecto a los actos profesionales docentes (APDs) de *Planificación, Intervención y Evaluación*.

El *Capítulo 3*, que está destinado a enfocar la dimensión formativa del profesorado de ELE en torno al uso de los manuales escolares en el aula, lleva el título de *Los manuales escolares y su contextualización en el ámbito formativo de profesores en la Educación Superior*. En él se presenta el conjunto de elementos que entran a formar parte de la formación competencial de los docentes, así como de la indagación en las particularidades de la formación inicial del futuro profesor de ELE, en el contexto de Rumanía.

La *Parte II* está dedicada a exponer *los aspectos metodológicos y técnicos de la investigación*. Esta *Parte II*, igualmente, se articula en tres Capítulos, según detallamos a continuación.

El *Capítulo 4*, titulado *El proceso de investigación: su estructura y organización*, corresponde a la presentación del contexto de indagación de esta investigación, de la

muestra intencional, invitada, productora de información, así como de la selección, concepción, elaboración y diseño de los instrumentos y soportes para la recogida de información.

El *Capítulo 5*, que lleva el título de *Tratamiento de los datos: análisis cualitativo*, corresponde a la descripción de las operaciones de observación, codificación, categorización y registro específicas para el proceso de investigación llevado a cabo. Este capítulo se centra en el desarrollo del trabajo empírico de la investigación respecto al tratamiento de los datos de observación.

El *Capítulo 6*, cuyo título es *Interpretación de los resultados*, corresponde a la interpretación de los resultados del análisis de datos obtenidos, en función de los tres componentes competenciales que integran el perfil de los estudiantes, Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2).

El presente documento de Tesis Doctoral se cierra con el apartado dedicado a *Conclusiones*, cuyo contenido se estructura en dos bloques: *Bloque I* y *Bloque II*.

En el *Bloque I* destacamos los aspectos más significativos en torno al objeto de estudio, al proceso de investigación llevado a cabo y a los resultados obtenidos en función de los objetivos formulados.

En el *Bloque II* planteamos una serie de reflexiones que derivan de la investigación y que podrían constituirse en puntos de partida para posibles futuras investigaciones.

Como factor significativo en el que se fundamenta teórica y metodológicamente toda investigación, lo expuesto en las páginas de esta Tesis Doctoral tiene como apoyo la documentación consignada como *Bibliografía de referencia y consulta*. Se ha organizado, a su vez, en dos apartados: *Apartado I* y *Apartado II* y, según detallamos, abarcan:

Apartado I – Volúmenes y revistas.

Apartado II – Disposiciones oficiales y otros documentos institucionales de referencia.

Acorde a las necesidades de nuestra investigación y en función del interés de comunicar valores numéricos y relaciones conceptuales sobre las que hay referencias o explicaciones en el texto, recurrimos al uso de 21 *Cuadros* y de 54 *Tablas*. Para demostrar o describir lo expuesto en el cuerpo del texto, utilizamos las *Figuras*, en número de 24. En el caso de mostrar tendencias y distribución de datos, optamos por el recurso a las *Gráficas*, en número de 4. Reunimos todos estos elementos que amplían y/o complementan la información expuesta en el cuerpo del texto, bajo el título de *Índice de Cuadros, Figuras, Gráficas y Tablas*.

Incorporamos además, en el epígrafe *Apéndice*, 7 *Anexos* numerados correlativamente, que precisamos a continuación:

Anexo I. Modelo de *Protocolo* entre el *Inspectoratul Școlar al Municipiului București* y la Universidad “*Spiru Haret*” de Bucarest

Anexo II. Proyecto de carta de *Presentación* que acompaña el cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) y Agentes formadores: *profesor – mentor* de ELE

Anexo III. Proyecto de cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)

Anexo IV. Proyecto de cuestionario para los Agentes formadores: *profesor – mentor* de ELE

Anexo V. Proyecto de relato de práctica para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)

Anexo VI. Modelo de uno de los primeros manuales de ELE, realizado por autores rumanos para el contexto educativo de Rumanía

Anexo VII. Modelo de manual escolar de reciente elaboración, realizado por autores rumanos para el contexto educativo de Rumanía.

PARTE I

FUNDAMENTOS

**TEÓRICO – CONCEPTUALES Y DISCIPLINARES
DE LA INVESTIGACIÓN**

Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid

Preámbulo

En los tres Capítulos que configuran esta Parte I de la Tesis Doctoral, damos cuenta de los fundamentos teórico - conceptuales y disciplinares que delimitan y configuran el objeto de estudio propuesto para la presente investigación. Es abordado desde los siguientes ámbitos de indagación que determinan nuestro posicionamiento teórico y empírico:

- *El ámbito de la Educación.*
- *El ámbito disciplinar de la DL-C.*
- *El ámbito formativo de los futuros profesores de ELE.*

Considerados los manuales escolares una categoría educativa esencial, la del Agente (recurso material) (Galisson, 1990; Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998; González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010; Legendre, 1988) presente en toda situación pedagógica del ámbito de la Educación y para la intervención en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE, nos aproximamos a ellos, a través de:

- *La dimensión terminológica y conceptual.*
- *La dimensión metodológica de concepción y elaboración.*
- *La dimensión funcional y funcional – operativa.*
- *La dimensión instrumental – pragmática de planificación, intervención y evaluación.*
- *La dimensión formativa del profesorado de ELE.*

En el Capítulo 1, dedicado a las dimensiones terminológica y conceptual así como metodológica de concepción y elaboración de los manuales escolares, hacemos hincapié en los distintos documentos emitidos por instancias oficiales y otros organismos internacionales y nacionales al respecto. En la perspectiva de destacar los principios configuradores y definitorios de los manuales escolares, presentamos dichos documentos y la atención que se les concede en los distintos niveles estructurales

curriculares (van de Akker, 2003, 2006; van de Akker y Thijs [Eds.], 2009) como marco axiológico de referencia:

- *El nivel estructural curricular supra, que dispone de documentos emitidos por la ONU y, de manera específica, por la UNESCO, como organismos internacionales. Este último organismo, desde su fundación en 1946, se ha convertido en el motor más importante en el apoyo de una ardua tarea de elaboración y difusión de manuales escolares y materiales didácticos.*
- *El nivel estructural curricular macro, que dispone de documentos descriptivos de carácter pedagógico – práctico, orientados generalmente hacia la concepción y elaboración de los manuales escolares. Documentos que emergen de la toma de decisiones en los organismos europeos para los Estados miembros de la UE.*
- *El nivel estructural curricular micro, que dispone de las determinaciones y normas ministeriales de organismos nacionales, por cuanto que abordamos los manuales escolares dentro de la especificidad nacional de Rumanía. Accedemos a las disposiciones oficiales que aluden a su concepción y elaboración, financiación, evaluación, aprobación y uso en los centros escolares de primaria y secundaria (gimnaziu) o escuela general, propios del contexto educativo de Rumanía.*

A través de estas dimensiones, nos aproximamos a los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares. Se constituyen éstos en los elementos que nos permitirán identificar su estatus en los ámbitos educativos en general y en el ámbito educativo de Rumanía, en particular.

En la lógica del objeto de estudio propuesto y en coherencia con el planteamiento investigador establecido, en el Capítulo 2, situamos los manuales escolares en la perspectiva sistémica de toda situación pedagógica, para el ámbito disciplinar de la DL-C y en el área de conocimiento de DLyL. Centramos la atención en las relaciones pedagógicas que los manuales escolares – categoría educativa – Agente (recurso material) – establecen con las demás categorías educativas; a saber: con el Sujeto (alumno), el Objeto (contenidos de

enseñanza y aprendizaje de ELE), el Agente (recurso humano – profesor) (Galisson, 1990; González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez, 2010; Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998; Legendre, 1988). Tal posicionamiento posibilita la delimitación de aquellos elementos del estatus de los manuales escolares, en la óptica de los APDs de Planificación, Intervención y Evaluación (Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998; Roy, 1991) y desde la responsabilidad y la autonomía docente (Guillén, 2010b).

*En este sentido, abordamos el contenido de dos documentos europeos de referencia para la formación del profesorado de LEs. El primero, titulado *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference (EPLTE)* y realizado por Kelly et al. (2004), por cuanto que podría ser identificado como documento curricular de referencia, con funciones análogas al Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER, 2002) pero, en este caso, para la formación inicial de los profesores de LEs. El segundo, resultado del trabajo de Newby et. al. [Eds.] (2007), titulado *Portfolio europeen pour les enseignants en langues en formation. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues (PEPELF)*, ya que por su configuración, se convertiría en un instrumento de acompañamiento pedagógico respecto al primero citado. Así pues, indagamos en sus contenidos para identificar aquellos elementos de atención, implícita o explícita, relativos a los manuales escolares.*

Por lo que respecta a la formación inicial de los futuros profesores de ELE, en el ámbito formativo de Rumanía, nos orientamos hacia el medio institucional de formación superior en todos sus componentes. Y, es en el Capítulo 3 en donde exponemos la estructura y los fundamentos teóricos y prácticos específicos para el ámbito académico de la Educación Superior, en concreto en la Facultad de Letras. Sucede que son las Facultades¹⁵ y sus correspondientes Departamentos de formación psicopedagógica y didáctico – práctica, los que se encargan y son responsables de la formación inicial del profesorado para los niveles de primaria y secundaria (gimnaziu) o escuela general – Especialidad docente – ELE. En este sentido, los participantes implicados en dicha formación se identifican a través de los siguientes rasgos:

¹⁵ Independientemente de la denominación de Facultad de Lenguas Extranjeras, Lenguas Modernas, Letras, etc. en donde se cursen estudios de Grado e integrando una de las Especialidades (A o B) el estudio de una lengua extranjera / moderna.

- *Los estudiantes cuya lengua de la Especialidad es el ELE (L2), que efectúan la Práctica pedagógica B – practicum de ELE. Se trata de estudiantes que han tomado la decisión de formarse y acreditarse para seguir una carrera docente, a los que denominaremos genéricamente como Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2).*
- *Los profesores – mentor de ELE que asumen sus funciones de Agentes de formación de dichos estudiantes en Práctica pedagógica B – practicum de ELE.*

Este itinerario de delimitación del objeto de estudio nos permitirá identificar el estatus de los manuales escolares, en los ámbitos referidos.

En la Figura 1, realizamos el organigrama descriptivo de los ámbitos tratados en la Parte I correspondientes al objeto de estudio.

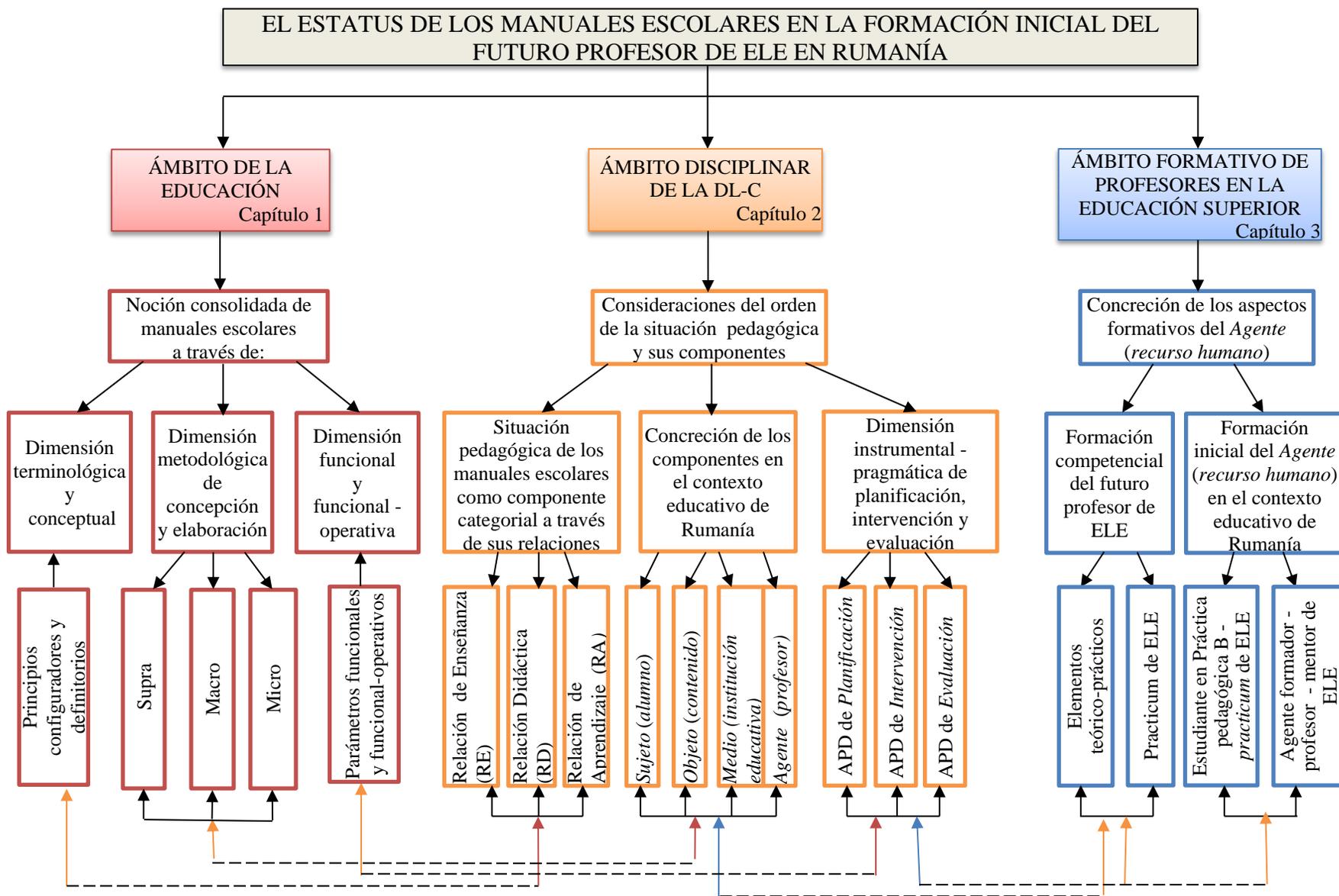


Figura 1: El organigrama descriptivo de las dimensiones tratadas en la Parte I de la Tesis Doctoral

Capítulo 1

LOS MANUALES ESCOLARES Y SU CONTEXTUALIZACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

*“¡Qué fuerza (...) la de un artefacto que
supervive a políticas dispares,
culturas diferentes, tiempos distantes!”
(Martínez Bonafé, 2002, p. 11)*

1.1. Los manuales escolares: recursos de orden pedagógico y didáctico

En el contexto de las profundas transformaciones del siglo XXI que abarcan y afectan a los sistemas de educación y formación, el Consejo de Europa, desde su función de fijar el rumbo y las prioridades políticas generales de la UE, plantea como vital la necesidad de poder contar con una educación y formación de alta calidad para todos sus ciudadanos.

Los Ministros de Educación, responsables últimos de la educación en sus contextos nacionales, son los que manifiestan la voluntad de establecer políticas y normas para el cumplimiento de los tres objetivos estratégicos relativos a la calidad, accesibilidad, eficacia y apertura de los sistemas de educación y formación de los países miembros de la UE. Los documentos y medidas al respecto hacen referencia a la necesidad de aprovechar al máximo todos los recursos de los que dispone cada país, en los respectivos centros correspondientes a los niveles educativos obligatorios, post – obligatorios y universitarios.

Hablar de recursos, tomados en su acepción más amplia, requiere contemplar tanto los de orden socio-económico y financiero, como también los de mayor concreción en las situaciones pedagógicas; es decir, aquellos de orden pedagógico y didáctico, necesarios para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre éstos, con una larga trayectoria de siglos, fuertemente anclados en la tradición escolar (Choppin, 1980, 1993), se hallan los *manuales escolares*.

La existencia de este género de obra pedagógica, impresa en papel, se remonta a mediados del siglo XV y está relacionada con la aparición de la imprenta inventada por el alemán Johannes Gutenberg¹⁶. Desde su incorporación a la escolarización de los individuos, la evolución de los *manuales escolares* ha sido determinada por la creación y extensión de los sistemas educativos nacionales durante el siglo XIX. Estos originan la difusión y popularización de la cultura letrada en las aulas, como cultura, en cierta medida opuesta al carácter empírico de la sabiduría del profesor.

Así fue como, por tradición, suministro, disponibilidad, potencialidad y presencia en la educación básica universal, los *manuales escolares* se instalan y adquieren una utilización generalizada. Se convierten en uno de los recursos de orden pedagógico y didáctico más utilizados (Gérard y Roegiers, 2003; Miguel Díez et al., 1996; Richaudeau, 1981; UNESCO [Ed.], 2005). Según destaca Gómez García (2006), “desde que la letra impresa se hizo cotidiana” (p. 217), llegan a finales del siglo XX a ser caracterizados por Richaudeau (1981) como “le moyen d’enseignement le plus largement utilisé dans le monde” (p. 47). A lo que Pingel (1999) añade que éstos representan “l’un des supports éducatifs les plus importants” (p. 4).

De manera que, cuando nos referimos a *manuales escolares* entendemos aquellos *manuales* en *stricto sensu* (Choppin, 1980; Richaudeau, 1981) o para Barrera -Vidal (1989) “traditionnels” (p. 8), que se inscriben en el marco de la enseñanza escolar

¹⁶ Academia Republicii Populare Romîne (1964), en el *Dicționar Enciclopedic Romîn*, retiene y presenta a Johannes Gutenberg (1400 – 1468), tipógrafo alemán, como la figura que la historia de la humanidad considera como inventor de la imprenta de letras móviles de metal. Empezó su actividad en Estrasburgo (1434 – 1444), vivió y desarrolló su actividad laboral en la ciudad de Mainz (en alemán y rumano; Maguncia, en español) (Alemania). En 1455, Johannes Gutenberg acabó de imprimir la *Biblia*, en latín, en unas condiciones gráficas excepcionales (42 líneas por página). Su gran invento facilitó la reducción de precio de los libros, lo que contribuyó al desarrollo y difusión de la cultura moderna.

curricular, constituida a partir del siglo XIX. Genéricamente, responden a la definición propuesta por Loveridge [Dir.] (1972):

“Un manual es un texto de estudio en el cual se expone sistemáticamente, con miras a hacerlos asimilar por el alumno, un cierto número de elementos sobre una materia dada bajo una forma escrita correspondiente a una situación pedagógica determinada (...)”. (Loveridge [Dir.], 1972, p. 9).

Por su *carácter curricular intrínseco*, resultado del potencial que encierran para ser utilizados a lo largo de todo un curso escolar concreto, según aprecia Area Moreira (1999), los manuales escolares “se diseñan y se usan para cumplir funciones vinculadas con la diseminación y el desarrollo práctico de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje de un determinado programa o proyecto curricular” (p. 2).

Para Gimeno Sacristán (1988), los manuales escolares se convierten en “auténticos agentes del desarrollo de las directrices curriculares de la administración” (p. 13). Son indicadores del modelo educativo que subyace a la planificación del centro o del profesor y cobran sentido pleno cuando están integrados en un proyecto curricular (Díaz Pardo, 2007). Como plantea Martínez Bonafé (2001), se trata de un “artefacto que concreta el currículum en términos de la práctica diaria en el aula” (p. 23).

En la misma línea abierta por los autores anteriormente citados, se sitúa Crawford (2003), para quien los manuales escolares representan “the dominant definition of the curriculum in schools and are a representation of political, cultural, economic and political battles and compromises” (p. 5). Además, Crawford (2003) llega a afirmar que los manuales escolares son “cultural artefacts and in their production and their use inside classroom confront a range of issues to do with ideology, politics and values which in themselves function at a variety of different levels of power, status and influence” (p. 5).

Independientemente de cómo se les considere, Rodríguez Rodríguez (2004) añade que, genéricamente, los manuales escolares “constituyen uno de los principales recursos para el *docente*, si no el principal, en muchos casos” (p. 216).

Los manuales escolares, para Martos Núñez y García Rivera (1998), pertenecen a la categoría de *materiales didácticos* o *curriculares* y se contemplan sin matización. Diferencia conceptual mínima, según Rodríguez Rodríguez (2004), puesto que los dos términos se alternan y utilizan indistintamente, aunque Vez (1999) considera que se debe establecer una preliminar distinción entre “material didáctico y material curricular” (p. 70). Distinción obligada para el contexto educativo de España puesto que, con la progresiva aplicación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), se dotó a la noción de materiales curriculares de otra connotación. Según Atienza (1994), lejos de ser transparente, ésta se había convertido en “una noción oscura y equivoca” (p. 12). Asimismo, consideramos que no se trata de “nuevos manuales” o “manuales del futuro” – como venía indicando la noción de materiales curriculares, según la LOGSE (1990) – sino que los contemplamos como material didáctico impreso, de carácter curricular. En este caso, el adjetivo *curricular* remite, para García Hoz (1991), “al aspecto instructivo y sistemático del quehacer escolar” (p. 211), heredado de siglos anteriores y al hecho de que los manuales escolares se constituyen en la objetivación del *Objeto* (*contenido de enseñanza y aprendizaje*) (Ledesma Marín, 1997). Su finalidad reside en acercar dicho *Objeto* al *Sujeto* (*alumno*), facilitándole la percepción y la comprensión de hechos y conceptos, economizando esfuerzos, materializando la palabra (Ferrández Arenaz y Sarramona López [Coords.], 1987), codificando la información mediante la utilización del lenguaje textual y combinando el texto con representaciones icónicas. Así lo precisan Area Moreira y Guarro Pallás (2004), cuando indican que se refieren a “recursos que emplean principalmente los códigos verbales como sistema simbólico predominante apoyados en representaciones icónicas [...] materiales que están producidos por algún tipo de mecanismo de impresión” (p. 238).

Asimismo, los manuales escolares son considerados *recursos pedagógicos*, para Choppin (1980), “instrument pédagogique” (p. 1), por su cualidad de apoyo al *Agente recurso humano* – *profesor* en la programación didáctica, tomada ésta en la acepción de Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) de “plan global, como un conjunto coherente, organizado y estructurado de objetivos, actividades, recursos...” (p. 156). O, en la acepción de fundamento para la práctica docente en el aula, en definitiva, por la estrecha relación que establecen con el proceso de instruir o educar. Aunque, para

Choppin (1993), desde una perspectiva histórica “les manuels scolaires ne sont pas seulement des outils pédagogiques: ce sont aussi les produits de groupes sociaux qui cherchent, à travers eux, à perpétuer leurs identités, leurs valeurs, leurs traditions, leurs cultures” (p. 5).

Su consideración como recurso de orden pedagógico y sus potencialidades van más allá de una simple herramienta de apoyo o ayuda al *Agente recurso humano – profesor* en la concreción del currículum en la acción, en los contextos específicos. Así es como los consideraban Parcerisa Aran (1996) y Puig Rovira (1995). El primero insistía, además, en la influencia que pueden llegar a tener puesto que, en su opinión, los manuales escolares pueden pasar de “condicionar las características de muchas de las variables” (p. 33) de la situación de enseñanza y aprendizaje, a ser auténticos elementos configuradores de la acción en el aula.

Los manuales escolares son, pues, facilitadores y organizadores del conocimiento, estableciendo una serie de vínculos, por una parte, entre el *Sujeto (alumno)* y el propio conocimiento (*Objeto*). Son recursos de orden didáctico por ser ellos mismos, el resultado de una serie de transposiciones adaptativas (Chevallard, 1991) ya que ofrecen a sus destinatarios, *Sujeto (alumno)* y *Agente recurso humano – profesor*, un contenido sistematizado y estructurado susceptible de ser aprendido y respectivamente, de ser enseñado.

Partiendo de estas premisas, para esta investigación, optamos por el empleo del término *manual* adjetivado por *escolar*. Lo consideramos un *término clave* (Guillén Díaz, 2005a) con el que designamos una noción consolidada, ampliamente compartida por todos los profesionales de la educación. Lo utilizaremos en plural – *manuales escolares* – para designar la totalidad de los manuales. Manuales escolares como recursos de orden pedagógico y didáctico y categoría educativa esencial, *Agente recurso material*, según los consideran Galisson (1980), González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010), Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) y Legendre (1988), entre otros autores del ámbito de la Educación y de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLyL).

1.1.1. Actualidad y vigencia de los manuales escolares en el siglo XXI

En los albores del siglo XXI, la expansión de las tecnologías y la omnipresencia de los medios de comunicación¹⁷ dan cabida a lo que muchos denominan *revolución digital*. El Consejo de la Unión Europea ya venía incentivando, desde el año 2001, la acción de dotar a los centros educativos con “suficientes equipos, recursos multimedia y programas informáticos de educación y formación de alta calidad (...) equipados con conexiones de alta velocidad para que los alumnos puedan aprovechar realmente los recursos disponibles y las posibilidades interactivas de Internet” (Consejo de la Unión Europea, 2001, p. 9).

Sin embargo, la realidad demuestra que ni la presencia de las nuevas tecnologías, ni el hecho de que éstas permitan el acceso a un gran volumen de información, para Ruiz [Coord.] et al. (2004) – muchas veces, “inabarcable, incierta y con fecha de caducidad” (p. 45) – logran frenar la ubicuidad y el uso de los manuales escolares en el ámbito educativo. Sucede que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), por sí solas, son insuficientes para lograr la mejora de la calidad en la educación. Difícilmente asegurarían el cambio; cambio entendido en términos de optimización de las rutinas establecidas en el aula y no de cambio *endémico*¹⁸ al que aluden Hutchinson y Torres (1994), que afecta e influye de manera decisiva la enseñanza y aprendizaje de LEs, pero que también inquieta por cuanto que “it challenges, and thereby potentially threatens, the values, attitudes, and beliefs that enable us to make experience meaningful and predictable” (p. 321).

Negrin (2009) se refiere a los manuales escolares considerándolos un incesante provocador de polémicas, aun cuando, en su opinión:

¹⁷ Afirmación de las autoridades educativas, reunidas en el seno del Simposio Internacional celebrado por invitación de la UNESCO, en Grünwald, en el año 2007. Se trata de la *Declaración* que lleva el título del nombre de la ciudad en la que se organizó, declaración *sobre la educación relativa a los medios de comunicación en la educación*.

¹⁸ Hutchinson y Torres (1994) entendían por “cambio endémico” los permanentes cambios que caracterizaban los años 70 y 80, la formación del *Sujeto (alumno)*, incluida la metodología, el enfoque, los conceptos al respecto. La frecuencia con que manifestaba y se repetía el cambio, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, determinó a los dos autores a calificarlo de “endémico”.

“[...] se presentan, para los profesores como herramientas que mitigan el agobio provocado por la enmarañada y cambiante realidad de las aulas y los cobijan no sólo de las excesivas demandas que la sociedad dispara sobre el trabajo docente, sino también de la retórica de la actualización permanente de los discursos de las reformas educativas”. (Negrin, 2009, p. 188).

Además, en el reciente informe Eurydice (2011) sobre el uso de las TICs para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa, se confirma y se pone de manifiesto que se ha abierto una brecha considerable entre el uso de las tecnologías en la vida social y en las aulas, y se afirma al respecto que “there is an increasing gap between the opportunities for using ICT at home and in schools” (p. 22) y que, además, “students use computers at home mostly for entertainment and quite rarely for school related work” (p. 24).

Considerado por Choppin (1980) “objet aux multiples facettes” (p. 1), – idea adoptada también por Bruillard (2010) y Lebrun (2006) – el manual escolar ha captado la atención y se ha convertido en objeto de preocupación de las Ciencias políticas y económicas, de la Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, Sociología, del mundo de la edición, etc. Como añade Negrin (2009) ha sido objeto de estudio “pluridisciplinar y complejo” (p. 187), generando investigaciones y una reflexión permanente por parte de investigadores y educadores (Yury y Moreno, 2008), desde las Didáctica general, y de las Didácticas específicas, en particular. En muchos de los contextos educativos, desde Europa a Canadá y desde América del Norte a los países de América del Sur, los manuales escolares son objeto de preocupación pedagógica, académica, política, histórica, siendo abordados desde una multitud de perspectivas.

Los esfuerzos orientados a su mejora han constituido, en consecuencia, una preocupación permanente de los foros de decisión y de investigación científica. Asimismo, Borne (1998) afirma que es una realidad la presencia y uso de este “personnage si familier du théâtre de la classe” (p. 3) de forma que, las investigaciones y los estudios en torno a la problemática del uso de los recursos presentes y utilizados en las aulas determinan a investigadores como Mœglin (2006) a afirmar, apoyándose en estadísticas concluyentes que, todavía, nos encontramos ante una “embryonic” (p. 20) digitalización de la educación. En definitiva, según

infiriere este autor “we are therefore far from seeing generalized access to digital resources” (p. 20) y según destaca Pingel (2010):

“Even if schools are well equipped with computers, most often the use of computers is not regularly and systematically included into the school curriculum. Teachers more often use it for demonstration purposes, than students use it as a tool for active learning”. (Pingel, 2010, p. 53).

Ante este panorama general, podemos declarar que los manuales escolares siguen manteniendo su ubicuidad en las aulas aunque, evidentemente, llegan a desatar actitudes de rechazo y a revelar una pérdida de monopolio como fuente y soporte único de información y educación a los que acceden unánimemente el *Sujeto (alumno)* y el *Agente recurso humano – profesor*.

Pasaron por una *crisis* (Atienza, 1994), en los años sesenta y principios de los setenta, provocada y resultado, probablemente, de la gran crisis que atravesaba la sociedad de aquellos tiempos. Incluso, llegaron a ser objeto de un sinnúmero de predicciones, algunas de ellas, pesimistas como la de Debyser (1973, 1978) quien, refiriéndose al ámbito disciplinar de las LEs, ya desde los años 70, anunciaba “*la mort du manuel*¹⁹” (p. 58). Bien es cierto que, como expone González (2000), los libros y, particularizando, los manuales escolares conocieron un descentramiento en las aulas. Llegaron a ser categorizados, según indica Martínez Bonafé (2001), como “una herramienta obsoleta y poco competitiva” (p. 22). Pero aun así, a principios del siglo XXI, siguen utilizándose masivamente como medios útiles e indispensables que, seguramente jugarán, por mucho tiempo aún, un papel fundamental en las aulas (Ríos Cabrera, 2002). Más aún, van a permanecer, según encontramos en Peacock y Cleghorn (2005), como recursos “undeniably important” (p. 35), siempre y cuando, se responda a la necesidad que destacó Delronche (1990), relativa a “redéfinir leur rôle, réétudier leur emploi, rajuster leur contenu pour leur donner une nouvelle efficacité dans le cadre d’une pédagogie qui prend en charge tous les moyens dont nous disposons à l’heure actuelle” (p. 3).

¹⁹ El discurso de Debyser (1973) se debería entender, según explica Gimeno Sacristán (1988), no como algo “fatalista” o “apocalíptico”, sino más bien como algo que reclamaba una evidencia: la introducción en el aula de los “nuevos” o de “otros” materiales (entre ellos, los audio – visuales).

Que los manuales escolares “no han muerto” lo demuestra, entre otros, el estudio exploratorio que – sobre su uso en el contexto escolar de primaria y secundaria y en determinadas asignaturas – ha realizado Braun (2010), desde la Universidad de Mons (Bélgica). Como se puede observar, en el Cuadro 1, los datos porcentuales muestran un mayor uso de los manuales escolares de LEs en la secundaria.

Nivel de enseñanza en los centros escogidos	Asignaturas	Optan por utilizar los manuales escolares	No utilizan los manuales escolares
Secundaria	Lengua materna	54%	46%
	Lenguas extranjeras	62%	38%
	Matemáticas	53%	47%
	Ciencias	28%	72%
	Humanidades	25%	75%

Cuadro 1: Distribución de los porcentajes de uso de los manuales escolares en secundaria por asignaturas. Tomado de Braun (2010, p. 8)

Para el ámbito educativo de España, retenemos el avance de las conclusiones emanadas del proyecto de investigación *Proyecto TICSE, 2.0. (Las políticas de un ordenador por niño en España, visiones y prácticas del profesorado ante el programa Escuela 2.0. Un Análisis Comparado entre Comunidades Autónomas*²⁰). Nos aporta datos significativos que indican, en el caso de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, por ejemplo, que el uso de los manuales escolares alcanza un 77% de frecuencia, y que un porcentaje relativamente bajo de docentes optan por utilizar el ordenador en el aula (el 33%). Igualmente, tan sólo un 34% de los profesores considera que tiene la formación adecuada para sacar partido a las TICs en el aula o sabe aprovecharlas al máximo en la enseñanza. En este contexto, no nos extraña un titular de la prensa periódica²¹ aparecido el 13 de enero de 2012 en el que se recordaba que el esfuerzo de introducir las TICs, en las aulas de Castilla y León a través del Programa XXI, no ha

²⁰ Se trata de un proyecto de investigación coordinado por Manuel Area Moreira, de la Universidad de La Laguna (España). Se enmarca en el programa INNOVACIÓN EDUCATIVA Y TECNOLÓGICA financiado por el Plan Nacional de I+D+I del Ministerio de Innovación y Ciencia de España. EDU2010-17037 (EDUC).

²¹ Se trata del titular El libro de texto y la pizarra siguen siendo la principal herramienta docente aparecido en el periódico digital *El Norte de Castilla*, el 13 de enero de 2012 (s.p.).

producido cambios sustanciales y por ende, que los manuales escolares y la pizarra tradicional, considerados “herramientas de toda la vida”, continúan marcando la realidad de las aulas de primaria y secundaria.

Más obvia se muestra la presencia y el uso de los manuales escolares en el ámbito educativo de Rumanía, ya que, *a priori*, están reglamentados oficialmente, por disposiciones con rango de Ley de Educación nacional. Su omnipresencia en la enseñanza de Rumanía ha determinado a Funeriu (2011), desde su posición de alto responsable institucional²², a tener un discurso en el que señalaba la necesidad de “*să ieșim din logica dictaturii manualului școlar*” en la que los manuales escolares representan “*Biblia învățărilor*”²³.

El año 2013 está bajo el signo de los debates en torno a los manuales escolares. En una entrevista realizada el mes de mayo, en la televisión pública, el Ministro de la Educación Nacional en funciones, Remus Pricopie²⁴ precisaba que, desde el año 2006, ya no se han vuelto a organizar ni acciones de evaluación de proyectos de manuales escolares, ni subastas para su compra. En este estado de cosas, el Ministro no sólo insistía en la necesidad de actualizar y evaluar los manuales escolares existentes, sino que planteaba la posibilidad de digitalizarlos, explicando que se hacen esfuerzos para que éstos estén disponibles en versión: impresa, digital y virtual (*on – line*).

Así pues, nos encontramos, en muchos contextos educativos nacionales, como plantea Guillén Díaz (1999), con la paradoja del deseo y de la realidad educativa; paradoja entendida, desde la DL-C:

²² Al referirse a la urgencia de introducir las TICs en las aulas de Rumanía, en una declaración para la Agencia Mediafax, el 3 de enero de 2011, Daniel Funeriu, quien asumió la cartera del Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y Deporte de Rumanía (MECTS), desde el año 2009 hasta febrero de 2012, adoptó un lenguaje metafórico respecto a los manuales escolares y su uso predominante en las aulas. Desató un sinfín de polémicas en torno a la problemática de los manuales escolares y de las TICs.

²³ Traducción personal del rumano al español de: “*hay que salir de la lógica de la dictadura del manual escolar*”, “*la Biblia del aprendizaje*”.

²⁴ Remus Pricopie asume la cartera del Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y Deporte de Rumanía (MECTS) desde diciembre de 2012 hasta la actualidad.

“[...] no (...) como una idea contraria a la opinión común o a una verdad de experiencia, pues entonces sería falsa, (...), la paradoja que aquí presentamos como rasgo que conforma la naturaleza de este ámbito específico es una verdad comúnmente observada, cuando se asocian en un mismo marco conceptos complementarios/ concurrentes/ antagonistas”. (Guillén Díaz, 1999, p. 26).

Paradoja aún que, en opinión de la citada autora, permite, en definitiva “construir una consciencia de la realidad educativa y afrontar las contradicciones problematizando la relación entre esas nociones y hechos, indagando en su relación, etc., de todo lo cual van a surgir los significados” (p. 26).

Después de tantos siglos, tras una evolución y tradición que Dumbrăvescu y Merino Mañueco (2012) consideran “plurisecular” (p. 225), según destacaba Choppin (1980), los manuales escolares son, en definitiva, un producto de la sociedad que lo ha engendrado y como tal “sa commercialisation et sa distribution” se hallan bajo el signo de “les transformations du monde de l’édition, des contextes économique, politique et législatif” (p. 1). Se trata, en opinión de Choppin (1980), de un producto “fabricado, difundido y consumido” (p. 211) cuya evolución ha sido marcada por intereses o, en palabras de Apple (1989), por “presiones económicas y políticas externas” (p. 105) o presiones religiosas, pedagógicas o de otra naturaleza y provenientes de cualquier grupo. Sintetizando, cabe recordar que tanto su producción material como también su aspecto, según llamaba la atención Choppin (2001), “evolucionan con el progreso tecnológico y con el concurso de otros soportes de la información; su comercialización, su distribución, su coste depende del contexto económico, presupuestarios, político y reglamentario” (p. 211).

Adoptando las palabras de Choppin (2001) quien, como se ha indicado antes, los aborda en una perspectiva histórica, podemos afirmar que no sólo los manuales escolares tienen un pasado y un presente que debemos conocer, sino que su conocimiento podría, según Gimeno Sacristán (2009), ayudarnos a explicar y orientar el porvenir de este “hermano y compañero insustituible para desarrollar los quehaceres en la educación” (p. 19). Por su ubicuidad y por ser ante todo, para Choppin (1980), un “objet aux multiples facettes” (p. 1), *objeto esencial* (Escolano Benito, 2005) u *objeto complejo* (Choppin, 1992, 2001; Braun, 2010) en la enseñanza y aprendizaje, y según

especificaban ya, Hutchinson y Torres (1994), los manuales escolares son los que permiten “create a degree of order within potential chaos” y que, al mismo tiempo, “provide the basis of security and accountability that is necessary for purposeful action in the classroom” (p. 327).

En este sentido, Martínez Bonafé (2002) afirma que, a lo largo del tiempo, los manuales escolares han demostrado poder sobrevivir ante “políticas dispares, culturas diferentes, tiempos distantes” (p. 11); que se han convertido en una ayuda tanto necesaria como imprescindible (González, 2000), en el aula en la que, también están presentes las TICs, compartiendo supremacías o, de todos modos, su presencia.

La realidad del día a día de las aulas confirma la previsión manifestada en un informe del Ministerio de Cultura de España (2004) y a la que hacía referencia Moyano (2009) con respecto a que “después de años de incertidumbre e incluso de fatales sentimientos sobre su futuro se confirma que ni todo el futuro es para los nuevos soportes, ni todo el presente es para el libro” (p. 7).

Identificados como material de orden pedagógico y didáctico por excelencia, utilizados en las aulas, los manuales escolares han jugado un papel importante, pues, según Martínez Bonafé (2001), toda la población escolarizada hasta los 16 años ha vivido su escolaridad con ellos, a lo cual ha contribuido ampliamente su gratuidad, que “ha aumentado el interés de los padres y madres, y de los sindicatos” (p. 23).

1.1.2. Los manuales escolares: una dimensión terminológica y conceptual

Los rasgos que atribuyen a los manuales escolares diversos autores, especialmente Choppin (2001) para quien éstos muestran “aparente banalidad” (p. 209) o la imprecisión y la inestabilidad, que señalan Bruillard (2010), Johnsen (2001), Yuri y Moreno (2008) son los que caracterizan y dificultan el intento de definirlos, convirtiéndolos en objetos complejos (Choppin, 2001; Johnsen, 2001). Ésta es opinión compartida por Masseron (1994), quien insistía en el hecho de que “les manuels sont dans leur définition même complexe” (p. 4). La nomenclatura diferenciadora y la falta de

una definición unívoca (Badanelli et al., 2007) ponen de manifiesto que la cercanía semántica de los términos genera su uso indistinto. Además, Yury y Moreno (2008), desde el contexto educativo venezolano, observan que esta falta de consenso a nivel terminológico se manifiesta “inclusive en el medio académico” (p. 56); es decir, aquel ámbito responsable de la formación de los futuros especialistas que desarrollarán su actividad docente en los centros escolares y que tendrán que recurrir a los manuales escolares en sus dimensiones: terminológica y conceptual, metodológica de concepción y elaboración así como instrumental - pragmática de intervención y aplicación.

La evolución terminológica del sustantivo *manual* [del lat. *Manuālis*] ha generado distintas percepciones y significados que constituyen un claro ejemplo de polisemia. En el siglo pasado, designaba, generalmente, una guía práctica, una colección de consejos, de reglas, etc. un sentido que se ha mantenido hasta hoy. Para el ámbito actual de la educación y en los contextos en los que conviven con las TICs, los manuales escolares han adoptado la connotación de *obra de enseñanza tradicional* (Barrera-Vidal, 1989; Choppin, 1980) puesto que, como precisaba Choppin (1980, 1998), en sentido etimológico, quedan reservados para la enseñanza y aprendizaje en las clases.

La variedad de términos y la complejidad definitoria de los manuales escolares nos determina a situarnos en la línea de Guillén Díaz (1999) de optar en nuestro discurso por el uso del término *manuales escolares*, puesto que lo consideramos una noción consolidada, identificada unánimemente tanto por las categorías educativas de *Agente recurso humano – profesor* y *Sujeto (alumno)* como también por las autoridades educativas, padres de alumnos, etc.

Recordando las palabras de Badanelli et al. (2007), los manuales escolares suelen aparecer identificados no sólo como “objetos simples y familiares, cargados de afectividad y ligados estrechamente a vivencias y recuerdos de infancia”, sino también como “elementos centrales de la cultura escolar contemporánea y, como tales, resultado de una serie muy numerosa de intenciones profesionales, intervenciones sociales y regulaciones estatales” (p. 2). De manera que, como señala Martínez Bonafé (2001), son fácilmente reconocibles por todos “en lo particular, en lo contextual, en lo sustantivo y diferente de cualquier práctica social” (p. 15).

La selección terminológica y las aclaraciones semánticas se inscriben en la idea lanzada por Guillén Díaz (1999) respecto a la necesidad de “la utilización de un vocabulario riguroso, preciso y monosémico entendido por todos los profesionales que lo utilicen en el mismo sentido” (p. 22).

En la dimensión conceptual nos encontramos, pues, ante un término al que subyacen significaciones complejas. Un término clave por cuanto que, según aclara Guillén Díaz (2005a):

“Hablar de términos clave implica referirse a aquellos datos específicos que constituyen todo un sistema conceptual de informaciones: *los conceptos de base* que subyacen a las correspondientes representaciones lingüísticas: los *términos*, y a cuya *interpretación* y *comprensión* – determinantes para poder utilizarlos de forma adecuada – se accede en principio, por las *definiciones* que les corresponden”. (Guillén Díaz, 2005a, p. 22).

Lo cual implica, como precisó la autora, recurrir “a una *terminología específica* como corpus de nociones clave y referencia del núcleo conceptual de este ámbito científico” (p. 22).

Para designar a *los manuales escolares*, las referencias lexicográficas utilizadas ponen de manifiesto la presencia y el uso alternativo de numerosos vocablos. En este sentido, hemos intentado establecer una demarcación semántica entre los que aparecen en la literatura especializada. Mencionamos, en particular, *libro de texto*, *libro escolar* y *manual*. Para estos términos, que emergen y se utilizan sucesiva o conjuntamente, el frecuente recurso de la sinonimia y la alternancia de uso justifican la necesidad de una aclaración de orden terminológica. Se pretende evitar las ambigüedades semánticas, dentro del marco que nos ocupa. Se trata de poder disponer de una base cognoscitiva y de construir aquella “cultura conceptual común” a la que se refiere Guillén Díaz (2005a), en el sentido de adquirir para compartir “un conjunto de conocimientos particulares propios, porque exista un consenso socioprofesional en torno a la significación de los *términos* utilizados según los paradigmas en los que éstos hayan sido inscritos (...)” (p. 23).

En nuestro propósito de esclarecer los distintos aspectos semánticos, partimos de las definiciones que nos aportan algunos de los prestigiosos diccionarios explicativos. Consultando el DRAE (1992), encontramos definido el *libro de texto* como el “que sirve en las aulas para que estudien por él los escolares” (p. 1254). Y es en el *Clave. Diccionario de uso del español actual* (1999) en donde destaca en su definición el uso del libro de texto, en las aulas “como guía de estudio” (p. 1099). En su edición del año 2000, en el *Diccionario de uso del español* (2000) aparece definido como “el que utilizan para estudiar los alumnos de un centro de enseñanza” (p. 832).

Estos diccionarios mencionados recogen y definen también el grupo de palabras: *libro de escolaridad* o *escolar* que los designa también. Se puede observar que los tres coinciden en que con este grupo de palabras se trata del libro que “recoge las calificaciones obtenidas por el alumno en cada curso” (DRAE, 1992, p. 1254).

Respecto al término *manual*, aunque los tres diccionarios recogen dicho término, las definiciones varían considerablemente. En el caso del mencionado DRAE (1992) aparece presentado como “libro en que se compendia lo más sustancial de una materia” (p. 1317). En cambio, el *Diccionario de uso del español* (2000) opta por aplicar este vocablo “a libros que tienen un tamaño menor en relación con otros” (p. 874) mientras que *Le petit Larousse. Dictionnaire Encyclopédique* (1993) definía sintéticamente el término *manuel* o *manuel scolaire* como “ouvrage didactique ou scolaire qui expose les notions essentielles d’un art, d’une science, d’une technique, etc.” (p. 629).

El recurso a las definiciones nos permite realizar una primera aproximación a los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares, aspecto que tratamos ampliamente en el apartado 1.1.4. Las definiciones nos aportan la información acerca de aquellos principios configuradores y definitorios en los que se sustenta su concepción y elaboración.

Es bien sabido que los manuales escolares desempeñan unas funciones en la enseñanza y aprendizaje de ELE mediante la movilización, según retienen González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010), de “operaciones que conducen y hacen posible los aprendizajes” (p. 341). Funciones cuyos parámetros funcionales se convertirán en

parámetros funcional – operativos al tratarse del modo propio de ser utilizados en la práctica, en el aula de ELE, por sus destinatarios, *Sujeto (alumno)* y *Agente recurso humano – profesor*. Los citados autores ponen de manifiesto que “es útil y pertinente atender” a lo que denominan “parámetro central operativo”, por cuanto éste “constituye el inventario de las actividades de aprendizaje, pues en él se dispone de un conjunto de ejercicios, actividades, tareas, etc., que genéricamente se consideran prácticas” (p. 341).

De modo que podemos considerar que lo funcional y lo funcional – operativo se funden en un binomio o una unión indisociable que, en la perspectiva de los manuales escolares, implica su propio uso a través de la aplicación o la realización del conjunto de actividades mencionadas por los citados autores, y que los manuales escolares, por su razón de ser, se destinan al *Sujeto (alumno)* para el aprendizaje y al *Agente recurso humano – profesor* para la enseñanza.

En el Cuadro 2, exponemos la incidencia de los parámetros funcionales y funcional – operativos en las definiciones que encierran cada una de las tres opciones terminológicas aportadas por los diccionarios anteriormente mencionados. El mayor número de incidencias de parámetros funcionales y funcional – operativos nos apoyan en la decisión con respecto a la opción terminológica adoptada en este documento de Tesis Doctoral: la de *manual escolar* que utilizaremos, como ya hemos mencionado, en plural.

TÉRMINOS AUTORÍA	Parámetros funcionales			Parámetros funcional – operativos
	Recoge las calificaciones obtenidas por el alumno en cada curso	Libro en que se compendia / recoge lo más sustancial de una materia	Libros manejables y de peso reducido	El que utilizan para estudiar los alumnos de un centro de enseñanza
Libro de escolaridad o Libro escolar (DRAE, 1992, p. 1254)	+	-	-	-
Libro de texto (DRAE, 1992, p. 1254) (<i>Diccionario de uso del español actual</i> , 1999, p. 1099) (<i>Diccionario de uso del español</i> , 2000, p. 832)	-	+	+	-
Manual (DRAE, 1992, p. 1317) (<i>Diccionario de uso del español</i> , 2000, p. 874), <i>Le petit Larousse</i> (1993, p. 629)	-	+	+	+

Cuadro 2: La incidencia de parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares desde las opciones terminológicas

De resonancia, para el ámbito educativo español, concretamente para el ámbito disciplinar de la Pedagogía y de la Historia de la Educación, destaca la opción terminológica de “*libro escolar*” o “*libro de texto*”, presente en los trabajos de autores como Benso Calvo y Rivas Barros (2002) y García Aretio (1998). En cambio, Ossenbach (2010) y Ossenbach y Somoza (2000) optan por la terminología de “*manuales escolares*”.

Para el ámbito de la Didáctica general como disciplina científico - pedagógica, el término *manual* se impuso definitivamente, a partir del siglo XX. Es Comenio (1967), el autor de la obra fundamental de la Pedagogía moderna, la *Didáctica Magna*, quien ya definió a los manuales escolares como un instrumento que, junto con el profesor, forman a los alumnos anticipando la cualidad de *Agente de enseñanza recurso material* que

destacarán Galisson (1980) y Legendre (1988). Para el ámbito disciplinar de la Didáctica general y Didáctica específica, identificamos esta opción terminológica en los trabajos de Area Moreira (1991, 1994), Martínez Bonafé (1989), Parcerisa Aran (1996; 2003), Vera (2010) entre muchos otros.

Sin embargo, en España, la opción terminológica predilecta en el ámbito disciplinar mencionado parece ser la de “*libro de texto*”, presente en el discurso de los periodistas como García Alonso (2005) y de numerosos representantes de la Didáctica de las lenguas entre los que mencionamos a: Guillén (2010a), Guillén Díaz (2005a, 2007b), Guillén Díaz y Castro Prieto (1998), Moyano (2009), Salaberri Ramiro (1990) y Vez (1999).

Para el ámbito educativo francófono, se observa una mayor uniformidad terminológica, puesto que los investigadores – independientemente de si se trata del ámbito disciplinar de la Pedagogía o de la Didáctica – se decantan por el uso alternativo de *manuel* o *manuel scolaire*. Es el caso de Galisson (1980, 1990), Galisson y Coste (1982), Gérard (2003), Gérard y Roegiers (2003), Lebrun, Lenoir y Desjardins (2004), Legendre (1988, 1993), Lits (1990), Poth (1997), Zakhartchouk (1990), entre otros. Y, es Legendre (1988) quien define específicamente el *manuel scolaire* como “tout ouvrage imprimé, destiné à l’élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audio – visuels et d’autres moyens pédagogiques, et traitant de l’ensemble ou des éléments importants d’un programme d’études pour une ou plusieurs années d’études” (p. 256).

En el contexto anglosajón, en el ámbito disciplinar del *Teaching*, de forma generalizada, se prefiere el uso del término *textbook* con vistas a nombrar libros producidos para la educación y cuyo origen data, según Johnsen (1996, 2001), de los años 1830. Su predecesor – el término *schoolbook* – según evidencia el mismo autor, es más antiguo y está localizado, primero en 1750 y, posteriormente, en 1770. Sin embargo, el término que se impuso y que hoy predomina, es el de *textbook*.

Una determinada uniformidad y alternancia – *manual* o *manual școlar* – encontramos para el contexto rumano, en el discurso del ámbito disciplinar de la Pedagogía (Cristea, 2002; Cucuș, 1998, 2002; Negreș-Dobridor, 2001; Sava, 2001) como

también en el de la Didáctica de las lenguas (Bălan y Gulea, 1986; Constantinescu, 2005, 2011; Cristea, 1984; Cristea et al., 1980; Frumușani, 1984; Ghivirică, 1975; Nasta, 1988; Păuș, 1998).

1.1.3. Aproximación a la concepción y a la elaboración de manuales escolares: los principios

En sintonía con el significado semántico y con su situación en el ámbito de la Educación, que Legendre (1988) especifica al definir los manuales escolares, se desprende que son un tipo de obra destinada a la enseñanza y al aprendizaje (Badanelli et al., 2007); es decir presentan un carácter curricular, por cuanto que concretan el curriculum en términos de la práctica diaria en el aula (Martínez Bonafé, 2001). Los manuales escolares se conciben y se elaboran fundamentándose en un conjunto de principios configuradores. Dichos principios los singularizan dentro de la categoría *Agente recurso material*, en el sentido de recursos que hacen que se les identifique, según insiste Martínez Bonafé (2001), como determinado tipo de obra impresa “independientemente de contextos, políticas, ideologías u otros factores influyentes” (p. 24). Para Hamilton (1990), no se trata de un libro cualquiera sino de “book used in schools. Rather, it is a book that has been consciously designed and organized to serve the ends of schooling” (s.p.).

Ante todo, los manuales escolares cuentan con una concepción y elaboración específicas orientadas al desarrollo de los procesos educativos en los centros escolares y las aulas (Area Moreira, 1999; Castro de Paz y Area Moreira, 1996; Díaz Pardo, 2007) y a hacer de ellos, en opinión de Choppin (2001), “una obra acabada” (p. 211). De forma que, en una primera aproximación, la concepción y elaboración de los manuales escolares deben estar presididas por una coherencia general, pedagógica y didáctica con los modelos pedagógicos preconizados por las autoridades en materia de educación. Se trata de una coherencia en la que, también, insistía Atienza (1994), quien subrayaba que la dificultad, en general, reside en que son o deberían ser materiales coherentes con las fuentes curriculares, con las características y demandas cambiantes de los alumnos y del medio, con el conjunto de los presupuestos del curriculum, con las convicciones del

propio profesor. A la coherencia entre el desarrollo del curriculum y el modo de racionalidad hacía referencia Martínez Bonafé (2001) por cuanto que, en su opinión, el manual escolar “responde a algunos supuestos epistemológicos” (p. 24).

En este sentido, la concepción y elaboración de los manuales escolares se logran en función de lo que Zabala (1990) califica como serie de “supuestos estándar” (p. 129) o, según los denominaba Richaudeau (1981), unos *criterios*. *Criterios* que enumera a modo de principios mínimos o – fundamentos base – para todo manual escolar. Entre estos encontramos mencionados:

- a. El valor de la información (cantidad, selección, valor científico).
- b. La adaptación de la información al contexto y a una determinada situación cultural e ideológica.
- c. La accesibilidad de la información.

Se trata de *parámetros*, para Choppin (2001), que pueden entenderse a través de aquellos grandes *principios* a los que hacía referencia Seguin (1989), y que consideramos *configuradores* y *definitorios*. Principios que imprimen un sentido funcional y funcional – operativo, asegurando las premisas necesarias para cumplir con la condición de herramienta de orden pedagógica y didáctica, que asume una serie de funciones.

Bien es cierto que son numerosos los *principios configuradores* y *definitorios*, y que difícilmente podrían delimitarse, pero ante todo deben constituir el fundamento de la concepción y elaboración de los manuales escolares.

En función de su naturaleza, proponemos la siguiente tipología de principios:

- A) Principios de naturaleza *técnica* que afectan a la concepción y elaboración del contenido de los manuales escolares.
- B) Principios de naturaleza *pedagógica* y *didáctica* o para la *evaluación científica* que, por su carácter y consecuencias, afectan al tratamiento y la movilización del contenido que compendian.

C) Principios de naturaleza *institucional – escolar* que afectan a la propia contextualización de los manuales escolares, dentro del ámbito escolar curricular en el que se inscriben.

A) Por lo que respecta a los principios de naturaleza *técnica*, que nos remiten a la consideración del *Objeto (contenido de enseñanza y aprendizaje)*, Seguin (1989) ha enumerado los siguientes: *la exactitud, la precisión, la actualidad y la objetividad*.

- *La exactitud*, por cuanto que las informaciones presentadas se fundamentan en la verdad científica; aportan conocimiento exacto y verificado, evitando errores de cualquier tipo.
- *La precisión*, por cuanto que se elude cualquier tipo de presentación incompleta o ambigua.
- *La actualidad*, por cuanto que el conocimiento corresponde a la realidad.
- *La objetividad*, por cuanto que se elimina cualquier conocimiento deformado o incompleto.

Estos principios de naturaleza *técnica* son los que confieren *calidad científica o rigor científico* (Rodríguez Rodríguez, 2004) y por lo tanto los que deberían caracterizar a todo manual escolar. Por una parte, la dimensión técnica y formal de esa calidad o rigor implica la existencia de otros principios tales como:

- *La combinación de texto e ilustraciones*.
- *La inclusión de recursos didácticos manifiestos* (resúmenes, cuadros, ejercicios y tareas para los alumnos, ampliación de vocabulario, de lecturas, etc.).

Por otra parte, la dimensión técnica y temática de esa calidad o rigor, en la perspectiva de dotarles de la cualidad de “pieza fundamental del sistema de enseñanza” (Martínez Bonafé, 2001, p. 25) implica que los manuales escolares se muestren como: obras exentas de errores técnicos, depositarios de ejemplos significativos y atentamente seleccionados, siempre apoyados en fuentes actualizadas, presentando una información organizada sintética y coherente, así como exentas de sexismo, racismo, individualismo,

etc. Según Badanelli et al. (2007), esta dimensión lleva a considerar, además *la intencionalidad, la sistematicidad, la secuencialidad y la adecuación*:

- *La intencionalidad*, por cuanto que los manuales escolares están expresamente destinados al uso escolar.
- *La sistematicidad* respecto a la exposición de los contenidos.
- *La secuencialidad* que se refiere a la ordenación temporal, la organización de los contenidos, desde lo más simple a lo más complejo.
- *La adecuación* para el trabajo pedagógico (en el sentido de ajustar el nivel de complejidad de los contenidos a un determinado grado de maduración intelectual y emocional de los alumnos).

B) Por lo que respecta a los principios de naturaleza *pedagógica y didáctica* o, para la evaluación por su carácter y consecuencias, *científica*, que nos remiten a la consideración del tratamiento y de la movilización del contenido en la situación de enseñanza y aprendizaje, sabemos que tienen que ver con una determinada concepción de la comunicación y con un tipo de aprendizaje que se espera realizar con el uso de los manuales escolares. Para Comenio (1967), estos principios se expresarían en términos de “facilidad, solidez y brevedad” (p. 102) lo que, para Badanelli et al. (2007), sería lo “bueno, bello y justo” (p. 2).

Esta perspectiva conlleva que tales principios se han de considerar como características de los contenidos, conforme a Seguin (1989), por: *la contribución a los objetivos sociales, las experiencias de aprendizaje y desarrollo de las aptitudes, la progresión de los conceptos y de las aptitudes* así como por *la interdisciplinariedad*:

- *La contribución a los objetivos sociales*, por cuanto que los contenidos deben suscitar actitudes sociales y morales al tiempo que contribuir a desarrollar la apreciación de los valores sociales, morales y estéticos.
- *Las experiencias de aprendizaje y desarrollo de las aptitudes*, por cuanto que los manuales escolares deben proponer al *Sujeto (alumno)* actividades que ha

de realizar, bien individualmente, bien bajo la orientación del *Agente recurso humano – profesor*.

- *La progresión de los conceptos y de las aptitudes*, por cuanto que a través del contenido, los manuales escolares permiten al *Sujeto (alumno)*, partiendo de sus aptitudes básicas, adquirir otras más complejas que permitan que se realicen los objetivos de desarrollo intelectual previsto en los programas de enseñanza y aprendizaje.
- *La interdisciplinariedad*, por cuanto que el contenido deberá integrar elementos de distintas disciplinas.

En la línea de Seguin (1989), se posiciona también Rodríguez Rodríguez (2004), al enumerar como principios de los contenidos; a saber: *la atención a la diversidad, el favorecer el desarrollo profesional del Agente recurso humano – profesor y la flexibilidad*:

- *La atención a la diversidad* y, por lo tanto, a *la adaptación* a múltiples contextos educativos, en función de las necesidades de la planificación y de la programación que llevan a cabo los docentes.
- *El favorecer el desarrollo profesional del Agente recurso humano – profesor y el potenciar su autonomía profesional*.
- El permitir la incorporación de otros materiales complementarios en el proceso didáctico; es decir que esté caracterizado por la *flexibilidad*.

C) Por lo que respecta a los principios de naturaleza *institucional – escolar*, que hacen posible la integración de los manuales escolares en el marco del desarrollo curricular, nos remitimos a los que, para Seguin (1989), tienen que ver con la identificación de necesidades, de acuerdo con el nivel de enseñanza y los objetivos y contenidos del programa. Para Badanelli et al. (2007), estos principios se recogerían bajo la forma de una *reglamentación* propiamente dicha, referida a *los contenidos* (respecto a su extensión

y tratamiento de los mismos, su ajuste a unos enunciados curriculares y a un plan de estudios establecidos). También, bajo una *reglamentación de tipo legislativo*, por cuanto que se seleccionan, jerarquizan o excluyen saberes y valores y, también, porque implican una autorización expresa o implícita, anterior o posterior, a la publicación de los manuales escolares. Es la denominada *intervención estatal administrativa y política* (Badanelli et al., 2007) que se realiza a través de los contenidos expresados.

Es este variado conjunto de principios, así especificados y representados en la Figura 2, el que determina el estatus de los manuales escolares marcado por sus funciones, tal y como abordamos en el apartado 1.3.

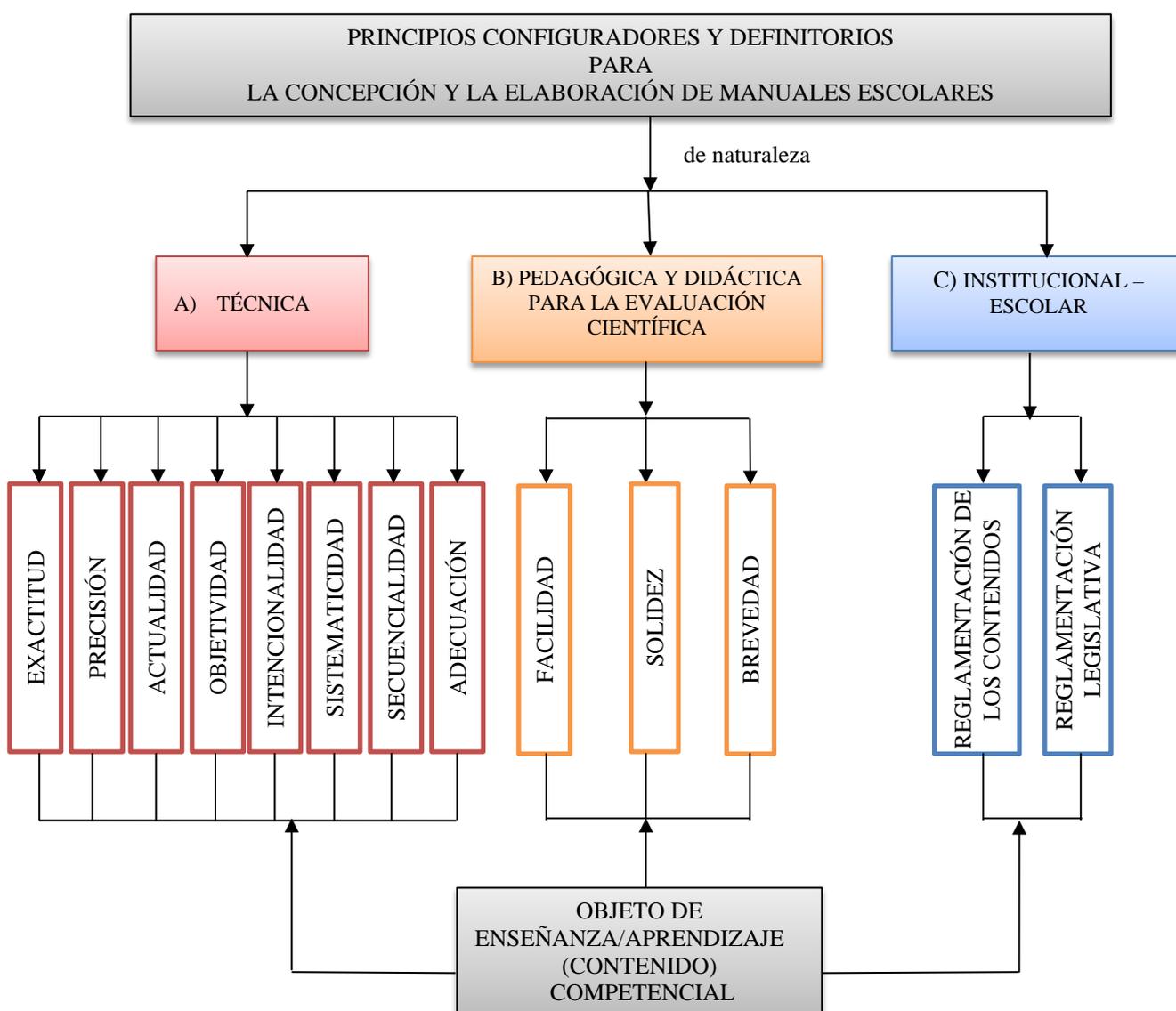


Figura 2: Red nocional en torno a los principios configuradores y defintorios para la concepción y elaboración de los manuales escolares

Estos principios, independientemente de su naturaleza, caracterizan a los manuales escolares como instrumentos sistemáticos de progresión y de referencia, los cuales:

- a) Se inscriben en el proyecto curricular, según destaca Martínez Bonafé (2001) como “artefacto que concreta el currículum en términos de la práctica diaria en el aula” (p. 23) o “artefacto curricular” (p. 25) o, en opinión de Negrin, (2009) como “artefacto que concreta y presenta el *currículum*” (p. 188).
- b) Se inscriben también en la coherencia del proyecto educativo y curricular del centro (Rodríguez Rodríguez, 2004) para la enseñanza y aprendizaje.

1.1.4. Los manuales escolares de ELE: su dimensión metodológica de concepción y elaboración

La identidad metodológica de los manuales escolares de ELE radica en el hecho de que, según Aboulfeth (2010), se ubican, dentro del ámbito escolar curricular, en la enseñanza de lenguas y se les confiere aquellas “spécificités” (p. 5) a las que hace referencia. Es lo que determina que sean considerados por la citada autora como “outil de travail commun aux élèves d’une même classe” (p. 5).

Al referirse específicamente a los manuales escolares de lengua, Masseron (1994) destacaba su difícil estatus como resultado de limitaciones muy variadas de tipo institucional, editorial y comercial, al tiempo que didácticas y prácticas. Definidos por Johnsen (2001) como un componente clave y base o fundamento de/en los programas, los manuales escolares de LEs pueden llegar a:

“[...] provide the basis for the content of the lesson, the balance of skills taught and the kinds of language practice the students take part in. In some situations, the textbook may serve primarily to supplement the teacher’s instruction. For learners may provide the major source of contact they have with the apart from input provided by the teacher”. (Johnsen, 2001, p. 239).

A lo largo del tiempo, se ha acuñado la expresión de *método* y de *ensemble pédagogique* (Besse, 1992; Galisson, 1980) o *package course*, al estar el manual escolar acompañado de materiales periféricos (CDs, video, cuadernos, etc.). Esto conlleva hacer una clara distinción terminológica entre *método* y *manual escolar* que, aunque, como precisaba Vez (1999), a éste último se le conoce por “la denominación poco rigurosa de método de idiomas” (p. 70) y sin tener en cuenta que, en el caso de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, según distingue Besse (2010):

“La réflexion méthodologique utilise en français une terminologie métonymique qui masque les rapports qu’entretient le discours constitutif des manuels avec ceux des méthodes et des classes. Pris entre ces deux discours, celui d’un manuel n’est que rarement la stricte application d’une méthode et n’est jamais totalement adapté aux classes où il est utilisé”. (Besse, 2010, p. 15).

Se alude a la complejidad que caracteriza a los manuales escolares de LEs (Braun, 2010) por cuanto que encierran un método o un enfoque, entendido por Mendoza Fillola (2003) como “plan general para la presentación de las unidades y del material destinado a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua” (p. 59) o como “conjunto de aserciones valorativas en relación a la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza” (p. 59). En palabras de Puren (1988), “les fluctuations d’une instruction a l’autre” (p. 162) y la evolución metodológica en la enseñanza y aprendizaje de LEs – (desde el *método de gramática y traducción* o *tradicional*, *método directo* o *natural*, *método audio - oral* hasta el *enfoque comunicativo*) – que encontramos descrita y analizada en Besse (1992) y Puren (1988) – han sellado definitivamente la concepción y elaboración de los manuales escolares.

En el Cuadro 3, presentamos la tipología de contenidos y actividades que han encontrado su manifestación en los manuales escolares de LEs, en función de los métodos de enseñanza y aprendizaje citados. Tipología que encontramos recogida en los trabajos de varios autores de la Didáctica de las lenguas, Diop (2008), Font (1998), Puren (1988), Richards y Rodgers (1992), Sánchez Pérez (2004) y Tagliante (1994) que sintetizamos en el cuadro siguiente:

Métodos y enfoques Manuales y sus características	El método de gramática y traducción o tradicional	El método directo o natural	El método audio – oral	El enfoque comunicativo
Período	Final del siglo XVI hasta siglo XX.	Finales del siglo XIX. Alcanza su importancia y mayor difusión en la primera mitad del siglo XX. Su declive empezó a partir de 1920. Fue aprobado oficialmente en Alemania y Francia.	Entre 1965 – 1975, en Estados Unidos.	A partir de los años 70.
Los manuales escolares en función de la organización del contenido	Los contenidos se organizan en lecciones. Las lecciones se construyen alrededor de la presentación de reglas gramaticales explicadas e ilustradas con ejemplos. Se confiere mayor importancia a la morfología que a la sintaxis.	En los contenidos se revitalizan los aspectos de: Lingüística y Fonética.	Se da importancia a las estructuras y a la gramática de la lengua. Los contenidos se organizan en lecciones que, a su vez, parten de: Propuesta de diálogo con viñetas que reflejan una situación cotidiana. Luego, se introducen: El vocabulario y las estructuras o elementos gramaticales nuevos. El esquema gramatical que presenta los elementos nuevos.	Focalizan la atención en actividades orientadas a habilidades comunicativas de interpretación, expresión y negociación. Se centrará la atención en el intercambio de información más que en la presentación de los contenidos gramaticales. Sin embargo, los contenidos abarcan presentaciones de aspectos: Funcionales Léxico - semánticos Lingüísticos Culturales Estratégicos.
Los manuales escolares en función de la tipología de actividades propuestas	Predominan ejercicios de: Traducción directa e inversa. Conjugación de verbos. Análisis contrastivo de los elementos gramaticales con otras lenguas. Formación de frases de acuerdo con las reglas gramaticales aprendidas.	Predominan textos que servirán de base para: conversar y clarificar el contenido.	Predominan ejercicios de: Memorización de diálogos estructuralmente condicionados y pedagógicamente adaptados. Repetición de estructuras mediante repetición de patrones. La reformulación de frases. Expansión de una frase en dos. Tipo pregunta – respuesta. Transferencia de los patrones aprendidos a contextos semejantes.	Predominan: Diferentes tipos de textos y tomados de diferentes medios que permitan al alumno su uso para desarrollar su competencia a través de una gran variedad de actividades y tareas. Propuestas de actividades contextualizadas en la situación de comunicación. Actividades comunicativas.

Cuadro 3: Los manuales escolares en función del tipo de contenido y de actividades propuestas, según los métodos de enseñanza y aprendizaje

Como destacaban Bell y Gower (1998), para mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas y “anticipate the needs and interests of teachers and students” (p. 116), ya a partir del año 1960, en el diseño estándar o clásico de los manuales escolares se ha ido incorporando una serie de componentes materializados en *libro del profesor*, *cuaderno de actividades para el alumno*, *materiales de referencia* (glosarios, gramáticas, etc.), *materiales audiovisuales* que constituyen los *ensemble pédagogique* o *package course* que hemos citado (bajo forma de soportes audiovisuales, cintas, grabaciones vídeo, CD-es, mapas, fichas, etc.). De esta forma, se han tratado de poner a disposición del *Agente recurso humano – profesor*, para el trabajo diario en las aulas, manuales escolares que estén bajo el signo de la innovación y del cambio generado por la evolución metodológica en la enseñanza y aprendizaje de LEs; un cambio que incida en la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de ELE.

Cuando nos referimos a manuales escolares de ELE, adoptamos la posición de Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002), quienes, desde la DL-C, designan a aquéllos que presentan las nociones esenciales de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (en este caso, el ELE). Asimismo, los manuales escolares, dentro de la disciplina ELE, por su ubicuidad y función en el ámbito de la Educación, ocupan un lugar, en opinión de los citados autores, “permanente y generalizado [...], siendo concebidos con la intención de servir de soporte a la enseñanza, [...] para su uso a la vez colectivo e individual...” (p. 293).

Se revelan como depositarios del *Objeto (contenido de enseñanza y aprendizaje)* – ELE y representan un lugar de convergencia entre teoría y práctica en el *nivel procedimental de concreción* que Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002) explican en el sentido de que:

“[...] los manuales, que – como materiales curriculares por excelencia en la tradición escolar – son una forma particular de hacer tangible un método o un enfoque y contienen la información detallada sobre objetivos, contenidos y prácticas, con las instrucciones necesarias para su utilización en el aula”. (Vez [Ed.], Guillén y Alario, 2002, p. 174).

Representan, en este sentido, siguiendo a Martínez Bonafé (2002), el “proyecto final de la realización del contenido de la enseñanza” (p. 44) por cuanto que codifican, plasman y hacen tangible el contenido disciplinar de ELE (Dumbrăvescu y Merino Mañueco, 2012). Se trata de aquel contenido que, desde una perspectiva genérica, Guillén (2007) define como “aquellos conocimientos organizados y estructurados” y representados por un “conjunto de nociones, elementos o subelementos esenciales de conocimiento” (p. 202). Conjunto que, en función de la especificidad del ELE como asignatura, se estructura y se presenta bajo la forma de *prácticas*. Prácticas entendidas, a su vez, como resultado de un tipo de *contrato didáctico*, el cual, según Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002), implica “la idea de prever, determinar y sobre todo de armonizar los imperativos institucionales del Objeto – en nuestro caso, los objetivos y contenidos del currículum oficial de LEs – con los intereses e imperativos del grupo y del alumno” (p. 163).

Así es como, la concepción y elaboración de los manuales escolares de ELE se fundamentan en los principios configuradores y definatorios de naturaleza técnica, pedagógica y didáctica o, para la evaluación por su carácter y consecuencias, científica, e institucional - escolar, que presentamos en la Figura 2. A estos *principios* se añaden aquellos que podríamos considerar *propios*, que también les confieren identidad. Así es como, en su sistematización, secuenciación y adecuación del *Objeto (contenido de enseñanza y aprendizaje)* – ELE, la concepción y elaboración de los manuales escolares deben atender a los niveles de dominio de la lengua elaborados y establecidos para el aprendizaje de LEs.

Se espera que los manuales escolares a través de su contenido *seleccionado, organizado y presentado de forma coherente* aporte al *Sujeto (alumno)* y al *Agente recurso humano – profesor* un instrumento necesario que permita el aprendizaje de ELE. Así es como, en opinión de Rodríguez Navarro (1999), actualmente, en los manuales escolares de ELE se han de sustituir “los contenidos epistemológicos propiamente dichos” (p. 102), por unas capacidades funcionales que propicien un tipo de aprendizaje “participativo o por descubrimiento” (p. 105) del alumno. Manuales escolares que permitan al *Sujeto (alumno)* adquirir no sólo el contenido impreso, sino también el que

queda sugerido y transmitido por los demás medios. Manuales escolares que, además, ayuden y faciliten los APDs en el aula de ELE.

1.2. La atención a los manuales escolares en los niveles estructurales curriculares

Los manuales escolares y su problemática de concepción y elaboración se han convertido en factor de atención explícita e implícita de las políticas educativas y de los sucesivos documentos emitidos por autoridades e instituciones nacionales, europeas o internacionales. Documentos “significativos” (p. 86) que han sido estimados, por Guillén Díaz (2007a), como “esenciales” (p. 86). Según la misma autora (2009), estamos ante un “conjunto documental [...] ampliable y en evolución” (p. 91) que se constituyen en un lugar de consulta e indagación para todos los profesionales implicados en la enseñanza: formadores de formadores, profesorado, responsables de la Administración, autores y editores de manuales; es decir, para todos aquellos que están al servicio de la educación.

Podemos referirnos hoy al hecho de que disponemos de significativas recomendaciones, orientaciones y propuestas de distintas organizaciones interestatales de innegable peso en el concierto mundial, por su alcance y atención concedidos a los manuales escolares. En tales documentos se coincide en reconocer el potencial educativo de los manuales escolares por lo que nos remitamos a ellos adoptando la concepción de van de Akker (2003, 2006), van de Akker y Thijs [Eds.] (2009) de presentarlos acorde a los niveles estructurales curriculares: *supra*, *macro* y *micro*; niveles que constituyen un auténtico marco axiológico de referencia para la concepción y elaboración de los manuales escolares. Así es como:

A) *Al nivel estructural curricular supra* corresponden todas aquellas guías, estrategias metodológicas y recomendaciones emanadas de organismos e instancias de alcance internacional y de innegable peso en el concierto mundial; entre ellos, la ONU y, de manera específica, la UNESCO, como motor más importante en el apoyo de una ardua tarea de promoción y difusión de manuales escolares. En este sentido, la actividad de las citadas instituciones ha estado orientada a:

- Elaborar políticas y prácticas concernientes a la creación y elaboración, pero también a la utilización eficaz de los manuales escolares y otros materiales de enseñanza.
- Mejorar la calidad de los manuales escolares a través de programas orientados a una amplia actividad de revisión.
- Conseguir la difusión de los manuales escolares, especialmente, en aquellos contextos en los que constituyen el principal, si no el único, material de aprendizaje.

Cabe destacar también que, en el sector de las políticas internacionales, todas las acciones y los enfoques adoptados en materia de manuales escolares centran su atención en la necesidad de asegurar la calidad en su concepción y elaboración. Se espera que los resultados se manifiesten en manuales escolares “flexibles” (Choppin, 2001, p. 228), “souples et combinables de multiples façons” (Barrera-Vidal, 1989, p. 26), de “qualité” (Cherdon, 1990, p. 31), que puedan atender a las necesidades educativas y comunicativas del *Sujeto (alumno)*. Una “herramienta polifónica” (p. 227), en palabras de Choppin (2001) que:

“[...] tiene que permitir la evaluación de la adquisición de conocimientos; tiene que presentar una documentación compuesta, tomada de soportes variados; tiene que facilitar la asimilación por parte de los alumnos de un cierto número de métodos intercambiables a otras situaciones y, teniendo en cuenta la heterogeneidad creciente de públicos escolares, tiene que presentar lecturas plurales”. (Choppin, 2001, p. 227).

B) *Al nivel estructural curricular macro - europeo* corresponden las determinaciones, orientaciones y propuestas de las instancias europeas, entre ellas las del Consejo de Europa, entre cuyas preocupaciones están los aspectos concernientes a la enseñanza y aprendizaje y evaluación de LEs y, consecuentemente, de la formación del profesorado de LEs. Por su condición de Estado miembro de la UE, Rumanía²⁵ aboga por unirse a los esfuerzos comunes europeos de conseguir una mayor convergencia en el ámbito educativo, de cooperar para adoptar las bases comunes en la elaboración de programas, orientaciones curriculares, exámenes, pero también, de manuales escolares de LEs.

²⁵ Como precisábamos en la *Introducción*, desde el año 2007, Rumanía es miembro de pleno derecho de la Unión Europea.

C) *Al nivel estructural curricular micro* corresponden aquellas determinaciones nacionales que son prescriptivas y obligatorias, aportadas por el MECTS como autoridad educativa, en el marco de la política educativo - lingüística que se propone para todo el territorio nacional de Rumanía respecto a la enseñanza y aprendizaje de LEs. Se trata de leyes y anexos a las leyes, que marcan las líneas generales de la enseñanza y aprendizaje de LEs, en los centros de primaria y secundaria, a través de los cuales se establecen las bases para la concepción y elaboración de los manuales escolares. Es un nivel de mayor concreción, por cuanto que implica tanto la adhesión, como también la puesta en práctica de todas las disposiciones y orientaciones procedentes de las instancias de rango internacional y europeo en materia de manuales escolares.

1.2.1. Acciones en torno a los manuales escolares en el *nivel estructural curricular - supra*

Concebidos como transmisores de conceptos y conocimientos que fomentan la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible, los manuales escolares han sido objeto de atención por parte de la UNESCO. Este organismo, como se ha anticipado, se ha orientado hacia acciones que permitan el acceso de los *Sujetos (alumnos)* a los manuales escolares y a otros materiales didácticos. Se trata de una acción particularmente importante para aquellos contextos en los que los niños viven en circunstancias difíciles o en sociedades que se recuperan de un conflicto armado. En este sentido, la UNESCO (2005) se ha manifestado como una decidida impulsora de proyectos educativos, respetuosos con los manuales escolares, considerándolos “des instruments potentiellement très efficaces pour protéger les langues et les cultures menacées, infléchir les modes de pensée et promouvoir la tolérance” (p. i).

La UNESCO ha establecido una estrecha relación de colaboración con otras muchas organizaciones e instituciones; entre ellas, la de las Naciones Unidas: *The United Nations Children's Fund* (UNICEF) y la de la *United Nations Relief and Works Agency* (UNRWA). Su estrategia de acción implica directrices que ayuden a los países a establecer políticas y normas de calidad, en materia de concepción y elaboración de manuales escolares. Su acción está orientada hacia objetivos de largo alcance, a través de

la elaboración de políticas de producción, presentación y promoción de una amplia acción de difusión de manuales escolares. Así es como se intenta cumplir con la meta de asegurar la disminución de las desigualdades (Heyneman, 2006) y de hacer realidad la EPT, especialmente en contextos en los que los manuales escolares constituyen el principal o el único material de aprendizaje. Dos compromisos en los que coinciden o deben coincidir tanto las autoridades gubernamentales, como también la sociedad civil y el sector privado. En esta línea, la UNESCO se convierte en un apoyo imprescindible, en la ayuda de los Estados miembros; se orienta a crear medios sostenibles que faciliten el acceso a los manuales escolares y al material didáctico, en general.

A lo largo del tiempo, la consideración respecto a los manuales escolares ha evolucionado de modo que, si a finales del siglo XX estaban relacionados con la idea de rendimiento y éxito escolar (Loveridge [Dir.], 1972; Seguin, 1989), en los comienzos del siglo XXI, en el marco del World Bank Sponsored Workshop que tuvo lugar en 2003, la UNESCO los relacionaba con la idea de asegurar la calidad en la educación, considerándolos “key component of acquiring a quality education” (p. 2). Además, la mencionada organización²⁶ (2005) ha insistido en la idea de que los manuales escolares representan instrumentos poderosos para educar a ciudadanos responsables y solidarios y que, con la ayuda del *Agente recurso humano – profesor* pueden ayudar a cultivar en el *Sujeto (alumno)* los valores y las competencias necesarias para la convivencia, puesto que la propia finalidad de los manuales escolares es la de “transmit knowledge, values, attitudes, skills and behaviors” (p. i).

La acción de la UNESCO en materia de manuales escolares se ha concretado también en la creación y aprobación de instrumentos normativos (como los de París de 1994²⁷, 1995²⁸, 2005²⁹), en los que se subraya la importancia y se insiste en la necesidad

²⁶ En el documento *A Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials* (2005).

²⁷ Se trata de la Conferencia General de la UNESCO, específicamente de la *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales* (París, 1994).

²⁸ Se trata de la Conferencia General de la UNESCO, en concreto, de la *Déclaration et le Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie* (París, 1995). En la vigésima octava sesión de la Conferencia General de la UNESCO se adoptó la resolución 28C/5.42, *Education pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie* que destaca la importancia del papel de la

de una cooperación y un marco metodológico de concepción, elaboración y evaluación de manuales escolares.

Entre los documentos de referencia, orientados a alcanzar la mejora de la calidad de los manuales escolares, y que han sido realizados bajo el auspicio de la UNESCO, retenemos:

- *The Elaboration of School Textbooks: Methodological Guide* (1989), como guía de estrategias metodológicas globales para la creación de manuales escolares, desde la perspectiva de su promoción y calidad para el proceso pedagógico.
- *Guidelines and Criteria for the development, Evaluation and Revision of Curricula, Textbooks and other Educational Materials in International Education in offer to promote an International Dimension in Education* (1995), como guía de criterios para la evaluación de los manuales escolares. Los derechos humanos, los derechos del niño, los ideales de paz y las actitudes de tolerancia, democracia y ciencia, así como determinadas consideraciones éticas se han convertido en criterios de evaluación de los manuales escolares (propuestos por la UNESCO para la creación y elaboración de manuales escolares de calidad).
- *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (1999), como una nueva guía para el análisis y la revisión de los manuales escolares. Es el resultado del rápido crecimiento del mercado de medios educativos electrónicos.
- *El Plan de acción: Programa Mundial para la educación en derechos humanos* (2006), como documento orientado a la actividad de análisis y revisión de manuales escolares, para que sean compatibles con los principios de los derechos humanos.

realización y revisión de los manuales y programas escolares en las estrategias, a largo plazo, para desarrollar “una cultura de la paz”.

²⁹ Se trata de la elaboración del documento *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactiques*.

La UNESCO, también, ha puesto en marcha y ha apoyado proyectos de gran envergadura, reconocidos internacionalmente. Fruto de su actividad son, entre otros, los proyectos EMANNUELLE³⁰, MANES³¹, IARTEM³² o MASCOFO (MANuels SCOLaires Franco – Ontariens³³). Un hito importante marcó la actividad de la UNESCO cuando, en cooperación con *George Eckert Institut für Internationale Schulbuchforschung (Braunschweig, Alemania)*³⁴, se desarrolló una red internacional de investigación sobre manuales escolares; si bien se enfocaron las investigaciones desde la promoción, análisis y revisión, especialmente, de manuales de historia, geografía y ciencias sociales.

La actividad de investigación académica en torno a los manuales escolares, llevada a cabo en distintos contextos nacionales europeos y transatlánticos, es bastante reciente y corresponde generalmente a las últimas décadas del siglo XX. Sin embargo, es diversificada y abarca ejes diversos, entre los cuales mencionamos: actividades de investigación de naturaleza histórica, ideológica, didáctica, lingüística, iconográfica. Dichas investigaciones, según afirman Aubin y Choppin (2007), se plantean:

- Facilitar o promover búsquedas históricas de manuales escolares, bajo sus aspectos múltiples (contenidos, autores, editores, economía de la edición, etc.).
- Indicar los lugares de conservación de manuales escolares, para facilitar el acceso.

³⁰ Es un proyecto iniciado en otoño de 1979, en el seno del Servicio de historia de la educación (SHE) del Instituto nacional de búsqueda pedagógica (INRP) de Francia, bajo la dirección de Alain Choppin. Asimismo, a comienzos de los ochenta, dicho proyecto realizó una doble tarea, documental e investigadora, en torno a los manuales escolares. La dirección de este programa es: <http://www.inrp.fr/she/emmanuelle.htm>.

³¹ MANES es un centro de investigación cuyo objetivo principal es la investigación de los manuales escolares producidos en España, Portugal y América Latina durante los siglos XIX y XX. La dirección del portal es: <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>.

³² IARTEM es una asociación internacional dedicada a la investigación para el desarrollo de libros de texto y medios educativos. Organiza dos veces al año encuentros científicos. El primer encuentro tuvo lugar en 1991. La dirección de IARTEM es: <http://www.iartem.no/index.html>.

³³ En 1991– 1992, bajo la coordinación de los profesores Yves Poirier y Denis Lévesque, en la Facultad de Educación de la Universidad de Ottawa, se ponía en marcha el programa de búsqueda MASCOFO (MANUALES ESCOLARES Franco – Ontariens). Su página de Internet es: <http://web1.uottawa.ca/cgi-bin/crcf/bin/edbnet.pl>.

³⁴ Se trata un proyecto de gran envergadura, del año 1992, que cuenta ya con 322 expertos de 51 países.

- Precisar el estado de conservación de los manuales escolares, con el fin de suscitar su restauración.
- Permitir la localización de los títulos o de las ediciones ausentes.
- Facilitar intercambios científicos internacionales y promover estudios comparativos de manuales escolares.
- Abrir nuevas líneas de investigación científica y académica en torno a la evaluación, selección y modalidades de uso de los manuales escolares o a aspectos relacionados con la presencia de estereotipos y discriminaciones que puedan aparecer en ellos.

Es una evidencia que, los documentos realizados y dados a conocer bajo el auspicio de la UNESCO se han convertido en auténticos marcos comunes de referencia, para satisfacer la necesidad de mejora de calidad de los manuales escolares, en los contextos específicos. Todos son de carácter orientativo y, en esta óptica, corresponde a las responsabilidades de las autoridades educativas nacionales utilizarlos adoptándolos y adaptándolos, según las especificidades de cada contexto (educativo).

1.2.2. La incidencia de los manuales escolares en el *nivel estructural curricular - macro*

Corresponden al *nivel estructural curricular - macro* las aportaciones emanadas, por una parte, del Consejo de Europa como instancia europea que, directa o indirectamente, se ocupa de la problemática de los manuales escolares y, por otra parte, de la Comisión Europea, como una de las principales instituciones de la UE que canaliza la problemática de la formación del profesorado de LEs.

A nivel europeo, se observa que se concede una atención especial a la comunicación en LEs considerada una de las ocho competencias clave que, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea³⁵ (2006) lanzaban como

³⁵ Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente lanzada por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, del 18.12.2006, publicada en el Diario Oficial L 394 de 30.12.2006.

recomendación para el aprendizaje permanente, en una Europa cultural y lingüísticamente diversa. En este sentido y para el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, el Consejo de Europa ya había emitido sucesivas recomendaciones. En concreto, retenemos el lanzamiento, en 2001, del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*³⁶ (MCER, 2002), documento que, según se declara y, además, reiteran García Doval et al. (2004):

“[...] concierne a todas las políticas educativas y, consecuentemente, está destinado a todos los profesionales implicados de una u otra forma en la enseñanza de lenguas y en la evaluación de los aprendizajes: formadores de profesores, profesorado, responsables de la Administración, diseñadores de programas y currículo, autores y editores de manuales y otros materiales pedagógicos periféricos; es decir, está al servicio de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas”. (García Doval et al., 2004, p. 76).

La transcendencia de dicho documento consiste en el hecho de que proporciona a los interesados una base común, según plantean García Doval et al. (2004) en torno a la:

“[...] descripción de competencias comunicativas, transversales a todas las lenguas, haciendo explícitos objetivos, contenidos y métodos y definiendo los niveles de competencia idiomática eficaz que permiten apreciar los progresos de los que aprenden, en cada etapa de su aprendizaje y a lo largo de toda la vida. Descripción que engloba también el contexto cultural de la lengua objeto de aprendizaje”. (García Doval et al., 2004, p. 75).

En materia de manuales escolares, el documento tiene una especial importancia por cuanto que en él se afirma la necesidad de “una mayor diversidad de métodos y materiales” (MCER, 2002, p. 141), realizados éstos en función de las necesidades comunicativas de los *Sujetos (alumnos)*. Gracias a las aportaciones de este documento, la concepción y elaboración de los manuales escolares de LÉs pueden ser abordadas teniendo una base y un referente común compartido.

³⁶ El documento al que hacemos referencia es una traducción y adaptación española del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* realizado por el Consejo de Europa (2001). Así pues, se trata de la versión traducida al español y adaptada por el Instituto Cervantes, cuyo título abreviado es MCER (en español) y CEFR (en inglés).

Así es como, el contenido de los manuales escolares de LEs y su tratamiento se pueden fundamentar en lo que se ha denominado en el MCER (2002) por “principios básicos y sus consecuencias prácticas” (p. XI). Es éste un documento descriptivo y sintético que, por una parte, ofrece a los autores de manuales y responsables del diseño de cursos, una serie de orientaciones para la dimensión metodológica de los manuales escolares, poniendo de manifiesto su libertad a la hora de “formular sus objetivos en función de las tareas que quieren enseñar a llevar a cabo a los alumnos, ni en función de las competencias y estrategias que se espera que los alumnos desarrollen” (p. 139). Por otra parte, el mismo documento insiste en que les corresponde a los autores de manuales escolares, quienes “están obligados a tomar decisiones concretas y pormenorizadas relativas a la selección y ordenación de los textos, las actividades, el vocabulario y la gramática que se presentan al alumno” (p. 139).

Dando un paso trascendente al MCER (2002), y, específicamente para la enseñanza y aprendizaje de ELE, el Instituto Cervantes (2006) elaboró y lanzó un documento con carácter de material pedagógico y práctico. Se trata del Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2006) que recoge, en tres volúmenes, los *Niveles de referencia para el español*, fijados según las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa en el MCER (2002). En ellos, están disponibles inventarios pormenorizados de material lingüístico de ELE y no lingüístico, útiles para los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto Cervantes, así como para todo profesional relacionado con la enseñanza de ELE – editores, responsables educativos, autores de materiales didácticos, profesores, etc. – o para cualquier persona interesada en aprender español. Según se precisa en la *Introducción general* del mismo, se trata de un documento “eminente pedagógico y práctico” (p. 15) que ofrece a los interesados un contenido sistematizado y estructurado en cinco componentes: el gramatical, el pragmático – discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje, en función de los seis niveles³⁷, de modo que permitan asegurar una enseñanza de ELE eficaz.

³⁷ Niveles de referencia estándar para la enseñanza de la lengua española que sirven de patrón internacional para comprobar y medir el progreso y el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en cada fase del aprendizaje. De acuerdo a las recomendaciones que, en su día, propusiera el Consejo de Europa, en su MCER (2002), se trata de tres bloques amplios (nivel A, B, C) que, a su vez, se ramifican en otros dos niveles más restrictivos; a saber, “A1 (Acceso) – A2 (Plataforma), B1 (Umbral) – B2 (Avanzado) y C1 (Dominio operativo eficaz) – C2 (Maestría)” (MCER, 2002, p. 25).

Desde la Comisión Europea, Reding (2002) ha venido considerando a los profesores como “acteurs essentiels” (p. III) y recursos humanos implicados y responsables de la educación y formación de los ciudadanos europeos. Así es como la educación y formación del profesorado o su *cualificación* se ha convertido en una de las preocupaciones constantes de dicha Comisión Europea. Es de sobra conocido que, en muchos contextos educativos europeos, tanto la concepción y elaboración de los manuales escolares, como también la toma de decisiones en cuanto a su selección y uso en las aulas, son responsabilidades docentes. Asimismo, tanto el *Agente recurso humano – profesor* como también el *Agente recurso material* son objeto de atención de las instituciones mencionadas, con más razón si recordamos lo que la UNESCO destacaba al respecto en el año 2003: “education and especially the availability or training of teachers, is greatly constrained by resources, textbooks and learning materials may take on an even more important role” (p. 2).

Todo lo cual implica y pone de manifiesto, según apuntaba Richaudeau (1981), la necesidad de “former les enseignants à l’utilisation optimale des manuels scolaires, c’est-à-dire au plein emploi de toutes les possibilités méthodologiques qu’ils offrent et d’autre part, adapter les manuels pour qu’ils laissent une marge de liberté maximale” (p. 60).

Al respecto, se lanzaron documentos europeos de referencia para la formación del profesorado de LEs a los que nos referimos detalladamente en el Capítulo 3, apartado 3.2.2. Se trata particularmente de:

- *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference* (EPLTE), realizado por Kelly et al. (2004), que podría ser identificado como documento curricular de referencia con funciones análogas al MCER (2002) para las lenguas, orientado a la formación inicial de los profesores de LEs.
- *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues* (PEPELF), realizado por Newby et al. (Eds.) (2007) que, por su configuración, podría ser identificado como un instrumento de acompañamiento del EPLTE (2004).

- *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, realizado por el Instituto Cervantes (2012). Si bien su finalidad es de “alcanzar una visión lo más real, actual, y completa posible de lo que es y se espera que sea el profesorado de la institución” (p. 9), este documento traspasa la finalidad de documento interno; puede ser utilizado como marco descriptivo de referencia común para las competencias clave de todo *Agente recurso humano – profesor* de segundas lenguas y extranjeras.

Así pues, estamos ante tres documentos en los que indagamos para acceder a aquellas aportaciones significativas en torno a la formación en/para el uso de los manuales escolares, en las aulas de LEs, del *Agente recurso humano – profesor*.

1.2.3. Para el nivel estructural curricular - micro: marco institucional y de políticas educativas en torno a los manuales escolares en Rumanía

En la actualidad y para muchos contextos educativos nacionales, los manuales escolares representan un producto nacional, como señalaba Choppin (1993), así como, según Aboulfeth (2010), una figura “emblématique de l’Ecole et de la Nation” (p. 5). Un producto que, al mismo tiempo, está determinado “histórica y geográficamente”, lo que lo convierte, en opinión de Choppin (2001) en el “producto de un grupo social y de una época determinada” (p. 214).

Adoptando la idea de van de Akker y Thijs [Eds.] (2009) – respecto a que “curricular products that are developed at micro level include lesson materials and resources” (p. 33) – consideramos que al *nivel estructural - micro* corresponden aquellas disposiciones oficiales nacionales aportadas por el MECTS como organismo institucional de Rumanía que propone las leyes generales de enseñanza, establece los objetivos educativos y, una vez aprobados por los foros legislativos superiores³⁸, se

³⁸ En el caso de Rumanía, una República parlamentaria, hay un Parlamento bicameral: Senatul (el Senado) y Camera Deputaților (la Cámara de los Diputados). Como corresponde, la Cámara de los Diputados adopta el proyecto de Ley de enseñanza y el Senado es la cámara legislativa que adopta la Ley en su forma definitiva. Una vez publicada en el *Monitorul Oficial* (español, Boletín Oficial de Estado), el MECTS se ocupa de aplicarla.

encarga de llevarlos a la práctica. El MECTS es el foro que establece tanto la *reglamentación jurídico - legislativa* (el marco legislativo de aprobación, elaboración y uso) como también la *reglamentación metodológica* de los manuales escolares. Estas reglamentaciones son las que confieren un estatus oficial a los manuales escolares.

Situándonos en la línea de Cuq (1991), consideramos que la indagación en el contexto legislativo y reglamentario de los manuales escolares constituye un paso previo indispensable en el conocimiento de los manuales escolares y al que hacía referencia Choppin (2001). Para este autor, el aspecto legislativo “condiciona la existencia, la estructura y las producciones” (p. 216) de los manuales escolares, en los contextos educativos nacionales; no sólo desde una perspectiva histórica, sino también didáctico – práctica.

En el ámbito educativo rumano, como en muchos otros ámbitos educativos europeos, los manuales escolares son reconocidos oficialmente y constituyen un *état de fait* social y educativo innegable. Tienen un valor intrínseco de documento oficial de política educativa y, desde el ámbito disciplinar de la Pedagogía, Negreț-Dobridor (2001), insistía en la necesidad de considerarlo:

“[...] cel mai important instrument de lucru pentru elevi. El urmează îndeaproape programa analitică, detaliind în limbaj adecvat tot ceea ce este necesar pentru ca elevii să poată atinge obiectivele stabilite prin programa școlară în condițiile definite prin principii pedagogice generale și specifice³⁹”. (Negreț-Dobridor, 2001, p. 56).

Desde el mismo ámbito disciplinar mencionado, Cristea (2002), adoptando una visión global, subrayaba su condición de:

“[...] document oficial de politica educației, care asigură concretizarea programei școlare într-o formă ce vizează prezentarea cunoștințelor și capacităților la nivel sistemic, prin diferite unități didactice, operaționabile, în special, din perspectiva

³⁹ Traducción personal del rumano al español: “[...] el más importante instrumento de trabajo para los alumnos. Sigue de cerca el programa analítico, detallando en lenguaje adecuado todo lo que es necesario para que los alumnos puedan alcanzar los objetivos establecidos, a través del programa escolar en las condiciones definidas por los principios generales y específicos”.

elevului/studentului: capitole, subcapitole, grupuri de lecții/cursuri, seminarii, secvențe de învățare etc.⁴⁰” (Cristea, 2002, p. 302).

Esta legitimización, desde las precisiones de Escolano Benito (2005), convierte los manuales escolares en un “soporte de un currículo canónico, secuenciado y jerarquizado” (p. 9), en el sentido de que cobran “forma de materialización del llamado currículo editado” (p. 6). Son objeto de una atención particular del MECTS, con una importante intervención estatal administrativa y política en Rumanía, porque son considerados componentes curriculares, fuente de información formalizada, estructurada y oficial.

Dentro del marco jurídico - legislativo de Rumanía, los manuales escolares son objeto de atención a través de tres disposiciones oficiales. Dichas disposiciones los enmarcan dentro de la especificidad del contexto educativo nacional rumano, confiriéndoles legitimización por lo establecido en ellas. Se trata de:

- i. *Legea educației naționale*⁴¹ 1/2011, publicada en *Monitorul Oficial al României* del 18.01.2011.
- ii. *Ordinul MECT nr. 5913/13.11.2008 privind regimul manualelor școlare din învățământul preuniversitar*⁴².
- iii. *Anexa la Ordinul MECT nr. 5913/13.11.2008 privind regimul manualelor școlare din învățământul preuniversitar*.

i. En esta *Legea educației naționale* se estipulan las responsabilidades que corren a cargo del MECTS, con respecto a los manuales escolares. En el Capítulo IV (Curriculumul învățământului preuniversitar⁴³) se deja constancia de que:

⁴⁰ Traducción personal del rumano al español: “Documento oficial de la política educativa que asegura la concreción del curriculum en una forma que intenta presentar los conocimientos y las habilidades a nivel sistémico, a través de varias unidades didácticas, operacionales, especialmente, desde la perspectiva del alumno: capítulos, subcapítulos, grupos de lecciones, secuencias de aprendizaje, etc.”.

⁴¹ Traducción personal del rumano al español: Ley de la educación nacional. Relativamente reciente, la nueva Ley de la educación nacional, sustituye a la anterior – *Legea învățământului nr. 84 /24.07.1995 republicată în Monitorul Oficial al României nr. 606/10.12.1999*, que es el Boletín Oficial de Rumanía.

⁴² Orden todavía vigente, pese a la publicación de una nueva Ley de la educación nacional (2011).

“Art. 69(1): În unitățile de învățământ de stat sau particulare se utilizează manuale școlare și alte auxiliare didactice aprobate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului⁴⁴”.

Art. 69(2): Manualele școlare se elaborează și se evaluează pe baza programelor școlare aprobate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului reglementează elaborarea de manuale școlare alternative⁴⁵”.

Art. 69(3): Cadrele didactice selectează și le recomandă elevilor în baza libertății inițiativei profesionale acele manuale școlare din lista celor aprobate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului care vor fi utilizate în procesul didactic⁴⁶”.

Art. 69(4): Elevii și profesorii din învățământul de stat și din învățământul obligatoriu particular acreditat/autorizat beneficiază de manuale școlare gratuite atât pentru învățământul în limba română cât și pentru cel în limbile minorităților naționale în condițiile legii⁴⁷”. (Legea educației naționale 1/2011, p. 12).

Además, en el Capítulo VII (*Conducerea sistemului și a unităților de învățământ. Secțiunea 1. Dispoziții generale*⁴⁸) se precisa que el MECTS es la autoridad que se encarga de asegurar la financiación de la adquisición de manuales escolares:

Art. 94(f): [Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului] evaluează, aprobă și achiziționează manualele școlare și asigură finanțarea conform legii⁴⁹”. (Legea educației naționale, 1/2011, p. 15).

⁴³ Traducción personal del rumano al español: *Curriculum de la enseñanza preuniversitaria*.

⁴⁴ Traducción personal del rumano al español: Art. 69(1): “En los centros de enseñanza de Estado y privados se utilizan manuales escolares y otros auxiliares didácticos aprobados por el Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y Deporte”.

⁴⁵ Traducción personal del rumano al español: Art. 69(2): “Los manuales escolares se elaboran y se evalúan en base a los programas escolares aprobados por el Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y Deporte. El Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y Deporte regula la elaboración de los manuales escolares alternativos”.

⁴⁶ Traducción personal del rumano al español: Art. 69(3): “Los docentes seleccionan y recomiendan a los alumnos en base a la libre iniciativa profesional aquellos manuales escolares que se encuentran en la lista de los que están aprobados por el Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y Deporte y que se utilizarán en el proceso didáctico”.

⁴⁷ Traducción personal del rumano al español: Art. 69(4): “Los alumnos y los profesores de la enseñanza de Estado y de la enseñanza obligatoria privada acreditada /autorizada se benefician de manuales escolares gratuitos, tanto para la enseñanza en rumano como también para la enseñanza en las lenguas de las minorías nacionales, de acuerdo a la ley”.

⁴⁸ Traducción personal del rumano al español: *Gestión del sistema y de las unidades de educación Sección 1. Disposiciones generales*.

⁴⁹ Traducción personal del rumano al español: Art. 94(f): “(el Ministerio de Educación, Investigación, Juventud y Deporte) evalúa, aprueba y compra los manuales escolares y asegura la financiación según establece la ley”.

ii. En cuanto al otro documento de referencia, directamente relacionado con los manuales escolares, el *Ordinul MECT nr. 5913/13.11.2008 privind regimul manualelor școlare din învățământul preuniversitar*⁵⁰, cabe decir que se trata de un documento oficial en el que se establecen otros principios de legitimización de los manuales escolares. Se especifica pues, que los manuales escolares, para cada curso escolar y cada asignatura, han de estar en conformidad con los planes de enseñanza y los programas escolares vigentes. Asimismo, sólo los manuales escolares aprobados por orden del Ministro se pueden utilizar en la actividad didáctica en las aulas. Se contemplan, por lo tanto, manuales escolares editados en Rumanía o en otras editoriales extranjeras, siempre que hayan sido objeto de previa aprobación por el MECTS, tal y como queda estipulado:

“Art.2(1): În sistemul național de învățământ preuniversitar se utilizează numai manuale școlare aprobate prin ordin al ministrului Educației, Cercetării și Tineretului⁵¹”. (*Anexa la Ordinul MECT. nr. 5913/13.11.2008 privind regimul manualelor școlare din învățământul preuniversitar*, p. 1).

Estas reglamentaciones oficiales vienen a confirmar que la concepción, elaboración y evaluación de los manuales escolares representan un asunto de interés nacional con lo cual implica a numerosos actores públicos y privados de la red educativa, económica y financiera del país.

iii. En cuanto al otro documento de interés que hemos retenido, y que establece el marco metodológico de evaluación de los manuales escolares, bajo el título de *Anexa la MECT nr. 5913/13.11.2008 privind regimul manualelor școlare din învățământul preuniversitar*, cabe decir que fundamenta dicho marco metodológico en una serie de principios clave, a saber:

- La calidad y corrección científica de los manuales escolares, de acuerdo con los planes de enseñanza y los programas en vigor.

⁵⁰ Anexo todavía vigente, a pesar de la publicación de una nueva Ley de la Educación nacional, en vigor desde 2011.

⁵¹ Traducción personal del rumano al español: Art. 2(1): “En el sistema nacional de enseñanza preuniversitaria se utilizan sólo los manuales escolares aprobados por orden del Ministro de Educación y de la Juventud”.

- El uso preferente de manuales escolares en la actividad escolar.
- El acceso a los manuales escolares necesarios para todos los alumnos de la enseñanza primaria y secundaria obligatoria y para aquellos alumnos cuyos padres tienen ingresos inferiores al sueldo mínimo.

En este documento, con respecto a los manuales escolares, se establecen:

- Su régimen en la enseñanza preuniversitaria.
- Su uso en la enseñanza preuniversitaria.
- Su adquisición o compra para la enseñanza preuniversitaria.
- Su organización, coordinación y monitorización de la evaluación.
- Sus criterios de evaluación / re-evaluación.

La atención del MECTS en materia de manuales escolares podría ser sintetizada en los siguientes ejes de acción:

- I. Asegurar el marco jurídico – legislativo para la concepción, elaboración, evaluación y uso de los manuales escolares.
- II. Establecer el marco metodológico de concepción, elaboración, selección y aprobación de los manuales escolares.
- III. Asegurar los recursos necesarios para la financiación de la concepción y elaboración de los manuales escolares, a nivel del sistema nacional – educativo.

En el mencionado documento, además, se establecen aspectos como:

- La evaluación / re-evaluación y aprobación de los proyectos de manuales escolares para la enseñanza preuniversitaria.
- La adquisición de los manuales escolares para la enseñanza obligatoria.
- El inventario y la gestión de los manuales escolares en la enseñanza obligatoria.

- El listado de los manuales escolares aprobados para la enseñanza en los centros de primaria y secundaria.
- Los manuales escolares para la enseñanza especial.
- Los manuales escolares para la enseñanza secundaria superior, colegio (denominado en rumano *liceu*).
- Las disposiciones finales y transitorias respecto a las atribuciones y responsabilidades de las distintas comisiones de evaluación / re-evaluación de los proyectos de manuales escolares. Y otros aspectos relativos a la adquisición, el inventario y la gestión de los manuales escolares.

Hay también, otras disposiciones finales y transitorias de *Anexa la MECT nr. 5913/13.11.2008 privind regimul manualelor școlare din învățământul preuniversitar* que fijan aspectos importantes respecto a los manuales escolares; a saber:

- La caducidad de los manuales escolares (queda establecida a cuatro años, a partir de la fecha de adquisición pública).
- La validez de los manuales escolares (se pierde con la compra de nuevos manuales, elaborados en base a nuevos programas escolares que, previamente, hayan sido modificados en un 25%, a diferencia de los programas escolares, para la misma asignatura).
- La exención de devolución de los manuales escolares, al final de curso escolar (es el caso de los alumnos que hayan sufrido enfermedades contagiosas o en base a alguna recomendación emitida por el médico⁵²).

⁵² Casos en que quedarían exentos de la obligación de devolver los manuales escolares.

1.2.4. Sobre la concepción y la elaboración de los manuales escolares en Rumanía

Tal y como hemos expuesto en el apartado 1.2.3., el asegurar el marco jurídico – legislativo y metodológico de la concepción, elaboración, evaluación y selección de las propuestas de manuales escolares es un asunto del que se encargan las instancias educativas nacionales de alto rango. Es el MECTS, a través del Centrul Național de Evaluare și Examinare (CNEE), el que asegura, según la ley, la corrección metodológica y científica de los manuales escolares y su conformidad con los planes de enseñanza y con los programas escolares en vigor para cada asignatura y para cada año de estudio.

Se espera que, auspiciado por el MECTS, el proceso de selección de propuestas de manuales escolares sea transparente y que se fundamente en las directrices legales en vigor. Son los manuales escolares los que determinan la comprensión y la profundización del programa escolar para la enseñanza en los centros de primaria y secundaria de Rumanía; la calidad de los manuales escolares resulta de importancia capital tanto en términos del *Objeto (contenido de enseñanza y aprendizaje)*, como también para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, en el ámbito educativo de Rumanía, los manuales escolares representan un documento curricular obligatorio en el que se fundamentan la organización y la gestión del propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Su legitimidad, en los centros de enseñanza de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuela general, está concretada en términos de su consideración como:

- Documento de carácter oficial, fundamentado en los programas escolares. Un carácter oficial por cuanto que son aprobados y avalados por el MECTS y tras un minucioso proceso de aprobación y selección que parte de unos *principios de calidad* establecidos a nivel nacional.
- Documento de calidad, por cuanto su concepción y elaboración está fundamentada en principios que se constituyen en referentes metodológicos.
- Documento autorizado y financiado por el MECTS.

- Documento de carácter gratuito para la enseñanza obligatoria en los centros públicos y privados acreditados / autorizados.

Esta implicación directa del MECTS demuestra su grado de compromiso, con vistas a asegurar la calidad de los manuales escolares. Todo ello demuestra que estamos ante una cuestión de política e interés nacional, de muchas y profundas implicaciones para la sociedad rumana o, según señala Chollet Mocanu (2011), ante la fuerte convicción siguiente de que: “les manuels scolaires disposent d’une position privilégiée en Roumanie car ils ont toujours été considérés comme indispensables au bon déroulement du processus d’enseignement / apprentissage” (p. 331).

Como adelantábamos, la concepción y elaboración de los manuales escolares implica una total adecuación a una serie de criterios de calidad que se desprenden de los principios configuradores y definatorios que hemos expuesto en el apartado 1.1.3.; al mismo tiempo que aquellos criterios establecidos a nivel nacional por los que se evalúan y se re-evalúan las propuestas de manuales escolares para su consiguiente aprobación. Dicho proceso de evaluación o re-evaluación queda establecido a través de las especificaciones oficiales presentadas en el Cap. II, Art. 8. del ya citado documento *Anexa la MECT nr. 5913/13.11.2008 privind regimul manualelor școlare din învățământul preuniversitar* (p. 5 - 7). En él aparecen precisados los *criterios para la evaluación científica*. Se trata de dos clases de criterios que, por su carácter y consecuencias, pueden ser agrupados como sigue:

- A) *Criterios eliminatorios.*
- B) *Criterios generales de calidad.*

A) *Los criterios eliminatorios* se refieren al grado de adecuación de los manuales escolares a los planes de estudio. Se espera que, por una parte, permitan la construcción de situaciones de enseñanza y aprendizaje que conduzcan al logro progresivo de los objetivos y competencias; a saber: las competencias generales y específicas establecidas en el programa escolar o de todas las competencias previstas en los estándares de formación. Por otra parte, se supone que han de promover los valores y las actitudes, así como respetar específicamente los contenidos de aprendizaje previstos en el programa

escolar. El carácter discriminatorio, la inclusión de cualquier contenido o promoción de textos, ilustraciones o percepciones negativas de las diferencias de género, de categorías sociales, etc., se constituyen en aspectos que excluyen a todo manual escolar ya hallado en las pruebas de evaluación.

El eje central es el rigor científico de los manuales escolares, según indica el documento, *Anexa la MECT nr. 5913/13.11.2008 privind regimul manualelor școlare din învățământul preuniversitar*, que afecta a:

- La dimensión del carácter científico del contenido de los manuales escolares. El contenido debe caracterizarse por la corrección científica y la actualidad de la información proporcionada, independientemente, de si se trata de su materialización a través del texto y/o del soporte visual. Además debe caracterizarse por la pertinencia de la información y por el diseño correcto de los ítems de evaluación / autoevaluación.
- La dimensión del enfoque didáctico y del tratamiento del contenido científico. El contenido debe tener una coherencia en la lógica de su presentación; así como una adecuación de las actividades prácticas y de los ejemplos del contenido científico a los programas escolares, y, según el caso, a las situaciones de la vida cotidiana; una adecuación de la presentación del contenido científico y del mensaje de los soportes visuales en función del nivel de edad de los alumnos y de lo específico de la asignatura.
- La dimensión práctica que vela para que el manual escolar se caracterice por la calidad de los temas de repaso / síntesis; por el equilibrio del contenido de la disciplina con los ítems / los test de evaluación; por asegurar el carácter aplicativo de los ítems complementarios de evaluación y el grado de utilización de las adquisiciones previas en los contextos nuevos.
- La dimensión relativa a la organización del contenido, por cuanto que se espera que todo manual escolar contribuya a la formación de aquellas competencias previstas en el programa escolar. Se requiere que la

organización del contenido cumpla también los siguientes requisitos relacionados con:

- La sistematización de la información para la eficacia del aprendizaje.
- El desarrollo y el aprovechamiento de los objetivos / competencias desde el punto de vista de la *intra, inter, multidisciplinariedad* y de la experiencia de vida de los alumnos.
- El uso de los métodos y de las técnicas y estrategias activo - participativas.

En torno a la calidad y accesibilidad del discurso utilizado, todo manual escolar debe presentar la coherencia y la precisión lingüística necesarias para la formación de las competencias en la comunicación en la LE, y, en nuestro caso, para la comunicación en ELE. Los manuales escolares deberán caracterizarse por el equilibrio en el uso de la información, de los términos y de los conceptos nuevos y por la relevancia de los títulos y subtítulos.

B) Los *criterios generales de calidad* se refieren a los soportes visuales, al aspecto atractivo y adecuado de éstos, conforme a la edad, considerando el nivel de desarrollo de los alumnos y la especificidad de cada asignatura. Los *criterios generales de calidad* se aplicarán al estilo y unidad del proyecto, en su acepción de *concepto unitario*.

El conjunto de criterios que atañen al rigor de la concepción, elaboración y aprobación de los manuales escolares, en el ámbito educativo de Rumanía, aparecen sintetizados en el mapa conceptual que constituye la Figura 3.

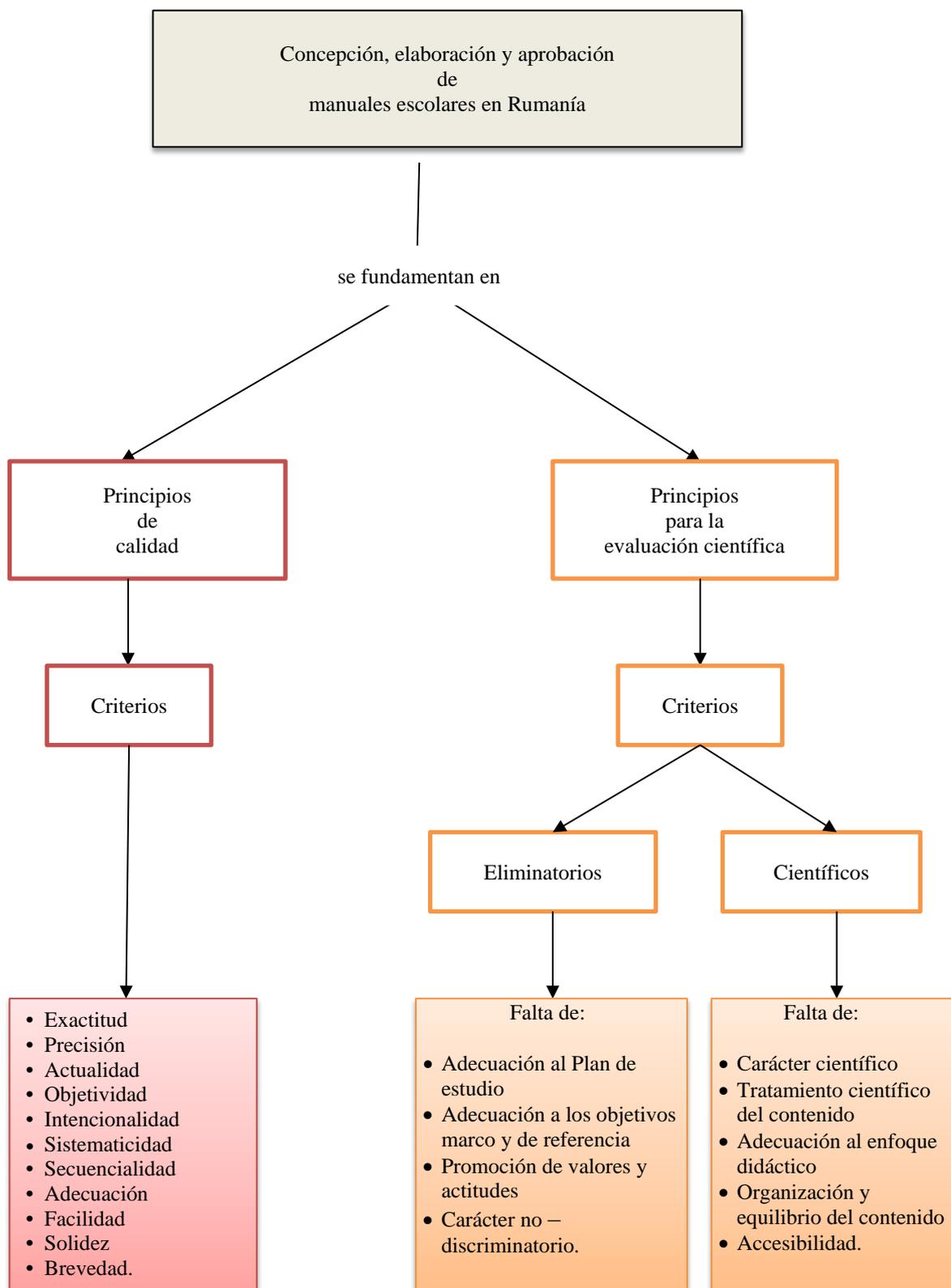


Figura 3: Distribución de los criterios evaluativos que dan cuenta de la calidad de los manuales escolares en Rumanía

La *calidad* alcanza el rango de principio genérico en el que se basa todo proceso de creación y elaboración de los manuales escolares en el contexto educativo de Rumanía.

1.3. Los manuales escolares como categoría educativa multifuncional

En el marco de la situación educativa de Rumanía, el conjunto de principios que dan cuenta de la calidad, como corresponde a lo expuesto en la Figura 3, viene a confirmar la idea de Gimeno Sacristán (1988) respecto a que los manuales escolares “no son como otros productos culturales, ni son unos libros cualquiera en una sociedad de libre mercado” (p. 182). Incide el autor en que son obras “peculiares” (p. 182) en su concepción y elaboración debido a las propias regulaciones que establecen – según detallamos en el apartado 1.2.4. – las autoridades educativas.

Como ya aludimos, dichos principios determinan el estatus de los manuales escolares que está marcado por las funciones que éstos deben o deberían cumplir. Respecto al estatus, Choppin (2001) opta por utilizar el término de “estatuto” y, en este sentido, plantea el debate de las funciones de los manuales escolares partiendo de sus múltiples dimensiones, como “vector ideológico y cultural” (p. 213), de “depositario de un contenido disciplinario” y de representar una “herramienta pedagógica” (p. 214 – 215).

Funciones que, en una época dominada por la multiplicidad de las fuentes de información y comunicación, se hallan bajo el signo del cambio, según afirman Bierman Massey y Manduca (2006)⁵³. En opinión de Martos Núñez y García Rivera (1998) si, históricamente, los manuales escolares contaban con la cualidad de ser “el mejor soporte de información” (p. 338) y le correspondían *funciones de comunicación* y *archivo* de la

⁵³ Trabajo presentado en el *workshop* que ha contado con la financiación proporcionada por el *National Science Foundation – Division of Undergraduate Education, Distinguished Teaching Scholars (DTS) Program*.

información, hoy, bajo la presencia y el impacto de las TICs, estas funciones se trasladan y pasan a ser propias de éstas últimas.

En la década de los ochenta, Richaudeau (1981) y Seguin (1989) identificaban para los manuales escolares dos funciones genéricas; a saber: *la función de información* y la de *estructuración y organización del aprendizaje*.

El sinfín de variados recuerdos que desatan los manuales escolares, desde de los más agradables, a los menos agradables, así como opiniones de todo tipo, tanto positivas como negativas, determinan a Choppin (2001) a inferir una “función catártica” (p. 209). Las pasiones, controversias y enemistades que originan los debates sobre los manuales escolares dividen a sus destinatarios en seguidores, retractores e, incluso, detractores o, en palabras del citado autor, en una piedra de toque “para arreglar nuestras cuentas con la institución escolar, como si los libros de clase focalizaran nuestros rencores, o a la inversa, nuestros pesares” (p. 209).

Si una banal pregunta como la de ¿qué es un manual escolar? plantea dificultades a la hora de contestar, es obvio que estamos ante un objeto de gran complejidad (Choppin, 2001), que tiene un conjunto de funciones las cuales, a su vez, plantean un auténtico debate.

1.3.1. Identificación de las funciones de los manuales escolares

Choppin (2001) contempla unas “funciones atribuidas” (p. 210); por una parte *la de facilitar el aprendizaje*, que valora como principal, y por otra parte, *la de transmitir conocimientos* que considera evidente. Unidas a éstas, plantea otras que denomina “técnicas” (p. 210), por cuanto que, en su opinión, están orientadas a la *adquisición* de conocimientos para su perpetuación, por el carácter de transmisores de “un sistema de valores, una ideología, una cultura” (p. 210) de los manuales escolares.

La propuesta de funciones específicas para los manuales escolares que recogemos de Choppin (2001) queda sujeta a otras cuatro funciones que el autor apunta en otra

publicación (Choppin, 2002). Se trata de funciones aportadas por los elementos descriptivos y caracterizadores de la condición de los manuales escolares; a saber: *función referencial* o *pragmática*, *función instrumental*, *función documental*, *función ideológica* y *cultural*, las cuales delimita como sigue:

- *La función referencial* o *pragmática* es la que deriva de la condición del manual escolar, que “constitue le support longtemps privilégié des contenus éducatifs, le dépositaire de connaissances et de techniques” (p. 474).
- *La función instrumental* es la función aportada por la condición del manual escolar que “met en œuvre des méthodes d’apprentissage, propose des exercices ou des activités qui selon les contextes, visent à faciliter la mémorisation des connaissances, à favoriser l’acquisition des compétences, l’appropriation du savoir - faire, etc.” (p. 474).
- *La función documental*, considerada la más reciente función de los manuales escolares, es el resultado de la cualidad del manual escolar que “fournit un ensemble de documents, textuels ou iconiques, dont l’observation et la confrontation visent à former l’esprit critique de l’élève et à développer son autonomie” (p. 474).
- *La función ideológica* y *cultural* considerada, por el contrario, la más antigua, pone en evidencia la condición del manual escolar de ser “un des agents constitutifs de la nation elle - même comme un des principaux vecteurs de la langue, de la culture et des valeurs des classes dirigeantes” (p. 474).

Martínez Bonafé (2002), apoyándose en la investigación de Zuev (1988), recoge las denominadas *funciones didácticas*, consideradas comunes a todos los tipos de manuales escolares que permiten abordarlos como una “unidad orgánica, un conjunto” (p. 47). Esas funciones didácticas son: *la función informativa*, *la función transformadora*, *la función sistematizadora*, *la función de consolidación y control*, *la*

función de autopreparación, la función integradora, la función coordinadora, la función desarrolladora y educadora.

- *La función informativa* es considerada como el resultado de la fijación del *Objeto (contenido de enseñanza y aprendizaje)* y de los tipos de actividad que deben realizar los alumnos, siguiendo un determinado volumen o dosis de información que es obligatorio para ellos.
- *La función transformadora* está ligada a la reelaboración de los conocimientos incorporados en los manuales escolares, en su calidad de plasmación y concreción de las políticas del curriculum en el primer nivel prescriptivo.
- *La función sistematizadora* está orientada a responder a las exigencias de una exposición sistematizada del *Objeto (contenido)*; permitirá la orientación del *Sujeto (alumno)* de tal modo que llegue a dominar los procedimientos de los sistemas científicos.
- *La función de consolidación y control* para la formación adecuada a un fin bajo la dirección del *Agente recurso humano – profesor*, para los tipos de actividad del *Sujeto (alumno)*, para la prestación de ayuda a éstos que necesitan asimilar firmemente el *Objeto (contenido de enseñanza y aprendizaje)* obligatorio, orientarse y apoyarse en él para realizar las actividades prácticas.
- *La función de autopreparación* está orientada a formar en el *Sujeto (alumno)* el deseo y la capacidad de adquirir conocimientos por sí mismos y a estimular en ellos la motivación docente – cognoscitiva y la necesidad de conocer.

- *La función integradora* está canalizada a permitir la asimilación y la selección de unos conocimientos unitarios que los estudiantes adquirieron en las actividades movilizadas a partir de distintas fuentes de conocimiento.
- *La función coordinadora* asegura el empleo más efectivo y funcional de todos los medios de enseñanza, así como la asimilación de informaciones complementarias sobre el objeto de estudio, que los estudiantes obtienen con la ayuda de los medios de información masivamente extradocentes.
- *La función desarrolladora y educadora* contribuye a la formación activa de los rasgos más importantes de una personalidad armónicamente desarrollada.

Por su parte, Gérard y Roegiers (2003) señalan una *función tradicional* que subyace a la consideración de los manuales escolares como instrumentos pedagógicos, cada uno de ellos orientado a “transmettre des connaissances et à constituer un réservoir d’exercices. Il avait aussi une fonction implicite de véhiculer des valeurs sociales et culturelles” (p. 7). Los citados autores distinguen también una *función relativa al Agente recurso humano – profesor*, considerándola una *función de formación*, que justifican por cuanto que:

“[...] l’objectif est d’apporter des outils leur permettant de mieux exercer leur rôle de professionnel dans le processus enseignement – apprentissage. [...] une multitude de nouvelles pistes, de nouveaux outils, de nouvelles pratiques qui tiennent compte de l’évolution des connaissances pédagogiques, de la sensibilité de chaque enseignant et de la spécificité des contextes”. (Gérard y Roegiers, 2003, pp. 99 – 100).

Gérard y Roegiers (2003) proponen, además, cuatro *funciones complementarias* denominadas: *función de información científica y general*, *función de formación pedagógica*, *función de ayuda del aprendizaje y de la gestión del curso*, *función de ayuda en la evaluación del conocimiento*. En opinión de los citados autores, el hecho de pretender concebir y elaborar un manual que “poursuivre les quatre fonctions permet de développer des manuels de l’enseignant plus ouverts” (p. 106). Funciones que se pueden delimitar de la siguiente forma:

- *La función de información científica y general*, relativa al hecho de que los manuales escolares permiten al *Agente recurso humano – profesor* un mejor dominio del conocimiento.
- *La función de formación pedagógica*, relativa al hecho de que los manuales escolares constituyen un apoyo para el *Agente recurso humano – profesor* para trasponer mejor los saberes de la asignatura, según las necesidades de los alumnos y en función de los propios conocimientos didácticos del *Agente recurso humano – profesor*.
- *La función de ayuda del aprendizaje y de la gestión del curso*, relativa al hecho de que los manuales escolares ofrecen el material necesario para la relación que se establece entre el *Agente recurso humano – profesor* y el *Sujeto (alumno)*, en la enseñanza y aprendizaje.
- *La función de ayuda en la evaluación del conocimiento*, por cuanto que los manuales aportan pistas y modelos para la evaluación de los contenidos (saber).

El cuadro funcional de los manuales escolares se completa con la contribución de Allard et al. (2006), quienes subrayan la existencia de dos grandes funciones. Por un lado, la función de “servir d’outil d’enseignement et d’apprentissage” (p. 21). Por otro lado, la función que “consiste à transmettre et à inculquer aux jeunes les valeurs de la société dans laquelle ils vivent” (p. 21). Esta función, no es otra que la *función ideológica y cultural* que identificaba Choppin (2002) y a la cual se refiere también Kazadi (2006). Este último autor contempla unas *funciones asociadas al Sujeto (alumno)* o al *Agente recurso humano – profesor*, e igual que Choppin (2002) considera que el manual escolar:

“[...] favorise la transmission des connaissances lorsque l’élève acquiert des données particulières, des concepts, des règles, des formules, des faits, une terminologie des conventions, etc. Il soutient le développement de capacités et de compétences (...). Les fonctions relatives à l’enseignement sont des fonctions de formation: information scientifique et générale, formation pédagogique, aide aux apprentissages et à la gestion des cours et aide à l’évaluation des apprentissages”. (Kazadi, 2006, p. 140).

Una aportación significativa nos ofrecen González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010), quienes recurren al ámbito de la Didáctica general para reconocer específicamente a los manuales escolares de LEs las siguientes funciones:

A) *Una función genérica de aprendizaje.*

B) *Una función genérica de enseñanza.*

A) La *función genérica de aprendizaje* se atribuye a los manuales escolares por cuanto que facilitan el *Objeto (contenido)* de aprendizaje. Por sus cualidades intrínsecas, los manuales escolares pueden, tal y como indicaba Vez (1999), “servir de apoyo en la dimensión instrumental de los aprendizajes” (p. 70).

B) La *función genérica de enseñanza*, se atribuye igualmente a los manuales escolares ya que informan o suministran el *Objeto (contenido)* que es, a su vez, un referente necesario para el *Agente recurso humano – profesor*, en la enseñanza. Esta función, en una perspectiva operativa de los manuales escolares, según mencionan González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010), se refiere a aquellos principios configuradores y definitorios de la estructuración del contenido y de las prácticas. Lo cual permite al *Agente recurso humano – profesor* hacer un uso emergente de las propias adaptaciones del contenido con otros medios y materiales presentes en el aula, con aquéllos ya integrados en la configuración de los manuales escolares como *ensemble pédagogique* o *package course*.

Todas las funciones señaladas por los distintos autores citados dan muestra de que los manuales escolares representan una categoría educativa *multifuncional*. Sus funciones convergen y no pueden ser mutuamente excluyentes. Además, son los principios configuradores y definitorios (tratados en el apartado 1.1.3.), así como los criterios para la evaluación científica (expuestos en el apartado 1.2.4.) – (para el caso de Rumanía que nos ocupa) los que sustentan la concepción y elaboración de calidad de los manuales escolares.

1.3.2. Aproximación a los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares de ELE

En este punto, podemos precisar que entendemos por parámetros funcionales y funcional – operativos, aquellos principios definitorios y configuradores, base de la concepción y elaboración de los manuales escolares de ELE, susceptibles de dar valor a las distintas funciones que éstos tienen. Asimismo, los parámetros funcionales son, adoptando la idea de González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010), aquellas *operaciones* que guían y hacen posible la enseñanza y el aprendizaje de ELE. Parámetros funcionales que llegan a ser parámetros funcional – operativos al operativizarse, en el sentido de que son los manuales escolares los que permiten distintas prácticas correspondientes y específicas para los APDs (Roy, 1991; Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998). Dichas prácticas, en el caso del *Agente recurso humano – profesor* son *prácticas de enseñanza* mientras que, en el caso del *Sujeto (alumno)* son *prácticas de aprendizaje*.

Consideramos que los parámetros funcionales y funcional – operativos forman el binomio indisociable, según hacíamos referencia en el apartado 1.1.2., ya que los manuales escolares difícilmente podrían ser entendidos fuera de la idea de *práctica* o de *acción*.

En este orden de cosas, apoyándonos, por una parte, en las funciones que nos aportan Allard et al. (2006), Choppin (2001, 2002), Gérard y Roegiers (2003), González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010), Kazadi (2006), Martínez Bonafé (2002), Richaudeau (1981), Seguin (1989) y por otra parte, en los propios principios configuradores y definitorios en los que se edifica todo proceso de concepción y elaboración de los manuales escolares, retenemos las siguientes funciones:

- A) Una *Función Informativa o de Información (FInf.)*.
- B) Una *Función Mediadora o de Mediación (FMed.)*.
- C) Una *Función Educativa o de Educación (FEduc.)*.
- D) Una *Función Formativa o de Formación (FForm.)*.

A) *Respecto a la Función Informativa o de Información (FInf.)* nos referimos al hecho de que, como documento de carácter oficial, según exponemos en el apartado 1.2.4., los manuales escolares constituyen una referencia obligada para el *Sujeto (alumno)* y el *Agente recurso humano – profesor*, una ayuda (Gérard y Roegiers, 2003), e incluso, según precisa Gimeno Sacristán (1988) “una ayuda imprescindible” (p. 194). Sus principios definitorios expuestos en la Figura 2, que afectan el contenido y su tratamiento, determinan a considerarlos fuente de información oficial, autorizada para el *Sujeto (alumno)* y el *Agente recurso humano – profesor*, ayuda o apoyo tanto para el aprendizaje como también para la enseñanza. Así es como, podemos considerar que el ser referencia obligada para el *Sujeto (alumno)* en su aprendizaje y para el *Agente recurso humano – profesor* en su enseñanza, el ser una ayuda o un apoyo en dichas actividades, se convierten en los parámetros funcionales de esta función.

B) *Respecto a la Función Mediadora o de Mediación (FMed.)* nos referimos al hecho de que los manuales escolares son traductores de las prescripciones curriculares oficiales en un formato práctico; concretan los objetivos del ciclo, pormenorizan y secuencian los contenidos. En este sentido, Zabalza (1987) alude a la condición de los manuales escolares de “mediadores que actúan como guías” (p. 52). A los manuales escolares como mediadores se refieren también Lebrun, Lenoir y Desjardins (2004), desde el contexto educativo de Quebec, mientras que para el de Venezuela, Yuri y Moreno (2008) insisten en que esta consideración de mediador entre el *Agente recurso humano – profesor* y el *Sujeto (alumno)* es la que “lo convierte en un recurso pedagógico de singular relevancia” (p. 73).

Esta *FMed.* la encontramos mencionada en Parcerisa Aran (2003) quien la contempla desde dos ópticas: la de “ayuda para desarrollar el proyecto docente del profesorado” (p. 44) y la de que el manual escolar se convierte en proyecto. Desde esta perspectiva, considera que al docente le corresponde ponerse a su servicio en vez de servirse de ellos. Además, este autor propone como solución para esta segunda posibilidad, que el *Agente recurso humano – profesor* esté capacitado en la perspectiva de evaluarlos para “tomar decisiones más fundamentadas respecto a su uso en el día a día del aula” (p. 44).

En esta línea, se posiciona también Ballesta Pagán (1999) al considerarlos agentes de elaboración y concreción del currículum mientras que Rodríguez Rodríguez (2004) señala que son “claros mediadores” (p. 218). Pues, su contenido “se construye con la intención de mediar” (p. 77) y, por lo tanto, se convierten en vehículo para la transmisión del conocimiento.

Esta condición de mediadores entre los proyectos curriculares y sus desarrollos específicos en las aulas, entre el conocimiento y sus destinatarios o, según Puig Rovira (1995) “entre el entorno socio-cultural y la práctica educativa, así como entre la teoría pedagógica y la práctica educativa concreta” (p. 282), facilita la propia práctica docente en el desarrollo del currículum así como el trabajo de los alumnos. Como se recoge de forma específica para el ELE en el *Diccionario de términos clave de ELE* (2003 - 2008) del Instituto Cervantes, hasta permiten su incidencia en el diseño y la organización de “la práctica didáctica, esto es, la selección, la secuencia y organización temporal de los contenidos, la elección de los textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación” (s.p.).

Por su condición de material pedagógico, los manuales escolares facilitan o, como destaca Arroyo González (2004a), “medían o se interponen” (p. 224), entre el *Agente recurso humano – profesor* y el *Sujeto (alumno)* o entre el *Sujeto (alumno)* y el conocimiento. Se realiza, pues, una doble mediación entre el sistema curricular y el *Agente recurso humano – profesor*, por una parte, y entre el sistema curricular y el *Sujeto (alumno)*, por otra parte.

En lo que respecta al *Agente recurso humano – profesor*, la mediación, según Area Moreira (1999) surge al “ofrecer al profesorado una representación simbólica de los programas” así como “los parámetros conceptuales y operativos para su implementación en el aula” (p. 77). En esta línea, apoyándose en la teoría de Zuev (1988), Martínez Bonafé (2002) sostiene que los manuales escolares plasman de manera óptima los fines, principios y contenido, garantizan la formación del contenido de la enseñanza, y ocupan aquel nivel constituido por el material docente como “fase de la proyección teórica del contenido de la enseñanza” en el sentido de “aquello que

se desea que vaya a ocurrir en la actividad práctica y el modo concreto y específico de normativizar la enseñanza” (p. 44).

En la clase, el lugar de su verdadera experimentación para validar las hipótesis previas (Besse, 1992), los manuales escolares, según afirma Guillén Díaz (2007), llegan a “modelizar en alto grado los programas y las prácticas de los profesores” (p. 209) por cuanto que, según van de Akker y Thijs [Eds.] (2009), los manuales escolares como recursos materiales “prove to be a convenient, efficient and often indispensable tool to support day-to-day teaching” (p. 33).

Podemos considerar que *trasponer el curriculum oficial en el aula, concretando objetivos, principios y contenido, permitiendo la selección, secuenciación, organización temporal del contenido, la elección de textos y el diseño de actividades y ejercicios de evaluación, es decir, facilitando la enseñanza y el aprendizaje, garantizan la formación del contenido y se convierten en parámetros funcionales de esta FMed.*

C) *Respecto a la Función Educativa o de Educación (FEduc.)* nos referimos al hecho de que los manuales escolares, por su creación y elaboración para el uso en el desarrollo del marco curricular, cumplen una *FEduc.*, según destacaba Vez (1999). Hutchinson y Torres (1994) consideraban al respecto que se trata de una función que se manifiesta en situaciones de renovación pedagógica o de cambio teórico. En este sentido, los manuales escolares pueden contribuir *a desarrollar o perfeccionar las capacidades del utilizador*, sean éstas capacidades cognitivas, afectivas, motrices o de relación social. Pero, para que los manuales escolares cumplan esta función se requiere el uso de un *ejercicio racional, una estructura cognitiva*, por parte de sus destinatarios, así como de recurrir, en opinión de Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador (1999), a *saberes y pensamientos, valores y sentimientos*. Así es como, podemos considerar que, el *educar*, entendido en el sentido de desarrollar o perfeccionar las capacidades del utilizador, se convierte en el parámetro funcional de esta función.

D) *Respecto a la Función Formativa o de Formación (FForm.)* nos referimos al hecho de que los manuales escolares son verdaderos colaboradores en el proceso de construcción compartida de conocimientos que se realiza en el marco de la práctica educativa. A esta función se refería Debyser (1973, 1978), al considerar que los manuales escolares encierran los sentidos de “corpus” y “programa”, colocándolos en la frontera entre la mediación y la formación.

Veiz (1999) también planteaba la existencia de una *FForm.* que emerge de la condición de los manuales escolares de instrumento básico para la formación del profesorado, y con más razón para la formación inicial del profesorado. A esta función también se refería Rodríguez Rodríguez (2004), pero justificándola en cuanto a que los manuales escolares ayudan al *Agente recurso humano – profesor* en el desarrollo y la concreción del currículum establecido oficialmente en los contextos específicos. Esto equivale para Veiz [Ed.], Guillén y Alario (2002) en considerarlos como un “instrumento pedagógico de referencia (...), al mostrarse como depositarios fiables de un contenido educativo” (p. 293). Así es como, podemos considerar *el ser instrumento* para la formación del profesorado en el desarrollo y la concreción del currículum por cuanto que *permite al Agente recurso humano – profesor el dominio de los contenidos* como parámetro funcional y funcional – operativo de esta función.

En la Figura 4, presentamos la correspondencia de las cuatro funciones presentadas y sus parámetros funcionales y funcional - operativos. Mencionamos que, a través de las líneas interrumpidas, ponemos de manifiesto la dificultad que supone delimitarlas perfectamente, dada su interconexión o interrelación e incluso su convergencia.

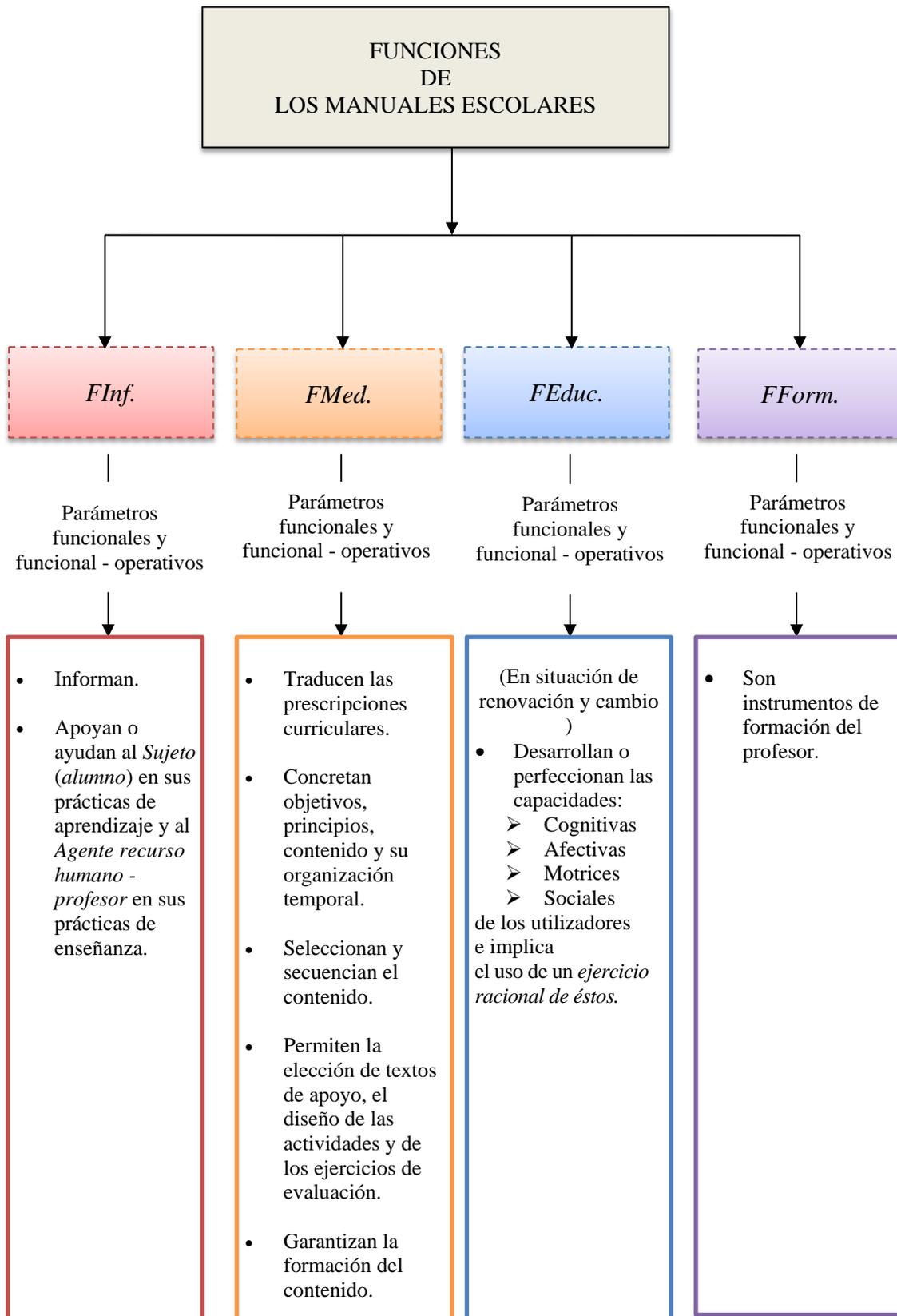


Figura 4: Funciones y parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares

Asimismo, consideramos que las cuatro funciones delimitadas, que proponemos para los manuales escolares, se inscriben en la lógica de todo proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, recurrimos a la teoría de Torre (2000) quien apoya la idea de una lógica entendida en tres dimensiones: la lógica de la disciplina (la epistemología), la lógica del que enseña (didáctica) y la lógica del que aprende (matética). El *Agente recurso humano – profesor*, en este sentido, actúa o proyecta una relación con los manuales escolares, desde y en función de su habilidad de realizar la enseñanza. Acción que realiza *Agente recurso humano – profesor*, en función del *Sujeto (alumno)* quien, individualmente o con el apoyo del primero, interactúa, a su vez, con los manuales escolares para el aprendizaje o la adquisición de conocimientos.

Los manuales escolares, por todos sus principios configuradores y definitorios en los que se apoya su concepción y elaboración, se inscriben en la lógica de la disciplina curricular ELE.

Por informar o suministrar el *Objeto (contenido)*, referente necesario para el *Agente recurso humano – profesor* al ser consultados y utilizados para la toma de decisiones en la perspectiva de los APDs, los manuales escolares entran en la lógica del docente (didáctica) que enseña ELE.

Los manuales escolares se inscriben también en la lógica del *Sujeto (alumno)* o lógica matética por cuanto que éste los utiliza como herramienta de apoyo en sus prácticas de aprendizaje.

1.3.3. El estatus asignado y adquirido de los manuales escolares en la situación pedagógica

Los aspectos terminológicos y conceptuales abordados, los principios configuradores y definitorios para la concepción y elaboración de los manuales escolares así como sus funciones y sus parámetros funcionales y funcional – operativos son los elementos constitutivos que determinan su estatus. Se les confiere una determinada posición o situación en el marco de las dinámicas internacionales, europeas y nacional – curriculares, puesto que aparecen marcados institucionalmente, a través de las disposiciones oficiales, tal y como hemos expuesto en los apartados 1.2.3 y 1.2.4. para el caso de Rumanía.

Estatus, como concepto para el ámbito de la DL-C, definido por Vez [Ed.], Guillén, Alario (2002), aparece explicado en términos de “una identificación social que sitúa a una persona en relación con otra por medio del desempeño de un rol. Representa el aspecto estático de las relaciones sociales.” (p. 263). Aplicando este concepto a los manuales escolares, se podría entender este “rol”, presente en el discurso de los especialistas de la Didáctica citados, como equivalente a las funciones o potencialidades funcionales y funcional - operativas de los manuales escolares. Éstas son las que determinan al *Sujeto (alumno)* y al *Agente recurso humano – profesor* a recurrir a su uso, en las aulas de ELE.

Estos parámetros funcionales y funcional – operativos que, *a priori*, marcan un *estatus asignado* o *predeterminado* de los manuales escolares. *A posteriori*, nos permite considerar, desde una perspectiva sociológica, como *estatus adquirido* aportado por la valoración funcional concedida por cada uno de los distintos actores sociales: *Agente recurso humano – profesor*, *Sujeto (alumno)*, los padres de éstos últimos, las autoridades educativas. Valoración funcional que dichos actores sociales conceden a los manuales escolares. En esta línea, Aboulfeth (2010) pone de manifiesto que:

“Pour certains parents, le manuel scolaire est surtout un recueil d'exercices et un médiateur du savoir. Il leur permet de vérifier le travail de leurs enfants et de communiquer avec eux pour leur expliquer ce qu'ils n'auraient pas compris en classe.

Les élèves, eux, estiment que le manuel scolaire leur permet d'apprendre les leçons données par l'enseignant et de faire les exercices qui consolident ces leçons.

Quant aux enseignants, ils pensent, dans leur grande majorité, que le manuel est pratique, utile et incontournable. Le cours magistral reste toutefois pour un grand nombre d'entre eux et dans plusieurs disciplines, prépondérant; le manuel en est le complément surtout pour les exercices". (Aboulfeth, 2010, p. 5).

La Asociación *Savoir Livre*⁵⁴ también recurre a las opiniones de distintos docentes y alumnos así como de los padres de éstos y destaca que para los tres actores sociales, los manuales escolares son unánimemente importantes.

Es evidente que el prestigio de los manuales escolares ha variado bajo el impacto de distintos factores. Entre los cuales, mencionamos la propia experiencia formativa o profesional del *Agente recurso humano – profesor*, el paso y el peso del tiempo, los valores y las normas que una sociedad dada determina como propias y que, a la vez, pueden ser diferentes de una sociedad a otra, según el grado de prestigio, de admiración con que se les evalúa. Asimismo, se trata de *la percepción y valoración* de la presencia y la incidencia del uso de los manuales escolares en las aulas como factor determinante del estatus. Valoración que pertenece al área socio - afectiva; es decir, a aquellas atracciones y rechazos que puede experimentar toda persona ante objetos de tanta complejidad (Braun, 2010; Choppin, 2001) como son los manuales escolares.

Toda esta incursión en el conocimiento epistemológico de los manuales escolares nos permite interpretar que los manuales escolares movilizan sus funciones mediadas por sus destinatarios, *Sujeto (alumno)* y *Agente recurso humano – profesor*.

El entramado terminológico asociado a la noción de manuales escolares, el conjunto de principios configuradores y definatorios para su concepción y elaboración, sus funciones convergentes nos remiten a la necesidad de situarlos en el marco del paradigma de la complejidad contemplado por Morin (1986, 1991) y Puren (1988); complejidad que Guillén Díaz (1999) describe como “la propiedad de aquello que se

⁵⁴ *Savoir Livre* es una Asociación creada en 1985, en Francia y constituida de seis grandes editoriales escolares; a saber: *Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Magnard y Nathan*. Los resultados de su investigación en torno a los manuales escolares están disponibles en su página web <http://www.savoirlivre.com/index.php>.

compone de elementos diversos con la idea de multidimensionalidad, articulación e interrelación” (p. 25).

Al ser depositarios del *Objeto (contenido de enseñanza y aprendizaje)* – ELE, como lengua distinta a la lengua materna, resulta pertinente abordar los manuales escolares desde el ámbito disciplinar de la DL-C.

En este sentido, destacamos aquellas referencias específicas para el contexto educativo de Rumanía, en la perspectiva de delimitar la presencia de los manuales escolares en los APDs que entran en la responsabilidad docente. Y, son los APDs los que plantean la necesidad de una formación competencial en/para su uso optimizador en el aula. Pues, el uso mismo de los manuales escolares dota de contenido las competencias, de forma que pueden ser abordados como componentes que, en la lógica curricular de las competencias profesionales docentes, requieren una previa y consistente formación pedagógica y técnica de los futuros profesores de ELE (como se plantea en Capítulo 3).

En la perspectiva de contemplar los manuales escolares desde la perspectiva de las relaciones que establecen con las categorías educativas presentes en toda situación de enseñanza y aprendizaje, conforme al modelo SOMA, propuesto por Legendre (1988), presentamos, en la Figura 5, una aproximación a los manuales escolares, conforme a las dimensiones tratadas en este Capítulo 1, de la presente Tesis Doctoral.

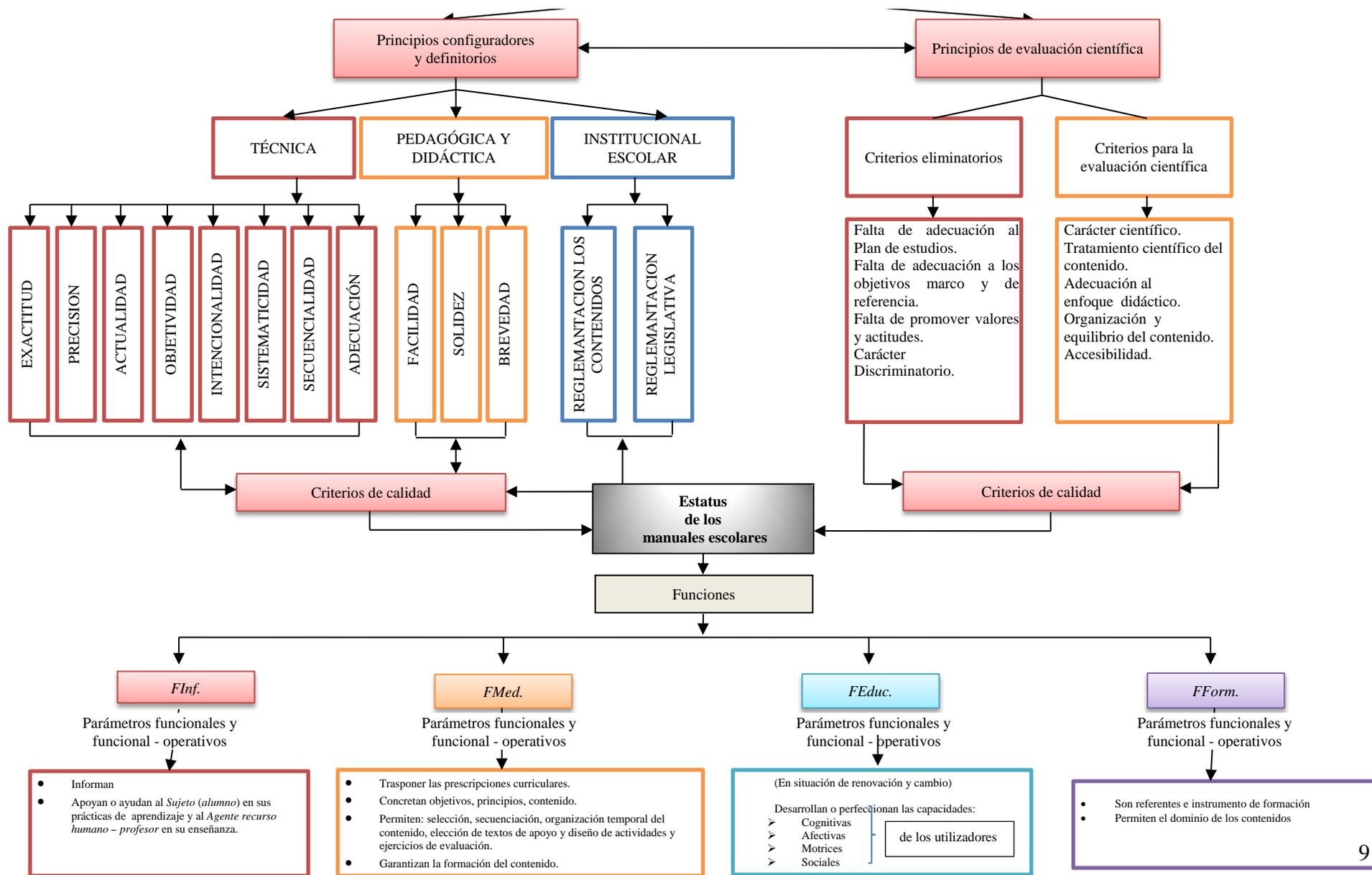


Figura 5: Aproximación al estatus de los manuales escolares: la triple dimensión que los contextualiza en Educación

Capítulo 2

LOS MANUALES ESCOLARES Y SU CONTEXTUALIZACIÓN EN EL ÁMBITO DISCIPLINAR DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS - CULTURAS

*“Școala e trei lucruri, totodată: o casă - o carte - un dascăl.
Și-ntr-această nomenclatură tripartită, observați, rogu-vă,
că am urmărit o gradațiune ascendentă”.*
*Alexandru Odobescu*⁵⁵ (1834 - 1895)

2.1. Los manuales escolares como componente categorial educativo en una perspectiva sistémica

La problemática funcional y funcional – operativa de los manuales escolares en el aula de LEs ha sido objeto de atención para los especialistas del ámbito disciplinar de la DL-C. Un ámbito que se constituye, según destaca Guillén Díaz (2007b), por “la articulación de diferentes modos operativos y categorías educativas” (p. 200), a los que se referían ampliamente Galisson (1994) y Puren (1988).

Y es, en la encrucijada de tres modos operativos, en donde se sitúan los manuales escolares (Galisson, 1994; Guillén, 2007); a saber: el modo operativo teórico, el modo praxeográfico y el modo práctico. Modos que encontramos explicados por Guillén (2007) como sigue:

⁵⁵ Cita tomada de Ghivirică (1975, p. 119), quien la atribuye a Alexandru Odobescu. Según la autora, apareció publicada en *Un leac pentru copilăria noastră*. Alexandru Odobescu (1834 – 1895), conocido escritor, arqueólogo, tratadista y hombre de ciencias rumano, fue miembro de la Academia Rumana y profesor de arqueología en la Universidad de Bucarest. Traducción personal del rumano al español: “*La escuela significa tres cosas, a la vez: una casa – un libro – un maestro. En esta nomenclatura tripartita, observen, les ruego, que he seguido una gradación ascendente*”.

- *El modo operativo de orden teórico*, de observación e interpretación está orientado a “la producción de conocimientos para el aula” (p. 200).
- *El modo operativo praxeográfico* se refiere a la “realización de materiales curriculares, organizado para la toma de decisiones para el aula” (p. 200 – 201). En nuestro caso, corresponde a la concepción y elaboración propiamente dichas de los manuales escolares ya tratadas, teniendo en cuenta los principios configuradores y definitorios, así como los criterios eliminatorios y de calidad, a los que nos hemos referido detalladamente en el Capítulo 1 de esta Tesis Doctoral.
- *El modo práctico*, en nuestro caso, se refiere, según Guillén Díaz (2007b) a “la utilización y adaptación” (p. 200 – 201) de los manuales escolares, en torno a su intervención en el aula. Este *modo práctico* o *modus operandi* determina a los manuales escolares por cuanto que:
 - permiten al *Sujeto (alumno)* acceder al contenido, para su estudio o aprendizaje;
 - permiten al *Agente recurso humano – profesor* enseñar el contenido en el aula.

Desde la interpretación de la Lingüística Educacional, Stern (1983), en el modelo general que proponía para la enseñanza de lenguas, situaba a los manuales escolares en el lugar o “nivel 3” (p. 45) tal y como aparece representado en la Figura 6 que recuperamos del citado autor. Correspondería este nivel al modo operativo *praxeográfico* al que se alude en Galisson (1994) y en Guillén Díaz (2007b).

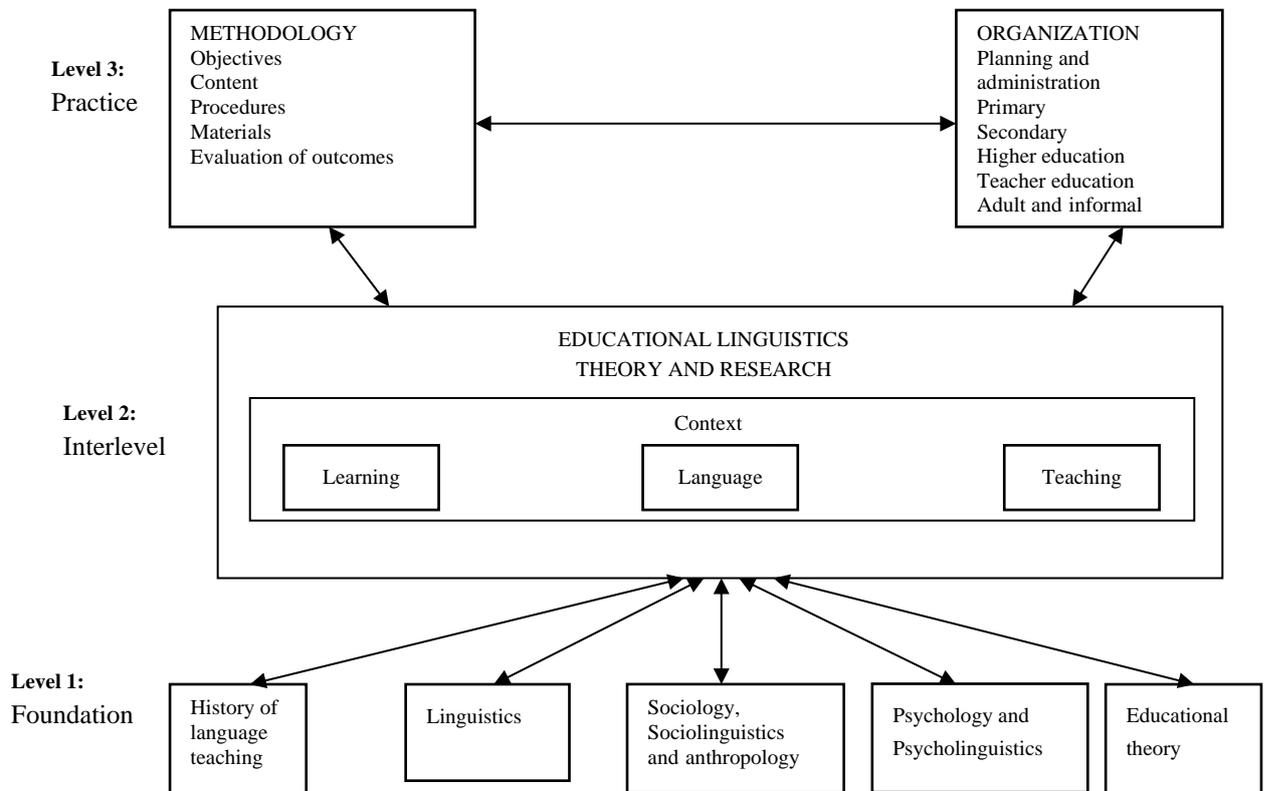


Figura 6: Modelo general para la enseñanza de L2 de Stern (1983, p. 45)

Refiriéndonos al modo operativo *praxeográfico*, conviene recordar que el término *praxeología* encierra semánticamente dos aspectos: *praxis* y *logos*. De manera que, la *praxis*, según la encontramos expresada en Galisson (1994), está indisolublemente relacionada con el *Agente*, en sus dos dimensiones tanto de *recurso humano* – *profesor* como también de *recurso material*. Lo didáctico en su acepción relativa al estudio de las LEs se materializa en la acción del *Agente recurso humano* – *profesor* que lleva a cabo sus APDs (Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998; Roy, 1991) utilizando los manuales escolares. Manuales escolares de LEs que, por su carácter, sus principios configuradores y definatorios y sus parámetros funcionales y funcional – operativos ofrecen un contenido didactizado fiable y útil para las prácticas de aprendizaje y, respectivamente, de enseñanza.

El propio uso de los manuales escolares, siguiendo las especificaciones de Guillén Díaz (2007b) y Guillén Díaz y Garrán Antolínez (2003), forma parte de una serie de relaciones que se establecen entre las categorías educativas de toda situación de enseñanza y aprendizaje. El uso de los manuales escolares que debe constituirse, adoptando las palabras de Chevallard, Bosch y Gascón (1997), en un “eslabón” (p. 13) de unión entre la enseñanza y el aprendizaje. Conforme al modelo SOMA, se trata de:

- La relación de Enseñanza (RE) entre el *Agente recurso humano – profesor* y el *Sujeto (alumno)*.
- La relación de Aprendizaje (RA) entre el *Sujeto (alumno)* y el *Objeto (contenido de enseñanza y aprendizaje)*.
- La relación Didáctica (RD) entre el *Agente recurso humano – profesor* y el *Objeto (contenido de enseñanza y aprendizaje)*.

Para González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010), el manual se constituye en “un «objeto» común compartido (...) en todas las relaciones pedagógicas que tienen lugar en el aula” (p. 337). Así lo recogemos en la Figura 7, que tomamos de estos autores:

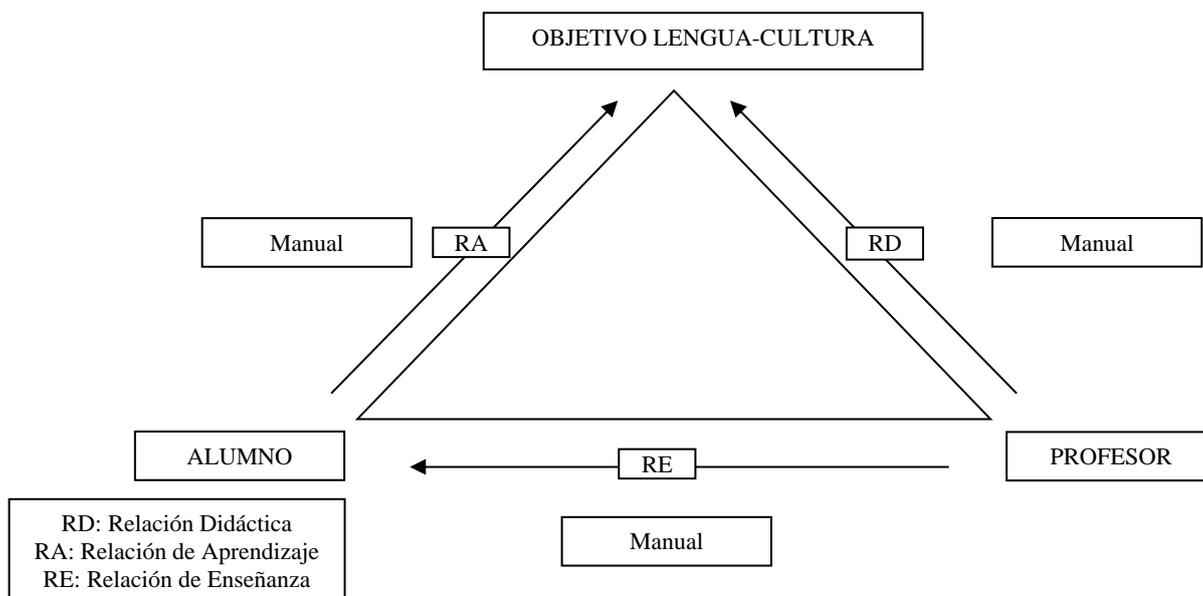


Figura 7: Los manuales en función de las categorías educativas y de las relaciones que establecen con éstas. Tomada de González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010, p. 337)

Los manuales escolares como *Agente recurso material* se inscriben, pues, según precisan Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002), en una serie de relaciones coherentes “para la eficacia y la rentabilidad en toda situación de enseñanza – aprendizaje” (p. 293) y reclaman unas acciones conjugadas por parte, tanto del *Sujeto (alumno)*, como también del *Agente recurso humano – profesor*. Tal y como pone de relieve Valls Montés (2001) “exigen ser considerados necesariamente en su relación tanto con los alumnos como con los docentes (...) ambas relaciones son profundamente complejas y (...) son diversas, en función de la disciplina escolar de la que se trate” (p. 34).

Según González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010), el uso o la adaptación de los manuales escolares para la enseñanza es asumido por el *Agente recurso humano – profesor*, “sobre el que recae la responsabilidad” (p. 336) de los APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación* (Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998; Roy, 1991). Son objeto de toma de decisiones en la enseñanza efectiva, en el sentido de que pueden dar respuesta a problemas concretos que se plantean en distintos momentos de la actividad docente en el aula. Al respecto, Ballesta Pagán (1995 - 1996) afirmaba que los manuales escolares se inscriben en el marco de la coherencia de la actividad docente puesto que:

“No cabe duda que la elección y utilización de los materiales de enseñanza representan decisiones básicas para lograr la coherencia de la actuación docente. (...) son herramientas que, en manos del docente se convierten en mediadores del aprendizaje del alumnado. Utilizados sistemáticamente y con criterios prefijados, facilitan además la tarea del profesor, tanto en lo que se refiere a la planificación, como al desarrollo y la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje”. (Ballesta Pagán, 1995 - 1996, s.p.).

Así es como corresponde al *Agente recurso humano – profesor* gestionar una enseñanza en la que, los manuales escolares, por ser herramienta pedagógica y didáctica, le ayudan, a través de la propuesta de instrucciones, sugerencias, indicaciones, a articular objetivos, contenidos y actividades. Proporcionan apoyo en la propia acción educativa del *Agente recurso humano – profesor*, en la perspectiva de inscribirse en una acción operacionalizadora, automatizadora e innovadora, desde las consideraciones de Gimeno Sacristán (1988) de “concebir al profesor como un mediador decisivo entre el curriculum establecido y los alumnos” (p. 197) y, a la vez, de ser un auténtico “agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos” (p. 197).

Esta consideración del *Agente recurso humano – profesor* como mediador nos remite a los comienzos del paradigma mediacional centrado en el profesor o paradigma del Pensamiento del Profesor (*Teacher Thinking*) y al que se refiere González Jiménez (2003). Fue en el año 1974, cuando tuvo lugar la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza, organizada por el National Institute of Education⁵⁶ y cuando se lanzó, como línea de investigación de la Educación, dicho paradigma.

El punto de partida lo representó, según expone en su trabajo González Jiménez (2003), el lanzamiento de la idea de que “la conducta de los profesores es consecuencia de lo que piensan” (p. 15). En su opinión, se empezaba, de este modo, a sustituirse “la concepción del docente como técnico – especialista” por “la imagen del docente como profesional que toma decisiones” (p. 15). Asimismo, la labor de mediador, en una acepción reducida de actividad instrumental y dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas (González Jiménez, 2003; Pérez Gómez, 1988, 1998), venía a ser sustituida por una concepción del profesional que desarrolla, según apuntaba Pérez Gómez (1988), “una actividad reflexiva y artística en la que tienen cabida ciertas aplicaciones concretas de carácter técnico” (p. 133).

El lanzamiento del modelo profesor como práctico reflexivo al que hace referencia Schön (1992, 1998) – según lo aborda González Jiménez (2003) –, supone la unión entre la experiencia, el conocimiento técnico para la resolución de problemas así como en el pensamiento del profesor en el que, según considera este autor, “existen unos determinantes internos (creencias, conocimiento, actitudes, objetivos,...) y externos (conductas, organización,...) que van a influir en los procesos cognitivos del docente, los cuales determinan su conducta” (p. 17).

De manera que, los manuales escolares se constituyen en un elemento componente de la serie llamada por González Jiménez (2003) “condiciones antecedentes” (p. 18), que influyen en los procesos de pensamiento de los docentes y en su conducta, al igual que las características personales. Aspectos que el autor destaca en la siguiente cita que recuperamos a continuación:

⁵⁶ U.S. Dept. of Health, *Education* and Welfare sobre los problemas de la investigación educativa.

“[...] los docentes van a procesar la información que tienen sobre la realidad educativa filtrándola, seleccionándola y simplificándola hasta elaborar su propia visión de dicha realidad, influyendo en dicho proceso cognitivo sus creencias, teorías implícitas, juicios, valores, expectativas, constructos personales, estado emocional, ..., etc.”. (González Jiménez, 2003, p. 18).

La concepción del *Agente recurso humano – profesor*, como *Agente mediador práctico reflexivo*, implica un modelo de mediación pedagógica que se inscribe, según Widdowson (1998), en el marco del paradigma de la reflexión y de la aplicación operacional que pueden afectar a los manuales escolares y a su uso en las aulas. Un tipo de mediación que se debe abordar, en opinión de Arroyo González (2004a), desde la reconstrucción del conocimiento en el sentido de que tiene lugar durante la colaboración, la confrontación y el contraste de los dos *Agentes recurso humano – profesor* y, respectivamente, *Agente recurso material*.

2.1.1. Los manuales escolares en la *Relación de Aprendizaje (RA)*

La *Relación de Aprendizaje (RA)* es propia del *Sujeto (alumno)*. Como está descrita en el apartado 2.1., se establece entre el *Sujeto (alumno)* que aprende y el *Objeto de aprendizaje – ELE*, en el marco de una situación pedagógica. Esta relación se configura, según destacan Guillén Díaz y Castro Prieto (1998), por un conjunto de actividades que el profesor pone a disposición del alumno. Actividades o prácticas a las que hacen referencia González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010) y a las que ya aludimos en el apartado 1.1.2. del Capítulo 1.

Los manuales escolares también intervienen en esta RA, a través de las propuestas de prácticas que ponen a disposición del *Sujeto (alumno)* y que, mediadas por el *Agente recurso humano – profesor*, pueden llegar a ejercer una importante influencia sobre las estrategias de aprendizaje del alumno.

Al referirse a las actividades o prácticas, Roegiers (2007) plantea la idea de la necesidad de crear un manual escolar “integrador” (p. 294) que, en el marco de un

aprendizaje de integración, debe caracterizarse por la presencia de diferentes actividades de aprendizaje. En este sentido, considera imprescindible la presencia de una amplia gama de actividades; a saber:

- Actividades de exploración.
- Actividades de aprendizaje por resolución de problemas.
- Actividades de aprendizaje sistemático.
- Actividades de estructuración.
- Actividades de integración.
- Actividades de evaluación.
- Actividades de refuerzo.

Específicamente para los manuales escolares de LEs, Roegiers (2007) enumera entre las características de las actividades las siguientes:

- Que estén centradas en el alumno, por cuanto que el *Sujeto (alumno)* es el actor principal del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Que presenten un carácter significativo para el *Sujeto (alumno)*.
- Que sean nuevas para el *Sujeto (alumno)*.

En su opinión, los variados tipos de actividades de integración, entre cuyos ejemplos encontramos para la enseñanza y aprendizaje de LEs la formulación una invitación a una fiesta o de un final de una historia, son útiles puesto que se parte de la consideración de que el *Sujeto (alumno)* en:

“[...] la competencia de enfrentar un grupo determinado de situaciones (como las competencias ligadas a las situaciones que pertenecen a algunos temas dados, los trabajos domésticos, o incluso los viajes...), va a manejar cierto repertorio léxico, correspondiente a este grupo, incluso a cierto tipo de estructuras de frases”. (Roegiers, 2007, p. 301).

Puntualizaremos que los manuales escolares deben estar en sintonía con las propuestas de los expertos del Consejo de Europa y según se deja constancia en el MCER (2002), la enseñanza de LEs se inscribe, actualmente, en un enfoque orientado a

la acción. Se trata de un planteamiento constructivista del aprendizaje de la lengua que parte de la acción en la que, el *Sujeto (alumno)* – como plantean, entre otros, Mauri (2007), Puren (2010), Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002) y – se muestra *activo*. Un *Sujeto (alumno)* al que se le asigna un papel activo en el proceso de aprendizaje, conforme al MCER (2002), mediante un esfuerzo que implica movilizar sus estrategias de aprendizaje junto con “los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que (...) aplica como agente social” (p. 9).

En nuestro caso, específicamente creados y elaborados para la enseñanza y el aprendizaje de LEs, los manuales escolares son los recursos materiales que deben permitir al *Sujeto (alumno)*, o por lo menos “prometen”, según Durán Martínez, Sánchez-Reyes Peñamaría y Beltrán Llavador (2004), dar “acceso a una comunidad lingüística” (p. 2).

Asimismo, por sus parámetros funcionales correspondientes a la FInf. y FMed. se espera, por lo que respecta al *Sujeto (alumno)*, que la propuesta de prácticas de aprendizaje le lleve, desde las precisiones de Guillén Díaz y Castro Prieto (1998), a “su implicación total y participación activa porque va a utilizar sus estrategias cognitivas remodelando su propio aprendizaje, por la intervención del profesor como guía o facilitador” (p. 62).

En esta RA, los manuales escolares de LEs aparecen en su dimensión de objetos de aprendizaje que desempeñan un cúmulo de funciones. Su FMed. se pone de manifiesto por cuanto que transcriben el curriculum oficial y concretan objetivos, objetivos, principios y contenido, permitiendo la selección, secuenciación, organización temporal del contenido, la elección de textos y diseño de actividades y ejercicios de evaluación para el aprendizaje. Todo lo cual hace posible que el *Sujeto (alumno)* se encuentre con:

- Una selección de contenidos. Conforme a la edad, considerando el nivel de desarrollo de los alumnos y la especificidad de cada asignatura; selección conseguida gracias y a los principios configuradores y definatorios de

naturaleza técnica (exactitud, precisión, actualidad, objetividad, intencionalidad, sistematicidad, secuencialidad, adecuación).

- Una secuenciación del contenido. Resultado de los principios configuradores y definatorios de naturaleza pedagógico – didáctica (facilidad, solidez, brevedad) que fundamentan su concepción y elaboración.

Asimismo, la relación que el *Sujeto (alumno)* establece con el Objeto de aprendizaje es mediada por los manuales escolares que ponen a disposición del que aprende una combinación de prácticas o actividades didácticas (Vez [Ed.], Guillén, Alario, 2002) seleccionadas, ordenadas y pormenorizadas que le faciliten el aprendizaje de la lengua. Actividades didácticas entendidas por los citados autores como “medio *multicomponencial*” (p. 294) que, en su opinión:

“[...] responden a la estructura, a los contenidos, habilidades y operaciones lingüístico – discursivas, por las que el alumno moviliza aquellas estrategias – actividades mentales u operaciones intelectuales – que le permiten llevar a cabo el proceso de apropiación de una lengua: percibir, comprender, producir enunciados verbales, memorizar y almacenar, etc., realizando las *actividades didácticas* propuestas en el aula”. (Vez [Ed.], Guillén y Alario, 2002, p. 289 – 290).

Aunque los manuales escolares representan el soporte y el fundamento de la actividad escolar, según evidencian Malart y Torre (2004), “el alumno no aprende por los contenidos, sino por aquello que hace con los contenidos” (p. 222), en cada una de las actividades comunicativas de la lengua, contempladas curricularmente para el ELE y que están ampliamente presentadas en el MCER (2002); a saber, las de expresión, de comprensión, de interacción, de mediación (de interpretación o traducción) – que, según se especifica, suponen práctica de textos escritos y orales – y de comunicación no verbal. Además, Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002) ponen de manifiesto que, en la configuración de cada actividad, en lo que respecta al *Sujeto (alumno)*, intervienen “con carácter funcional y significativo – diversos componentes” (p. 294). Estos componentes cobran forma de estrategias u operaciones intelectuales movilizadas, desde la consigna, en las fases de su desarrollo. Desde la perspectiva de un modelo constructivista, según señala Maqueo (2005), se trata de una *relación de interacción* entre el *Sujeto (alumno)* y

el *contenido* Objeto de aprendizaje. Llamando la atención el autor sobre el hecho de que, el *Sujeto (alumno)*:

“[...] no llegará a familiarizarse con el objeto si no ejerce sobre él diversas actividades; es así como puede lograr definirlo y darle una estructura. Por su parte, el objeto interactúa con el sujeto en la medida en que promueve cambios en las representaciones que el sujeto ha construido sobre él”. (Maqueo, 2005, p. 62).

En este sentido y desde una perspectiva activo – operativa del *Sujeto (alumno)*, el aprendizaje y el acceso al conocimiento pueden realizarse a través de los manuales escolares. Una mediación que, para el ámbito disciplinar de la DL-C, deberá suponer para el *Sujeto (alumno)* la movilización de aquellas estrategias que encontramos en la cita ya presentada de Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002), en el sentido de: “actividades mentales u operaciones intelectuales – que le permiten llevar a cabo el proceso de apropiación de una lengua” (p. 289 – 290), así como realizar cualquiera de los “tres ejes o categorías actividades” que los mismos autores recuerdan; a saber, de comprensión, de producción y de conceptualización y sistematización.

2.1.2. Los manuales escolares en la *Relación de Enseñanza (RE)*

La *Relación de Enseñanza (RE)* se establece entre el *Agente recurso humano – profesor* y el *Sujeto (alumno)* y se configura, según precisan Guillén Díaz y Castro Prieto (1998), “por un proceso de comunicación para suscitar el aprendizaje, transmitiendo los conocimientos, desarrollando capacidades, etc.” (p. 61). Como en el caso de la *RA*, en esta relación de *RE* se requiere, para su realización “adecuada”, la presencia de un *Agente recurso material* que une la teoría con la práctica. Este *Agente recurso material* representado por los manuales escolares, en nuestro caso, se constituye en un marco o referente común que orienta la acción educativa.

Al considerar a la enseñanza como actividad transitiva y bidireccional que se establece entre el *Agente recurso humano – profesor* y el *Sujeto (alumno)*, Zabalza (2004) identifica los siguientes elementos que caracterizan dicha actividad:

- Los procesos perceptivos y cognitivos del profesor que dan lugar a los elementos de la acción de éste.
- La acción del profesor es seguida por los procesos perceptivos y cognitivos de los alumnos que dan lugar a las acciones de estos últimos.

Aplicando estos elementos a la RE que se establece entre el *Agente recurso humano – profesor* y el *Sujeto (alumno)*, relación mediada por los manuales escolares, podemos considerar que los procesos perceptivos y cognitivos del profesor son los que le determinan a elegir las actividades o prácticas de éstos. Dicha elección es seguida por los procesos perceptivos y cognitivos de los alumnos, que dan lugar a las acciones de los alumnos en la medida en que éstos revisan, modifican, enriquecen y reconstruyen sus conocimientos, re-elaboran de forma creativa sus propias representaciones o modelos de la realidad así como utilizan y transfieren lo aprendido a otras situaciones dadas o resultados de aprendizaje.

Recurrimos, en este sentido a Mialaret (1977), quien explicaba al respecto que:

“[...] le choix, par l'éducateurs, de telle ou telle méthode, c'est-à-dire, en fait, l'établissement de tel ou tel type de relations éducatives, dépend du matériel pédagogique (inexistant ou abondant, de bonne ou de mauvaise qualité) des supports mis à sa disposition”. (Mialaret, 1977, p. 33).

Mialaret (1977) abordaba la presencia de los manuales escolares dentro de la Octava tríada – profesor – alumno – material o soportes de enseñanza representada a través de la Figura 8:

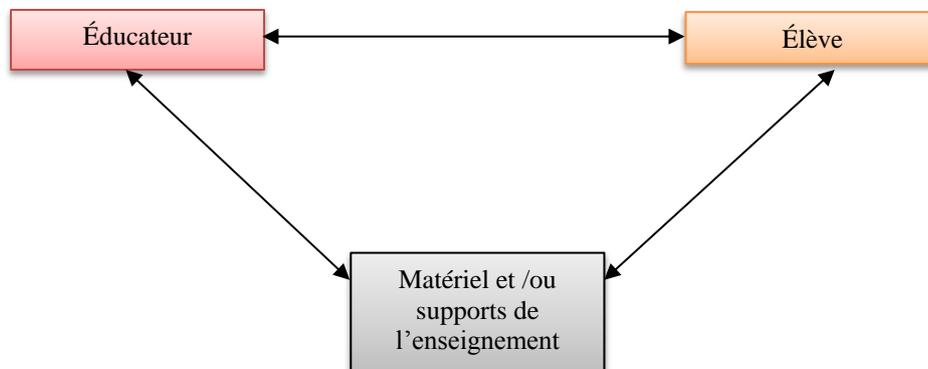


Figura 8: Octava tríada: profesor – alumno – material.
Tomada de Mialaret (1977, p. 33)

Asimismo, podemos contemplar esta RE en función de los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares correspondientes a la FEduc., función que se manifiesta en situaciones de renovación didáctica y de cambio permanente que afecta e influye de manera decisiva la enseñanza y aprendizaje de LEs en el siglo XXI y al que ya venían aludiendo desde los años 90, Hutchinson y Torres (1994).

2.1.3. Los manuales escolares en la *Relación Didáctica (RD)*

La *Relación Didáctica (RD)*, según Arroyo González (2004b), hay que entenderla en el marco de “los modelos comunicativos” (p. 543). Dicha relación se basa en los transmisores y, por lo tanto, en la comunicación didáctica o “acto de intercambio formativo” (p. 544) que se realiza en el aula.

Esta RD la abordamos, teniendo en cuenta la presencia de lo que Arroyo González (2004b) denomina “técnicas” “vínculo externo” (p. 544) al *Sujeto (alumno)* y al *Agente recurso humano – profesor*, es decir, desde los manuales escolares. Es el caso descrito por la citada autora como una relación definida “por el contacto intelectual, en el que la dirección del proceso está determinada por la estructura del contenido que se ha de aprehender” (p. 544). Esta relación o interrelación que se establece entre el profesor y la materia es de carácter didáctico, según precisan Guillén Díaz y Castro Prieto (1998), por cuanto que se trata de “un conjunto de actividades de planificación, control, adaptación..., por las que se «didactizan» los contenidos” (p. 61).

Según la definen específicamente para el ámbito de la DL-C, González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010) y en la perspectiva de la transposición didáctica de Chevallard⁵⁷ (1991), la RD se establece:

⁵⁷ Concepto clave de la Didáctica, propuesto por Verret (1974) en *Le temps des études* y retomado por Chevallard (1985) al publicar *La transposition didactique*. Aplica el concepto de Transposición didáctica (TD) en el campo de la enseñanza de las matemáticas; posteriormente, fue utilizado en otras didácticas específicas.

“[...] entre el profesor y los contenidos de lengua – cultura que deben ser “didactizados” para su entrada en el aula, es decir, planificados según una propuesta didáctica que los haga susceptibles de ser enseñados y de ser aprendidos”. (González Piñero, Guillén Díaz y Vez, 2010, p. 336).

Contenidos que se hallan sistematizados, secuenciados en los manuales escolares, que corresponden a los principios configuradores y definitorios de los manuales escolares de naturaleza técnica que ya precisamos en el apartado 1.1.3. Asimismo, los saberes susceptibles de ser aprendidos y enseñados están facilitados por los manuales escolares como mediadores y portadores del conocimiento. Una mediación cognitiva, en este caso, a diferencia de la relación establecida entre el *Agente recurso humano – profesor* y el *Sujeto (alumno)* que, según ya mencionábamos, puede ser de índole cognitiva y/o afectiva.

De manera que, entre el *Agente recurso humano – profesor* y los manuales escolares como *Agente recurso material* se establece una interacción didáctica dinámica, de acción recíproca que, Gallego Ortega (2004) denomina relación intencional que, a su vez, genera relaciones que condicionan dicho proceso. No es una relación inmediata, lineal y predeterminada puesto que el profesor ha de dar, lo que Puig Rovira (1995) denomina, “un paso creativo de enorme importancia” (p. 283). Operativamente, el profesor realiza un proceso de multiselección (puesto que elige un contenido, elige unas prácticas, unas estrategias). En su intervención en el aula, el profesor aplica las prácticas o las re-elabora y adapta. Según Littlejohn (1998), su acción consiste en adoptar, rechazar, adaptar, complementar, convertir en objeto de crítica el uso de cada una de las prácticas contenidas en los manuales escolares.

Desde la consideración de que el *Agente recurso humano – profesor* es un filtro en la selección de los manuales escolares y de sus contenidos, para la posterior intervención en el aula, Schneider y Krajcik (2000), refiriéndose al uso de los materiales didácticos en general, destacan que éstos ayudan al docente a entender no sólo la práctica educativa sino también el contenido científico. Son, pues, depositarios del *Objeto (contenido)* de enseñanza y el aprendizaje y representan, en opinión de Martínez Bonafé (2002), “el proyecto final de la realización del contenido de la enseñanza” (p. 44). Un “proyecto” que se presenta, según el mismo autor, “en forma de guión, reflejando la

unidad de procesamiento del contenido con la metodología de enseñanza/aprendizaje” (p. 44). Es por eso que, los manuales escolares se revelan como facilitadores, según insisten Guillén Díaz y Castro Prieto (1998), en la intervención del *Agente recurso humano – profesor* en el aula de LEs. Todo lo cual nos determina a contemplar la RD en función de los parámetros funcionales y funcional – operativos en los manuales escolares correspondientes a la FMed.

Las regulaciones curriculares de los manuales escolares serán determinantes, según afirma Gimeno Sacristán (1988) “ante una práctica con repercusiones muy directas en la calidad misma de los contenidos” (p. 182). Los manuales escolares en sí son una fuente de acceso al contenido, el mismo resultado de una serie de transformaciones adaptativas (descomposición y recomposición o re-dimensionalización) por las cuales pasa el *saber sabio*. Un *saber sabio* que se constituye en conocimiento a *enseñar* (*savoir à enseigner*) y éste en objeto de enseñanza o conocimiento enseñado mediante la denominada *transposición didáctica* (TD) (Chevallard, 1991) o *elaboración didáctica* (Petitjean, 1998).

Según la califica Camps (1998), dicha TD se revela como un proceso complejo de selección de los objetivos del aprendizaje, de organización e incorporación de contenidos “prescriptivos” que “se presentan como objetos de conocimiento en sí mismos y, por lo tanto, acabados” (p. 42), y coherentes en los manuales escolares. Para el campo de la DL-C, Díaz-Corrájejo Conde (2004), partiendo de la noción que propone Petitjean (1988) de *elaboración didáctica*, considera que “se trata de reunir a una pluralidad de saberes de referencia que hay que seleccionar, integrar, hacer operativos” (p. 251). Dicho proceso de TD lo encontramos ilustrado por Álvarez (2005) en el esquema que presentamos en la Figura 9:

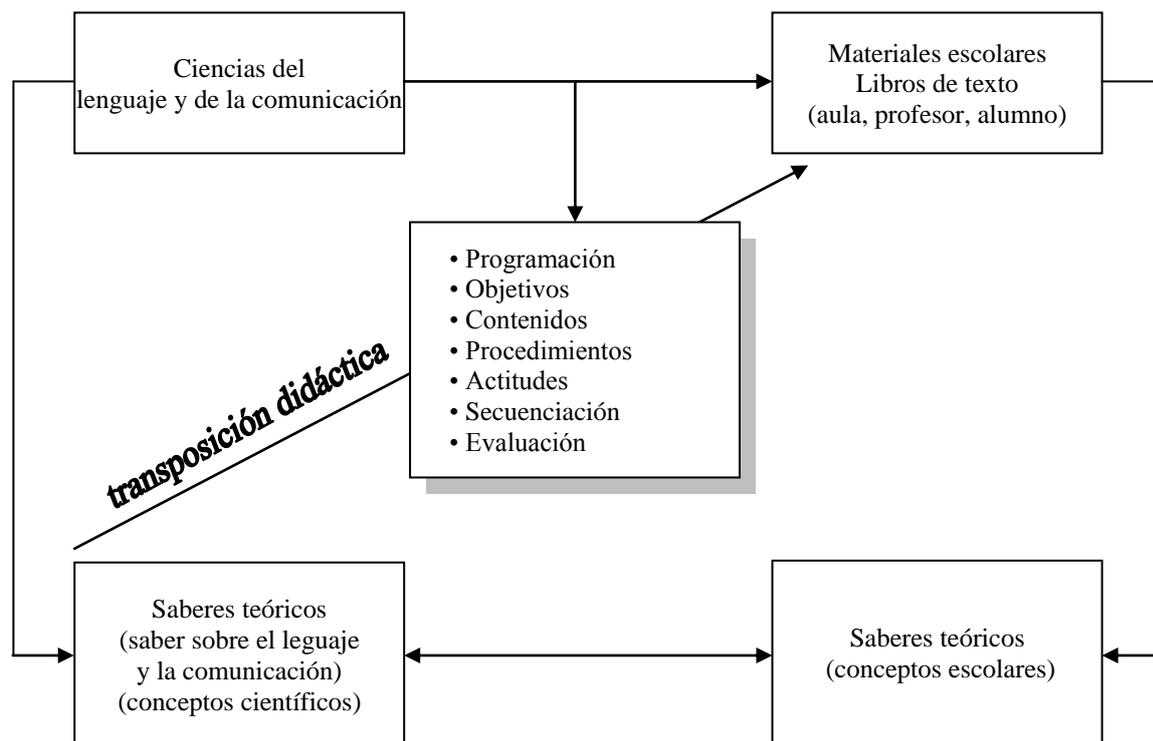


Figura 9: El proceso de la TD en la visión de Álvarez (2005, p. 52)

En una perspectiva funcional y funcional – operativa, relativa al marco de la relación de enseñanza, atañe a la responsabilidad del *Agente recurso humano – profesor* la *toma de decisiones*. Una *toma de decisiones* que se encuentra condicionada por la existencia de una serie de factores, entre los que Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) enumeran: fundamentos, estrategias y técnicas de enseñanza, condiciones psicosociales y académicas (formación inicial y continua, horario, disponibilidad de materiales, etc.) que entran a formar parte del perfil profesional del *Agente recurso humano – profesor*. *Toma de decisiones* que además implica la puesta en marcha de un permanente proceso de análisis – acción.

El *Agente recurso humano – profesor* como *mediador* o, en palabras de Cerrillo, Larrañaga y Yubero (2003), de “puente o enlace” es el que “propicia y facilita el diálogo” (p. 229) entre el *Objeto (contenido)*, mediatizado por los manuales escolares, y los *Sujetos (alumnos)*. En opinión de Díaz-Corralejo Conde (2004), “el profesor debe ser

consciente del proceso complejo que va de la teoría a la práctica en el aula y que implica una sucesiva transformación – transposición de saberes, desde el saber teórico al personal del alumno” (p. 252).

En lo que atañe al *Agente recurso humano – profesor*, éste se ha de mostrar como un modelador de contenidos (Gimeno Sacristán, 1988) que participa en la reconstrucción del conocimiento (Arroyo González, 2004a). Su mediación debe ser de aplicación operacional (Widdowson, 1998) y de carácter reflexivo.

En los tres tipos de relaciones, RA, RE y RD, las actividades o las prácticas representan, lo que Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) consideran ser el “eslabón primordial de la organización del proceso de enseñanza/aprendizaje” (p. 63) que, en nuestro particular caso se encuentran en los manuales escolares como recurso – material presente en las aulas de ELE. En dichas relaciones, los manuales escolares, desde su condición de recurso material curricular, presente en las aulas, así como por sus parámetros funcionales que les confieren las potencialidades funcionales y funcional – operativas a las que nos referimos en el apartado 1.3.2., llegan a ocupar una posición central, según representamos en la Figura 10.

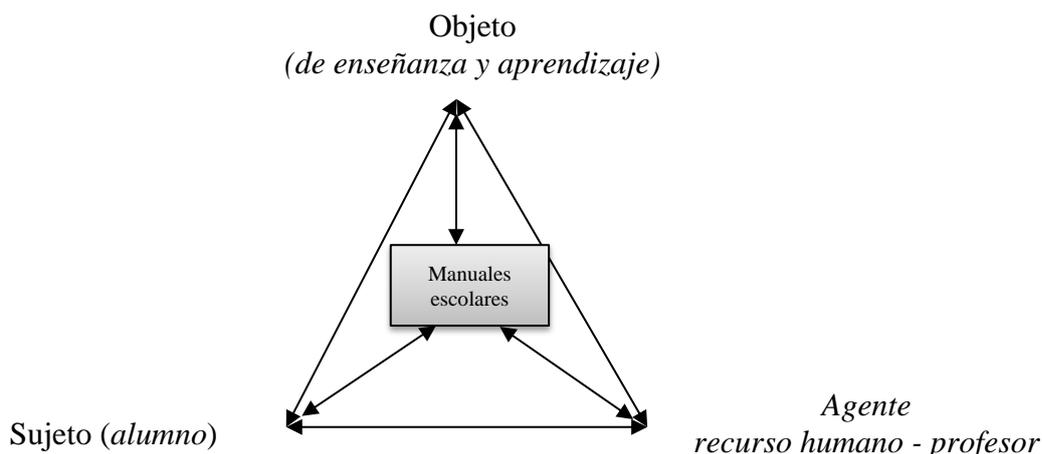


Figura 10: Los manuales escolares y su posición en el marco de RA, RE, RD

2.2. La situación de la enseñanza y aprendizaje de LEs en el contexto educativo de Rumanía: el caso del español como lengua extranjera

Cada contexto educativo tiene su propia idiosincrasia y dispone de unas circunstancias únicas, cuyas influencias marcan su evolución. Es el caso de Rumanía, con una historia de más de 2500 años, cuya lengua nacional es *el rumano*⁵⁸. Una lengua que forma parte de la familia de las lenguas románicas junto con *el francés, el italiano, el portugués, el español, el catalán*. El rumano es una lengua hablada por casi 30 millones de personas, mayoritariamente de *Rumanía, Moldavia*⁵⁹ y por los habitantes de origen rumano instalados en los países vecinos: *Hungría, Serbia, Montenegro, Bulgaria, Ucrania y Grecia*. También, hay comunidades significativas de rumanos en países como: España, Italia, Francia, Alemania, Israel, Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Estados Unidos de América, Argentina, Venezuela, etc.

La investigadora Păuș (1998) mencionaba que, según ponen de manifiesto los análisis lingüísticos y sociológicos, el uso de cada lengua extranjera corresponde a una determinada época, a una necesidad objetiva e implica una transferencia simultánea de normas y valores culturales. De manera que, una lengua extranjera llega a imponerse según los acontecimientos y las influencias políticas o culturales predominantes en una época u otra.

Históricamente, en el territorio de la Antigua Dacia, más tarde de Rumanía, la primera lengua que se implantó en Educación fue el latín; después, se impusieron como lenguas de estudio *el eslavo*, seguido del *griego*.

⁵⁸ Rumanía es un país situado en el sureste de Europa. Es el país más grande de esta zona europea y el duodécimo del continente. Tiene fronteras con Ucrania al Norte, Moldavia al Este, Hungría al Oeste, Serbia, Montenegro y Bulgaria al Sur y al Suroeste limita con el Mar Negro. Por su ubicación, Rumanía se halla posicionada en una encrucijada o punto de contacto entre tres regiones: la Europa Central, la Europa del Este y los Balcanes. *El rumano* constituye la rama más oriental de las lenguas románicas.

⁵⁹ En la República de Moldavia, *el rumano* es lengua oficial, pero lleva también el nombre de lengua moldava o *el moldavo*.

En Țara Românească⁶⁰, según Păuș (1998), los documentos del siglo XVIII indican que el año 1776 marcó la introducción del estudio obligatorio de las lenguas extranjeras. Junto con el *griego* y el *latín* empezaban a estudiarse obligatoriamente el *francés* y el *italiano* en algunas de las *Academiile Domnești*⁶¹.

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, empezó a imponerse el estudio preferente del *francés*. A partir del año 1944, dadas las circunstancias políticas⁶², se introdujo el estudio del *ruso* que, desde hace ya más de 10 años, está perdiendo la supremacía a favor del *inglés*, generalmente reconocido como *lingua franca* de los tiempos modernos.

En la época moderna, las distintas razones históricas, económicas y sociales han aumentado las expectativas y la necesidad de estudiar varios idiomas. El contacto que se establece con los demás países se convierte en un motor para hacer de ello una prioridad a nivel nacional. Así es como, a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en Rumanía se les ha concedido una atención especial desde 1990 y, especialmente, a partir de 1994, cuando se implantó un nuevo *curriculum* en el que se retomaba la tradición del estudio de, al menos dos lenguas modernas.

Para el sistema de enseñanza nacional de Rumanía, las reglamentaciones actuales establecen, en todos los centros escolares de primaria y secundaria, el estudio de dos LEs con carácter obligatorio. El estudio de la primera lengua extranjera empieza a los 8 años de edad (en el segundo curso de primaria) y la segunda lengua a partir de los 12 años (en el sexto curso de secundaria), con una carga lectiva de una hora por semana (para el primer y segundo grado) y dos horas por semana a partir del tercer grado. Con la nueva

⁶⁰ Tara Românească, conocida también por el nombre de Valaquia, fue una provincia romana histórica, durante 500 años. Es la zona geográfica situada en la parte sur del país. Tara Românească y Moldavia - otra provincia - se unieron el 24 de enero de 1859, creando las bases de la Rumanía moderna a la que adhirió Transilvania, otra provincia rumana conquistada y colonizada por el Emperador Trajano, a partir del año 105 d.c.

⁶¹ *Academiile Domnești* eran instituciones que aseguraban la enseñanza “media” o preuniversitaria y superior, sabido que en el siglo XVIII, en nuestras tierras todavía no se habían fundado universidades.

⁶² Rumanía se halló durante más de cuarenta años en la esfera de influencia de la antigua Unión Soviética y, por lo tanto, la lengua rusa fue asignatura obligatoria en la enseñanza de Rumanía.

propuesta de Plan, se contempla el estudio de una lengua extranjera con carácter de asignatura obligatoria, a partir del primer grado de primaria. El estudio de las LEs se continúa hasta finalizar la formación preuniversitaria, y se cierra con una prueba de evaluación obligatoria entre las pruebas del examen de Bachillerato.

Exponemos en la Figura 11, la presencia del estudio de la LEs o del dominio de las LEs (MCER, 2002) en los niveles o etapas del sistema educativo de Rumanía. Como se puede observar, en casi todos los niveles, independientemente de si se trata de asignaturas optativas u obligatorias, el estudio de LEs es una constante en la educación y formación del *Sujeto (alumno)* rumano.

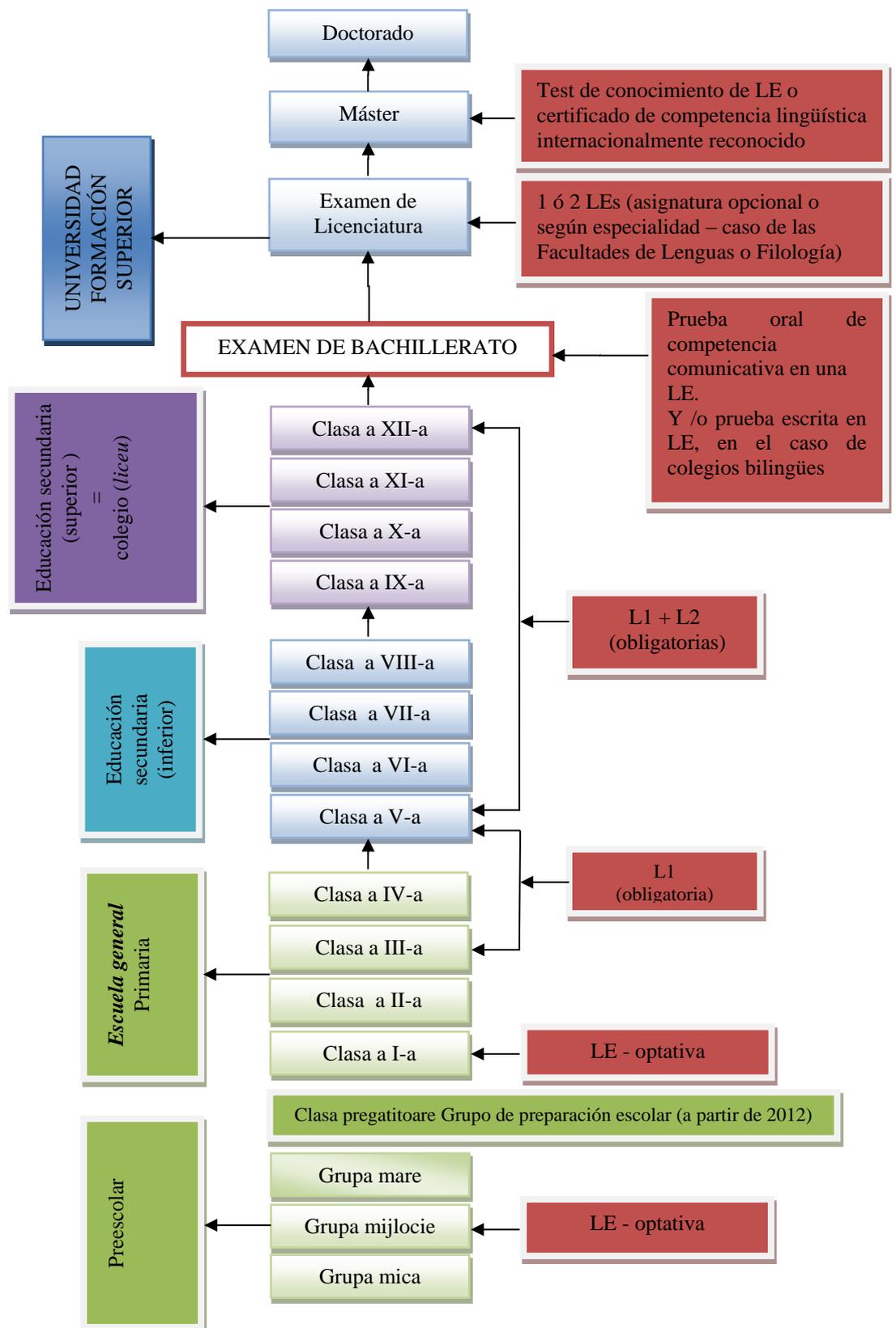


Figura 11: Diagrama ilustrativo del dominio de las LEs en el sistema educativo de Rumanía

En casi todos los niveles de educación se estudian LEs. Las autoridades educativas ofertan las lenguas que, a continuación, enumeramos por orden alfabético: *alemán, español, francés, inglés, italiano, japonés y ruso*. La posibilidad de escoger queda restringida a las condiciones particulares de cada centro escolar (en función de la tradición, de la presencia de una plantilla de profesores de lengua extranjera, etc.). Sin embargo, la tendencia actual predominante es el estudio del inglés, como primer o segundo idioma (L1 o L2).

Con la integración del país en la familia de las naciones europeas⁶³, Rumanía ha manifestado su adhesión a los principios básicos establecidos en el Preámbulo de la Recomendación R(82)18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa, en torno a la necesidad de adoptar una acción común con los demás países en materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas europeas modernas. A nivel nacional, se ha considerado que el dominio de LEs sería un motor para facilitar la comunicación y la interacción entre los ciudadanos europeos, así como para hacer posible la movilidad en Europa, la comprensión mutua, la colaboración para lograr vencer los prejuicios y la discriminación entre naciones, etnias e individuos. De modo que, el sistema educativo rumano adopta una serie de medidas de promoción del estudio de las LEs y de formación de los profesores de LEs, partiendo de las premisas que destacaba Adomniței⁶⁴ (2007). Esta autoridad, desde sus funciones de Ministro de Educación, lanzaba la idea en torno a que “cunoașterea limbilor europene înseamnă deschiderea către celălalt, cunoașterea celuilalt, posibilitatea de a dialoga și de a construi eficient în cadrul comunității europene⁶⁵” (s.p.).

⁶³ Como ya se ha indicado en la *Introducción* de esta Tesis Doctoral, la UE se amplió con la integración de Rumanía y Bulgaria, el 1 de enero de 2007.

⁶⁴ Cristian Adomniței, en sus funciones de Ministro de Educación, participó junto con y el Comisario Europeo para el multilingüismo, Leonard Orban, el 22 de junio de 2007, en la sede del MECTS, en un encuentro sobre el tema *Promovarea obiectivelor politicii de multilingvism, inclusiv în sistemul educațional românesc (Promoción de los objetivos de la política de multilingüismo en el sistema educativo rumano)*. Comunicado de prensa del 22.06.2007, disponible en la página de Internet del MECTS, <http://www.edu.ro/index.php/pressrel/8130>.

⁶⁵ Traducción personal del rumano al español: “El conocimiento de las lenguas europeas significa la apertura hacia el otro, el conocimiento del otro, la posibilidad de dialogar y de construir eficazmente dentro del marco de la comunidad europea”.

Asimismo, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas son considerados una prioridad del sistema educativo nacional en Rumanía y una necesidad añadida al desarrollo profesional del ciudadano y de la nación, entroncando con las declaraciones de Orban (2007), desde sus funciones de Comisario europeo para el multilingüismo⁶⁶:

“Învățarea limbilor străine trebuie înțeleasă mai mult decât ca simplă parte a procesului educațional. Ea reprezintă o îmbunătățire a perspectivei la nivel profesional dar și cultural. Un stat care își dorește să fie competitiv și performant la nivel european și mondial trebuie să trateze chestiunea învățării limbilor străine ca o prioritate a sistemului național de învățământ⁶⁷”. (Orban, 2007, s.p.).

2.2.1. El español como lengua extranjera en el marco de la política lingüística educativa de Rumanía

En Rumanía, además de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, la enseñanza del ELE ha conocido un gran auge en las últimas dos décadas. Los datos del estudio Eurydice (2008), sobre la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa, realzan los progresos en este aspecto, destacando que se observa un incremento en comparación con los datos correspondientes al curso 2004 – 2005. Asimismo, el mencionado estudio menciona que, en la mayoría de los países europeos (incluida Rumanía), es obligatorio el estudio de dos lenguas extranjeras, al menos durante un año de educación obligatoria. El inglés ocupa el primer lugar entre las LEs estudiadas, seguido por el alemán o el francés. Mientras que el español ocupa una cuarta o quinta posición en numerosos países europeos, en Rumanía, definido oficialmente como *lengua moderna*, ha llegado a ser considerada como una de las LEs principales, dentro del curriculum educativo rumano, después del inglés, francés, alemán e italiano.

⁶⁶ Declaración del Comisario Europeo para el multilingüismo, Leonard Orban, el 22 de junio de 2007, en el mismo encuentro en el que participó el Ministro de Educación, Cristian Adomniței sobre el tema *Promovarea obiectivelor politicii de multilingvism, inclusiv în sistemul educațional românesc (Promoción de los objetivos de la política de multilingüismo en el sistema educativo rumano)*. Declaración disponible en la página de Internet del MECTS.

⁶⁷ Traducción personal del rumano al español: “*El aprendizaje de lenguas extranjeras se debe entender más que un simple aspecto del proceso educativo. El aprendizaje representa una mejora de la perspectiva a nivel tanto profesional como cultural. Una nación que quiere ser competitiva y productiva a nivel europeo y mundial tiene que abordar el tema del aprendizaje de lenguas extranjeras como una prioridad del sistema nacional de enseñanza*”.

Como resultado de las políticas educativas de las autoridades y de sus acciones orientadas a promover el estudio de LEs en Rumanía, el español es utilizado por un número cada vez mayor de habitantes. La evolución se aprecia en las estadísticas correspondientes al curso 2001 – 2002; los datos revelaron que, en los centros escolares de primaria y secundaria, cursaban español unos 14963 alumnos, con 58 profesores, y al nivel de estudios universitarios unos 4.130. Tal evolución está configurada por los aspectos que recogemos en el Cuadro 4:

- En 1991 había un solo Asesor Técnico de Educación.
- En 1992 se celebró la primera convocatoria de los exámenes para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE).
- En 1995 se creó el primer centro del Instituto Cervantes en la capital, Bucarest.
- En el curso 1995 – 1996 existía un centro bilingüe, con 320 alumnos.
- En el curso 1996 – 1997 existía un centro bilingüe, con 380 alumnos.
- En el curso 1997 – 1998 existía un centro bilingüe, con 330 alumnos.
- En el curso 1998 – 1999 existía un centro bilingüe, con 1374 alumnos.
- En el año 2001 – 2002 existían 57 centros donde se enseñaba español en un centro con 14963 alumnos de un total de la población de 22800000 habitantes, lo que supone una incidencia de 0,07 sobre la población.
- En el año académico 2002 – 2003 había 8 lectores oficiales por convenio entre Ministerio de Asuntos Exteriores (MAE) Español y el MECT de Rumanía.

Cuadro 4: Aspectos de la evolución de ELE en Rumanía entre 1991 y 2003:
centros y número de alumnos

Según los datos correspondientes al año 2003, aportados por Murcia Soriano y Sagarra Ángel (2003), el ELE se impartía en centros escolares de primaria y secundaria así como en colegios (*licee*⁶⁸) de varias provincias del país; dichos datos quedan reflejados en la Tabla 1 tomada de los citados autores:

⁶⁸ Liceu (colegio) - Lincee (plural, rumano).

Tipo de institución	Rumanía		
	Número de centros	Número de profesores	Número de alumnos
Instituto Cervantes	1	20	1780
Universidades	6	31	1041
Centros de formación de profesores	–	–	–
Centros de formación profesional	–	–	–
Secciones bilingües	2	–	–
Enseñanza secundaria	30	–	6199
Enseñanza primaria	18	–	5943
Educación preescolar	–	–	–
Enseñanza no reglada	–	–	–
Total	57	51	14963

Tabla 1: Número de centros, profesores y alumnos de ELE en el contexto educativo rumano (año 2003). Tomada de Murcia Soriano y Sagarra Ángel (2003, p. 119)

Caracterizados por una distribución arbitraria de centros y profesores, cabe destacar la concentración de profesores y alumnos en la capital del país, Bucarest. El 22% del alumnado rumano que estudia ELE se concentra en la capital, en 19 escuelas y colegios (*licee*); de ellos, tres con secciones bilingües. En las demás ciudades, la enseñanza del español depende de factores muy diversos como:

- La actitud favorable o indiferente de las Inspecciones escolares de provincia, cuyas plantillas cuentan con inspectores de inglés, francés y alemán, pero no de español.
- La actitud favorable de los directores y su apoyo para la introducción del ELE en sus centros docentes.
- La presencia o no de profesores de español en las plantillas de los centros.
- La percepción de la utilidad profesional o del atractivo de esta lengua por parte del alumnado y de sus familias.
- Una mayor o menor propaganda y promoción de la lengua española respecto a otras lenguas europeas modernas, ofertadas en el sistema educativo rumano.

La situación peculiar de Rumanía, en la zona de Europa del Este – país de lengua románica en medio de un espacio territorial con lenguas de origen diverso – ha representado un importante mercado potencial para la difusión del español (Murcia Soriano y Sagarra Ángel, 2003). Presenta una notable evolución, especialmente a partir de los años 90, en el marco de las nuevas relaciones económicas, socio - políticas y culturales establecidas entre los dos países. Las similitudes entre el rumano y el español, al tratarse de dos lenguas románicas, facilitan el aprendizaje de este último. Sin embargo, un punto clave para el auge del aprendizaje de ELE lo constituye la creación, en el curso 1990 – 1991, del primer colegio bilingüe de Bucarest⁶⁹, el Colegio público *Miguel de Cervantes*, así como otros fenómenos sociales de alcance nacional⁷⁰.

El auge de la enseñanza y el aprendizaje del español en Rumanía, es consecuencia, en gran medida, de una firme acción exterior española que se ha centrado en cuatro ejes de actuación complementarios:

- Las Consejerías de Educación y Asesorías Técnicas de Educación.
- Los lectorados del Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Los centros en el exterior del Instituto Cervantes.
- La organización de los exámenes – Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE).

En la actualidad, Bucarest cuenta con numerosos centros escolares de primaria y secundaria en donde se enseña de manera intensiva el español (Școala 22 – Mexic, Școala 196 – *Federico García Lorca*, Școala 51 – *Uruguay*, etc.) y un número cada vez mayor de colegios (*licee*) (*Liceul Mihai Viteazul*, *Iulia Hașdeu*, etc.). Se enseña en las universidades, tanto privadas⁷¹ como públicas o estatales. Es

⁶⁹ El estudio del español en este Colegio supone un total de 5 horas semanales de Lengua y Literatura españolas. Se enseñan también en español asignaturas como: *Geografía de España*, *Historia de España* y *Cultura y civilización españolas*.

⁷⁰ Nos referimos a la “invasión” y promoción de las telenovelas hispanoamericanas en varios canales.

⁷¹ De las universidades privadas, sólo la Universidad *Spiru Haret* y la Universidad *Dimitrie Cantemir* cuentan con Facultades de Letras y, respectivamente, de Lenguas y Literaturas Extranjeras en las que ELE constituye una de las especialidades cursadas. En la Universidad *Rumano – Americana* de Bucarest, también universidad privada, el ELE no se estudia como especialidad de la carrera filológica, sino como asignatura obligatoria u optativa dentro de otras carreras.

el caso de tres de un total de diez privadas de Bucarest, entre ellas la Universidad *Spiru Haret*, la Universidad *Dimitrie Cantemir*, la Universidad *Rumano – Americana*. Así como en seis universidades públicas o estatales; a saber: la de Bucarest, de Iași, de Cluj-Napoca, de Timișoara, de Craiova y de Constanța).

Los más recientes datos de Rumanía son los que nos aportan Roth y Ferrari Sánchez (2011) respecto a la situación de la enseñanza y el aprendizaje del ELE. Los autores ponen de manifiesto la paradoja de que, a pesar de ser “el país del Este con mayor número de residentes” (s.p.) en España, sin embargo las cifras del aprendizaje de ELE siguen siendo muy bajas, mencionando que el ELE ocupa “el sexto lugar en número de matrículas a nivel escolar, por detrás del inglés, el francés, el alemán, el ruso y el italiano. Las cifras más favorables corresponden a la universidad y a la enseñanza no oficial” (s.p.).

2.2.2. La asignatura *ELE* en el *Curriculum Nacional*

El alumno rumano que cursa la asignatura *Lengua española*⁷², en los centros escolares de primaria y secundaria, es, generalmente, monolingüe y estudia en clases mixtas. Según los datos correspondientes al año 2006, ofrecidos por el Institutul Național de Statistică de Rumanía, el número total de los que estudian español varía considerablemente, dependiendo de si se trata del español como primera o segunda lengua extranjera (L1 o L2), tal y como se puede observar en las Tablas 2 y 3, respectivamente:

⁷² En todos los documentos escolares para los niveles de enseñanza obligatoria de primaria y secundaria, ésta es la denominación con la que figura la enseñanza y aprendizaje del español, que llamamos genéricamente ELE.

	1996 / 1997	1997 / 1998	1998 / 1999	1999 / 2000	2000 / 2001	2001 / 2002	2002 / 2003	2003 / 2004	2004 / 2005	2005 / 2006
Enseñanza primaria	2771	2978	2047	2074	1247	1227	1089	983	1027	1110
Enseñanza secundaria	3447	2727	2510	2662	2663	2364	2260	1345	1714	1587
Enseñanza secundaria superior o colegio (<i>liceu</i>)	1204	1129	933	952	970	1481	1235	1490	1395	1433
Total	7422	6839	5505	5699	5264	5352	5066	4321	4776	5062

Tabla 2: Evolución del número de alumnos que estudian ELE como L1 entre 1996 – 2005. Datos aportados por Institutul Național de Statistică de Rumanía (2006, p. 326)

	1996 / 1997	1997 / 1998	1998 / 1999	1999 / 2000	2000 / 2001	2001 / 2002	2002 / 2003	2003 / 2004	2004 / 2005	2005 / 2006
Enseñanza primaria	–	–	–	–	–	–	17	158	–	19
Enseñanza secundaria	490	4188	3312	3489	4107	4778	4465	3310	3255	3079
Enseñanza secundaria superior o colegio (<i>liceu</i>)	578	1292	732	1024	1582	1697	1665	2155	2354	2832
Total	5018	5480	4044	4513	5689	6475	6391	5783	5711	6048

Tabla 3: Evolución del número de alumnos que estudian ELE como L2, según los niveles educativos entre 1996 – 2005. Datos aportados por Institutul Național de Statistică de Rumanía (2006, p. 326)

Según se especificaba en la anterior Ley de Educación, bajo el título *Contenido de la enseñanza*, en el capítulo dedicado a la enseñanza preuniversitaria, encontramos el *Curriculum Nacional* o *Curriculum formal u oficial*, definido como conjunto coherente de los siguientes documentos curriculares; a saber: el *plan marco de la enseñanza*, los *programas escolares* y los *manuals escolares*. El *Curriculum Nacional* para la enseñanza preuniversitaria obligatoria se estructura en áreas curriculares (grupos de asignaturas que tienen en común algunos objetivos y métodos). Estas áreas son: *Lengua y Comunicación*, *Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza*, *El Hombre y la Sociedad*, *Artes*, *Deportes*, *Tecnología*, *Conciliación y orientación*.

El Plan marco de la enseñanza es el que indica las asignaturas obligatorias y optativas y un número mínimo y máximo de horas previstas para cada una de ellas.

La asignatura *Lengua Española* que, a continuación denominamos genéricamente ELE, pertenece al área curricular de *Lengua y Comunicación*. Se fundamenta en un *programa escolar* que establece el citado *Plan marco de la enseñanza*, los objetivos instructivo – educativos y formativos y evidencia el contenido fundamental de orden teórico, experimental y aplicativo. Se ofrece, además, la orientación metodológica para su puesta en práctica.

Los programas escolares aprobados por el MECTS y sus correspondientes instrucciones con directrices importantes, influyen en la toma de decisiones. Recogemos del *Programa de la asignatura – ELE*⁷³ aquellos aspectos considerados fundamentales para su enseñanza, a partir del año 2003. Se destaca que se debe:

- Partir del modelo curricular centrado en objetivos y del desarrollo de una estrategia didáctica fundamentada también en los objetivos.
- Programar y organizar el aprendizaje de las lenguas modernas, en conformidad con las necesidades comunicativas de los alumnos y de las recomendaciones de algunos de los documentos del Consejo de Europa, entre estos el MCER (2002) en materia de enseñanza y aprendizaje y evaluación de lenguas modernas (en nuestro caso, el ELE).
- Asegurar la continuidad y la progresión del contenido, al pasar de un curso a otro.
- Proyectar contenidos de enseñanza en función de las necesidades comunicativas del alumno.
- Asegurar la posibilidad de utilizar los materiales auxiliares curriculares existentes (manuales, cuadernos de actividades, medios audio – video, guías, etc.) de los que dispone cada centro escolar.

⁷³ *Programa școlară* aprobată prin Ordinul Ministrului Educației Naționale.
Traducción personal del rumano al español: *Programa escolar* aprobado por Orden del Ministro de la Educación Nacional, con el número 4740/25.08.2003.

- Recomendar el desarrollo de las actividades de aprendizaje de carácter preponderantemente comunicativo – funcional.

Se precisa la opción de un enfoque de enseñanza centrado en la consecución de unos objetivos previamente determinados que, en opinión de García Santa-Cecilia (2000), está orientado a “la presentación de los principios en que se basa y por los resultados de la enseñanza” y cuya atención recae “en el resultado o el producto más que en el proceso” (p. 33).

Este modelo, considerado específico para un sistema educativo cerrado, según García Santa-Cecilia (2000), (quien recoge el estudio de Coll de 1987, respecto a los modelos de enseñanza), se debe a que los objetivos, los contenidos y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje están determinados de antemano. Se trata, pues, de una enseñanza idéntica para todos los alumnos, en opinión de García Santa-Cecilia (2000), cuyas “variaciones en función del contexto son mínimas” (p. 33). Desde esta perspectiva, es evidente que el progreso en el aprendizaje se concibe como un proceso lineal y acumulativo, y que la evaluación se centra en la medida en que los alumnos alcanzan los objetivos establecidos.

El citado *Programa de la asignatura – ELE* expone: a) *los objetivos marco*, b) *los objetivos de referencia*, c) *ejemplos de actividades de aprendizaje* y d) *los contenidos*. En la nota de presentación que abre dicho *Programa*, se insiste en el hecho de que los contenidos se estructuran en funciones comunicativas y elementos de construcción de la comunicación, según detallamos a continuación:

- a) Los *objetivos marco* se refieren al desarrollo de las destrezas⁷⁴ (ampliamente presentadas en el MCER) más el desarrollo de las representaciones culturales y de un interés manifiesto hacia el estudio de la lengua.
- b) Los *objetivos de referencia* aparecen expresados en términos de lo que es *capaz de hacer* el alumno que aprende ELE.

⁷⁴ Se trata de las destrezas especificadas en el MECR (2002) en términos de actividades comunicativas de la lengua y estrategias que comprenden actividades de expresión oral y escrita, actividades de comprensión auditiva, de lectura y audiovisual, de interacción oral y escrita y mediación (oral y escrita).

- c) Los *ejemplos de actividades de aprendizaje* se refieren a: rellenar cuadros, textos, preguntas respecto a la comprensión del mensaje, ejercicios de elección múltiple, de tipo verdadero/ falso.
- d) *Los contenidos* abarcan:
- La organización temática.
 - Los actos de habla (expresar sentimientos – sorpresa, admiración, asombro – describir un objeto, una persona, un personaje, expresar gustos, pedir algo, etc.).
 - Los elementos lingüísticos necesarios para la construcción de la comunicación (elementos de fonética y ortografía, léxico, gramática).

Todas las especificaciones presentadas en el *Plan marco de la enseñanza* de la lengua, se convierten en principios configuradores y definatorios para la creación y elaboración de los manuales escolares de ELE. Como depositarios y mediadores del *Objeto (contenido de enseñanza y aprendizaje)* deben hacer posible los siguientes aspectos que enunciamos en el Cuadro 5:

<i>Principios configuradores y definatorios de los manuales escolares</i>
<ul style="list-style-type: none">• La progresión en la formación de capacidades y adquisiciones de conocimientos del alumno de un curso a otro.• El desarrollo de los conocimientos lingüísticos y el apoyo a la utilización de ELE en varias situaciones de comunicación.• El desarrollo de un pensamiento bien estructurado y de la competencia de resolución de ciertos problemas lingüísticos específicos del español.• La estructuración del contenido en funciones comunicativas y elementos de construcción de la comunicación en ELE.• La presencia de un variado tipo de actividades de aprendizaje.• El desarrollo de las destrezas previstas en el MCER (2002), el desarrollo de las representaciones culturales, del interés hacia el estudio de la lengua, cultura y civilización.

Cuadro 5: Los principios configuradores y definatorios de los manuales escolares, conforme al *Plan marco de la enseñanza*

2.2.3. Los manuales escolares de ELE para las aulas en Rumanía

Según presentábamos en el apartado 1.2.3., los manuales escolares se nos muestran como un tipo de material impreso curricular cuya concepción y elaboración se fundamentan en unos principios de calidad bien definidos. Como afirma Choppin (1993), se trata de un material curricular impreso “*étroitement nationale*” (p. 5). La sociedad rumana ha sellado y perpetuado, en los manuales escolares, determinadas características, valores, tradiciones de la cultura, llegando a representar lo que Escolano Benito (2005) denominaba símbolo de la identidad cultural. En el caso de la sociedad rumana, la identidad cultural – educativa nacional.

La evolución y la demanda de la enseñanza y el aprendizaje de ELE han influido en el aumento del número de ejemplares de manuales escolares publicados⁷⁵ (en 1974, había 3500 ejemplares). La aparición de los primeros materiales escritos para el aprendizaje de ELE está directamente relacionada con el año 1957⁷⁶, en el que tuvo lugar la creación de la primera cátedra de enseñanza del español, en la Universidad de Bucarest. Se marca el comienzo de una ardua actividad de creación de manuales escolares de ELE. Simultáneamente, conocen un impresionante auge las traducciones de obras literarias españolas y, a la vez, se inicia la acción de traducir al español varias obras maestras de la literatura rumana.

Rastreando en busca de los primeros manuales escolares de ELE publicados en Rumanía, descubrimos archivado, en la Biblioteca Nacional de Bucarest, con la signatura III 104674, uno de los primeros manuales de ELE. Data del año 1974. Se trata de un manual escolar para el segundo grado, realizado por los profesores Constantin Duhăneanu, Luciliu Costin y Micaela Ghițescu. En la contraportada del libro⁷⁷, aparece la mención de que “el manual fue elaborado en el año 1970 y revisado entre los años

⁷⁵ La investigadora se puso en contacto con la editorial que, a lo largo de las últimas dos décadas, ha ganado las subastas de manuales escolares de lengua española, solicitando cifras relacionadas con el número de ejemplares publicados. Sin embargo, hasta el momento de la redacción de esta tesis, la editorial sólo acusó recibo de la solicitud, pero no aportó ningún tipo de información al respecto.

⁷⁶ Bajo la coordinación del lingüista, filólogo, académico y vicepresidente de la Academia Rumana, Iorgu Iordan (1888 - 1986).

⁷⁷ Exponemos en el Anexo VII, una fotocopia así como una lección del mencionado manual escolar.

1972 y 1973, conforme al programa realizado por el Ministerio de Educación y Enseñanza⁷⁸, lo que nos determina a pensar que es posible que se haya realizado una versión anterior a la del 1974.

La descripción de ese primer manual de español elaborado en Rumanía nos interesa, por cuanto que su modelo estuvo vigente hasta los años 90⁷⁹, perpetuándose un *estatus quo* en su concepción, elaboración y diseño.

Adoptando y adaptando los criterios del instrumento de análisis de libros de texto y otros materiales que utilizan el papel como soporte propuestos por Parcerisa Aran (1996), destacamos aquí las características de los manuales escolares de ELE de Rumanía:

- Todos los manuales llevan el mismo título: *Limba spaniolă*⁸⁰.
- Todos los manuales llevan un subtítulo, a través del cual se indica el nivel escolar de los alumnos al que se dirige (*Manual pentru clasa a II- a*⁸¹).
- Hasta 1990, los manuales escolares sólo han sido publicados por la editorial del Ministerio de Educación, a saber, la *Editura Didactică și Pedagogică*.
- El lugar de publicación es Bucarest, la capital del país.
- Constituye un producto curricular que se realiza fundamentándose en el programa aprobado por el Ministerio de Educación.
- El perfil profesional de los autores de estos manuales escolares no se ha establecido con precisión, ya que no hemos encontrado datos al respecto. Podríamos afirmar que, la mayor parte de ellos (si no todos), eran profesores en activo, ejerciendo su docencia en la enseñanza preuniversitaria. Esta tradición de profesor – autor de manuales se ha mantenido hasta hoy.

⁷⁸ Antigua denominación del MECTS.

⁷⁹ El primer manual de ELE apareció en un determinado contexto socio-económico y político y, consecuentemente, se mantuvo, hasta las reformas de los años 90, marcados por cambios en todos los ámbitos de la sociedad.

⁸⁰ Traducción del rumano al español: “*Lengua Española*”.

⁸¹ Traducción del rumano al español “*Manual para el segundo grado*”.

- Los manuales escolares de ELE no han estado nunca acompañados de materiales auxiliares, como grabaciones audio, CDs, cuadernos, fichas, mapas, películas, sitios web, etc. aunque es bien sabido, según destacaba Pingel (1999) que :

“Travailler avec d’attrayants *cdéroms* permet aux élèves de voyager dans le temps et dans l’espace et d’obtenir rapidement des informations sur les grands personnages de l’histoire, ou des données sur les populations, les caractéristiques physiques, etc. d’une région ou d’un pays”. (Pingel, 1999, p. 31).

Podemos destacar que, según la tradición en el contexto educativo de Rumanía, se ha confiado la creación y elaboración de los manuales escolares a instancias cercanas a la práctica. Es el propio profesorado quien asume tales responsabilidades como fruto de su experiencia docente. En este sentido, en la actualidad, los manuales escolares se han elaborado de manera individual o colectivamente, siendo los autores, en su mayoría, profesores que desarrollan su actividad docente en los centros escolares de primaria y secundaria. Por motivos ético-deontológicos, queda estipulado, a través de reglamentaciones oficiales, que es incompatible la actividad de evaluador de manuales escolares con la de autor, considerándose que se asegura, de esta manera, una determinada neutralidad a la hora de evaluar las propuestas de manuales.

Para facilitar la actividad de selección en torno a los manuales escolares, se han realizado instrumentos de análisis como resultado de las investigaciones al respecto. Entre los que están en formato electrónico, específicamente para las LEs, mencionamos los de Suso López⁸² (2001). El modelo propuesto contiene una ficha descriptiva, detallada, aplicable a un *ensemble pédagogique* y otra específica para los manuales escolares de LEs. Se trata de instrumentos orientados a obtener información con respecto a la estructura de los manuales escolares, duración y ritmo de aprendizaje, objetivos, contenidos, tipos de actividades, dinámicas internas de las actividades y propuestas de actividades para la evaluación. La ficha práctica que propone Jambin⁸³ (2001), retoma una idea de un grupo de profesores de la Académie de Poitiers (Francia). Se trata de una

⁸² *Grille d’analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE*; disponible en: <http://flenet.unileon.es/grilles2.html#JavierSuso>

⁸³ *Choisir un manuel*; disponible en: <http://flenet.unileon.es/grilles2.html#AlainJambin>

ficha orientada a obtener la información necesaria para una elección razonada de los manuales escolares y su uso en las clases. Dicha ficha está orientada hacia las posibles dificultades que puedan aparecer a la hora de elegirlos.

Específicamente, para el análisis de manuales escolares de LEs, González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010) proponen un panel de fichas orientadas a realizar un análisis detallado de sus principios de concepción, desde sus parámetros funcionales y funcional – operativos, así como las organizaciones de las prácticas previstas en sus páginas.

A través del uso de los distintos tipos de instrumentos y fichas de análisis global del contenido y de la organización de los manuales escolares, el *Agente recurso humano – profesor* llega a la comprensión de lo que Littlejohn (1998) consideraba que es el diseño de un manual escolar. En su opinión, en el diseño entran una serie de criterios configuradores aplicables a cualquier manual escolar. Entre dichos criterios incluye:

- el propósito;
- los principios de selección;
- los principios de secuenciación;
- el contenido y temas así como los centros de interés del contenido;
- los tipos de actividades de enseñanza/aprendizaje en su dimensión orientada a la actividad del *Sujeto (alumno)* y a la modalidad que proponen para su competencia (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes), para su participación en la actividad de aprendizaje;
- el papel del *Sujeto (alumno)*, así como el del *Agente recurso humano – profesor* y el de los materiales pedagógicos y didácticos.

El recurso al análisis aportará al profesor una comprensión exhaustiva de los aspectos metodológicos y de contenido de los manuales escolares. Es decir que, través de los análisis realizados, el *Agente recurso humano – profesor* obtendrá una descripción pormenorizada que le facilite la toma de decisiones respecto a la utilidad y a la conveniencia de uno u otro. La posibilidad de hacer una descripción sintética permitirá al profesor a descifrar el andamiaje de los manuales escolares.

Por el conocimiento adquirido, a través del análisis utilizando las fichas o instrumentos, permitirá al *Agente recurso humano – profesor* una toma de decisiones razonada. Un análisis que aportará información imprescindible para:

- El APD de *Planificación*, lo cual implica, a priori, una interpretación y un análisis crítico - reflexivo de textos y actividades, de la estructuración y segmentación del contenido, una selección – a partir del repertorio ofrecido por el manual escolar – de las modalidades de enseñanza preconizadas, de la organización, del manejo y el ordenamiento propuestos por los autores y, a posteriori, un ajuste del contenido (desde la consideración de los conceptos, preconceptos, conceptos erróneos y dificultades que podrían plantear los contenidos y las actividades, e incluso, la propuesta de un repertorio propio de actividades); APD de *Planificación* que se constituye en nuestro objeto de atención en el apartado 2.3.1.
- El APD de *Intervención*, lo cual implica la aplicación efectiva de textos y actividades propuestas por el manual escolar, siguiendo o no la estructuración y segmentación del contenido, en función de las necesidades de aprendizaje del *Sujeto (alumno)*; abordamos los aspectos relativos al APD de *Intervención* en el apartado 2.3.2.
- El APD de *Evaluación*, lo cual implica el recurso a los contenidos en la perspectiva de utilizar el contenido para realizar pruebas y test de evaluación o de adoptar y aplicar los modelos de pruebas de evaluación presentados en los manuales escolares; en el apartado 2.3.3. presentamos las distintas consideraciones en torno a los manuales escolares, desde la perspectiva del mencionado APD de *Evaluación*.

Considerando lo expuesto en el apartado 1.2.4., relativo a los criterios eliminatorios y criterios generales de evaluación de la calidad, para presentar el modelo actual de manuales escolares de ELE, producidos por autores – profesores rumanos, realizamos una descripción valorativa global.

Para ello, aplicamos la estructura del instrumento de análisis de libros de texto y otros materiales que utilizan el papel como soporte que propone Parcerisa Aran (1996),

en un intento de realizar una ficha “signalétique⁸⁴”. Esta ficha que presentamos, aplicada a un caso, puede ser interpretada como propia de todo manual escolar de ELE, concebido y elaborado en el contexto educativo rumano. Así es como observamos que este manual escolar seleccionado “pretende ser *autosuficiente*”; no forma parte de un *ensemble pédagogique* (Besse, 1992 y Galisson, 1980) o *package course*; desarrolla objetivos y contenidos correspondientes a un determinado nivel educativo – tercer grado de primaria y de la asignatura – *ELE* – según el título mismo lo indica. Está constituido por un solo *componente: un libro* – el libro del alumno y no existe un material para el profesor.

Ficha “signalétique”
 aplicada al caso del manual escolar de
*Limba spaniolă –Manual pentru clasa a 3-a*⁸⁵

A. Descripción global:

<i>Autoras:</i> <i>Victoria Poloni, Monica Georgescu</i>	<i>Título:</i> <i>Limba spaniolă</i> <i>Subtítulo:</i> <i>Manual pentru clasa a 3-a</i>	<i>Editorial / Lugar y año de publicación</i> <i>Logos. București, 2005.</i>
---	--	---

Fecha de análisis: 12.06.2012 Autoría: Poloni, V. y Georgescu, M. Título: <i>Limba spaniolă</i> . Subtítulo (si existe): <i>Manual pentru clasa a 3-a</i> Editorial: Logos Localidad de edición: București Número de edición: no hay especificación al respecto Año: 2005 Observaciones: Manual aprobat cu Ord. M.E.C. nr. 3787 din 05.04.2005 ⁸⁶ Referentes: Prof. gr. I Camelia Rădulescu y Prof. gr. I Georgeta Vanțiu Cubierta e ilustraciones: Mirela Muscan.

⁸⁴ Retomamos el término francés “signalétique” utilizado por Godard, Magraner y Thierry (1996) para el apartado correspondiente a la descripción contextual del manual escolar analizado.

⁸⁵ Véase Anexo VII.

⁸⁶ Traducción personal del rumano al español: Manual aprobado por Orden del Ministerio de Educación y Ciencia núm. 3787/05.04.2005.

B. Otros datos del manual escolar:

1. Público al que se dirige

Alumnos de primaria, tercer grado (10 – 11 años).

2. Tipo de lengua predominante

Se puede observar el predominio del español como única lengua de instrucción. El rumano aparece reservado sólo para el vocabulario español – rumano.

3. Finalidad

- Iniciación a la lengua oral y escrita a través de actividades: diálogos, juegos, canciones, poemas, cuentos, actividades de relacionar palabras y escribir oraciones, de relacionar las palabras con las imágenes.
- Aprehensión de las realidades culturales / aspectos socioculturales: vida escolar, vida familiar, oficios, fiestas.

4. Tipo de método

Método activo e interactivo.

5. Estructura del manual escolar

El manual escolar se compone de ocho *Unidades*, de un repaso inicial y de otros tres repasos finales. El manual escolar contiene un vocabulario español – rumano.

- *Vocabulario*: nombres y apellidos españoles, saludos, el colegio, la edad, los objetos del alumno, actividades escolares, la casa: muebles, la familia: descripción física y de carácter, comida, la ciudad – establecimientos públicos, nombres de ciudades, profesiones, los días de la semana, las partes del día, las estaciones: clima y tiempo atmosférico, el cuerpo humano, prendas de vestir, fórmulas para la conversación telefónica, animales, personajes de los cuentos.
- *Gramática y fonología*: entonación en la frase, el alfabeto, deletrear, la “h”, pronombre personal, presente de indicativo del verbo *ser*, llamarse, la “ll”, artículo definido/ indefinido, género y número del nombre, cifras de 1 a 10, presente de indicativo de los verbos *estar* y *tener*.
- *Comunicación*: saludar, presentarse y presentar a una persona, identificarse y decir el nombre, preguntar por el nombre, identificar objetos del aula, preguntar y decir la edad, identificar objetos del alumno, localizar personas, describir una vivienda, describir personas, describir lugares.

- *Contenido sociocultural*: el léxico está orientado generalmente al contenido sociocultural: fórmulas de saludo, las comidas, realidades cotidianas en el cole, en la clase, en la familia, en el ámbito urbano.

6. Duración y ritmo de aprendizaje

No hay ningún tipo de información al respecto. Evidentemente, se trata de un manual escolar cuyo potencial es el de ser utilizado a lo largo de todo un curso escolar concreto (el tercer grado, en este caso), a razón de 2 horas por semana (que es el número de horas “oficial” por nivel).

Adoptando la concepción manifiesta de Choppin (1993) en los manuales escolares de ELE como soporte escrito en el seno del sistema curricular rumano, se espera en este caso que:

- Se concreten los objetivos del ciclo.
- Se pormenoricen y secuencien los contenidos curriculares.
- Se preste atención a aspectos como la igualdad de oportunidades de ambos sexos.
- Se incorporen las TICs.
- Se facilite el trabajo en el aula de lenguas.

Sucede al respecto que, los modelos actuales de manuales escolares de ELE, como productos del *Curriculum Nacional*, condicionan y están condicionados por las decisiones que el *Agente recurso humano – profesor* tome. Su creación y elaboración deben adecuarse a las recomendaciones de los documentos del Consejo de Europa y contar con un inventario de funciones comunicativas de la lengua, y de contenidos gramaticales necesarios para que el Sujeto (alumno) alcance el nivel de competencia y dominio en ELE correspondiente a cada etapa de su formación.

Esta situación actual de los manuales escolares de ELE nos remite a la afirmación hecha por Lebrun, Lenoir y Desjardins (2004), quienes realizan un análisis de la evolución de criterios de evaluación de manuales escolares en la enseñanza primaria

durante 1971 – 2001 y llegan a la conclusión de que, sin duda e independientemente del contexto educativo, sea éste de Québec, de Europa Occidental o de América del Norte, los manuales escolares condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje:

“A défaut de changements majeurs dans le processus ministériel d’évaluation et d’approbation, les nouveaux manuels scolaires risquent de présenter les mêmes caractéristiques que les anciens. Cette situation est susceptible d’entraver fortement la mise en œuvre des réformes éducatives actuelles dans la mesure où les manuels scolaires sont des outils qui conditionnent largement le processus d’enseignement - apprentissage (...)”. (Lebrun, Lenoir y Desjardins, 2004, p. 510).

Podemos afirmar que, en el contexto educativo de Rumanía, es fácilmente identificable que los manuales escolares todavía se hallen bajo un control administrativo y una regulación por autorización pedagógica; una autorización preceptiva que autoriza su uso en las aulas. Estamos ante lo que Gimeno Sacristán (1988) había considerado para el contexto de los manuales escolares en España, como “evidente la pretensión de controlar” (p. 161). Este control de las autoridades educativas le determinó a añadir que una situación como ésta puede contribuir a “delimitar una política controladora del proceso didáctico enfatizando el valor del libro de texto, convirtiendo a este material en la clave del método pedagógico” (p. 162).

2.2.4. El profesorado de LEs en Rumanía: requisitos institucionales para la actividad profesional docente

En coherencia con los aspectos de orden socio - institucional (Guillén Díaz, 2004), abordamos los manuales escolares unidos a la problemática de la formación del profesorado, en la perspectiva de Ledesma Marín (1997):

“[...] del por qué y para qué se enseña y acerca del qué y cómo debiera enseñarse y, posteriormente, pensar cómo debieran ser los materiales curriculares a utilizar y cómo hacer un uso educativo de los mismos acorde con las finalidades educativas previamente definidas”. (Ledesma Marín, 1997, p. 2).

Según las particularidades culturales de cada uno de los países miembro de la UE, en lo que respecta a la formación inicial del profesorado, se contempla un número de horas y una carga de asistencia y lectiva. Número que difiere de un país a otro, inscribiéndose en el marco de la diversidad que caracteriza nuestro continente, según aclara para el contexto de España, el Informe de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA) (2004). En el citado Informe, con respecto a los modelos de formación inicial del profesorado propios se resalta lo siguiente:

“Cada modelo ha de representar lo que cada país considera óptimo para la formación inicial de su profesorado en función de las características de su sistema educativo. Sólo en función de su capacidad para dar respuesta a las necesidades y estructura del sistema educativo específico puede considerar la calidad de cada modelo”. (ANECA, 2004, p. 39).

Se espera que el estudiante – futuro profesor de ELE – cuente con una formación que esté en concordancia con los requisitos de la profesión docente, que sea capaz de desarrollar la actividad profesional docente en los centros escolares de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuelas generales.

Para el contexto educativo de Rumanía, los requisitos previstos en *Legea nr. 128/12.07.1997 privind Statutul personalului didactic*⁸⁷ (1997) se refieren a las responsabilidades de los docentes, sus derechos y obligaciones, a las condiciones de empleo, despido y jubilación, a la evaluación y a los cursos de perfeccionamiento, junto a los criterios para establecer normas y salarios, para conceder incentivos, distinciones y premios o para aplicar sanciones.

Entrará en las atribuciones del *Agente recurso humano – profesor* la legitimación de la oferta de manuales alternativos que el mercado editorial pone a su disposición, una vez establecido el listado de los aprobados por el MECTS. Además, según se precisa en el *Programa pentru disciplina Limba și Literatura spaniolă modernă*⁸⁸ (2004) se espera

⁸⁷ Traducción personal del rumano al español: Ley 128/12.07.1997, relativa al *Estatuto del Personal de la enseñanza preuniversitaria*.

⁸⁸ Traducción personal del rumano al español: *Programa para la asignatura Limba și Literatura spaniolă modernă*. Se trata del Programa correspondiente a las oposiciones para ocupar las plazas didácticas declaradas vacantes en los centros escolares de primaria y secundaria que, el MECTS, a través de la

que el profesor sea capaz de demostrar una serie de competencias para la profesión docente descritas en los términos que traducimos a continuación:

II.1. Competencias para el docente desglosadas en:

A. Competencias de base o básicas en lo que concierne a:

- El aprendizaje de ELE.
- La gestión – análisis, diagnosis, prognosis, proyección, organización, asesoramiento, orientación, evaluación, decisión.
- El uso del contenido.
- La innovación de la práctica escolar.
- El conocimiento del alumno.
- La creatividad.

B. Otras competencias propias para el perfil docente desglosadas en:

- Competencias en ELE como asignatura.
- Competencias metódicas o de metodología de la enseñanza de ELE.

Las competencias propias para el perfil docente, a su vez, aparecen desglosadas, en el citado *Programa pentru disciplina Limba și Literatura spaniolă modernă* (2004), en tres subcategorías de competencias; a saber, las teóricas, las operacionales y las creadoras que recogemos en la Tabla 4:

Competencias en ELE como asignatura	<i>Teóricas</i>	<i>Operacionales</i>	<i>Creadoras</i>
	Orientadas a:	Orientadas a:	Orientadas a:
	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilar el contenido científico específico para ELE. • Realizar correlaciones intra, inter y pluridisciplinarias. • Procesar, destacar, actualizar, ilustrar, representar y desarrollar el contenido. • Observar los valores formativos del contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructurar la asimilación de los contenidos. • Dirigir la asimilación de las técnicas de actividad intelectual junto con las informaciones. • Formar la manera de pensar específica para ELE y el modo de pensar sistemático. • Valorar el contenido del objeto de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar los contenidos a lo específico del desarrollo cognitivo de los alumnos. • Estimular el desarrollo máximo del potencial de cada alumno. • Promover el aprendizaje participativo, anticipativo, creador. • Desarrollar los contenidos y las estrategias didácticas.

Tabla 4: Competencias en ELE como asignatura, según el *Programa pentru disciplina Limba și Literatura spaniolă modernă* (2004)

En la Tabla 5, exponemos las competencias metódicas o metodológicas de la enseñanza de ELE y sus subcompetencias teóricas, operacionales y creadoras, tal y como aparecen desglosadas en el documento anteriormente mencionado:

Las competencias metódicas o metodológicas de la enseñanza de ELE	<i>Teóricas</i>	<i>Operacionales</i>	<i>Creadoras</i>
	Orientadas a:	Orientadas a:	Orientadas a:
	<ul style="list-style-type: none"> • Asimilar el contenido de la didáctica de especialidad. • Realizar correlaciones entre los contenidos asimilados. • Adaptar y desarrollar los contenidos en situaciones educativas específicas. • Comprender los objetivos actuales de la enseñanza de ELE. • Comprender las relaciones entre las asignaturas psicopedagógicas y la Didáctica de la asignatura específica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar y decidir la manera de aplicar la teoría de la didáctica en situaciones educativas específicas. • Personalizar los contenidos. • Proyectar actividades escolares adecuadamente: controlar, evaluar, reglar y autorreglar. • Formar en los alumnos las capacidades de cooperación, comunicación, pensamiento creativo, control, autoapreciación, etc. • Formar y desarrollar la motivación hacia el aprendizaje de ELE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptarse a situaciones de aprendizaje. • Innovar la práctica educativa de ELE. • Desarrollar las aptitudes, los talentos de los alumnos.

Tabla 5: Competencias metódicas o metodológicas de la enseñanza de ELE, según el *Programa pentru disciplina Limba și Literatura spaniolă modernă* (2004)

Otro documento al que recurrimos como fuente de indagación para la formación del profesorado de ELE en Rumanía, es el Anexa 2 de la OMECTS nr. 5620/ 11.11.2010 concebido por el MECTS y el *Centrul Național pentru Evaluare și Examinare. Direcția Generală Educație și Invățare pe tot parcursul vieții*⁸⁹ (2010). Se trata de un documento realizado en la perspectiva de la organización de las oposiciones para ocupar las plazas declaradas vacantes en la enseñanza preuniversitaria, para profesores de ELE. Retenemos, en concreto, *Nota de prezentare*⁹⁰ en la que se especifica el hecho de que el programa común para el examen se dirige tanto a los graduados de enseñanza superior, con perfil filológico y graduados del módulo psicopedagógico que desean ocupar una plaza en la enseñanza preuniversitaria, como también a los profesores de ELE en activo que quieran ocupar una plaza vacante. Dicho programa se ha realizado teniendo en cuenta:

- a) Los programas en vigor de la enseñanza preuniversitaria de Lengua española.
- b) Los programas para las evaluaciones y exámenes nacionales.
- c) El MCER (2002) para las lenguas modernas del Consejo de Europa.
- d) Los contenidos de los programas escolares.

Según este documento se espera que, al finalizarse la formación inicial, el perfil del graduado – futuro profesor de ELE que desarrollará su actividad profesional en los centros escolares de primaria y secundaria – incluya los siguientes “aspectos fundamentales” que se detallan en el Anexa 2 la OMECTS nr. 5620 /11.11.2010, p. 2; a saber:

“Cunoașterea conținuturilor științifice fundamentale și a tendințelor în evoluția predării/învățării limbii spaniole;
- proiectarea, realizarea și evaluarea activităților didactice;
- aplicarea noilor direcții ale didacticii generale și ale metodicii predării limbii spaniole;
- demonstrarea abilităților de comunicare, empatică și de cooperare necesare realizării actului educațional”⁹¹. (Anexa 2 la OMECTS nr. 5620 /11.11.2010, p. 2).

⁸⁹ Traducción del rumano al español: Anexo 2 de la OMECTS núm. 5620/11.11.2010. *Centro Nacional para la Evaluación y Examinación. Dirección General Educación y Aprendizaje permanente.*

⁹⁰ Traducción del rumano al español: *Nota de presentación.*

⁹¹ Traducción personal del rumano al español: “El conocimiento de los contenidos científicos fundamentales y de las tendencias en la evolución de la enseñanza y el aprendizaje del español.

Las competencias que configuran el perfil futuro profesor de ELE, según se especifica en el mencionado documento, son las que aparecen expresadas en términos de:

- “Cunoașterea conținuturilor disciplinei;
- utilizarea corectă și adecvată contextuală a limbii spaniole;
 - utilizarea competentă a documentelor școlare reglatoare;
 - realizarea proiectării demersului didactic în conformitate cu cerințele curriculumului național;
 - folosirea unor metode adecvate vârstei elevilor și tipului de clasă în abordarea unui text (literar/non-literar) în vederea formării și dezvoltării competențelor generale și specifice ale elevilor, conform programei școlare;
 - folosirea corectă a conceptelor și noțiunilor culturale necesare situării în context istoric și cultural a unui text literar;
 - folosirea unor metode variate și adecvate pentru formarea la elevi a competențelor de receptare și producere a mesajelor orale și scrise;
 - folosirea unor proceduri diverse
 - și adecvate pentru formarea de competențe de comunicare și de interacțiune orală și în scris;
 - folosirea unor metode variate și adecvate de evaluare a competențelor elevilor de receptare și producere a mesajelor scrise și orale și de interacțiune în diverse contexte de comunicare.
 - conștientizarea și transmiterea unor atitudini interculturale pozitive;
 - construirea unor demersuri didactice interactive prin adecvarea strategiilor didactice la conținuturi;
 - proiectarea și realizarea demersului didactic trans-, inter- și multidisciplinar;
 - construirea unui climat educativ interactiv, de cooperare, stimulatив cu scopul creșterii
 - eficienței rezultatelor activităților didactice”. (Anexa 2 la OMECTS nr. 5620 /11.11.2010, pp. 2 – 3)⁹².

-
- la programación, la realización y evaluación de las actividades didácticas.
 - la aplicación de nuevas direcciones de la Didáctica general y de la DL-C, de la Metodología de enseñanza de la lengua española.
 - la demostración de las habilidades de comunicación, empáticas y de cooperación necesarias para la realización del acto educativo”. (Anexo núm. 2 de la OMECTS nr. 5620/ 11.11.2010, p. 2).

⁹² Traducción personal del rumano al español:

- “Conocer los contenidos de la asignatura;
- Utilizar de manera correcta, adecuada y contextual de la lengua española;
 - Utilizar de modo competente los documentos escolares reguladores;
 - Realizar la programación del proceso didáctico, en conformidad con los requisitos del *Curriculum Nacional*;
 - Utilizar unos métodos adecuados a la edad de los alumnos y al tipo de clase en torno al recurso a un texto (literario / no - literario) en la perspectiva de la formación y desarrollo de las competencias generales y específicas de los alumnos que aparecen en el programa escolar;
 - Utilizar correctamente los conceptos y las nociones culturales necesarias para situar un texto literario en el contexto histórico y cultural;
 - Utilizar métodos variados y adecuados para la formación de aquellas competencias de recepción y producción de los mensajes orales y escritos;

La indagación en los dos documentos nos permite destacar aquellas competencias y habilidades que, directa o indirectamente o de una manera explícita o implícita, tienen relación con los manuales escolares, dados sus principios configuradores y definitorios que sustentan su concepción y elaboración, así como sus funciones y parámetros funcionales y funcional – operativos.

Comparando los dos documentos, en torno a los requisitos formativos, observamos una determinada evolución a nivel terminológico y de contenido. Por una parte, en el documento del año 2004 el contenido de los requisitos de formación se estructuraba en dos grandes competencias: competencia en la asignatura y competencias metodológicas. Por otra parte, en el documento del 2010, el desglose de las competencias docentes pone de manifiesto la necesidad de una formación profesional competencial para el *Agente recurso humano – profesor*.

Dicha formación está orientada a la necesidad de atender a los APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación*, partiendo del conocimiento de los contenidos de la asignatura, así como de la utilización correcta, adecuada y contextual de la lengua. Sin embargo, en ninguno de los dos documentos se alude al nivel de dominio de la lengua que se enseña.

-
- Utilizar procedimientos diversos y adecuados para la formación de competencias de comunicación y de interacción oral y escrita;
 - Utilizar métodos variados y adecuados de evaluación de las competencias de los alumnos de recepción y producción de los mensajes escritos y orales y de interacción en diversos contextos de comunicación;
 - Concienciar y transmitir actitudes interculturales positivas;
 - Construir procesos didácticos interactivos, a través de la adecuación de las estrategias didácticas a los contenidos;
 - Programar y realizar el proceso didáctico trans-, inter- y multidisciplinar;
 - Construir un clima educativo interactivo, de cooperación, con el fin de aumentar la eficiencia de los resultados de las actividades didácticas”. (Anexo núm. 2 de la OMECTS nr. 5620/11.11.2010, pp. 2 - 3).

2.3. Los actos profesionales del docente de ELE: implicaciones en torno a los manuales escolares

La toma de decisiones del *Agente recurso humano – profesor*, afecta tanto al nivel metodológico y organizativo como al de los recursos necesarios para la enseñanza y aprendizaje en el aula. Dicha *toma de decisiones* obedece, según afirma Zabala (1990), “a un complejo análisis del contexto educativo y de las intenciones educativas” (p. 125) y se inscribe en el paradigma de la complejidad (Aguirre Baztán, 1995). Esto implica la movilización de una serie de procesos como: recogida de información, análisis, diagnóstico, elección de posibles alternativas.

Creados y elaborados para la práctica en las aulas, los manuales escolares de ELE, según Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002) “operativamente (...) establecen, elaboran y secuencian *la práctica*” (p. 293) en el aula. Asimismo, en manos del *Agente recurso humano – profesor*, los manuales escolares se pueden erigir, según nos muestran los citados autores, en:

- “Instrumento pedagógico de referencia, pues es evidente que adquieren un carácter de modelo o base de un curso, al mostrarse depositarios fiables de un contenido educativo” (p. 293); es decir, tienen aquellas potencialidades funcionales y funcional – operativas a las que nos referimos en el apartado 1.3.2.
- “Guías concretas de la progresión de conocimientos conforme a los programas oficiales, según la opción metodológica que se preconice” (p. 293); es decir, tienen aquellas potencialidades funcionales y funcional – operativas a las que nos referimos en el apartado 1.3.2.

Si el éxito del aprendizaje del alumno depende de la calidad de la mediación del *Agente recurso humano – profesor* (Arroyo González, 2004a), el éxito de los APDs depende también de la calidad de mediador del Agente en su doble vertiente: humana – profesor y recurso material (manuales escolares). Se establece así una relación de interdependencia entre los APDs y la mediación que realiza el *Agente recurso humano – profesor*.

Si el uso de los manuales escolares supone, según plantea Iturrioz (2006), “una operación de recorte e interpretación del currículo” (p. 42), es el *Agente recurso humano – profesor* mismo, quien, “como productor de sus prácticas de aula, medía entre los libros de texto y sus alumnos” (p. 42), realiza una operación de recorte e interpretación que consiste en privilegiar partes de una actividad, descartar otras, reinterpretar, reformular y reordenar. Se trata del tipo de relación, según observa Area Moreira (1991) “de naturaleza dinámica y en gran medida dialéctica” (p. 78) a la que hacíamos referencia en el apartado 2.1.3. Desde su postura de “sujeto procesador activo” (p. 78), el *Agente recurso humano – profesor* vincula operativamente los manuales escolares a los APDs de su responsabilidad.

En la Figura 12, representamos la posición mediadora de los manuales escolares, entre el sistema curricular y el *Agente recurso humano – profesor* quien los vincula a los APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación*. En este sentido, adaptamos la figura que Area Moreira (1991) retoma de Escudero et. al. (1983), introduciendo los mencionados APDs:

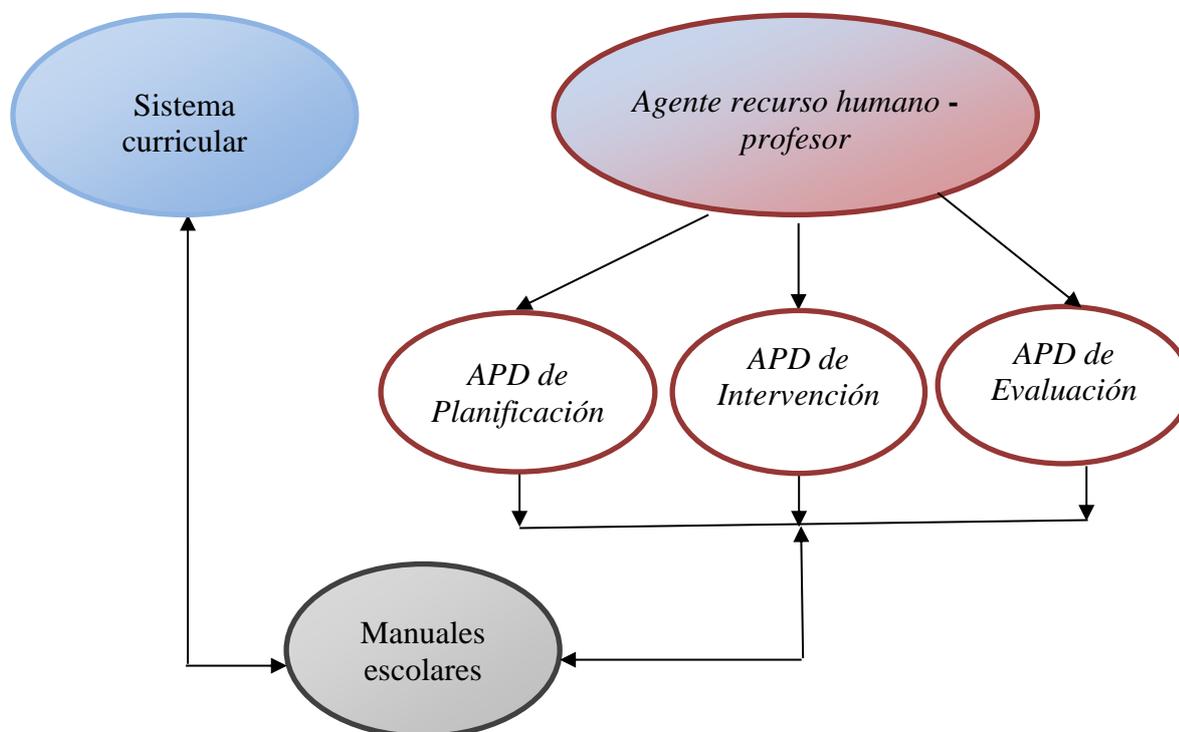


Figura 12: Los manuales escolares como vínculo entre el sistema curricular y los APDs, responsabilidad docente. Adaptado de Area Moreira (1991, p.78) y de Escudero et al. (1983, p. 53)

La información que ilustramos en la Figura 12 se complementará con la que presentaremos en la Figura 13. Al pasar revista a la serie de preguntas orientadoras para cada uno de los APDs mencionados, consideramos oportuno retomar la idea de posición mediadora de los manuales escolares así como su vínculo directo con los mencionados APDs. A diferencia de la Figura 12, en la Figura 13 optaremos por recurrir, esta vez, a una representación cíclica por cuanto que se trata de un proceso de acción y reflexión que implica una constante toma de acciones por parte del *Agente recurso humano – profesor*.

2.3.1. La *Planificación* y los manuales escolares de ELE

La *Planificación* como APD, en opinión de Zabalza (1987), se realiza a través de “mediadores de la planificación” (p. 52). Entre éstos, los manuales escolares, dados sus principios configuradores y definitorios y sus parámetros funcionales y funcional – operativos. Refiriéndose al papel y la importancia de los manuales escolares en el APD de *Planificación*, Zabalza (1987) insiste en que, los profesores:

“[...] no abordan desde sus conocimientos teóricos ni improvisan la tarea de diseñar la enseñanza, sino que lo hacen a través de diverso tipo de materiales didácticos en los que se ofrecen ya bocetos de programación. Esto es, no se enfrentan directamente al Programa ni parten directamente de sus postulados, sino que lo hacen a través de mediadores que actúan como guías”. (Zabalza, 1987, p. 52).

La *Planificación* como APD, implica desarrollar un plan y una estructura para la acción de enseñar en el aula. Definida por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez [Eds.] (1989) como “eje del comportamiento preactivo”, la *Planificación* se instala, según la consideran Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002) como APD o “actividad profesional ineludible” (p. 94). Su importancia reside en ser un proceso de “previsión y reflexión” sobre la futura práctica que reporta calidad a la enseñanza puesto que, según se destaca en VVAA (2004), “facilita la autonomía pedagógica del profesorado, el alentar su capacidad de decisión e investigación de lo que acontece en el aula” (p. 44).

El recurso a lo que Gimeno Sacristán y Pérez Gómez [Eds.] (1989) llaman “la capacidad racional de diseñar y prever” (p. 118), será responsabilidad profesional del *Agente recurso humano – profesor*, según sus conocimientos metodológicos o de lo que Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002) denominan “la singularidad de [su] propio conocimiento y habilidad profesional” (p. 94). Éste será capaz o no de llevar a cabo los diseños de su actuación, o en opinión de González Jiménez (2003), mediante la consideración de la información ya sea su propia información, ya sea la contenida en los manuales escolares.

Identificamos este APD de *Planificación* con la necesidad de precisar tiempos aproximados, en función del perfil del alumno, de sus necesidades (comunicativas), los objetivos, el peso del contenido así como decidir por una multivariedad de contenidos (optar por trabajar menos contenidos y más extensamente), la selección coherente de contenido con la forma de evaluar.

En este sentido, Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) aportan para el ámbito educativo de las LEs la necesidad de entender la *Planificación* como “el proceso de *toma de decisiones* para determinar un *plan de acción* lógico y orientado” (p. 100), que debe dar respuesta a los objetivos y contenidos (es decir el *qué enseñar y aprender*); contenidos de ELE que se encuentran seleccionados, organizados y secuenciados, según hemos tratado en el apartado 1.1.4., en los manuales escolares. Este APD de *Planificación*, desde la perspectiva del uso de los manuales escolares, implica una serie de procesos cognitivos que el profesor moviliza para la toma de decisiones sobre la selección, organización y secuenciación del contenido depositado en los manuales escolares, en su acción de adecuarlo a las circunstancias específicas en el aula. Así es como, la *Planificación* representa, en opinión de Guillén Díaz y Castro Prieto (1998), “un elemento *informativo*” (p. 101), en la medida en que:

- “proporciona un conjunto ordenado y accesible de lo que se ha de lograr mediante la enseñanza y el aprendizaje;
- sirve como registro retrospectivo, como base para la evaluación del aprendizaje;
- integra los contextos en los que está incluido: el Currículo oficial; el aula con los participantes en ella; y la institución educativa y la sociedad en general”. (Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998, p. 101).

El *Agente recurso humano – profesor* es el que, según Elliot (2005), “selecciona y organiza los contenidos de conocimiento” (p. 24) para su itinerario didáctico – pedagógico atendiendo a las necesidades de los alumnos y a los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje. *Seleccionar* se convierte en un proceso complejo de multiselección de:

- a) Las actividades en función de los distintos tipos de contenido.
- b) Las actividades según aquellas habilidades que quiera ejercitar en su grupo permitiendo trabajarlas.
- c) Las actividades en función de las estrategias y competencias que se quieren desarrollar en la clase de ELE, en función de los objetivos planteados.

En esta línea, la *Planificación* tiene que fundamentarse en un conocimiento pormenorizado de los manuales escolares que pasa obligatoriamente por el uso de instrumentos y fichas de análisis.

Más aún, según la aportación del estudio de Winne (1991) en el que insistía sobre una clara relación entre la *Planificación* y la *Intervención*, se hace patente reconocer que la *Planificación* implica una toma de datos no sólo de los manuales escolares sino también del plan de enseñanza y del programa. Según Cooper (1989), dicha *Planificación* consiste en “a body of decisions” que “involves consequent decisions” (p. 160) que permiten su interpretación como respuesta a las demandas de satisfacer las necesidades de la intervención y de optimizar los resultados del aprendizaje. Es lo que Wittrock (1990) considera representar como “[...] guía completa y fiable para la interacción del docente y los alumnos a todo lo largo de la unidad, disminuyendo la incertidumbre y aumentando la probabilidad de alcanzar los objetivos” (p. 467).

En el ámbito disciplinar de la DLyL, Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002) nos acercan al APD de *Planificación*, desde la consideración de ser “una *intervención en diferido*, una declaración de intenciones a la que se llega por un proceso cíclico de toma de decisiones” (p. 232).

Recogemos en el Cuadro 6, en función de los principios configuradores y definitorios y de los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares, las posibles preguntas orientadoras para la *Planificación* como APD. Son preguntas que permiten establecer las repercusiones didácticas que atañen a la responsabilidad docente en la perspectiva de articular un plan de acción coherente para la *Intervención*.

Preguntas orientadoras para la toma de decisiones relativas al APD de Planificación	Posibles repercusiones didácticas para la Planificación. El Agente recurso humano – profesor debe...
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué objetivos hay que alcanzar? • ¿Cuál es la organización temporal del contenido, en función de la propuesta de los manuales escolares? • ¿Qué contenidos contemplan los manuales escolares? • ¿En qué medida los manuales escolares proponen actividades que fomentan la motivación? • ¿Cómo están organizadas y secuenciadas las actividades de los manuales escolares? • ¿En qué aspectos metodológicos se basan los manuales escolares? • ¿Qué actividades y ejercicios son susceptibles de asignar como deberes? • ¿Qué otros materiales y recursos se pueden utilizar como complemento a los manuales? • ¿Qué propuestas de evaluación contemplan los manuales escolares? 	<p style="text-align: center;">Informarse, analizar y seleccionar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquellas prácticas de aprendizaje que sirven para alcanzar los objetivos planteados. • Aquellas prácticas de aprendizaje que siguen la metodología curricular requerida. • Aquellas prácticas de aprendizaje en relación con la naturaleza de los conocimientos lingüístico – discursivos. • Aquellas prácticas de aprendizaje que permiten a los alumnos un aprendizaje autónomo. • Aquellas prácticas de aprendizaje que fomentan la motivación. • Aquellas prácticas de aprendizaje que hacen participar a los alumnos. • Aquellas prácticas de aprendizaje que prevén el grado de éxito de la actividad. • Aquellas prácticas de evaluación en relación con verificar el grado de éxito del aprendizaje. <p style="text-align: center;">Para</p> <p style="text-align: center;">ARTICULAR LA <i>PLANIFICACIÓN</i></p>

Cuadro 6: Preguntas orientadoras para la toma de decisiones y las posibles repercusiones didácticas para el APD de *Planificación*

Según González Soto y Jiménez González (2004), el *Agente recurso humano – profesor* está ante una *Planificación* operativa que “entronca directamente con la acción – intervención educativa” (p. 392), siempre que se trate de una toma de decisiones que se aplique a situaciones concretas. En opinión de Clark y Peterson (1997) entre los dos

APDs de *Planificación e Intervención*, como actuación en el aula, se establece un “nexo” (p. 471) de unión. Un nexo en el que los manuales escolares juegan un lugar importante, como ayuda y apoyo en las prácticas docentes. Aportan instrucciones, sugerencias, indicaciones sobre cómo articular objetivos, contenidos y actividades de modo que pueden contribuir a articular de modo coherente la *Planificación* en la perspectiva de la *Intervención* en el aula.

2.3.2. La *Intervención* y los manuales escolares de ELE

Desde la consideración del *Agente recurso humano – profesor* como mediador de contenidos y ente activo competente (competencias que enumeramos en el apartado 2.2.4., para el contexto educativo de Rumanía), que tiene la responsabilidad de realizar su *Intervención* docente, según Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002), ha de apoyarse en un conocimiento teórico y una competencia práctica. Agentes que están siempre guiados por el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la práctica o reflexión acerca de la acción. Asimismo, éstos realizan un APD de *Intervención* docente fundamentada en principios de actuación como los de:

- Dotar de significatividad las propuestas didácticas haciendo conscientes a los *Sujetos (alumnos)* del cómo, por qué y para qué se enseña y se aprende, en la perspectiva de ayudarles a desarrollar su autonomía y pensamiento crítico.
- La integración de los contenidos desde una perspectiva intra- e inter-disciplinar.

Hacemos nuestra la idea de que el APD de *Intervención* está indisolublemente unido al concepto de mediación y aportamos como argumento el hecho de que se pueden distinguir dos tipos de mediación en la interacción: la mediación cognitiva y la mediación pedagógico – didáctica. Dos mediaciones que tienen lugar en el marco de un espacio denominado, por Lebrun, Lenoir y Desjardins (2004), “transactionnel” (p. 513). Estos autores retoman de Winnicott (1975) la idea respecto a que: “la médiation

cognitive lie le sujet à l'objet de savoir et la médiation pédagogique didactique lie l'enseignant à la médiation cognitive" (p. 513).

Intervención que, en la perspectiva de Guillén Díaz y Castro Prieto (1998), supone "aplicar el resultado de la toma de decisiones" (p. 24). En este sentido, la *Intervención* se ha de concebir en relación con el saber escolar lo cual implica un conjunto de acciones que el profesor procede a aplicar.

Por sus principios configuradores y definatorios así como por sus potencialidades funcionales y funcional – operativas, los manuales escolares y su uso pueden llegar a tener una serie de repercusiones didácticas para el *Agente recurso humano – profesor*. Repercusiones que atañen a las actuaciones docentes en el aula relativas al uso de los manuales escolares.

Asimismo, recuperamos las preguntas orientadoras para la *Planificación* puesto que estas determinan la toma de decisiones para la *Intervención* efectiva en el aula de ELE, así como las posibles repercusiones didácticas correspondientes al APD de *Intervención* en el aula (Cuadro 7).

<i>Preguntas orientadoras para la Intervención del Agente recurso humano – profesor en el aula</i>	<i>Posibles repercusiones didácticas para la Intervención. Al Agente recurso humano – profesor el corresponde ...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué objetivos hay que alcanzar? • ¿Cuál es la organización temporal del contenido, en función de la propuesta de los manuales escolares? • ¿Qué contenidos contemplan los manuales escolares? • ¿En qué medida los manuales escolares proponen actividades que fomentan la motivación? • ¿Cómo están organizadas y secuenciadas las actividades de los manuales escolares? • ¿En qué aspectos metodológicos se basan los manuales escolares? • ¿Qué actividades y ejercicios son susceptibles de asignar como deberes? • ¿Qué otros materiales y recursos se pueden utilizar como complemento a los manuales? • ¿Qué propuestas de evaluación contemplan los manuales escolares? 	<p style="text-align: center;">Una toma de decisiones para</p> <p>Utilizar / aplicar aquellos contenidos, actividades y ejercicios de los manuales escolares que permitan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alcance de los objetivos establecidos. • La interacción funcional que satisfaga las necesidades comunicativas del <i>Sujeto (alumno)</i>. • La participación activa del <i>Sujeto (alumno)</i> en el aula. • La reflexión del <i>Sujeto (alumno)</i> sobre la lengua y su proceso de aprendizaje. • El trabajo de los distintos aspectos de la enseñanza de la lengua (fonética, léxico, etc.). • El trabajo de las distintas destrezas comunicativas. • El evaluar la participación y el progreso del aprendizaje. • El desarrollo de la autonomía del <i>Sujeto (alumno)</i>, su pensamiento crítico así como la integración intra e inter- disciplinar de los contenidos. <p style="text-align: center;">ARTICULAR LA INTERVENCIÓN EN EL AULA</p>

Cuadro 7: Las repercusiones didácticas que atañen al *Agente recurso humano – profesor* en la perspectiva del APD de *Intervención*

2.3.3. La Evaluación: consideraciones en torno a los manuales escolares de ELE

La *Evaluación* como APD, según plantean Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) “exige una formación especializada y un perfeccionamiento continuo, fundamentalmente porque se efectúa con un gran margen de autonomía y responsabilidad” (p. 114). Esto implica el uso directo y formativo de los manuales escolares en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, verificando los aprendizajes. Operativamente, el *Agente recurso humano – profesor* recurre a los manuales escolares, según observan Guillén

Díaz y Castro Prieto (1998), en sus dos dimensiones: la de la evaluación de los aprendizajes y de evaluación de la enseñanza.

Específicamente para el área de la DLYL, encontramos, en López Valero (1998) la definición del APD de *Evaluación*. Considerado “componente básico del curriculum” (p. 111), según destaca el autor, debe estar presente durante todo el proceso educativo. Según ponía de manifiesto el citado autor, la evaluación “deberá valorar capacidades con respecto a los objetivos, y no conductas o rendimientos” (p. 111). En este sentido, éste aportaba como argumento el hecho de que al *Agente recurso humano – profesor* le corresponde realizar, *a priori*, una evaluación inicial o denominada “continua e individualizada” (p.1 11). Asimismo, el resultado de este tipo de evaluación inicial tendrá efectos directos para seleccionar un determinado tipo de manual escolar por cuanto que dicha evaluación aporta datos relativos a los conocimientos previos de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje.

López Valero (1998) insiste en la importancia de la evaluación formativa que permitirá al *Agente recurso humano – profesor* a “regular, orientar y autocorregir el proceso educativo” (p. 111), lo cual incidirá en su acción de poner en práctica “la modificación de aquellos aspectos que le parezcan oportunos”, incluido el contenido dosificado en los manuales escolares. Acción que se cobra forma de re-elaborar y adaptar, rechazar, complementar, convertir en objeto de crítica cada una de las prácticas contenidas en los manuales escolares.

Al retomar del citado autor la idea de que la evaluación es “indicador fundamental de cómo va desarrollándose el proceso” (p. 111), nos permite contemplar la importancia de los manuales escolares en la realización de este APD de *Evaluación*. Son los manuales escolares, a través de sus propuestas y modelos de actividades de evaluación, los que pueden ayudar al *Agente recurso humano – profesor* en su acción de evaluación de conceptos, procedimientos y actitudes Objeto de enseñanza, así como de aprendizaje por cuanto que concierne al *Sujeto (alumno)*. Asimismo, la *Evaluación* manifiesta su función “reguladora” (p. 111) puesto que “informa del logro de los objetivos y de las posibles deficiencias, lo que nos ayuda a reajustar las programaciones y la metodología” (p. 111) o, como plantean las autoras Guillén Díaz y Castro Prieto

(1998), aporta “al profesor una retroacción sobre la eficacia de su enseñanza y al alumno sobre sus aprendizajes” (p. 115).

La evaluación final o sumativa, definida por López Valero (1998), como aquella valoración del “grado de consecución obtenido por cada alumno con respecto a los objetivos planteados” (p. 112), está unida al uso de los manuales escolares, en la medida en que los manuales escolares aportan al *Agente recurso humano – profesor* modelos de pruebas de evaluación. Modelos, de acuerdo con las destrezas que se pretenden evaluar y del nivel de dominio de la lengua, que representan una ayuda importante más aún cuando son unánimemente reconocidas las dificultades en diseñar pruebas de evaluación. Dificultades, ampliamente descritas por Bordón Martínez (2004), en torno a la evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva, pero también caracterizadoras de la evaluación para la expresión escrita y la comprensión lectora.

Los manuales escolares apoyan o ayudan al *Agente recurso humano – profesor* aportando información para los distintos tipos de evaluación así como modelos para la evaluación de las distintas destrezas de comprensión y expresión. La creación de pruebas es, según observa Bordón Martínez (2004), una “tarea que requiere tiempo y atención” (p. 988), más aún cuando se quiere que la prueba “cumpla con los requisitos imprescindibles de validez, fiabilidad y viabilidad” (p. 988).

Recogemos en el Cuadro 8, en función de los principios configuradores y definitorios y de los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares, las posibles preguntas orientadoras para la *Evaluación* como APD. Son preguntas que permiten establecer las repercusiones didácticas que atañen a la responsabilidad docente en la perspectiva de realizar una *Evaluación*, en función de las posibles propuestas de actividades presentadas en los manuales escolares.

<p><i>Preguntas orientadoras para el APD de Evaluación:</i></p>	<p><i>Posibles repercusiones didácticas para el APD de Evaluación. El Agente recurso humano – profesor debe...</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué contenidos enseñados son objeto de evaluación y en función de qué objetivos? • ¿Qué modelos de evaluación se contemplan en los manuales escolares? • ¿Qué actividades se proyectan en los manuales escolares para evaluar la expresión oral del <i>Sujeto (alumno)</i>? • ¿Qué actividades se proyectan en los manuales escolares para evaluar su comprensión auditiva del <i>Sujeto (alumno)</i>? • ¿Qué actividades se proyectan en los manuales escolares para evaluar su expresión escrita del <i>Sujeto (alumno)</i>? • ¿Qué actividades se proyectan en los manuales escolares para evaluar su comprensión lectora del <i>Sujeto (alumno)</i>? 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar • Complementar • Utilizar <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block; margin-left: 20px;"> <p>las propuestas de actividades de evaluación presentadas en los manuales escolares.</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> • Recoger y tratar las informaciones obtenidas, cualitativa y cuantitativamente. <p style="text-align: center;">REALIZAR LA EVALUACIÓN</p>

Cuadro 8: Las repercusiones didácticas que atañen al *Agente recurso humano – profesor* en la perspectiva del APD de *Evaluación*

La información recogida en los Cuadros 6, 7 y 8 nos permite hacer la siguiente afirmación – que está fundamentada en los aspectos señalados en los apartados 2.3.1., 2.3.2. y 2.3.3. Operativamente, el *Agente recurso humano – profesor* realiza, en todos y en cada uno de los mencionados APDs, un proceso de multiselección (elige un contenido, elige actividades prácticas, elige un enfoque y unas estrategias), es decir, está asumiendo lo que Sagastizabal (2006) denomina “supuestos ontológicos” (p. 24). El *Agente recurso humano – profesor* procesa la información que los manuales escolares le pone a disposición y – movilizand o estrategias de enseñanza y una variada gama de recursos cognitivos, emocionales y volitivos – la filtra y la adapta a la realidad de su aula.

El vínculo que se establece entre los manuales escolares y los tres APDs mencionados consiste en propuestas orientadoras que implican la actividad reflexiva y mediadora del *Agente recurso humano – profesor*. Por su incidencia en el aula y en la actividad profesional docente, el conocer las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares se muestra como una necesidad formadora.

Asimismo, partiendo de las preguntas orientadoras para los APDs de *Planificación*, *Intervención* y *Evaluación* y sus correspondientes repercusiones didácticas, observamos que los manuales escolares están directamente vinculados a mencionados APDs e inciden en su realización (Figura 13).

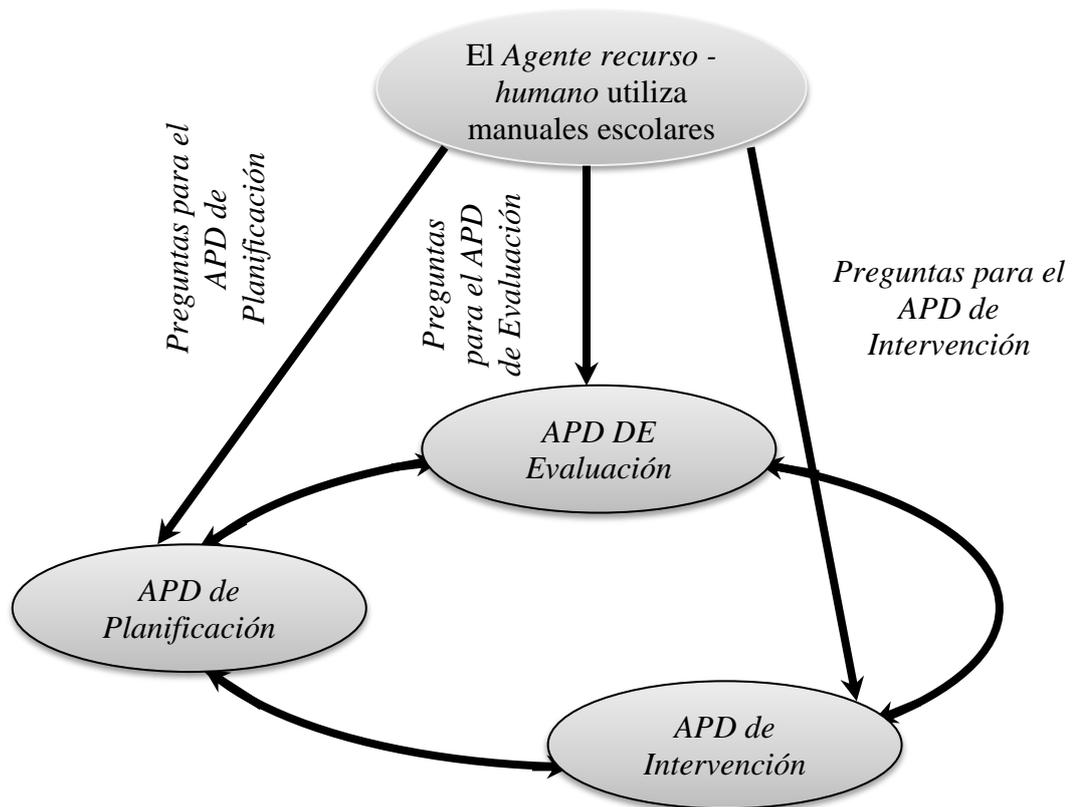


Figura 13: La incidencia de los manuales escolares en los APDs

Según destacamos, las preguntas orientadoras para el APD de *Intervención* no sólo guían, *a priori*, al Agente recurso humano – profesor, en lo que Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002) denominan “una *intervención en diferido*”, sino que le ayudan en su *Intervención* y *Evaluación*. Asimismo, según representamos en la Figura 13, el Agente recurso humano – profesor, por su toma de decisión en torno al uso de los manuales escolares en el aula, se posiciona en la órbita de lo que Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002) denominan “proceso cíclico de toma de decisiones” (p. 232). Pasa, pues, de una declaración de intenciones (Vez [Ed.], Guillén y Alario, 2002) a una operatividad manifestada en el uso efectivo de los manuales escolares en el aula de ELE.

Asimismo, para Zabalza (1987), el *Agente recurso humano – profesor* se constituye en una “unidad operativa” (p. 48) puesto que le corresponde los APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación*. En su actividad docente, éste recurre a los manuales escolares, especialmente, al reconocer sus potencialidades funcionales y funcional – operativas de mediadores, según precisaban Alzate Piedrahita et al. (2005):

“En efecto, el texto escolar constituye una manera de intervenir, por parte del docente, en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Este postulado inicial lleva implícita la consideración de que el texto es un mediador entre los propósitos del docente y las demandas del aprendiz, entre el saber natural y espontáneo del aprendiz y el saber disciplinar, propio de las ciencias”. (Alzate Piedrahita et al., 2005, p. 1).

Concordamos con Negrin (2009) en que la toma de decisiones del *Agente recurso humano – profesor* corresponde a los APDs de *Planificación, Intervención*, considerándolos en la perspectiva de Jackson (1998) “fase preactiva” y, según Negrin (2009) “fase interactiva” de la enseñanza, pero añadiendo que la *Evaluación* también implica una intervención en diferido o una toma de acción.

Negrin (2009) añade que las condiciones laborales y la formación inicial y continua sobre la selección y uso de manuales escolares inciden decisivamente en la interacción que se establece entre el *Agente recurso humano – profesor* y los manuales escolares y apoya su afirmación en el hecho de que:

“[...] los profesores no asignan a los libros de texto determinadas funciones como resultado de un minucioso proceso de análisis de sus atributos intrínsecos, sustentado en criterios de orden teórico. Tampoco se detienen en la fundamentación epistemológica o didáctica que estos libros suelen incluir en las páginas iniciales, sino que realizan “adaptaciones funcionales” derivadas de la necesidad de dar respuesta a la multiplicidad de requerimientos de la enseñanza de la disciplina (...)”. (Negrin, 2009, p. 199).

Retenemos las conclusiones de Negrin (2009), quien expone algunos de los resultados obtenidos tras finalizar una investigación cuyos objetivos están orientados a conocer el cómo, el cuándo y el por qué y para qué, los profesores interactúan con los manuales escolares para la *Planificación* y la *Intervención*. Explora también el vínculo que se establece entre los modos de uso y su conocimiento de la disciplina escolar y de

qué manera inciden las características particulares de los contextos educativos. En su investigación, el citado autor partió de la hipótesis de que los distintos modos de uso no podían desvincularse de las concepciones de los profesores sobre la autonomía profesional, las condiciones laborales y las particularidades de cada disciplina escolar.

Así es como, para activar los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares y para que el *Agente recurso humano – profesor* realice las llamadas por Negrin (2009) “adaptaciones funcionales” (p. 119) se impone una formación orientada al uso racional y creativo de los manuales escolares.

En este sentido, contemplamos, como lugar de indagación teórica y conceptual necesario para la formación del futuro profesorado de ELE, los contextos académicos universitarios. Estos tienen la responsabilidad de formar a los estudiantes que optan por prepararse para desarrollar la actividad profesional docente en los niveles obligatorios de enseñanza primaria y secundaria en Rumanía.

Capítulo 3

LOS MANUALES ESCOLARES Y SU CONTEXTUALIZACIÓN EN EL ÁMBITO FORMATIVO DE PROFESORES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*“Grave problema si el maestro es mejor que el libro, y
grave problema si el libro no es bien usado por el
maestro, y más grave aún si el libro y el maestro,
apoyándose mutuamente, refuerzan sus propias
deficiencias.”*

(Gómez García, 2006, pp. 222 – 223)

3.1. La formación del profesorado de LEs en el marco de la sociedad del siglo XXI

En un siglo XXI cambiante y oscilante, los sistemas de educación y formación mismos se hallan bajo el signo de la adaptación e innovación para poder afrontar los retos de Europa y cumplir con la aspiración que manifiesta de la Comisión de las Comunidades Europeas (2001a) de llegar a “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo” (p. 5).

Como ya evidenciamos en la *Introducción* de esta Tesis Doctoral, los responsables de la educación, bajo el impulso de las autoridades europeas, han venido manifestando la voluntad de establecer y adoptar políticas y normas para el cumplimiento de los tres objetivos estratégicos relativos a: la calidad, accesibilidad, eficacia y apertura de los sistemas de educación y formación. Como prioritario, se destaca el objetivo 1.1., relativo a la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación. Objetivo estratégico desglosado en el objetivo conexo 1.1. Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores, por cuanto que éstos

son los principales agentes de cualquier estrategia orientada hacia el desarrollo de la sociedad y la economía.

En esta línea, a través del Programa *Educación y Formación 2010* (ET 2010), realizado por el Grupo de trabajo *Langues*, la Comisión de las Comunidades Europeas reconocía que la enseñanza superior constituye un factor clave de la Europa del conocimiento y, por consiguiente, las universidades son los ámbitos formativos clave en la formación de los docentes.

Basado en el mencionado documento, en mayo de 2009, se lanzaba el Programa *Educación y Formación 2020* (ET 2020), a través del cual se establecía un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, los objetivos estratégicos comunes para los Estados miembros, así como una serie de principios para lograrlos y métodos de trabajo con áreas prioritarias. De manera que, para alcanzar el Objetivo estratégico número 2: *Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación* se hace hincapié en la importancia crucial de crear sistemas de educación y formación de calidad para garantizar una docencia de calidad. Objetivo que el Consejo Europeo (2009) pretende alcanzar por medio de un proceso de “formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores y hacer de la docencia una opción atractiva de carrera” (p. 4).

Para lograr una enseñanza de calidad, la formación de los futuros profesores es una condición *sine qua non*, dada la correlación significativa y positiva entre la calidad del profesorado y los logros de los alumnos. Los especialistas en educación y formación de profesores y formadores coinciden en la idea de que la formación del *Agente recurso humano – profesor* e implícitamente la de todo *profesor* de LEs es una demanda social. Más allá de una demanda social, se trata de una prioridad de todos los sistemas formativos de Europa, según afirmaba, al respecto, Vez Jeremías (2007).

La formación del profesorado de LEs ha venido ocupando un lugar esencial por cuanto que, desde el año 2000, al plantear la UE la necesidad de aumentar los esfuerzos para mejorar la enseñanza y aprendizaje de LEs, la comunicación en LEs ha sido

considerada una de las ocho competencias clave para la formación de todo ciudadano europeo. La necesidad y la importancia concedidas al aprendizaje de, por lo menos, dos lenguas extranjeras, además de la lengua materna, han cobrado más fuerza con la declaración del año 2001 como *Año Europeo de las Lenguas*⁹³.

En esta empresa orientada a la mejora de la calidad en la enseñanza y aprendizaje de LEs, lanzada a nivel europeo y apoyada por las autoridades educativas nacionales, se reconoce, sin equívoco, según encontramos en Kelly et al. (2004), que “language teachers play a major part” (p. 4). Son los profesores los que representan el principal activo para la creación y transmisión del conocimiento. Más aún, en 2005, en la European Commission (2005) se volvía a reiterar que los profesores rinden un servicio de considerable importancia social ya que “teachers play a crucial role in supporting the learning experience of young people and adult learners” (p. 1). Además, como se ha publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea⁹⁴ (2007), les corresponde intervenir directamente ayudando a los individuos a “adquirir el complejo abanico de conocimientos, habilidades y competencias clave que necesitarán como ciudadanos a lo largo de su vida personal, social y profesional” (p. 2).

A la vez, es parte intrínseca de la actividad docente que el *Agente recurso humano – profesor* atienda al desarrollo de la competencia de comunicación en LEs de los futuros ciudadanos europeos, así como, según destacan Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002), al “carácter activo de la construcción de la competencia comunicativa” (p. 290). Actividad docente que, para alcanzar la eficacia, impone, según plantean los citados autores la necesidad de “recurrir a actividades variadas y múltiples por medio de materiales diversos” (p. 291), incluidos los manuales escolares.

⁹³ Se trata de la Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, del 17.07.2000, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001; decisión publicada en el Diario Oficial de la Unión Europea (L 232/14.09.2000).

⁹⁴ Diario Oficial de la Unión Europea: *Informaciones procedentes de instituciones y órganos de la Unión Europea* (C 300/6). 12.12.2007.

La presencia de los manuales escolares y su uso en el aula, implican para el *Agente recurso humano – profesor* la necesidad de una formación adecuada y de calidad que le permita, según se precisa en el MCER (2002), “que utilicen manuales y materiales didácticos (que ellos pueden estar o no en situación de analizar, evaluar, seleccionar y poner en práctica)” (p. 139).

Respecto a la enseñanza de idiomas, la Comisión Europea (2003) insistía en que ésta “requiere aptitudes y recursos personales considerables” (p. 11). En consecuencia, se impone la necesidad de una formación o de un modelo formativo adaptado y adecuado a las necesidades específicas y actuales de la profesión docente de LEs, para poder asumir los correspondientes APDs que hemos abordado en el epígrafe 2.3. Una formación o un modelo formativo que, según ponían de manifiesto Begioni et al. (1999), debería ser “europea” así como “polivalente y pluridimensional” (p. 31). Un modelo educativo ecléctico (Begioni et al. 1999; Ferrão, 2010) que, como encontramos en Galisson y Puren (1999) y Ferrão (2010), entre muchos otros profesionales de la DLyL, se inscribe en el paradigma de la complejidad.

Por lo tanto, plantear el tema de la formación docente impone hablar del desarrollo profesional docente. Formación y desarrollo profesional docente como dos caras del mismo proceso. Empieza con la formación académica del futuro profesor y se continúa a lo largo de toda su actividad profesional docente, movilizándolo diariamente un constante ejercicio de habilidades y juicios. En este sentido, el desarrollo profesional docente se debe contemplar no como una mera actividad de enseñar LEs o ELE, sino como una actividad compleja; pues, más allá de una idea reduccionista de las funciones docentes y de los APDs, entendemos que el desarrollo profesional docente no está exclusivamente vinculado a su competencia en la lengua – Objeto de enseñanza, sino también a las aptitudes. Entre éstas, las que aluden al uso de los recursos disponibles en el aula de ELE.

3.1.1. La formación inicial del futuro profesor de LEs: desde la tradición a las orientaciones formativas actuales

La actividad docente ha dejado de ser considerada un mero arte (Noveanu, 1980; Wong y Raulerson, 1974), para – reconociéndose su importancia – convertirse en objeto de preocupación del propio profesorado de LEs y de las instancias políticas y educativas de cada contexto nacional. En este sentido, se han realizado numerosas investigaciones y estudios al respecto. Nassif (1980), por ejemplo, consideraba que “ya no correspondería hablar de una simple preparación, sino de su verdadera formación” (p. 168) y añadía que la formación del docente tiene que ser “una formación profesional, porque «especializa» para una determinada esfera de trabajo” (p. 168).

A lo largo de la historia de la humanidad, la propia visión de la sociedad sobre la formación inicial del docente ha variado. La sociedad actual, al estar marcada por las claves paradigmáticas del cambio y de la velocidad de la comunicación y la información, de la infinidad de conocimientos que hace imposible que sean poseídos. En este sentido, según ya hacían hincapié, desde los años 80 y 90, autores como Delors (1996) y Goble y Porter (1980), se impone el replanteamiento formativo del docente en el sentido de que, el *Agente recurso humano – profesor*:

“[...] no reclama un monopolio de los conocimientos; por el contrario, es perfectamente consciente de que las fuentes de conocimientos nos rodean por todas partes y que éstos son múltiples y variados y que llegan a ser opresivos en su constante reto a nuestras creencias”. (Delors, 1996, p. 55).

Además, la complejidad misma de los contextos actuales de enseñanza y aprendizaje impone una reconsideración de las funciones docentes del *Agente recurso humano – profesor* de LEs. En su trayectoria, las funciones de transmisor de conocimientos han dado paso a las de facilitador, supervisor y guía del aprendizaje o de apoyo y motivación en la adquisición del conocimiento y de las habilidades comunicativas, tal y como ya aludimos en el epígrafe 2.2.4., desde las precisiones de Gimeno Sacristán (1988) respecto a que el *Agente recurso humano – profesor* tiene una función mediadora. En su opinión, “el profesor es inevitablemente mediador” (p. 214),

un tipo de mediador al que sólo “se le puede adjudicar políticamente el papel de adaptador o, en mayor medida, el de creador” (p. 214).

Asimismo, la formación del profesorado de LEs exige, según explican Montero y Vez (1990), “la búsqueda de convergencia de las distintas instituciones implicadas en los procesos formativos de los profesores a través de una conceptualización común de la formación del profesorado como un proceso de desarrollo profesional” (p. 64).

Esta convergencia a la que aludían Montero y Vez (1990) permitirá lograr lo que Guillén Díaz (2007a), específicamente para el ámbito de la DL-C, denomina “consenso común” (p. 79) para que todos los profesionales de la enseñanza puedan utilizar “una terminología común” (p. 80) en materia de formación docente y de competencias profesionales docentes.

Begioni et al. (1999) ya habían planteado la competencia docente de lenguas partiendo de la consideración del *Agente recurso humano – profesor* como actor social que realiza una serie de tareas o funciones, orientadas a desarrollar unas competencias, tal y como queda expresado en la siguiente cita:

“La profesión del docente de lenguas es realizada por un actor social que posee y desarrolla **competencias generales individuales**, y en particular **una competencia para comunicar** y una **competencia técnica** que utiliza a través de diversos tipos de **actividades de enseñanza** movilizando aquellas **estrategias** que considera adecuadas para la realización de las tareas correspondientes o de las **funciones** que debe desempeñar”. (Begioni et al., 1999, p. 33).

3.1.2. Las competencias como habilidades profesionales de los futuros profesores de LEs

En este sentido, en el año 2005, la competencia aparecía definida, desde el lanzamiento del documento *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, aportado por la Comisión de las Comunidades Europeas (2005), como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación” (p. 3).

Competencia, sobre la que Imbernon (1994) indicaba que tiene que ser “adaptable y transferible” (p. 28). Perrenoud (2004) aportaba que es “la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento” (p. 509). Además, Perrenoud (2004) insistía en que:

“Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación”. (Perrenoud, 2004, p. 11).

Torre (2004), por su parte, la definía en términos de la idoneidad o capacitación para el ejercicio de una función, y, consecuentemente, hacía hincapié en que el profesor competente es aquel que sabe desenvolverse adecuadamente en la profesión docente.

Desde el ámbito de la DL-C y específicamente para los docentes de LEs, Guillén Díaz y Blasco Quílez (2010) contemplan la competencia vinculada a la realización de un problema por cuanto que esto, para las citadas autoras, “implica saber integrar, transferir y movilizar esos conocimientos (disciplinarios), aptitudes y actitudes” (p. 123). Imbernon (1994) unía las competencias a la formación o al proceso formativo docente y las definía en términos de “habilidades profesionales” que “se van interiorizando en el

pensamiento teórico y práctico del profesorado por distintas vías, entre ellas la formación desde la propia experiencia” (p. 28).

Las competencias tienen un carácter multidimensional en el contexto en las que se movilizan y, por otra parte, los elementos que entran en su descripción son de carácter transversal y son – *a priori* - “a disciplinares”, según precisan Guillén Díaz y Blasco Quílez (2010) y Roegiers (2007). En la perspectiva de Perrenoud (2004), para el caso de los profesores, estos elementos son abordados en y sobre la acción por cuanto que, según Palomares Ruiz (2004), el profesor debe comprender de “forma crítica y vital” (p. 87), en toda su complejidad, este “escenario singular” (p. 99), comúnmente llamado, el aula. Escenario en el que existe una variedad de recursos, entre ellos los manuales escolares con un estatus legitimado y marcado, institucionalmente, por una serie de disposiciones normativas o de carácter legislativo que, para el caso de Rumanía, precisamos en el Capítulo 1 de esta Tesis Doctoral.

3.1.3. La comunicación en LEs y el uso de los manuales escolares como competencias específicas para un perfil profesional docente

Así es como, en la formación de los futuros profesores de LEs, ocupa un lugar primordial la competencia referida a la comunicación en LEs, en nuestro caso el ELE, al estar directamente vinculada al área de conocimiento o materia curricular Objeto de enseñanza y aprendizaje. Estamos, pues, ante una competencia requerida tanto en el ámbito personal como socio - profesional que, según destacan Guillén Díaz y Blasco Quílez, (2010) “se convierte en una exigencia educativa y formativa que afecta directamente, y en última instancia, a los docentes” (p. 123). Competencia en la comunicación en LEs que:

- Forma parte de la identidad del propio perfil profesional docente, por cuanto que es imprescindible para el desempeño de la actividad profesional docente y base para el aprendizaje complementario a lo largo de su vida académica.

- Se manifiesta como necesidad de ser adquirida por los destinatarios de los APDs, en nuestro caso los *Sujetos (alumnos)* que estudian ELE, en los centros escolares de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuela general de Rumanía.

Corresponde a los futuros profesores de ELE formarse en aquellos aspectos que forman parte de la denominada competencia genérica que OCDE (2001) ha establecido en el proyecto DeSeCo, “usar herramientas de manera interactiva” (p. 4). Se trata de la competencia técnica a la que aludían Begioni, et al. (1999), que contempla el uso de los manuales escolares que forman parte, como exponemos en el apartado 1.1.4. de *ensemble pédagogique* (Besse, 1992; Galisson, 1980) o *package course*; es decir, acompañados de materiales periféricos (CDs, video, cuadernos, etc.).

Al mismo tiempo, plantear el tema de las competencias implica, según Perrenoud (2004), ser consciente de que “el análisis de competencias remite constantemente a una teoría del pensamiento y de la acción, pero también del trabajo, la práctica como profesión y condición” (p. 11). Este autor, en su inventario de competencias profesionales, no muestra ninguna, directa o explícitamente orientada al uso de los manuales escolares, pero podemos incluir dicho uso en la competencia número 2 referida a *Gestionar la progresión de los aprendizajes*, dado que uno de los principios definitorios y configuradores de los manuales escolares es asegurar la progresión misma de la enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de la definición de Perrenoud (2004) relativa a la competencia, el Instituto Cervantes (2012) propone específicamente para el caso del profesor de segundas lenguas y lenguas extranjeras la siguiente definición de la competencia que recogemos a continuación:

“[...] un saber actuar complejo o la aplicación de saberes para dar respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional. Las competencias no son los recursos en sí mismos, sino la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de afrontar situaciones similares, que comparten ciertos rasgos o aspectos”. (Instituto Cervantes, 2012, p. 7).

Ante la variedad de definiciones que han acompañado el concepto de competencia, para el ámbito al que nos referimos, el de la DL-C, adoptamos aquella que encierra el sentido de conjunto de elementos constitutivos formado por conocimientos y habilidades, a los que también se añaden elementos como el pensamiento, que forma parte de las culturas de aprendizaje o culturas de aula, según precisa Ramos Méndez (2007), que, a su vez, incluye cualquier creencia que se tenga. Tales creencias son el resultado de la experiencia o de la práctica. Éstas influyen de manera decisiva en la actuación del *Agente recurso humano – profesor* y en su toma de decisiones. Sin embargo, no se trata sólo de creencias entendidas como conjunto de ideas pertenecientes al mundo interior y exterior, asimiladas en el transcurso del tiempo que posee el *Agente recurso humano – profesor*, sino también de las ideaciones que, según considera la citada autora, se constituyen de las ideas que una persona va formando al respecto. Desde finales de los años 90, Llobera (1999) ya consideraba que un aspecto importante de la formación del *Agente recurso humano – profesor* lo representa sus convicciones o creencias que, según él se estructuran en “lo que se sabe intelectivamente y en lo que se sabe profesionalmente” (p. 110).

La complejidad de la profesión docente y el aumento de las exigencias de los retos planteados en los entornos en los que desarrollan su actividad profesional los aproximadamente 6,25 millones⁹⁵ de profesores, mencionamos también la posición de la European Commission (2005). Bajo su auspicio, se dio a conocer una serie de principios comunes⁹⁶ en materia de desarrollo de políticas europeas de formación. Principios orientados a alcanzar la calidad, la eficacia de la educación y la alta cualificación profesional docente con el objetivo de apoyar el desarrollo de nuevas políticas nacionales o regionales para la educación y formación. De los cuatro principios genéricos enfocados al logro de una profesión bien calificada, retenemos el que parte de la idea de una formación multidisciplinaria que abarque distintos componentes que permitan al *Agente recurso humano – profesor* ser capaz de responder a las necesidades individuales del alumno de una manera inclusiva. Esto implica una *competencia profesional específica* y,

⁹⁵ Datos aportados por el estudio *Mobility of Teachers and Trainers* (La movilidad de los profesores y los formadores), realizado por encargo de la Dirección General de Educación y Cultura, 2006.

⁹⁶ En el documento de European Commission (2005) titulado *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.

por lo tanto una formación especializada que, en la perspectiva profesionalizadora – innovadora a la que ya aludían Montero y Vez (1990), parta de la consideración del profesor como configurador del currículum.

En nuestro caso, nos referimos a una competencia que abarque el conocimiento de la asignatura (ELE), conocimientos pedagógicos para la enseñanza del contenido de la asignatura, aptitudes para guiar y apoyar a los alumnos en su aprendizaje de la lengua. A lo que añadiríamos el conocimiento en y sobre los manuales escolares. Conocimientos pedagógicos que incluya el cómo utilizar los manuales escolares en el aula de ELE. Asimismo, se trata de unos conocimientos y unas aptitudes en/para usar los manuales escolares, de forma efectiva, lo cual implica una reflexión sobre sus potencialidades funcionales y funcional – operativas para sacarles el máximo provecho, y hacer un uso adecuado en el aula.

Corresponde al *Agente recurso humano – profesor* servirse de los manuales escolares y comprometerse a utilizarlos de manera crítica y reflexiva, desde la observación, el análisis y la reflexión.

3.1.4. Configuraciones en el perfil profesional docente del *Agente recurso humano – profesor de LEs*

La permanente preocupación académica y política por la formación del profesorado de LEs se ha venido formulando en la formación de los perfiles profesionales.

Al plantear la idea del perfil específico del profesor de inglés, Durán Martínez, Sánchez-Reyes Peñamaría y Beltrán Llavador (2004) recurrían a la formulación expuesta en el Diseño Curricular Base (1989). Del documento mencionado, los autores adoptan la definición en la que se indica que un docente “no es sólo alguien que transmite una nueva lengua sino, más bien, alguien que ayuda a los alumnos a desarrollar una capacidad natural para comunicarse con otras gentes” (p. 56). También se insiste en aspectos relacionados con la actuación docente, en el sentido de que corresponde al

profesor de LEs ser proveedor del input lingüístico, bien protagonizándolo él mismo, bien seleccionando adecuadamente los textos (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989). Textos que pueden encontrarse alojados en los manuales escolares, así como otros aspectos relacionados con la gestión y organización de la actividad de la clase. Estos requerimientos determinan a Durán Martínez, Sánchez-Reyes Peñamaría y Beltrán Llavador (2004) a plantear la necesidad de un cambio profundo “tanto en la conceptualización teórica de la formación del profesorado como en el proceso de su desarrollo práctico” (p. 56). En este sentido, los mencionados autores contemplan para el perfil profesional docente, los siguientes componentes:

- Una formación científico – cultural, por cuanto que “el profesor ha de ser competente en la instrucción y dirección de la clase y, por lo tanto, interesado en el conocimiento de los contenidos que ha de enseñar y en las habilidades para la transmisión significativa de los mismos” (p. 56).
- Una formación psico-pedagógica, por cuanto que “el profesor habrá de estar capacitado para justificar sus acciones prácticas y analizarlas críticamente” (p. 56).
- Unas actitudes personales por cuanto que “el profesor habrá de contemplar la enseñanza con una actividad profesional con una serie de implicaciones éticas y morales de gran transcendencia individual y social” (p. 57).

Interesante resulta la propuesta de DISCAS⁹⁷ que, al realizar un *marco conceptual* por encargo de la Escuela de las Ciencias de la Educación de la Universidad

⁹⁷ DISCAS es la denominación de una oficina privada de consulta pedagógica originaria de Quebec (Canadá), hoy a disposición expresa por parte de sus promotores. DISCAS – el vocablo que da el nombre de la citada oficina proviene del latín y es forma del verbo transitivo: *discō, ere, dedici* (cuyos significados son: 1. Aprender. 2. Comprender. 3. Encontrar). Dicha forma la encontramos señalada en la unidad fraseológica “*doce ut discas*”. Según aparece recogida en el Diccionario de Cantera Ortiz de Urbina (2005), los correspondientes sinónimos de la unidad mencionada son: *docendo, discitur*. Según el citado lexicógrafo, la traducción al español es: “*Quien a otro adiestra, a sí mismo se amaestra*” (p. 64). Mencionamos que la citada oficina funcionó en el mundo de la educación desde 1987 hasta 2006. En el marco de la actividad desarrollada por DISCAS, se han destacado por su intensa actividad dos consultores – pedagogos, Jacques Henry y Jocelyne Cormier. Todos los materiales realizados por esta oficina se encuentran disponibles en la siguiente página de Internet: <http://www.csrn.qc.ca/discas/tdm.html>.

Laurentienne, de Sudbury (Ontario), propone para el perfil profesional docente una serie de *competencias generales* y *competencias específicas*. Entre las *competencias generales*, DISCAS enumera las siguientes:

- 1) Planificar.
- 2) Buscar y explotar la información.
- 3) Utilizar métodos eficaces de trabajo.
- 4) Resolver problemas.
- 5) Comunicar eficazmente.
- 6) Interactuar positivamente.

Entre las *competencias específicas*, aportadas por DISCAS, orientadas al ejercicio de la profesión docente observamos que las primeras enumeradas – la de planificar, buscar y la de explotar la información y utilizar método eficaces de trabajo – están relacionadas con el uso de los manuales escolares, por cuanto que suponen:

- La *Planificación* de las actividades de aprendizaje adaptadas al nivel de los *Sujetos (alumnos)*, en función de los recursos disponibles en el aula.
- La producción o selección del material didáctico, incluidos los manuales escolares.
- La intervención del *Agente recurso humano – profesor* en el aula; le corresponde a éste animar las actividades de aprendizaje, facilitar el aprendizaje, acompañar u observar y mediar el aprendizaje.
- La evaluación formativa para descubrir y resolver las dificultades de aprendizaje.
- La evaluación del aprendizaje por cuanto que corresponde al *Agente profesor* la responsabilidad de realizar la evaluación sumativa, destinada a establecer un balance sobre la competencia adquirida por el *Sujeto (alumno)*.

Desde los años 90, De Peretti (1992), partiendo de la complejidad de la actividad docente, proponía un perfil docente formado de treinta competencias. En la propuesta de perfil competencial que, como se puede observar en la Figura 14, tiene forma de círculos

concéntricos, a la función docente de “technicien” que se encuentra ubicada en el círculo interior o central, le corresponden dos actividades específicas: la de realizador y la de utilizador. Retenemos en concreto la competencia que deriva de la actividad de utilizador relativa a “mettre en œuvre des outils” (p. 16) por cuanto que encierra el uso de los manuales escolares por todos sus principios configuradores y definatorios así como por sus potencialidades funcionales y funcional – operativas, objeto de atención del Capítulo 1 de esta Tesis Doctoral.

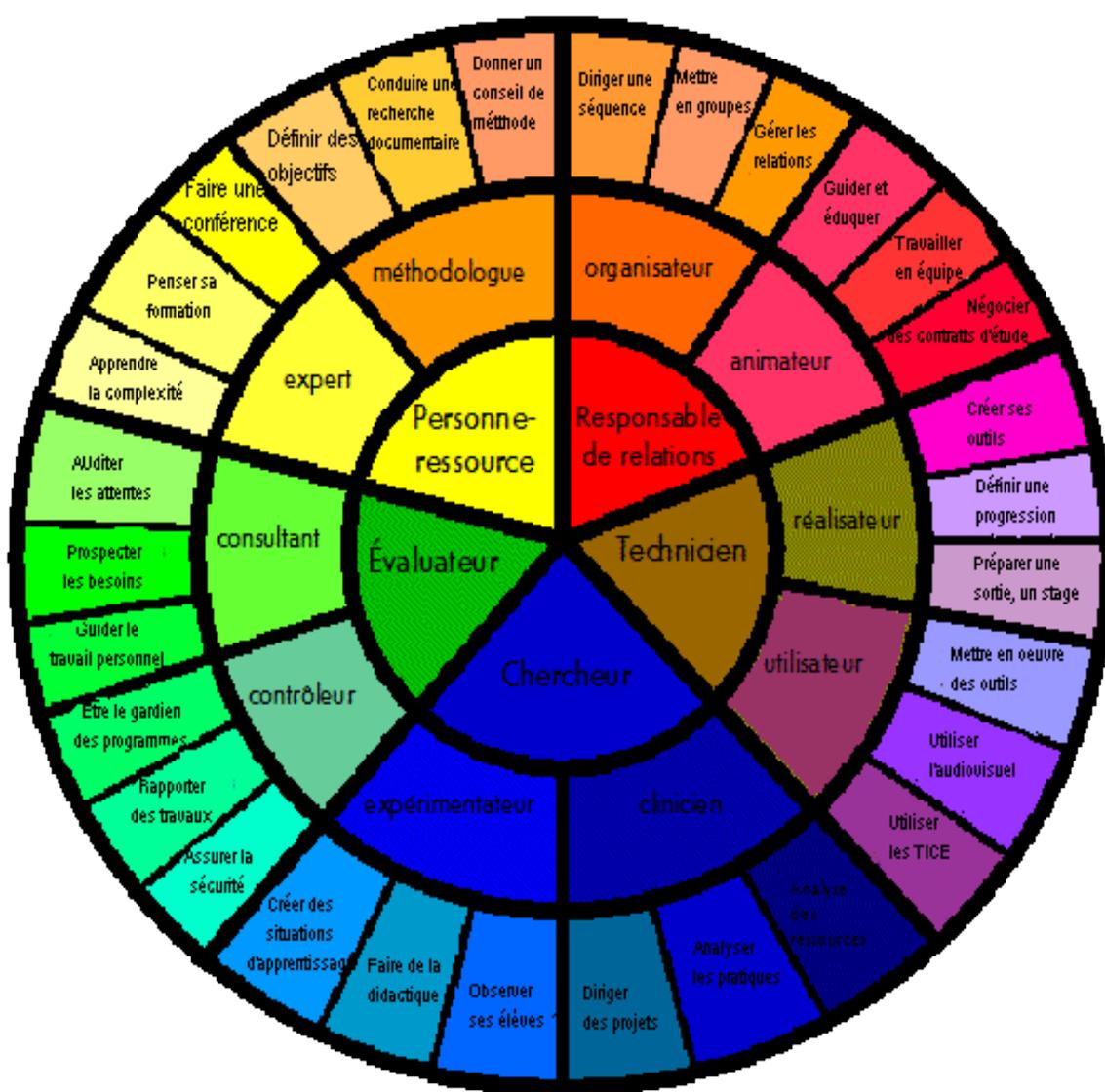


Figura 14: Las treinta competencias del profesor moderno.
Tomada de De Peretti (1992, p. 16).

3.1.5. Fundamentos para la identidad del perfil profesional docente del *Agente recurso humano – profesor de LEs*

Específicamente para el perfil profesional docente del profesor de LEs, contemplamos la propuesta de Rossner (2009) quien, siguiendo el modelo del MCER (2002), retoma la idea lanzada por el Departamento de Educación de Western Australia de crear *Competency Framework for Teachers*⁹⁸ (2004). Su propuesta abarca una dimensión denominada *Facilitating Students Learnings*, entre cuyos descriptores encontramos manifiesto el de “apply a professional knowledge base to the design of learning experiences” (p. 16). Asimismo, dicha dimensión plantea la idea de que el *Agente recurso humano – profesor* “uses knowledge of curriculum materials and resources in designing experiences” (p. 16).

Otra propuesta clave para la formación del profesorado de LEs, es la de Kelly et al. (2004), quienes establecieron un marco de referencia compuesto de cuarenta elementos, orientados a configurar para los profesores un perfil profesional docente, mediante estructuras (trece elementos), conocimientos (ocho elementos), estrategias y habilidades (trece elementos) y valores (seis elementos) necesarios para su formación. Fuente ineludible de información para la formación del profesorado de LEs, en el *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference (EPLTE)*, sus autores – Kelly et al. (2004) – parten de la idea de que la educación del profesorado de LEs es “a life long process” (p. 4). Un proceso que se realiza dentro y fuera de los contextos organizadores de enseñanza y aprendizaje, en sus componentes académicos y prácticos – profesionalizadores que, para el contexto de Rumanía, detallamos en el apartado 3.3.

⁹⁸ En español *Marco de competencias para los profesores*.

Otro documento europeo⁹⁹ de indagación relevante y susceptible de análisis al que Rumanía se ha suscrito, junto con los demás países europeos¹⁰⁰ en la perspectiva de la formación inicial es el *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues (PEPELF)* (2007). Este documento para la reflexión sobre las destrezas y el conocimiento didáctico para la enseñanza de LEs, se basa en los elementos configuradores del perfil profesional docente de Kelly et al. (2004). Resultado del trabajo de un grupo de estudiosos, coordinados por Newby et. al. (2007), los estudiantes en formación inicial, futuros profesionales de la enseñanza de LEs, tienen a su disposición un documento para la auto-reflexión y la auto-evaluación sobre las aptitudes y los conocimientos didácticos necesarios para ejercer la actividad docente en el aula de lenguas.

Se puede observar que las propuestas en torno al perfil profesional docente del profesor de LEs contemplan directa o indirectamente una competencia orientada al conocimiento de lo que denominamos *noción consolidada de manuales escolares* o del uso de estos. Uso que forma parte intrínseca de los APDs como responsabilidad docente.

3.1.6. Otros modelos formativos para el docente de LEs

De forma genérica, Bolívar Botía (1993) y Martínez Bonafé (2004), basándose en Shulman (1987, 2005), insistían en la necesidad de una formación orientada hacia categorías como el contenido de la materia o disciplina, una fundamentación pedagógica del saber profesional, su concreción didáctica (en relación con los contenidos a enseñar, el diseño de las tareas y la organización del aula; la evaluación curricular, etc.); el conocimiento sobre el alumnado, la habilidad para comunicar con las familias, y el

⁹⁹ *European Portfolio for Student Teachers of Languages EPOSTL* – se han consultado las versiones en inglés y francés.

¹⁰⁰ Los demás países que suscribieron al mencionado documento son: Albania, Alemania, Andorra, Armenia, Austria, Bosnia Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Chipre, la República Checa, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Noruega, Polonia, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, la ex República Yugoslava de Macedonia, el Reino Unido.

conocimiento del contexto administrativo, pero también social y cultural; conocimiento práctico (saber hacer las cosas bien en el desarrollo concreto y cotidiano de la práctica). Martínez Bonafé (2004) infería, en este sentido, una formación orientada a “un saber empírico, experiencial, práxico, que pone en relación el sentido de las cosas con la acción de realizarlas” (p. 129).

Shulman (1987, 2005) proponía un modelo de formación docente fundamentado en la adquisición de lo que denomina conocimientos base organizados en siete categorías, entre los que enumera:

1. El conocimiento del contenido.
2. El conocimiento didáctico general.
3. El conocimiento del currículo que enfoca el dominio de los materiales y los programas que sirven de herramientas para el oficio docente.
4. El conocimiento didáctico del contenido (CDC) entendido como una amalgama entre materia y pedagogía; constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional.
5. El conocimiento de los alumnos y de sus características.
6. El conocimiento de los contextos educativos que encierra, desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas.
7. El conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Así pues, consideramos que Shulman (1987) concede una atención especial al CDC, puesto que representa:

“[...] la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza”. (Shulman, 1987, p. 11).

En torno a este CDC, Davis y Krajcik (2005) afirman que “we focus here on teachers’ subject matter knowledge and especially PCK, because these present

challenges for teachers and represent areas where curriculum materials might achieve the most success in promoting teacher learning and changes in practice” (p. 5).

Este CDC, para Bolívar Botía (1993), representa un componente clave en el paso del conocimiento de la materia (CM) como componente imprescindible de la enseñanza, pero que “no genera por sí mismo ideas de cómo presentar un contenido particular” (p. 115), por lo tanto el CDC es clave, pero se adquiere con la experiencia. Experiencia que puede abarcar tres ámbitos, según explica Ramos Méndez (2007), basándose en las ideas de Appel (2000):

- Experiencia como saber y competencia (saber procedimental).
- Experiencia como elemento biográfico y vivido personalmente (la experiencia de los profesores como aprendientes).
- Experiencia como conjunto de valores, circunstancias, éxitos, frustraciones y alegrías (*cultura compartida* o saber social de los profesores).

Retenemos también que el modelo de Shulman (1987, 2005) plantea la necesidad de un conocimiento profundo del currículo, en todos sus componentes, entre éstos los materiales curriculares y medios de enseñanza de los que disponen los centros escolares, así como su relación con los contenidos que encierran y las características de los alumnos a los que se dirigen. Según subrayaba Bolívar Botía (1993), el CDC “se configura como una mezcla de contenido y didáctica” (p. 116) que puede generar lo que se llama “currículo personal” y que, frecuentemente, da lugar a contradicciones con el que viene expresado en los materiales curriculares e, implícitamente, en los manuales escolares como materiales curriculares por excelencia. De modo que, en la visión de Bolívar Botía (1993), corresponde a la función docente que el profesor sea capaz de “establecer una relación entre su conocimiento, el expresado en el texto escolar...” (p. 117).

Asimismo, para llegar al CDC se impone tener una formación adecuada para poseer y ser capaz de completar, saltar y recrear o reconstruir las representaciones del contenido reflejado en los manuales escolares para promover los objetivos de la

escolarización organizada. Es un proceso particular de transformación de dicho contenido o una manera particular que tiene el profesor de entender el contenido Objeto de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, se trata de hacer un uso optimizador, adecuado, creativo y eficaz de los manuales escolares, siempre desde posturas críticas a las que hacen referencia Kelly et al. (2004).

Independientemente del modelo competencial que se proponga, la competencia profesional se manifiesta en la calidad de la actuación profesional. Una actuación competente, de calidad, que tiene que caracterizarse por ser *eficiente* y *creativa*. Asimismo, la competencia profesional es la que garantiza un desempeño profesional responsable y eficiente, porque integra en su estructura y funcionamiento una dimensión cognitiva así como una motivacional. Competencias profesionales que, según afirma Perrenoud (2004), “se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra” (p. 11).

3.2. De estudiante de letras a futuro profesor de ELE: la formación inicial como camino hacia la profesionalidad y profesionalización docente

Llevar a cabo APDs de calidad, atribuidos a la responsabilidad del *Agente recurso humano – profesor*, implica una formación inicial que, según señalaban Medina Rivilla y Domínguez Garrido (1989) representa el camino de “la preparación y emancipación profesional del docente” (p. 87), en nuestro caso, del docente de ELE.

A la profesionalización se le confiere un sentido más social y externo y, por ende, reivindica un determinado estatus social. Constituye el paso de construcción de una identidad social. La enseñanza de LEs, en general, y del ELE, en nuestro caso, como cualquier otra disciplina, desde las aportaciones de Viñao Frago (2006), guarda “una estrecha relación con el proceso de profesionalización” (p. 113). Y, en este sentido, recordamos sus palabras, puesto que insiste en la idea de que “se es profesor, pero no en general, sino profesor de una disciplina determinada” (p. 113).

Para el contexto español, la profesionalización docente se ha de entender, desde lo que han descrito Montero y Vez (1990), como “dos redes formativas diferenciadas, [...] la formación inicial del profesorado como una etapa dentro de un proceso de desarrollo profesional” (p. 58 – 59).

Asimismo, la profesionalización docente se fundamenta en la formación, en sus dos componentes: el de formación profesional inicial y formación profesional continua. Formación que se encontraba definida por Climent López (1997) como “el conjunto de actividades cuyo objetivo es proporcionar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio de una profesión” (p. 19).

Una formación que, en opinión de Galisson (1980), referida a las lenguas, se adquiere a través de un largo proceso cuyo resultado viene marcado por lo que califica ser: “la transformation de l’étudiant de lettres (angliciste, germaniste, hispaniste, franciste, etc.) en enseignant de langue étrangère” (p. 81) en la medida en que: “l’on souhaite qu’il acquière une formation sinon pluridisciplinaire, du moins interdisciplinaire (en linguistique, en psycho-, en sociolinguistique, en sciences de l’éducation, en animation de groupes, etc.)” (p. 81).

Se trata, en opinión del citado autor, de una formación que permita al *Agente recurso humano – profesor* “réfléchir à sa propre action” así como “à assumer pleinement un rôle de praticien informé, ouvert, disponible” (p. 82). Además, Galisson (1980) insistía en que “la difficulté des opérations de formation vient de ce qu’elles consistent à transformer des attitudes et des mentalités” (p. 82).

En cambio, desde la Pedagogía general, Nassif (1980) ponía de manifiesto la necesidad de una formación pedagógica, propiamente dicha o formación pedagógica y didáctica. Desde el mismo ámbito disciplinar, Mialaret (1977) recogía dos tipos de formación, a saber: la formación académica y la formación pedagógica, en su opinión, consideradas “tres liées et non simplement juxtaposées” (p. 17). Al mismo tiempo, definía la formación pedagógica como “l’ensemble des processus qui conduisent un sujet à exercer une activité professionnelle (celle d’enseignant) et le résultat de cet ensemble

de processus” (p. 5). En gran medida, este autor identificaba y describía la formación pedagógica como formación profesional que “doit dépasser le plan de l’initiation à des techniques ou à la pratique de gestes professionnels simples pour intégrer l’action et la pensée, la pratique et la théorie” (p. 17).

Así es como se ha intentado que la formación de los profesores de lenguas extranjeras tenga una estructura estable e integrada por formación lingüística o formación lingüística profesional que, en opinión de Carré (1991), requiere “capacités plurielles” (p. 160) y que forma parte de lo que el citado autor llama “professionalization et specialisation” (p. 160).

Años después, Altet, Paquay y Perrenoud (2002) explicaban que la noción de profesionalidad “se ha asociado progresivamente al conjunto de competencias socialmente reconocidas, gracias a las que una persona consigue hacer frente a unas situaciones profesionales determinadas” (p. 265). Vicente Rodríguez (2005), sin embargo, aborda el desarrollo profesional en el sentido de representar:

“[...] la percepción que tienen los profesores de que aprenden con la práctica profesional, de que los cambios en las capacidades curriculares y didácticas son estimulados y reconocidos para conseguir estándares de calidad que se proclaman en las leyes y que reclama la sociedad”. (Vicente Rodríguez, 2005, p. 43).

Es evidente que el desarrollo profesional se revela como un proceso complejo (Day, 2005) que empieza, en opinión de Vicente Rodríguez (2005):

“[...] en el período de prácticas de enseñanza de las titulaciones universitarias, continúa en el tiempo de prácticas cuando entra en la vida administrativa tras realizar un concurso – oposición y adquiere su mayor importancia cuando un docente cumple su primer trienio o sexenio”. (Vicente Rodríguez, 2005, p. 44).

Miguel Díez, Pascual Díez, San Fabián Maroto y Santiago Martínez (1996), partiendo de los análisis empíricos sobre la realidad escolar recogían, por una parte, las opiniones de profesores; éstos entendían el desarrollo profesional como progreso en la

carrera docente. Por otra parte, recogían las opiniones de una minoría de profesores que lo consideran “vinculado a una perfección progresiva en su trabajo diario” (p. 17). Los citados autores explicaban esta opción como “situación de constante aprendizaje” (p. 18) y añadían que “lo que caracteriza a un profesional es la adquisición y aplicación de un conocimiento específico y, por lo tanto, un compromiso permanente en su actualización” (p. 17).

La formación docente es, en este sentido, según aclara Day (2005), un aprendizaje “natural y evolutivo” así como, “oportunisto y, en algunas ocasiones resultado de la planificación” (p. 13). Los fines principales de la formación docente son, para este autor, apoyándose en las teorías de Hoyle (1980) y Joyce y Showers (1980), la adquisición de conocimientos sobre la materia o los contenidos y técnicas de enseñanza.

Un componente de gran peso en la formación docente lo representa la experiencia. En este sentido, en el estudio exploratorio llevado a cabo por Miguel Díez, Pascual Díez, San Fabián Maroto y Santiago Martínez (1996) encontramos expresada la idea de que, en el marco de la adquisición de la experiencia docente, “la experiencia como alumno suele ser una referencia presente en el profesorado que recuerda su formación inicial” (p. 155). Apoyando la idea de que la experiencia previa adquirida a través de las clases particulares juega un papel importante en la modelación de la formación del futuro profesor, al respecto, los citados autores ponen de manifiesto efectivamente que “la experiencia previa de dar *clases particulares* les sirvió a algunos en sus primeros momentos de docencia” (p. 158).

La formación, en opinión de Imbernon (2002) “es un elemento importante de desarrollo profesional, pero no el único y quizá no el decisivo” (p. 19), pues se ha de entender la formación como indisolublemente unida al desarrollo profesional docente.

Tejada Fernández (2005) apoya la idea de relacionar la noción de desarrollo profesional con el concepto de competencia puesto que, a medida que se avanza en el proceso de formación, se incrementa el campo de las capacidades que inician el camino de la evolución de las capacidades al de las competencias. Day (2005) añade que el desarrollo profesional del

Agente recurso humano – profesor “cobra sentido en su vida personal y profesional” y que “la naturaleza de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación y desarrollo profesionales durante toda su carrera”. Este autor insiste, sin embargo, en destacar la idea de que “variarán según las circunstancias, las historias personales y profesionales y las disposiciones vigentes en cada momento” (p. 13).

Los formadores plantean ya la formación del profesorado redefiniendo y traspasando el reduccionismo conceptual del término de limitar la formación del profesorado a la etapa de su formación inicial. Montero y Vez (1990) ya pusieron de manifiesto para el *Agente recurso humano – profesor* la “necesidad de una formación específica” (p. 59) al tiempo que “un proceso de desarrollo profesional continuo organizado en etapas diferenciadas” (p. 59), idea que retoma Esteve Zarazaga (2003). Esta idea de desarrollo profesional continuo o *continuum* la encontramos expresada en Marcelo García y Mayor Ruiz (1999) y, más tarde, por European Commission (2005), en la siguiente cita que recogemos a continuación:

“Teachers’ work in all these areas should be embedded in a professional continuum of lifelong learning which includes initial teacher education, induction and continuing professional development , as they cannot be expected to possess all the necessary competences on completing their initial teacher education”. (European Commission, 2005, p. 4).

Para mejorar la formación de profesores, Esteve Zarazaga (2003) considera que se impone formarles, para “hacerles capaces de afrontar nuevos problemas” (p. 21). Se plantea, por lo tanto la necesidad de abordar un desarrollo profesional no reduccionista de las funciones del *Agente recurso humano – profesor*, ni exclusivamente vinculado a la competencia en la lengua (ELE, en nuestro caso), ni a las habilidades propias de las estrategias de los procesos de enseñanza – aprendizaje, ni hacia las habilidades que tienen su fuente en la racionalidad técnica o artística que menciona Schön (1992, 1998). Se impone un desarrollo profesional desde la perspectiva de la innovación y la mejora de la calidad de la práctica de la enseñanza, lo que implica considerar al *Agente recurso humano – profesor* como ente activo, reflexivo, creativo y capaz de hacer un uso de calidad de los manuales escolares.

3.2.1. La formación del *Agente recurso humano* – profesor de ELE para el uso de los manuales escolares

Para tener una profunda y crítica comprensión y una capacidad para aplicar el conocimiento de la asignatura, en nuestro caso el ELE, formarse se convierte en una necesidad fundamental para *la acción y el razonamiento pedagógico*. Según destacaba Shulman (1987, 2005), la enseñanza pasa obligatoriamente por la comprensión del contenido que permita la posterior transformación en uno apropiado en acorde con los objetivos planteados. El razonamiento pedagógico o la postura crítica y reflexiva se revelan como parte intrínseca de los APDs, como responsabilidad docente.

En torno a los manuales escolares y a la formación del profesorado, Richaudeau (1981) insistía en su importancia, considerando que “constituent, dans la planification éducationnelle du pays, une véritable combinatoire” (p. 60); así es como al respecto, Richaudeau (1981) defendía la necesidad de “former les enseignants à l’utilisation optimale des manuels scolaires, c’est-à-dire au plein emploi de toutes les possibilités méthodologiques qu’ils offrent et, d’autre part, adapter les manuels pour qu’ils laissent une marge de liberté maximale” (p. 60).

Gutiérrez Almarza y Beltrán Llavador (1999) consideran hasta “urgente abordar la enseñanza de lenguas extranjeras y la formación de los futuros docentes desde una perspectiva amplia, concibiendo ambas actividades como formas de acción cultural” (p. 37). Los citados autores creían que “se debe prestar atención simultánea pues, a tres aspectos diferenciados, pero estrechamente relacionados entre sí” (p. 37) y enumeraban, en este sentido, los siguientes:

- a) El pensamiento del profesor.
- b) La orientación de contenidos curriculares en la carrera.
- c) El marco estructural de los estudios del futuro profesor de ELE.

Choppin (2001), refiriéndose a la formación de los docentes, insistía en la necesidad de formarse para:

- El conocimiento de los contenidos disciplinarios.
- La aptitud que le permita utilizar las diferentes herramientas pedagógicas.

La presencia y la disponibilidad de los manuales escolares en el aula pueden representar lo que Vera Vila (1988) llama elemento condicionante de la práctica profesional, permitiendo la posibilidad de realizar unas actividades u otras. La práctica profesional, según sostiene Vez (2004) “tiene que ver con el propio escenario de la intervención didáctica en LEs” (p. 14), la formación inicial de los futuros *expertos adaptativos*¹⁰¹ (Marcelo, 2009) o futuros profesores (Dalgalian, Lieutaud y Weiss, 1981; Esteve, Guerrero Melgar y Hernández Munilla, 1997; Seco Torrecillas, 1997) y que debería estar enfocada hacia el uso de los manuales escolares.

La solución práctica que se adopte en el aula depende del uso que se haga de los manuales escolares, así como de los demás recursos que el *Agente recurso humano – profesor* tenga a su disposición. En este sentido, Gimeno Sacristán (1988) consideraba que “cualquier idea que pretenda implantarse en la práctica pasa por la personalización de la misma en los profesores” (p. 212). Para Besse (1992), esta personalización parte de la importancia metodológica de los manuales escolares y al respecto afirma que: “*méthodologiquement, ce qui se passe concrètement dans les classes, quand on y utilise un manuel, est important*” (p. 16).

3.2.2. Los manuales escolares en los documentos europeos para la formación inicial del *Agente recurso humano – profesor* de LEs

Con respecto a que los manuales escolares, como materiales curriculares, en Clark y Lampert (1985) y Gimeno Sacristán (1988) encontramos expresada la idea de que, éstos son transformados y adaptados por el *Agente recurso humano – profesor* en la toma

¹⁰¹ Término al que alude Marcelo (2009), tomado de estudiosos como Bransford, Darling Hammond y LePag (2005) quienes hacen referencia, con este término, a los profesores.

de decisiones respecto a los APDs, a través de añadidos, sustracciones, interpretaciones y decisiones con respecto al ritmo, secuencia y énfasis en determinados componentes. Además, Clark y Elmore (1981) y Gimeno Sacristán (1988) insisten en que la profesión docente se caracteriza por una toma de decisiones, idea que encontramos en la siguiente cita que recogemos de este último autor citado:

“El profesor toma constantemente decisiones que reflejan valoraciones epistemológicas. No obstante existen momentos decisivos en los que se toman opciones con efectos más duraderos en el tiempo, como son las que tienen lugar cuando los profesores, al comienzo de curso deciden los libros de texto, o cuando realizan la programación general sobre unidades a tratar”. (Gimeno Sacristán, 1988, p. 224).

Por lo tanto, la falta de formación orientada al uso de los materiales didácticos, en general y especialmente de manuales escolares, da lugar a problemas que se perpetúan en la actividad docente en el aula.

Tales problemas forman parte de la lista que Veenman (1988) elabora a partir de una revisión bibliográfica internacional respecto a los más importantes 24 problemas enumerados por los profesores principiantes. Entre éstos, en la lista de Veenman (1988), retomada por Imbernón (1994) y Vera Vila (1988), figuraba “el uso efectivo de los textos y guías didácticas” (p. 44).

En cambio, Esteve, Guerrero Melgar y Hernández Munilla (1997) recogen de Vonk (1983, 1984) los problemas típicos de los “profesores debutantes” (p. 74) y, entre estos se encuentra mencionado el problema del uso de los manuales escolares. Dicho problema aparece expresado en términos de como “dificultad para adaptar los contenidos de la enseñanza a niños con niveles diferentes, y una motivación y capacidad de abstracción heterogéneas” (p. 74).

El uso de los manuales escolares en el aula implica para el *Agente recurso humano – profesor*, según Revuelta Guerrero (2006), la “adhesión al fondo y a la forma” (p. 254). Además, la autora explica que la actuación en el aula del docente se medía, más por su capacidad para transmitir los contenidos propios de su especialización, expresados

en el programa correspondiente tal cual. Es lo que, según aclara Gómez García (2006), ha permitido que el uso de los manuales escolares haga posible suplir:

“[...] las deficiencias pedagógicas y culturales de los docentes, que acoplaban su trabajo a las directrices y contenidos del manual, haciendo más fácil su propio cometido. Hasta el punto de que la docencia quedaba mediatizada por lo que en ese texto se afirmaba (...)”. (Gómez García, 2006, p. 219).

El uso de los manuales escolares influye en la práctica docente y en los sentimientos, pensamientos y acciones del *Sujeto (alumno)*. Según, Revuelta Guerrero (2006) los manuales escolares inciden en la práctica escolar a través de dos formas de manifestación:

- a) Cuando el *Agente recurso humano – profesor* selecciona los manuales escolares, constituyéndose éstos en la base de los aprendizajes realizados en sus centros escolares o aulas.
- b) Cuando el *Agente recurso humano – profesor* propone manuales escolares y luego son seleccionados.

En este sentido, Revuelta Guerrero (2006) insiste en la importancia de la “cultura de los enseñantes” (p. 256), en su dimensión pedagógica, científica, literaria, editorial, etc., pues, en su opinión, son los docentes los que se convierten en “decodificadores en el uso del manual” (p. 256).

Esteve, Guerrero Melgar y Hernández Munilla (1997) proponen para lo que denominan “prácticas de observación” (p. 117) que se tenga en cuenta la problemática del material didáctico y, especialmente, todos aquellos aspectos que están orientados hacia su “función y uso real” (p. 127). Destacando la relación formación del profesorado – uso de los manuales escolares, Gómez García (2006) llega a afirmar que “ningún instrumento didáctico ha dependido más de la «cultura de los enseñantes», de la «cultura escolar» que el libro de texto y su uso” (p. 219). Esta afirmación nos determina a considerar que la problemática de los manuales escolares está indisolublemente relacionada a la formación, no sólo de los futuros profesores de LEs, sino también del profesorado novel cuya etapa de formación, según afirma Imbernon (1994) “transcurre durante los tres primeros años de ejercicio” (p. 58) aunque, como añade el mismo autor, esta etapa puede extenderse hasta los primeros cinco años.

Según exponemos en el Capítulo 2, corresponde al *Agente recurso humano – profesor* de LEs decidir *qué, cómo, cuándo* utilizar los manuales escolares en su actividad en el aula. De modo que, el conocimiento de los manuales escolares pasa por un conocimiento profundo del contenido de éstos.

Al plantear el tema de la adecuación de la formación inicial a las dificultades reales de la práctica de la enseñanza, Esteve Guerrero Melgar y Hernández Munilla (1997) destacan la importancia del dominio de los recursos por cuanto que estos “permitan al futuro profesor reaccionar adecuadamente ante los problemas que le planteen la situación y el entorno en los que le toque desenvolverse, sin perder la seguridad en sí mismo” (p. 63). Sin embargo, López Hernández (2007) hace hincapié en la posibilidad de que el uso de los manuales escolares conduzca a la desprofesionalización de la actividad docente.

Recuperando de Vera Vila (1988) la idea de que en el APD de *Planificación* se han de contemplar numerosas variables intervinientes, entre ellos los manuales escolares, consideramos que corresponde al *Agente recurso humano – profesor* hacer un uso flexible tanto de sus cualidades y de sus conocimientos así como de los manuales escolares de los que dispone.

Refiriéndose al conocimiento sobre los manuales escolares y su uso, Imbernon (1994) planteaba la idea de un “conocimiento pedagógico vulgar” (p. 25) que se traspa desde sus experiencias, a las concepciones y acciones del profesorado. Así es como, este autor lanzaba la idea de un conocimiento graduado, desde el conocimiento vulgar o pensamiento espontáneo hasta el conocimiento especializado, “utilizado por los profesionales de la enseñanza, que se va construyendo y reconstruyendo constantemente durante la *vida experiencial profesional* del profesorado en su relación con la teoría y la práctica” (p. 25).

La dimensión *conocimientos* moviliza la toma de decisiones que se encuentra mediada por una actitud crítica y reflexiva, e integrada por un saber de conocimientos de varia índole como lingüísticos, literarios, artísticos, etc., para llegar a un saber hacer uso optimizador de los manuales en el aula, tal y como sostiene Tejada Fernández (2005) “en una acción combinatoria de los mismos, se puede – gracias a la flexibilidad y adaptabilidad, también como competencias – obtener la solución o respuesta idónea para dicha situación” (p. 10).

3.2.2.1. Los manuales escolares en la estructura formativa de *EPLTE*

Para aproximarnos a la atención que se concede a los manuales escolares, en el contexto europeo de formación de los futuros profesores de LEs, damos cuenta de los principios y elementos competenciales en los principales documentos europeos de referencia. Identificamos en ellos aquellos indicadores de atención a los manuales escolares o materiales didácticos.

En nuestra aproximación al *EPLTE* (2004), analizamos su contenido, aislamos los descriptores que hacen referencia a los materiales y recursos didácticos, por cuanto que entendemos que dentro de ellos podemos incluir a los manuales escolares, como materiales curriculares impresos que están presentes en el aula de LEs. Dicho análisis nos permite destacar aquellos elementos orientados a prestar atención a los manuales escolares. Descriptores que aparecen recogidos en el Cuadro 9:

Estructura	Conocimiento o comprensión	Estrategias y habilidades
(Ítem núm. 10.) Desarrollo de habilidades orientadas al uso creativo de los materiales. USO CREATIVO	(Ítem núm. 20.) Saber cómo adaptar materiales al currículum asegurando que su enseñanza se inscribe en el marco del currículum. Saber cómo adaptar los planes y usar los materiales y recursos eficazmente acorde a las necesidades del alumno y al cumplimiento del currículum. Saber cómo usar los materiales para cumplir los requisitos del currículum y las necesidades del alumno. (Ítem núm. 23.) Saber el rol de los diferentes materiales en la enseñanza. SER CAPAZ DE ADAPTAR LOS MANUALES ESCOLARES y SER CAPAZ DE UTILIZAR LOS MANUALES ESCOLARES	(Ítem núm. 22.) Saber hacer un uso sensible (con conciencia) y adecuado de los materiales y recursos recurriendo a una variedad de actividades de aprendizaje. (Ítem núm. 23.) Saber aplicar los materiales de una manera crítica y efectiva. USO ADECUADO DE LOS MANUALES en sentido de USO CRÍTICO Y EFECTIVO

Cuadro 9: Los descriptores del *EPLTE* en torno a los manuales escolares.
 Adaptado de Kelly et al. (2004)

Observamos la presencia de la atención a los manuales escolares en la estructura formativa que, a su vez, abarca dos dimensiones; a saber: *a) la de los conocimientos o de la comprensión, por una parte, y b) la de las estrategias y habilidades, por otra parte.* Por lo que se refiere a la estructura formativa, retenemos, en este caso, que se propone en el *EPLTE* (Kelly et al., 2004) una estructura formativa en la que se incluye el desarrollo de unas habilidades o un saber hacer orientado al uso de los materiales. Entendemos que se trata de materiales de orden pedagógico y didáctico, disponibles para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, contemplados:

a) En torno a los conocimientos o la comprensión, de forma que el factor de atención se concreta en elementos formativos orientados a:

a1) Saber cómo adaptar los manuales escolares en una doble dirección: al curriculum y a las necesidades del *Sujeto (alumno)* y, consecuentemente, saber usarlos en el aula. Esto equivale al conocimiento de sus principios configuradores y definitorios (que precisamos en el epígrafe 1.1.3.) así como la tipología de las relaciones que se establecen entre los dos Agentes educativos, humano y material, y entre los *Agentes educativos* y el *Sujeto (alumno)*.

a2) Conocer el rol de los manuales escolares equivale al conocimiento de las potencialidades funcionales de los manuales escolares (sus parámetros funcionales y funcional – operativos) necesarias para la toma de decisiones propias de los APDs – como responsabilidad docente.

b) En torno a las estrategias y habilidades, el factor de atención se canaliza hacia la formación de aptitudes orientadas hacia:

b1) El uso consciente adecuado de los manuales escolares en el sentido de utilizar el inventario disponible de actividades que se encuentran seleccionadas, sistematizadas, dosificadas en sus páginas.

b2) La aplicación de los manuales escolares de una manera crítica y efectiva.

3.2.2.2. Indicadores de atención a los manuales escolares en el PEPELF

Como en el caso de *EPLTE* (Kelly et al., 2004), abordamos otro documento europeo, aplicando los mismos procedimientos para su análisis. En este sentido, aislamos los descriptores utilizados en *PEPELF* (Newby et. al., 2007), según las referencias a los materiales y recursos didácticos. Descriptores que nos permiten comprender y analizar los indicadores de atención a los manuales escolares, según recogemos en el Cuadro 10:

SECTOR	SABER	SABER HACER
Las cuatro destrezas	<ul style="list-style-type: none"> Saber evaluar y seleccionar materiales para estimular la producción oral y la escritura. 	–
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> Saber evaluar y seleccionar textos y actividades para: Despertar el interés hacia la propia cultura y la cultura meta. Despertar la conciencia de las diferencias y semejanzas respecto a las normas socioculturales y de comportamiento. Permitir al alumno a reflexionar sobre la noción de la alteridad y comprender los diferentes sistemas de valores. Despertar la conciencia del alumno sobre los estereotipos culturales. 	–
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> Saber utilizar las ideas y los materiales que contienen. Saber concebir materiales y actividades de aprendizaje. Saber elegir y utilizar el material pedagógico y las actividades aportadas por las TIC. Saber concebir material pedagógico y actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Ser capaz de identificar y evaluar un abanico de manuales y recursos pedagógicos complementarios según la edad, los intereses y el nivel de lengua de los alumnos.

Cuadro 10: La atención a los manuales escolares en el marco del *PEPELF*.
 Adaptado de Newby et. al. (2007)

En este documento, sus autores, Newby et. al. (2007), proponen la atención a los manuales escolares, incluidos éstos en la categoría de materiales disponibles en el aula de LEs. Aparece, en primer lugar, unida al desarrollo de las cuatro destrezas ampliamente presentadas en el MCER (2002). En este sentido, los autores consideran que, *a priori*, los estudiantes en formación inicial necesitan una estructura formativa orientada al conocimiento de *cómo evaluar* y *seleccionar* los manuales escolares, en función de las cuatro destrezas en forma de actividades comunicativas de la lengua y estrategias contempladas curricularmente para el ELE; a saber: las de expresión, de comprensión, de interacción, de mediación, de comunicación no verbal.

En un segundo lugar, la atención a los manuales escolares se evidencia unida a la noción de cultura. Así es como, los autores plantean dentro de la estructura formativa, la necesidad de un conocimiento enfocado a los manuales escolares, desde las actividades que proponen para la enseñanza y el aprendizaje de la *cultura*.

En el tercer lugar, encontramos que se espera que el estudiante en formación inicial sea consciente y pueda autoevaluar sus conocimientos en torno al uso complementario de los recursos, manuales escolares y otros materiales disponibles en el aula.

En lo que se refiere al saber hacer o aptitudes, *PEPELF* (Newby et. al., 2007) aporta la necesidad de autoevaluación de la capacidad de identificar y evaluar los manuales escolares, en función de la edad, los intereses y el nivel de lengua del *Sujeto (alumno)*.

La indagación en los dos documentos mencionados – *EPLTE* (2004) y *PEPELF* (2007) – nos ha permitido observar que tanto Kelly et al., (2004) como Newby et. al. (2007) – sus autores respectivos – proponen una formación organizada en torno a conocimientos de/sobre los manuales escolares, así como aptitudes para su uso efectivo, adecuado, creativo y eficaz. Un uso que se apoye en conocimientos y en unas posturas críticas.

Las observaciones hechas avalan la idea de que la competencia en/sobre los manuales escolares se manifiesta como una *competencia profesional específica*. Competencia que se debe sustentar en un *conocimiento* o *saber* de la aludida *noción consolidada de manuales escolares*, su dimensión funcional y funcional – operativa e instrumental – pragmática y unas aptitudes o un saber hacer en torno a cómo utilizarlos en el aula de ELE.

3.2.2.3. Los manuales escolares en el marco de las competencias específicas del Agente recurso humano – profesor de LEs

Como ya hemos indicado, nos remitimos al concepto de competencia genéricamente definido por la Commission Européenne (2004) como “une combinaison d’aptitudes, de connaissances, de dispositions et d’attitudes, incluant aussi bien l’envie d’apprendre que le savoir – faire” (p. 3). Dicha competencia aparece expresada en términos de: “un ensemble transposable et multifonctionnel de connaissances, d’aptitudes et d’attitudes nécessaires à tout individu pour son épanouissement et développement personnel, son intégration sociale et sa vie professionnelle” (p. 8).

Retomamos la concepción de competencia de los trabajos del *Programa Educación y Formación 2010*, en los que se ha considerado como una habilidad útil para satisfacer con éxito exigencias complejas, que podrían implicar el uso de los manuales escolares en el aula de ELE, como contexto determinado y desde la comprensión de que todo APD se inscribe en el marco de la complejidad. Así es como, el Instituto Cervantes (2012), en el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, lanza la definición de la competencia como “un saber actuar complejo o aplicación de saberes para dar una respuesta eficaz a las situaciones a las que se enfrenta en su actividad profesional” (p. 7).

En el citado documento, el Instituto Cervantes (2012) se propone, según se precisa en la Introducción, “atender a la necesidad de describir y consolidar el perfil profesional de los docentes” (p. 7) de lenguas segundas y extranjeras. Un perfil profesional competencial que se muestra en la Figura 15 y, que está constituido de ocho

competencias clave o “centrales” (p. 8) a las que les corresponden unas competencias específicas.

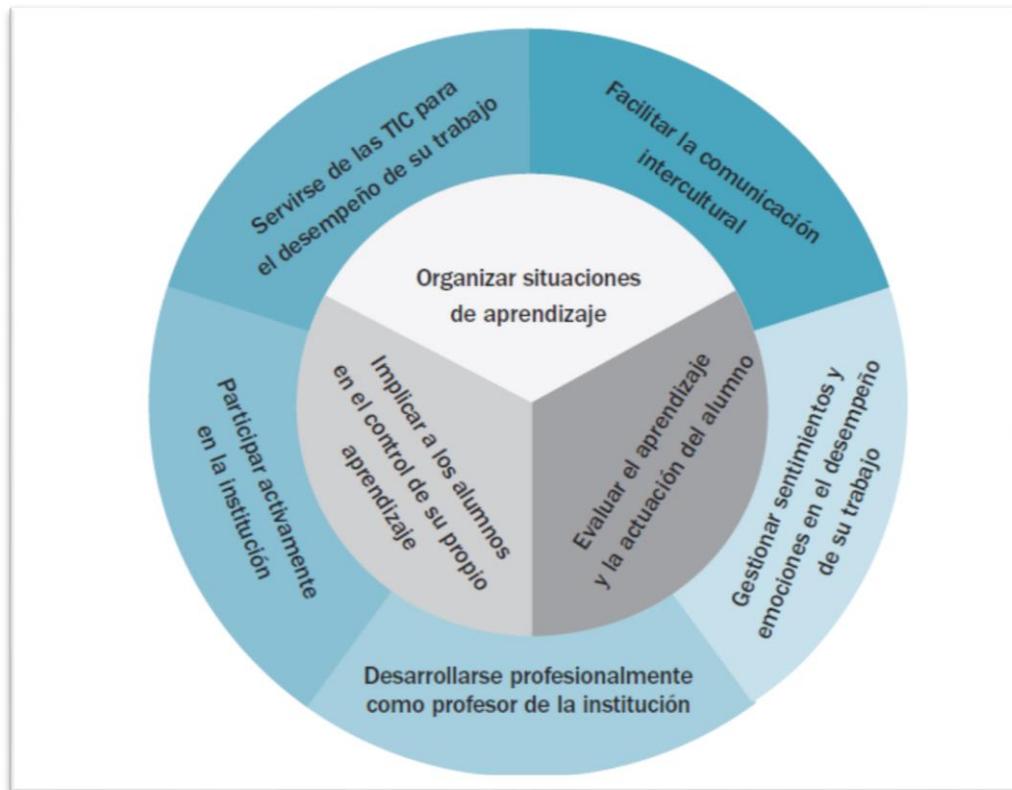


Figura 15: Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Tomada del Instituto Cervantes (2012, p. 8)

Las tres competencias clave, que ocupan un lugar central en la propuesta del perfil profesional competencial del Instituto Cervantes (2012), están directamente relacionadas con el proceso didáctico propiamente dicho. Así, pues, podemos considerar que cada una de ellas corresponde a uno de los APDs (Guillén Díaz y Castro Prieto, 1998; Roy, 1991), de manera que:

- Organizar situaciones de aprendizaje corresponde al APD de Planificación.
- Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno corresponde al APD de Evaluación.
- Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje corresponde al APD de Intervención en el aula.

Las demás competencias clave, situadas al margen de la integración que se ofrece, están enfocadas al proceso de formación y desarrollo continuo del profesorado de segundas lenguas y extranjeras.

Analizando el contenido de esta propuesta del Instituto Cervantes (2012), identificamos de forma más concreta aquellas competencias que, directa o indirectamente, están relacionadas con el uso de los manuales escolares.

- a) Es el caso de *Organizar situaciones de aprendizaje*, por cuanto que comprende las competencias específicas de planificar secuencias didácticas, de manera que, en primer lugar, le corresponde al *Agente recurso humano – profesor* poner en relación los manuales escolares, en nuestro caso, por su carácter de documento curricular “y las necesidades de los alumnos y organizar secuencias didácticas de diferente extensión, relevantes y motivadoras para los alumnos” (p.14).

En segundo lugar, es también responsabilidad docente la de ser capaz de interpretar y usar los manuales escolares en la perspectiva de “identificar objetivos realistas, seleccionar contenidos relevantes y actividades variadas para la consecución de esos objetivos” (p. 14).

En tercer lugar, por cuanto que “el profesor revisa y ajusta las planificaciones tras la puesta en práctica” (p. 14).

En síntesis, la atención a los manuales escolares, como material curricular impreso, se realiza a través de su incidencia en los tres APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación*.

- b) Es el caso de *Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*, por cuanto que comprenda la competencia específica de “promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender” (p. 17). Esta atención orientada, implícitamente, a los manuales escolares parte de su incidencia en la Relación de aprendizaje (RA). Atañe a la responsabilidad del *Agente recurso humano – profesor* “guiar al alumno para que utilice los recursos, los medios y las oportunidades que tiene a su disposición” (p. 17), lo cual nos permite considerar la idea de una responsabilidad común compartida

entre el *Sujeto (alumno)* y el *Agente recurso humano – profesor* y de reflexionar sobre los manuales escolares en torno a preguntas esenciales como las que planteamos y recogemos en el Cuadro 6 y en el Cuadro 7 respectivamente. Asimismo, en el caso del Cuadro 6 se muestran preguntas orientadoras para la toma de decisiones y las posibles repercusiones didácticas para el APD de *Planificación*, mientras que en el caso del Cuadro 7 se exponen las que están orientadas en la perspectiva del APD de *Intervención*.

La presencia de la competencia clave *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño*, entre cuyas competencias específicas encontramos la que está orientada a *Gestionar las propias emociones*, agrega un valor añadido al documento mencionado. El objeto de interés lo constituye, en este caso, la “toma de conciencia [*Agente recurso humano – profesor*] de estar inmerso en un continuo aprendizaje y actúa desde una actitud receptiva y de apertura” (p. 23). Asimismo, retenemos dicha competencia específica por cuanto que podemos considerar como aplicable las dos actitudes señaladas, las de recepción y la de apertura ante el uso de los manuales escolares disponibles así como de cualquier otro material didáctico.

Como en el caso de los otros documentos europeos que han sido objeto de análisis e indagación – el EPLTE (Kelly et al., 2004) y el PEPELF (Newby et. al., 2007) – el documento realizado por el Instituto Cervantes (2012) nos permite advertir la existencia de una competencia específica en torno a los manuales escolares, dentro de las competencias clave del profesorado. Una competencia específica que está intrínsecamente relacionada con el hecho de que los manuales escolares, en una perspectiva sistémica, con las demás categorías educativas, establecen una serie de relaciones que presentamos en los apartados 2.1.1., 2.1.2. y 2.1.3. Competencias que inciden y vinculan entre ellas los APDs, que son responsabilidad del docente (a los que nos referimos en los apartados 2.3.1., 2.3.2., 2.3.3.).

3.3. La formación del futuro profesorado de ELE en el contexto de la enseñanza superior de Rumanía: estructuras, componentes y agentes

Entendiendo que afecta al objeto de estudio que nos ocupa, contemplamos las competencias de los futuros profesores de ELE dentro de los planteamientos formativos, en el contexto académico universitario de Rumanía.

En todos los países de la UE, profesionalizar los APDs es ya una necesidad imperante, pues, se necesita formar a los futuros docentes de ELE para afrontar los retos de la sociedad en continuo cambio, que tengan una visión estratégica para proyectar su actividad en un marco de competencias. Se reclama, pues, que estén formados, según destacaba Martín Peris (1996), con criterio propio y capacidad de respuesta a diversas situaciones de aprendizaje.

Con la adhesión de Rumanía¹⁰² al ambicioso y complejo plan del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), puesto en marcha por los países europeos, para favorecer en materia de educación superior la convergencia europea, el modelo adoptado de formación académica de Grado de los futuros profesores de ELE, en Rumanía, es de tres cursos académicos (con un total de 180 créditos ECTS).

Se plantea, para los futuros profesores de ELE que se preparan para desarrollar su actividad docente en los centros escolares de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o *escuela general*, en el contexto educativo de Rumanía, una formación de grado.

El modelo de diseño de títulos profesionales docentes integra dos componentes interdependientes; a saber: la formación filológica y la formación psicopedagógica y didáctico – práctica.

Corresponde al ámbito académico de las universidades asegurar la formación de los profesionales de la Educación tal y como dejaba constancia Guillén Díaz (1999), puesto que:

¹⁰² Rumanía es miembro del Proceso de Bolonia desde 1999.

“Académicamente por tanto, se trata de preparar profesionales para la intervención, para la acción profesional de la Educación, en los niveles requeridos, centrandó su problematización en el papel de los saberes, en las condiciones de transmisión, apropiación y transformación de los saberes en los sistemas didácticos”. (Guillén Díaz, 1999, p. 21).

Simultáneamente a la formación filológica o disciplinar, empieza la formación psicopedagógica y didáctico – práctica.

Para Dalgalian, Lieutaud y Weiss (1981) se trataba de un “*système modulaire*” (p. 127) mientras que, según Jiménez Jiménez (1997), se imponía una formación modular o teórico – práctica que incluía la realización de un período de prácticas (*practicum*), componente intrínseco y obligatorio de la formación inicial del profesorado.

En el marco formativo de Rumanía, la formación inicial del profesorado de ELE corresponde, según encontramos expresado por Frabboni (1998), a aquella “etapa obligada para un país que pretende que el colectivo nacional proporcione a la escuela amplia credibilidad y legitimación formativa” (p. 77). La profesionalización docente, en Rumanía, viene indisolublemente relacionada con la tradición de la formación universitaria, puesto que se parte de la consideración de que es un proceso *de y en* construcción, cuyo primer paso se da con la formación inicial del futuro profesorado. Los centros universitarios representan, lo que Montero (2002) denomina la “puerta de entrada para el desarrollo profesional docente” (p. 69) o más bien para el inicio de la formación docente.

Como institución, la Universidad en Rumanía se constituye en un marco contextual y multidimensional de formación académica que, según especifican los documentos de European Commission (2005), entre éstos *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, es la responsable de formar profesores cualificados, profesionales de la enseñanza. Profesionales que sean graduados de una formación académica, tal y como estipulaba la European Commission (2005), “teacher education needs to be at higher education level or its equivalent and be supported by strong partnerships between higher education and the schools or other institutions where teachers will gain employment” (p. 2).

En el contexto educativo de Rumanía, para la formación de la *Especialidad profesor de ELE* es decir, para el desarrollo de la actividad docente en centros escolares de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o *escuela general* en los que se imparten clases de ELE como L1 o L2, se encargan las universidades, independientemente de su carácter de institución pública o privada.

Los datos aportados por Eurydice¹⁰³ (2003) así como los de Esteve Zaragaza (2003) presentan el modelo rumano como un *modelo simultáneo* o, según Mialaret (1977), “*pendant*” (p. 91), en el sentido de que se diseñan títulos profesionales dedicados a la docencia integrando dos componentes. Componentes que en la formación inicial del futuro profesor de ELE puede ser representados en la Figura 16 que adaptamos de Mialaret (1977):

- A. La formación académica o filológica de especialidad.
- B. La formación psicopedagógica que, en la actualidad, incluye también una formación didáctico – práctica para la enseñanza y aprendizaje de ELE.

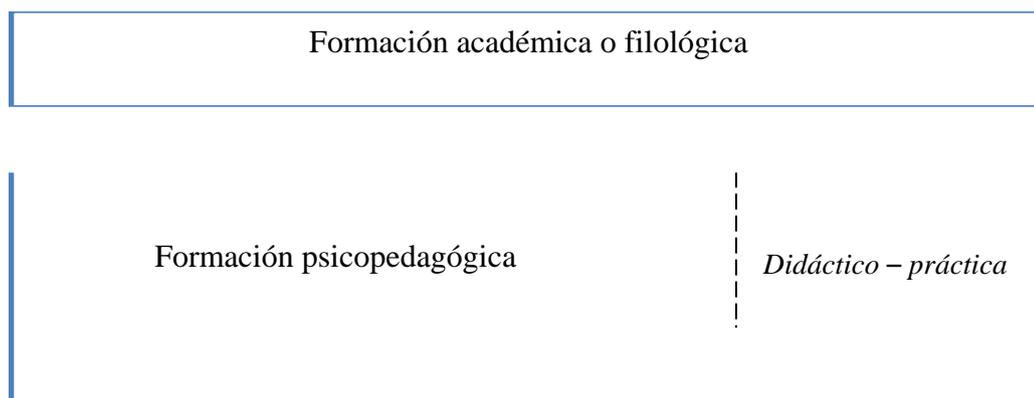


Figura 16: Representación de la articulación del modelo simultáneo de formación inicial del *Agente recurso humano – profesor* de ELE en Rumanía. Adaptado de Mialaret (1977, p. 91)

¹⁰³ *The Teaching Profession in Europe. Profile, trends and concerns*. Documento disponible en: www.eurydice.org.

3.3.1. El modelo formativo rumano: en busca de nuevas perspectivas

Concretamente, el mencionado módulo constituye, según precisaba D'Hainaut (1981), un tipo de “instructional package” cuya concepción, en la opinión del mismo, “schimbă profund rolul profesorului. (...) atunci când participă la acțiunea educativă propriu – zisă, el devine un animator al actului pedagogic, un catalizator al actului de a învăța, un consilier și o călăuză pentru cel ce studiază”¹⁰⁴ (p. 265).

Evidentemente, se trata de un modelo que comporta efectos tanto positivos como negativos, al tratarse de una doble formación filológica y, simultáneamente, psicopedagógica y didáctico - práctica. Son numerosos los aspectos que se pueden destacar en el informe titulado *Formarea inițială a cadrelor didactice*¹⁰⁵, que realizó Universitatea din București¹⁰⁶, en 2010. Subrayamos, en concreto, la cuestión de las actitudes, como componente de la noción de competencia. Se evidencia una cierta falta de actitud positiva y entusiasmo hacia la carrera docente, puesto que la formación psicopedagógica y didáctico - práctica no expresa el deseo de profesionalización en el ámbito didáctico, sino más bien una opción formal que asegure, al graduarse, una oportunidad de trabajo más, en caso de fracaso en el ámbito de la especialidad filológica.

Este tipo de modelo conlleva una posición marginal de las asignaturas psicopedagógicas y didáctica - prácticas, en el Plan de estudios, comparadas con las de especialidad filológica. Se considera que, por una parte, este modelo modular pone énfasis en la formación filológica en detrimento de la psicopedagógica y didáctico - práctica de los futuros profesores de LEs. Más aún, la formación psicopedagógica y didáctico - práctica esparcida a lo largo de los cursos universitarios hace que se interrumpa injustificadamente el mensaje transmitido, disminuyendo su impacto en el fin

¹⁰⁴ Traducción personal del rumano al español: “[...] cambia profundamente el rol del profesor (...) cuando participa en la acción educativa propiamente dicha, llega a ser un animador del acto pedagógico, un catalizador del acto de aprender, un consejero y un guía para el que estudia”. (D’Hainaut, 1981, p. 265).

¹⁰⁵ Traducción personal del rumano al español: *La formación inicial de los profesores*. Documento marco de la Universidad de Bucarest. Recuperado el 25 de mayo de 2010 de: <http://www.unibuc.ro/ro/ficd>.

¹⁰⁶ Se trata de la Universidad pública de Bucarest.

formativo. Por otra parte, se podría decir que el programa tal como estaba concebido se revela insuficiente para una preparación de calidad de los futuros profesores de LEs.

En el contexto de Rumanía, la adhesión a la formación psicopedagógica y didáctico – práctica se entrecruza y se completa con la académica o filológica de especialidad y esto supone la obligación de cursar todas aquellas asignaturas correspondientes al *Modulul de formare psihopedagogică și didactică*, al que aludíamos en la Presentación de esta Tesis Doctoral, así como realizar la *Practica pedagogică* correspondientes a la *Especialidad A* y a la *Especialidad B*, en nuestro caso, *practicum* de ELE.

Una práctica pedagógica – profesionalizadora cuya duración, modalidad evaluadora y número de créditos, a partir del año universitario 2008 / 2009 están recogidas en la Tabla 6.

Asignaturas	Período de estudio de la asignatura			Número de horas por semana	Total horas	Formas de Evaluación semestre	Créditos (ECTS)
	Curso	Semestre	Número de semanas				
Práctica pedagógica en la enseñanza preuniversitaria obligatoria (1)	III	5	14	3	42	C ¹⁰⁷	3
Práctica pedagógica en la enseñanza preuniversitaria obligatoria (2)	III	6	12	3	36	C	2

Tabla 6: Período de estudio, duración, forma de evaluación y créditos del *practicum* de ELE para las especialidades A y B.
 Tomada y traducida de Florea y Țăranu (2010, p. 10)

¹⁰⁷ C – es la abreviatura utilizada para *Coloquio*, entendido como examen oral.

La realización del período de *practicum* de ELE es obligatoria, según se especifica en el Programa de la asignatura *Practică pedagogică* y, tal como queda estipulado en el *Statutul cadrului didactic – mentor*, realizado por el Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului de Rumanía, en el *Capítulo I – Dispoziții generale*:

“Art. 3(3). Elevii / studenții care se pregătesc pentru cariera didactică și se află în perioada de formare inițială au obligația de a efectua practică pedagogică¹⁰⁸.” (MECTS, 2004, p. 1).

La trasposición de las recomendaciones y orientaciones de la UE a las disposiciones oficiales rumanas supuso un cambio que ha quedado plasmado en la elaboración en las directrices generales de los planes de estudios y en las directrices propias de cada titulación. Asimismo, durante los tres cursos de formación académica o filológica – de especialidad¹⁰⁹, atendiendo a las demandas de cualificación que requiere la profesión docente para la enseñanza de ELE en los niveles de primaria y secundaria, se pretende que los estudiantes puedan:

- Adquirir las competencias necesarias para la práctica profesional de ELE.
- Realizar un período profesionalizador que habilite y capacite al futuro profesor de ELE para el ejercicio de la profesión docente.

¹⁰⁸ Traducción personal del rumano al español: *Disposiciones generales*: Art. 3(3). Los alumnos / estudiantes que se preparan para la carrera docente y se hallan en el período de formación inicial tienen la obligación de realizar la práctica pedagógica”. (MECTS, 2004, p. 1).

¹⁰⁹ El antiguo plan de formación filológica era de cuatro cursos académicos. Con el Plan de Bolonia, Rumanía redujo la formación filológica de Grado a tres cursos académicos, finalizados con el examen de licenciatura.

3.3.2. La formación del *Agente recurso humano* – profesor de ELE para la enseñanza de la asignatura Lengua y Literatura española moderna

Esteve, Guerrero Melgar y Hernández Munilla (1997) retoman de Hernández y Sancho (1989) la idea de que lo que necesita el profesor es “dominar profundamente el contenido de la materia que va a enseñar” (p. 49) y se inscriben con esta idea en la orientación que concede suma importancia a los contenidos de la materia Objeto de enseñanza y aprendizaje.

Componente importante en la formación inicial del *Agente recurso humano* – profesor de ELE, la formación académica o filológica de especialidad abarca aquellos contenidos teórico – prácticos relativos a las asignaturas Lengua y Literatura española modernas, de acuerdo con los distintos contenidos lingüísticos: fónico – fonológicos, y gramaticales. Por lo tanto, se espera que el futuro profesor de ELE tenga una seria competencia comunicativa en ELE – Objeto de enseñanza y aprendizaje.

El itinerario teórico – formativo general incluye el estudio de un conjunto de disciplinas fundamentales como son: la Lingüística General, la Teoría de la Literatura, la Literatura Comparada, etc. Formación teórica que, además, abarca otras asignaturas troncales:

- Lengua y Literatura española (enseñanza y aprendizaje de la ortografía, fonética y morfología; la sintaxis de la oración y de la frase, lexicología y semántica de la lengua española).
- Cultura y civilización hispánica.
- Historia de la literatura española e hispanoamericana (bien en una perspectiva cronológica, bien siguiendo los géneros literarios).
- Comunicación en español, con una orientación comunicativa práctica.

La carga horaria correspondiente a cada una de estas asignaturas (carga lectiva y de asistencia) marca las particularidades de cada centro universitario y está prevista en el *Plan de enseñanza* aprobado por el *Senat*¹¹⁰ de cada centro, inscribiéndose en el marco de la diversidad académica.

3.3.3. La formación psicopedagógica y didáctico – práctica del futuro profesor de ELE para los centros escolares de primaria y secundaria

Imbernón (1994) consideraba que el conocimiento pedagógico especializado o conocimiento práctico está, por tanto, estrechamente unido a la acción y es, en su opinión, un conocimiento práctico que “se legitima en la práctica profesional en una actividad laboral en una institución, y radica, más que en el conocimiento de las disciplinas, en los procedimientos de transmisión de éstas y en los factores intervinientes que lo condicionan” (p. 26).

Según las normativas establecidas a través de *Legea învățământului nr. 84/24.07.1995*¹¹¹, el ocupar una plaza didáctica en los centros escolares de primaria y secundaria está condicionado por la obtención del *Certificado de graduación* de Nivel I¹¹², expedido por el *Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (DPPD)*.

Al graduarse, los licenciados pasan por una evaluación final de competencias docentes, que les permitirá la obtención de un título de Grado así como de un certificado de graduación del módulo de formación psicopedagógica y didáctico – práctica. El

¹¹⁰ *Senat* (trad. Senado) es el principal foro de decisión de la Universidad.

¹¹¹ *Ley de enseñanza* ya no vigente. Todos los programas están en extinción a partir del curso académico 2012. Actualmente, está previsto que la formación psicopedagógica y didáctico – práctica se realice, no en el marco de los estudios de Grado sino como un Posgrado o Máster. Corresponde a las facultades la propuesta de planes de estudios y, por consiguiente, que se encarguen de la organización de dichos programas de *Máster en didáctica*. El Máster en didáctica se plantea como un programa con una estructura de dos cursos (cuatro semestres) que incluya disciplinas fundamentales (60 %) y de síntesis (40%) así como de práctica de especialidad (tres semestres), actividad de investigación para la memoria del fin del Máster (el último semestre) y un curso de orientación práctica (workshop). A cada semestre le corresponderían treinta créditos ECTS y un total de 120 créditos ECTS.

¹¹² La obtención de dicho *Certificado* confiere el derecho a presentarse en los exámenes convocados para ocupar las plazas didácticas declaradas vacantes, en los centros escolares de primaria y secundaria, constituidas por disciplinas y actividades didácticas correspondientes al ámbito de Grado.

mencionado certificado acredita las competencias profesionales docentes necesarias para el acceso a la profesión docente, según *Legea învățământului nr. 84/24.07.1995*, Art. 68.

El módulo de formación específica - psicopedagógica y didáctico – práctica de los futuros profesores de ELE contempla asignaturas de *Didactica specialității*, en el caso de estudio dos lenguas extranjeras. Además, están programados contenidos especializados en la adquisición de L2 o LEs y la metodología de su enseñanza. Estas son asignaturas impartidas por profesores que imparten Lengua y Literatura Españolas vinculados a las respectivas especialidades que, a la vez, aseguran la formación especializada y profesionalizadora del futuro profesor de LEs.

Tal y como se expone en el Informe Eurybase¹¹³, el plan–marco de estudios para el programa de formación profesional proporcionado por los DPPD es establecido por el MECTS e incluye, entre otras, asignaturas como las que enumeramos a continuación:

- Instruire asistată de calculator¹¹⁴.
- Managementul educational. Managementul clasei de elevi¹¹⁵.
- Pedagogie I (Fundamentele pedagogiei; Teoria y metodologia curriculară)¹¹⁶.
- Pedagogie II (Teoria și metodologia; Teoria și metodologia evaluării)¹¹⁷.
- Didáctica de la especialidad B (L2) – ELE.
- Práctica pedagógica (*practicum*) (dos semanas con un total de 42 horas para la L1 y 36 horas para L2).
- Psicopedagogía.

¹¹³ The Information database on Education Systems in Europe: Eurybase Romania - 2006/2007, The education system in Romania.

Disponible:

http://s3.amazonaws.com/zanran_storage/eacea.ec.europa.eu/ContentPages/773777799.pdf

¹¹⁴ Traducción del rumano al español: “Enseñanza a través del ordenador”.

¹¹⁵ Traducción del rumano al español: “Gestión de enseñanza. Gestión del aula”.

¹¹⁶ Traducción del rumano al español: “Pedagogía parte I (Fundamentos de Pedagogía; Teoría y metodología curricular)”.

¹¹⁷ Traducción del rumano al español: “Pedagogía parte II (Teoría y metodología; Teoría y metodología de la evaluación)”.

3.3.4. El *practicum* de ELE como elemento profesionalizador en la formación del futuro profesor de ELE

Nasif (1980) planteaba la necesidad de identificar la formación docente como una formación profesional, especializada y la definía como “proceso pedagógico organizado de habilitación cultural, científica, técnica y práctica” (p. 168). En su concepción, la formación de los docentes ha de integrar tres tipos de formaciones: la cultural - general, la académica (las disciplinas que se van a enseñar) y la pedagógica o profesional en *stricto sensu* (ya que la profesión docente es la educación misma). Formaciones que pertenecen al mismo proceso y que se hallan en una constante interrelación.

El *practicum* de ELE, por lo tanto, se revela como un componente que pertenece a lo que, para Blázquez Entonado (1997) y Climent López (1997), es la formación profesional (FP) o formación pedagógica. Para Nassif (1980), la formación práctica es la que asume:

“[...] un papel preponderante, no solo porque es el campo de prueba de las teorías y de los métodos educativos, sino porque - tomada en su integridad - no puede limitarse al ejercicio ocasional de las destrezas didácticas, sino que ha de proporcionar la oportunidad de alcanzar verdaderas vivencias de lo que acontece en la educación, tanto formal como no formal”. (Nassif, 1980, p. 169).

En el discurso de la formación del profesor, desde la coherencia interna transversal, se plantea como clave una competencia práctica, un saber hacer práxico, en el desarrollo concreto y cotidiano de la actividad docente en el aula. Los más recientes enfoques aprecian y reconocen el valor del *practicum* en la formación inicial del profesorado, por cuanto que contribuye a su desarrollo competencial, y a la configuración de un perfil profesional docente; pues, incide en la construcción de la identidad profesional del futuro docente. Un saber hacer relacionado con lo que Montero y Vez (1990) consideran ser “la responsabilidad última de la calidad educativa” (p. 63); un perfil que los mencionados autores contemplan como “profesional reflexivo, cuya función básica es mediar la interacción de los alumnos con el conocimiento, capaz de analizar su práctica y de tomar decisiones curriculares” (p. 63).

El período de *practicum* se ha de entender como un momento, considerado por Mellado Jiménez y Bermejo García (1995), “esencial” (p. 121) en la trayectoria formativa de un estudiante futuro profesor de ELE. Es, quizás, un período igual de importante que el de inserción profesional, pues representa el primer paso hacia lo que Marcelo (2009) llama “transición de estudiantes a profesores” (p. 15). Además, la situación en la que se encuentran los estudiantes en formación inicial da lugar a lo que, Esteve, Guerrero Melgar y Hernández Munilla (1997) y Veenman (1988) denominaban choque con la realidad, puesto que corresponde a un período de intenso aprendizaje de tipo *ensayo - error* (Marcelo, 2009).

Por su importancia e incidencia en la formación y en la futura actividad profesional docente, el *practicum* – como período en el que los estudiantes toman contacto con la realidad profesional – se ha constituido en un ardiente tema de debate. En este sentido, González Martín (2003), refiriéndose al contexto de Educación Superior en España, insiste en las expectativas en torno a la actuación de los estudiantes en los periodos de prácticas. En su opinión, “en el prácticum se espera de ellos que hagan la conexión entre la teoría y la práctica a partir de la formación recibida en la Facultad y la práctica en los Centros donde realizan el prácticum” (p. 21).

Al respecto, Tejada Fernández (2005) insiste en considerar “el prácticum como un espacio privilegiado de socialización – iniciación profesional. Para ello se asume la competencia profesional como referente formativo de esta etapa” (p. 2).

La teoría y la práctica deben manifestarse como dos constructos sociales que se entrelazan y se llevan a cabo en contextos concretos, pues, según Sanjurjo (2004) “la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de ésta” (p. 122). En definitiva, la práctica profesional alude al uso de un complejo mecanismo que, en opinión de este autor supone “un uso responsable, autónomo, contextualizado del conocimiento adquirido, requiere un alto desarrollo del pensamiento complejo, rigurosos, creativo y operativo” (p. 121).

La importancia de este componente práctico de formación consiste en que durante el trayecto de formación docente se adquieren también pensamientos, que Cataldi y Lage (2004) denominan conocimiento práctico personal, el cual “está compuesto tanto de experiencia como de filosofía personal. Este conocimiento práctico tiene subyacente los principios educativos que conducen la práctica y resultan de la asociación entre la teoría y la práctica” (p. 29).

El vínculo práctico aportado a través del *practicum* está orientado a dar un valor profesionalizador a la formación inicial. Se constituye en un eslabón del binomio teoría – práctica, puesto que el estudiante se incorpora a las prácticas y llega a conocer la realidad inmediata del aula de ELE.

Para el contexto de formación inicial de Rumanía, el *practicum* abarca las siguientes etapas y secuencias: etapa de preparación, práctica de observación, proyección didáctica, desarrollo de las lecciones y de las lecciones finales, integración de la retroalimentación en la proyección personal del desarrollo profesional.

3.3.4.1. Los centros escolares de acogida para el *practicum* de ELE

Aplicando uno de los principios comunes europeos de la European Commission (2005), respecto a la necesidad de una colaboración entre los centros académicos de formación universitaria y los centros escolares de primaria y secundaria de acogida, pues, estos últimos ofrecen sus aulas de LEs como escenarios de observación y aplicación para la práctica pedagógica. A través de estos centros de acogida, las Universidades confieren a sus estudiantes no sólo la formación teórico – práctica necesaria, sino también el acceso al componente práctico – profesionalizador tal y como European Comission (2005) lo viene destacando:

“Higher education institutions need to ensure that their teaching benefits from knowledge of current practice. Teacher education partnerships, which have an emphasis on practical skills and an academic and scientific basis, should

provide teachers with the competence and confidence to reflect on their own and others' practice". (European Commission, 2005, p. 3).

El acceso a dichos centros escolares de primaria y secundaria de acogida, para la práctica pedagógica de ELE, se realiza mediante un acuerdo firmado entre el Rector de la Universidad y los Inspectorados escolares¹¹⁸. En el acuerdo se especifican los centros escolares que disponen de plantillas con profesores – mentor de ELE. Se establece, de este modo, una relación contractual entre la Universidad y los *profesores - mentor* de ELE del centro educativo que se encarga de coordinar el *practicum* de los estudiantes repartidos en el centro en que desarrollan su actividad.

Dicho *practicum* de ELE se realiza bajo el *mentorazgo* o la *mentoría* de un profesor - mentor de ELE. El *practicum* de ELE tiene asignado 3 créditos ECTS y su coordinación y evaluación constituyen la responsabilidad de dos Agentes - formadores:

- a) En los centros escolares de primaria y secundaria, *los profesores - mentor*; profesores que actúan como Agente (formador) y garantes de la realización y de la calidad del *practicum* de ELE.
- b) En la universidad, el personal didáctico del DPPD, en la mayoría de los casos, los profesores que imparten la asignatura Didáctica de la Lengua española.

La distribución del *practicum* varía en cuanto a su duración. Para el caso de ELE como L2, generalmente, la carga total es de 36 horas, a lo largo de dos semanas, y divididas en:

- Horas de observación / asistencia a las clases.
- Horas de intervención o de enseñanza efectiva (con un total de 2 ó 3 horas).

Durante el *practicum*, los estudiantes se forman *in situ*, observando las actuaciones de los profesores – mentor y, *a posteriori*, durante el período de

¹¹⁸ Los *Inspectorados* son los organismos que se encargan de ofrecer a las Universidades y sus correspondientes Departamentos los listados con los centros escolares de enseñanza obligatoria de primaria y secundaria que cuentan con profesores – mentor de ELE.

intervención, ejerciendo sus propias actuaciones. El objetivo último del *practicum* de ELE es la adquisición de una formación orientada a la especialización profesional que habilite a los estudiantes, futuros docentes de ELE, para el ejercicio de la profesión, lo cual conlleva:

- Comprender la importancia de la práctica pedagógica en el marco del sistema de la formación inicial para la carrera docente.
- Reconocer las principales reglamentaciones respecto a la organización y el desarrollo de la práctica pedagógica.
- Analizar los objetivos específicos y las actividades relacionadas con los propuestos en el programa – marco de práctica pedagógica.
- Describir y asimilar las etapas del *practicum* de ELE y las conexiones lógicas entre éstas.
- Realizar los documentos curriculares establecidos con los profesores - mentor y los coordinadores universitarios de este período de *practicum* de ELE.
- Impartir clases - prueba y una clase – final en las aulas de las escuelas de práctica pedagógica, respetando las recomendaciones de los profesores – mentor y de los coordinadores universitarios.

Los objetivos generales del *practicum* aparecen desglosados en los generales para la L1 y para la L2.

Para la L1:

1. Familiarizarse con las actividades instructivo - educativas de la escuela y con los documentos curriculares oficiales y con los que están elaborados por la escuela.
2. Realizar/practicar acciones y operaciones – componentes del proceso de instrucción y educación, a fin de beneficiarse de los conocimientos de *Psicología de la educación, Introducción a la pedagogía, Teoría y metodología del curriculum, Teoría y metodología de la evaluación, Didáctica de la especialidad.*

3. Implicarse en las nuevas actividades promovidas/desarrolladas por la escuela, en el contexto actual de la enseñanza preuniversitaria.

Para la L2:

4. Organizar, realizar y analizar las actividades de enseñanza.
5. Formar/mejorar la habilidad de conocer a los estudiantes (individualmente y dentro del grupo escolar), a fin de ofrecer un tratamiento diferenciado.

A tenor de lo dispuesto en el Art. 7, Ordinul MECT nr. 4316/03.06.2008, la formación práctico – profesionalizadora se finaliza con una evaluación que consiste sustancialmente en verificar las competencias mencionadas en el programa de actividades de práctica pedagógica.

La responsabilidad de la organización, coordinación y evaluación de estas prácticas de observación, aplicación e intervención es la compartida entre la facultad y los centros escolares de primaria y secundaria de acogida. Estamos, pues, ante una responsabilidad o, según Gimeno Sacristán (1993) “hiperresponsabilidad de los profesores en la práctica educativa y en la calidad de la educación” (p. 53).

3.3.4.2. El profesor – mentor de ELE como Agente (formador) responsable del *practicum* de ELE

Imbernón (1994), al realizar un análisis de las prácticas y contenidos en los procesos de formación, aborda el itinerario formativo como una serie de estadios que posibilita “que el profesorado vaya asumiendo una mayor autonomía en su formación y desarrollo profesional” (p. 88). En este itinerario formativo o, según lo denominan Contreras, Estepa y Jiménez (1997), “período preparatorio” (p. 135), un papel esencial en el primer estadio de la información del futuro profesor de ELE lo tienen sus formadores y, especialmente, el *profesor – mentor* de ELE. Esta importancia reside en el hecho de que, en opinión de Imbernón (1994), el estudiante – futuro profesor de ELE, “suele ser dependiente de quien dirige, coordina o modera la formación” (p. 88).

El estudiante observa, analiza y reflexiona sobre el modelo de práctica propuesto por el *profesor – mentor* de ELE. Este último ejerce una gran influencia en la actuación de los estudiantes en *practicum*. Actuación que, según destacaba Llobera (1999), tenderá a ser más o menos innovadora, según sea la tendencia del propio *profesor – mentor* de ELE. El *profesor – mentor* de ELE es, en definitiva, aquel profesional que, según Fernández Armesto et al. (1997), “acompaña al alumno del *practicum* durante toda su experiencia en la escuela, por lo que debe establecerse entre ambos una estrecha relación, a fin de que el alumno pregunte sus dudas, actúe y proponga actividades” (p. 138).

Por su incidencia en la formación práctica del futuro profesor de ELE, consideramos que la categoría de *Agente (formador)* se compone de:

- A. El *Agente recurso humano – profesor* que imparte las asignaturas correspondientes a la formación académica o filológica de especialidad.
- B. El *Agente recurso humano – profesor* que imparte la formación inicial, teórica identificado en la persona que, generalmente, imparte las asignaturas de la Didáctica de la Lengua española y que, a la vez, puede cumplir el papel de *coordinadores universitarios* del período de *practicum* de ELE, y en cuyas responsabilidades recae:
 - Asegurar los documentos necesarios para la preparación de las actividades del *practicum* de ELE.
 - Reunirse con los profesores – mentor para analizar y evaluar el desarrollo de la labor de orientación y seguimiento de los estudiantes.
 - Realizar la conexión entre el DPPD y los centros escolares de acogida y los *profesores – mentor* de ELE para el buen desarrollo de la actividad de *practicum de ELE*.
 - Observar la actuación del estudiante, analizar las actuaciones educativas, junto con el *profesor – mentor* de ELE, buscar, de forma crítica y reflexiva, la mejora de la acción práctica de los estudiantes.

C. Al *Agente recurso humano – profesor* que imparte la formación didáctico – práctica, identificado en la persona del *profesor – mentor* de ELE.

En el presente trabajo de investigación optamos por el uso del término de *profesor – mentor* de ELE para designar al profesional que se encarga del seguimiento individualizado de la formación práctico – profesionalizadora de los estudiantes en formación didáctico - práctica, que denominamos genéricamente *practicum de ELE*.

En Rumanía, el *profesor – mentor* de ELE, como docente específicamente formado para la coordinación de la práctica pedagógica de los estudiantes, ha sido definido de la siguiente manera en *Anexa la Ordinul nr. 5400/25.11.2004*¹¹⁹:

“[...] cadrul didactic care are responsabilitatea îndrumării și evaluării practicii pedagogice a elevilor sau a studenților, precum și a cadrelor didactice aflate în perioada de stagiatură, fiind denumit cadru didactic – mentor de practică pedagogică, respectiv cadru didactic - mentor de stagiatură¹²⁰”. (MECTS, 2004, p. 1).

Asimismo, los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* constituyen una categoría especial de docentes, expertos en el desarrollo curricular, la planificación educativa y la enseñanza de ELE. Por su formación y experiencia son profesionales capacitados para apoyar a los estudiantes en *practicum* de ELE, en todo lo que respecta las dimensiones personales, didácticas, curriculares, organizativas y sociales.

Entre los requisitos obligatorios del historial formativo, que avalan la función de *profesor – mentor*, tal y como aparecen precisados en el Anexo arriba citado, retenemos:

¹¹⁹ En *Anexo* a Orden núm. 5400/25.11.2004 relativa al *Estatuto del Personal de la enseñanza preuniversitaria*.

¹²⁰ Traducción personal del rumano al español: “[...] el docente que tiene la responsabilidad de coordinar y evaluar la práctica pedagógica de los alumnos o de los estudiantes, así como de los docentes que se hallan en un período de formación, es denominado profesor – mentor de práctica pedagógica, profesor – mentor de período de formación”.

- a) Ser graduado de una institución de enseñanza superior o de cursos postuniversitarios o de estudios académicos postuniversitarios de especialización, que correspondan al perfil de su plaza docente.
- b) Ser graduado de cursos organizados por un DPPD.
- c) Haber finalizado un programa específico de formación aprobado por el MECTS, en el marco del sistema de formación continua. Dicho programa tiene como fundamento un *Curriculum* aprobado por el MECTS, que se realiza de manera intensiva en seis días, acumulando un número total de 45 horas. El *Curriculum* de formación se estructura en cinco módulos orientados a contenidos relacionados con:
 - El papel y la importancia de la actividad de *mentorat* (*mentorazgo*) (4 horas); comunicación y conciliación (10 horas).
 - Elementos de didáctica general (20 horas).
 - Evaluación (6 horas).
 - Submódulos alternativos (5 horas).

Se precisa, además, que, generalmente, el *profesor – mentor* debe tener al menos 10 años de experiencia en la enseñanza, y un mínimo de 2 años hasta la jubilación, así como haber obtenido por lo menos el II grado didáctico¹²¹.

En el mismo Anexo encontramos establecidos los roles que corresponden a la actividad de *mentorazgo* y, entre estos, mencionamos:

- Ser profesor modelo para el estudiante en *practicum*, gracias a la calidad de su actividad didáctica e implicación en la organización escolar.
- Ser consejero del estudiante en *practicum*.
- Ser evaluador de la actividad didáctica desarrollada por el estudiante, durante su período de *practicum*.

¹²¹ Los grados didácticos en la enseñanza primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuela general son: *definitivatul*, grado II y grado I.

Así, pues, los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* son profesionales acreditados para ejercer esta actividad docente. Muestra del reconocimiento profesional son los grados didácticos adquiridos. Son docentes que poseen un alto dominio del conocimiento teórico–práctico en la enseñanza de ELE, y un profundo compromiso con la profesión docente. Poseen un cúmulo de competencias que, en *el practicum*, se concretan en los siguientes descriptores que recogemos de *Statutul cadrului didactic – mentor* y que exponemos en el Cuadro 11:

Competencias del profesor – mentor	Descriptores
Competencias de comunicación	Utiliza medios de comunicación adecuados, en función de las situaciones concretas y de acuerdo con el contenido de la comunicación. Tiene autoridad real, en su relación con los estudiantes en <i>Práctica pedagógica</i> y asegura la cohesión del grupo. Es fuente de informaciones lo cual implica: poseer conocimientos para operar con los medios de información aplicables en la actividad de <i>mentorat</i> , recibir, asimilar y comunicar informaciones, así como utilizar un registro lingüístico expresivo, específico para la profesión.
Competencias de/ en la planificación y organización de la actividad de <i>mentorazgo</i>	Establece las clases y los tipos de lecciones que aseguren diversidad de niveles educativos y de actividades didácticas.
Competencias didácticas	Asiste al estudiante <i>Práctica pedagógica</i> en la elaboración de su proyecto didáctico. Desarrolla la capacidad del estudiante de observar y analizar críticamente la lección.
Competencias de evaluación	Analiza y evalúa la actividad de los estudiantes.

Cuadro 11: Competencias de los *profesores – mentor* y sus descriptores, según *Anexa la Ordinul nr. 5400/25.11.2004* privind *Statutul cadrului didactic – mentor*

Atendemos, pues, a la categoría de Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* por cuanto que, por responsabilidad, roles asumidos y competencias, representan un

elemento categorial de gran influencia e impacto en la formación psicopedagógica y didáctico – práctica de los estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), que efectúan *Práctica pedagógica B – practicum* de ELE.

Entre las funciones y responsabilidades del *profesor – mentor* de ELE se encuentran las de: dirigir, asesorar y orientar la programación y ejecución de las actividades en el aula de ELE, sugerir modos de análisis de actuación, etc. Se trata de tareas que se pueden concretar en desarrollar competencias específicas que se refieren al uso de los manuales escolares como materiales curriculares impresos presentes en las aulas de ELE. La presencia del *profesor – mentor* de ELE se ha generalizado en los programas de formación inicial, según destacan Marcelo García y Mayor Ruiz (1999), como “experto seleccionado” (p. 66) para ayudar al futuro profesor o al profesor principiante de ELE. El *profesor – mentor* de ELE es una persona experimentada que tiene la responsabilidad de ayudar a los que se preparan para la profesión docente en el desarrollo de su actividad en el aula de ELE.

Asimismo, la actividad de *mentorazgo*, término que Marcelo García y Mayor Ruiz (1999) adoptan de Bey y Holmes (1992), se define como “un proceso y una función compleja, que requiere una estructura organizativa adecuada” (p. 67). La presencia del *profesor – mentor* juega un papel importante, tal y como la contempla European Commission, (2004) por el gran “impact on the quality of learning” (p. 2) así como por su influencia en las actitudes y aptitudes del que está en proceso de formación, según Morin y Brunet (2005) “de sorte que toute formation semble supposer un agent de formation ou un metteur – en – marche de la formation. Tout ce qui change, change sous l’influence d’un autre” (p. 273).

Bolívar Botía (1992) recoge, según él mismo aclara, la definición coloquial del término “actitud” que explica como “sentimientos positivos o negativos hacia objetos, situaciones o personas” (p. 83). Actitudes que, según pone de manifiesto el citado autor, se definen como “una predisposición existente en el sujeto y adquirida por aprendizaje, que impulsa a éste a comportarse de una manera determinada en determinadas situaciones” (p. 86) o, como un estado mental integrado por tres elementos:

- i. Elemento comportamental: disposición o tendencias a actuar de ciertas formas ante situaciones o estímulos.
- ii. Elemento afectivo: patrones de valoración, acompañados de sentimientos agradables o desagradables, ante las situaciones, lo que le dota de un carácter motivacional.
- iii. Elemento cognitivo: creencias, ideas, modos de percibir objetos/situaciones, en una línea de anticipación.

La característica general de las actitudes es que representa la predisposición (más o menos favorable) que tiene componentes afectivo – emocionales (sentimientos positivos/negativos, agrados/desagrados, etc.), por lo que van siempre acompañadas de una carga afectiva que les asociamos. Lo cual nos remite a lo expuesto en el apartado 3.2.2.3. sobre la competencia *Gestionar sentimientos y emociones* en el desempeño del trabajo en el aula de lenguas. Consideramos que dicha competencia se vincula al profesional docente por cuanto que ante los materiales puede y debe manifestar actitudes de recepción y apertura ante su uso. Componentes afectivo – emocionales que comportan al mismo tiempo aspectos cognitivos que afectan a cómo son percibidos los manuales escolares que nos ocupan. Así, según afirma Bolívar Botía (1992), tendemos a percibir los objetos o hechos en función de las características que asociamos.

3.3.5. Los Programas de enseñanza de las asignaturas específicas para la formación psicopedagógica y didáctico – práctica de los *Sujetos* – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)

El currículo de formación psicopedagógica y didáctico – práctica abarca los siguientes componentes curriculares: un plan de enseñanza y un panel constituido de los programas de las asignaturas curriculares.

El plan de enseñanza puede ser un referente para identificar y dar cuenta de cómo se enmarcan y se concretan los tipos de referencias a los manuales escolares. Asimismo, recurrimos al análisis para observar la atención a los manuales escolares

en dichos documentos. En este sentido, retenemos dos de los programas de las asignaturas y el *Caiet de practică pedagogică*¹²² que, por su contenido, hacen referencia al uso en el aula de los recursos materiales en general, y de los manuales escolares, en particular:

- A. Programa de la asignatura *Didactica specialității B - Limba spaniolă* para el curso académico 2009 – 2010 (Dumbrăvescu, 2009).
- B. Programa de la asignatura *Practica specialității* - (Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, 2008).
- C. *Caiet de practică pedagogică* (Florea y Țăranu, 2010).

A. La indagación en el Programa de la asignatura *Didactica specialității B - Limba spaniolă* para el curso académico 2009 – 2010, realizado por Dumbrăvescu (2009), nos permite observar la presencia de un contenido temático concerniente a los medios didácticos y a los manuales escolares.

“LOS MEDIOS DIDÁCTICOS Y EL MANUAL COMO RECURSO DIDÁCTICO

- Delimitación conceptual desde las claves terminológicas.
- Los manuales escolares respecto al marco conceptual de la Didáctica de la Lengua – Culturas.
- Los manuales escolares: sus características.
- Clasificación de los medios o materiales didácticos: una descripción funcional.
- De los rasgos definitorios a la operatividad de los manuales escolares.
- Los manuales escolares de lengua extranjera a nivel de interrelaciones teórico – prácticas con el *Agente* de enseñanza / aprendizaje.
- Los manuales escolares de lengua extranjera desde los referentes curriculares nacionales y europeos”. (Dumbrăvescu, 2009, p. 4).

Se observa que la titular de la disciplina se plantea abordar los manuales escolares desde el ámbito disciplinar de la DL-C. Se indaga en la problemática de los manuales escolares desde múltiples perspectivas: terminológica y conceptual, metodológica así como funcional y funcional – operativa. Lo cual, nos permite afirmar que, por lo menos, se plantea formar al estudiante para conocer la problemática de los manuales escolares. Sin embargo, el planteamiento propuesto no es exhaustivo, y quizás,

¹²² Traducción personal del rumano al español: *Cuaderno de práctica pedagógica*.

poco particularizador, en cuanto a la concreción de los contenidos de los manuales escolares de ELE.

- B. La indagación en los contenidos temáticos del Programa de la asignatura *Practica specialităţii* nos permite observar que la atención a los manuales escolares es implícita al referirse al uso de los principales documentos escolares y a la consideración de documento escolar o documento oficial de política de la educación (Cristea, 2002), como responsabilidad atribuida del futuro *Agente recurso humano – profesor*. Asimismo, se espera que el estudiante entre en contacto y conozca los documentos escolares (implícitamente los manuales escolares), por la legitimización de su presencia y uso en el ámbito educativo curricular de Rumanía.
- C. El *Cuaderno de práctica pedagógica* es un instrumento presente en los programas formativos académicos de la Universidad *Spiru Haret*. Este instrumento, de reciente implantación, es utilizado por todos los Sujetos en formación – estudiantes, independientemente de la lengua de la Especialidad A y B, que desarrollan su *practicum*. Se trata de aquellos Sujetos en formación, estudiantes procedentes de la mencionada Universidad.

La indagación aplicada al contenido del *Caiet de practică pedagogică* (Florea y Țăranu, 2010) nos ha permitido observar que se trata de una atención implícita a los manuales escolares, desde su consideración como documento escolar o documento oficial de política de la educación (Cristea, 2002). Además, el análisis aplicado al mencionado cuaderno nos facilita el acceso a referencias en torno a los manuales escolares. Encontramos dichas referencias en:

1. *La Fișa de asistență*¹²³ en la que se alude a los manuales escolares por la presencia de un apartado dedicado a los medios de enseñanza en donde, generalmente, los estudiantes apuntan los usos que han hecho del manual escolar utilizado en el aula de ELE.

¹²³ Traducción personal del rumano al español: *Ficha de asistencia*. Ficha que corresponde a la página 15 del *Caietul de practică pedagogică* (Florea y Țăranu, 2010).

2. El apartado dedicado al *desarrollo de la lección* puesto que es allí donde aparecen anotaciones del tipo: se realizan los ejercicios/las actividades previstas en las páginas X del manual Y.
3. El apartado dedicado al *Deber/Tarea* para la próxima clase. Es en este apartado en donde se indican unas páginas determinadas del manual escolar.
4. La *Grilă de observare a lecției*¹²⁴ que contiene el apartado “recursos materiales (medios de enseñanza)” en donde, al observar la lección, se les pide la identificación de la acción; de aquellos indicadores que corresponden a la metodología didáctica utilizada. Es donde comúnmente los estudiantes en formación registran si se ha utilizado un manual o se ha recurrido al uso de otros materiales didácticos.
5. El *Proiectul unității de învățare*¹²⁵, en el apartado “recursos”, también se hacen referencias a los manuales escolares y a otros materiales utilizados en la clase de ELE.
6. El *Proiectul de lecție*¹²⁶; podemos identificar un apartado destinado a “recursos materiales (medios de enseñanza)” en el que se registra, según el caso, el uso de manuales escolares o de materiales.

Asimismo, el análisis realizado en los dos programas y en el *Caiet de practică pedagogică* nos permite considerar que, desde los enunciados de orden declarativo, el conocimiento de los manuales escolares se profundiza durante el desarrollo del *practicum*. En el citado cuaderno, la mencionada atención implícita se percibe en varios apartados.

Observamos, pues, que se espera que los estudiantes asimilen las etapas del *practicum* y las conexiones lógicas entre éstas y, a la vez, adquieran las competencias necesarias para realizar un acto profesional docente de calidad en el aula.

¹²⁴ Traducción personal del rumano al español: *Parrilla de observación de una lección*; corresponde a la página 17 del *Caiet de practică pedagogică* (Floreă y Țăranu, 2010).

¹²⁵ Traducción personal del rumano al español: *Proyecto de la unidad de aprendizaje* que corresponde a la página 21 del *Caiet de practică pedagogică* (Floreă y Țăranu, 2010).

¹²⁶ Traducción personal del rumano al español *Proyecto de lección* que corresponde a la página 23 del *Caiet de practică pedagogică* (Floreă y Țăranu, 2010).

3.3.6. La concepción socio – profesional del docente en el contexto de Rumanía

En una sociedad en la que se desbarata, según destaca Esteve Zaragaza (2003), el consenso social sobre los objetivos que deben alcanzar las instituciones escolares y sobre los valores que se deben fomentar, el profesor, muchas veces, es visto desde la perspectiva simplista de ser el único responsable de los éxitos o de los fracasos de sus alumnos.

Por lo tanto, consideramos oportuna una reflexión sobre la importancia que tienen las creencias y las actitudes no sólo hacia los manuales escolares como componente curricular, sino hacia aspectos como la propia profesión docente. Desde las recomendaciones internacionales en torno al estatuto del profesor, adoptadas durante la Conferencia Intergubernamental Especial convocada por la UNESCO, en París, el 5 de octubre de 1966, se han venido estableciendo distintas pautas para la profesión docente. Se ha puesto especial énfasis en las grandes responsabilidades que recaen en los hombros de los que se encargan de preparar a las futuras generaciones. La UNESCO (1966) va venía planteando respecto a la formación para la profesión docente:

“Art. V.19 (Preparation for the profession): (Teacher – preparation programmes) The purpose of a teacher – preparation programme should be to develop in each student his general education and personal culture, his ability to teach and educate others, an awareness of the principles which underlie good human relations, within and across national boundaries, and a sense of responsibility to contribute both by teaching and by example to social, cultural and economic progress”. (UNESCO, 1966, s.p.).

A nivel mundial, los docentes y su identidad docente atraviesan un agudo período de crisis puesto que, si hasta ahora se estimaban el saber, la abnegación y la vocación, estos valores pierden terreno en la sociedad del siglo XXI, ya que se tiende a establecer su estatus socio-profesional por el nivel de ingresos lo cual, en opinión de Esteve Zaragaza (2003), “el salario¹²⁷ de los profesores se convierte en un elemento más de la crisis de identidad que les afecta” (p. 20).

¹²⁷ Los datos nos muestran lo poco motivador que es el sueldo de los profesores, en Rumanía, para una persona que deseara trabajar en el ámbito de la educación. No es de extrañar que determine a muchos graduados a que elijan esta profesión por un período muy corto y como un trampolín en busca de otras profesiones con más incentivos salariales. Las cifras de los sueldos, según los datos ofrecidos por la prensa y por el Instituto de Estadística desaniman, y esto es más sorprendente aun cuando se considera que la enseñanza representa una prioridad nacional.

Según los datos de European Commission y Eurydice (2004), en el 39 % de los rumanos se observa una tendencia a situar, todavía, la profesión docente en una posición más alta, aunque las condiciones laborales (funciones y salarios) constituyen unas de las principales fuentes de insatisfacción y se revelan esenciales para el cumplimiento de la profesión docente, al tiempo que condicionan su atractivo. Es lo que determina a los docentes a sentirse descontentos ante la dificultad y magnitud de sus responsabilidades. Las consecuencias directas hacen que la profesión docente atraiga a pocos jóvenes, de modo que se pierden los candidatos cualificados y entusiastas, además de registrarse un abandono de las funciones docentes para otras que les confieran un estatus. La situación económica, financiera y social del profesorado puede incidir negativamente en la motivación, a la hora de elegir una formación específica para la profesión docente, incluso, según lo contemplaba el World Bank (2007):

“Teaching loads are very low relative to comparable countries, but teachers and other staff are also poorly paid, which results in attracting low quality entrants into the sector. (...) Teachers are poorly motivated, barely supervised, and rarely held accountable. Deterioration of teacher conditions has led to a deterioration of the teacher quality as indicated by the results at national teacher examinations for tenure”. (World Bank, 2007, p. 6).

Así es como, en Rumanía, las funciones didácticas para la profesión docente en centros escolares de enseñanza primaria y secundaria están establecidas en la *Legea nr. 128/12.07.1997 privind Statutul personalului didactic*, según el nivel de educación y se refieren a las responsabilidades de los profesores, derechos y obligaciones, condiciones de empleo, despido y condiciones de retiro, la evaluación y cursos de perfeccionamiento para el personal, criterios para establecer normas y salarios, los tipos de criterios para conceder incentivos, distinciones, premios y aplicar sanciones.

La realidad demuestra que, a pesar de la falta de atractivo económico que supone la profesión docente, los jóvenes siguen optando por adquirir una formación psicopedagógica y didáctica, siguen estando preocupados por la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La profesión docente les anima a formarse. Sin embargo, a pesar de que muchos optan por el Módulo de formación psicopedagógica y didáctica, no

siguen una carrera docente. Hay otros que, a pesar de ejercer la función docente muy profesionalmente, también la abandonan por razones como las que Marcelo (2009) planteaba “por estar insatisfechos con su trabajo debido a los bajos salarios, por problemas de disciplina con los estudiantes, por falta de apoyo y por falta de oportunidades para participar en la toma de decisiones” (p. 48).

PARTE II

ASPECTOS

METODOLÓGICOS Y TÉCNICOS

DE LA INVESTIGACIÓN

Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid

Preámbulo

En los tres Capítulos que configuran esta Parte II de la Tesis Doctoral, damos cuenta de los aspectos metodológicos y técnicos de la presente investigación; Esta parte se centra en el estatus de los manuales escolares, desde sus parámetros funcionales y funcional - operativos, se inscribe dentro del área de conocimiento de la DLyL y se enmarca en lo que se considera el Modo 2 de producción del conocimiento (Gibbons et al., 1997; Guillén Díaz, 2007).

Se trata de una investigación surgida de las manifestaciones explícitas de los estudiantes en formación inicial de ELE, cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), matriculados en la Facultad de Letras de la Universidad “Spiru Haret” de Bucarest.

Orientada a la descripción de lo que Camps (2006) denomina “realidades globales y complejas” (p. 15) que caracterizan toda situación de enseñanza y aprendizaje, en nuestro caso, de ELE, se espera que el conocimiento adquirido revierta en la mejora de la calidad de la formación profesional competencial del futuro profesorado de ELE, en lo relativo a un uso optimizador de los manuales escolares; uso optimizador o, según Richaudeau (1981), “optimale” (p. 60) que supone “au plein emploi de toutes les possibilités méthodologiques qu’ils offrent et, d’autre part, adapter les manuels pour qu’ils laissent une marge de liberté maximale” (p. 60).

Se atiende a la complejidad y multidimensionalidad educativa con la finalidad última, según precisamos en la Introducción de la presente Tesis Doctoral, de contribuir a configurar un perfil profesional competencial del futuro profesorado, capaz de hacer un uso de calidad de los manuales escolares de ELE, en el ámbito académico de Rumanía.

En función de la finalidad, del objeto de estudio, la naturaleza de los objetivos planteados y el nivel de conocimientos que proponemos alcanzar, y para conferir

cientificidad a la investigación (Noguerol Rodrigo, 1998), de modo que, según aclara el citado autor, “los conocimientos no sean simples creencias” (p. 60), se imponía elegir un método. En este sentido, nuestra opción metodológica se orienta hacia la realización de una investigación cualitativa, tal y como plantean, entre otros, Fox (1981), Giroux y Tremblay (2004), Goetz y LeCompte (1988), Latorre Beltrán, Rincón Igea y Arnal Agustín (1996) y Torres González (1996).

Se ha contemplado el análisis de contenido (Bardin, 1977; Huberman y Miles, 1994; Krippendorff, 1980, 1990), según aparece definido por Bardin (1977) por cuanto que se define como “conjunto de instrumentos metodológicos [...] aplicados a «discursos»” (p. 7) y representa un “útil polimorfo y polifuncional” (p. 7). Dicho recurso al análisis de contenido, según especifica Guillén (2007) siguiendo a Bardin (1977), por una parte, nos “permite describir, analizar e interpretar los aspectos particulares objeto de análisis” (p. 207) y, por otra parte, según añadía la autora, nos “permite indagar en los contenidos para desprender su significación, así como presentarlos según un modo cuantitativo” (p. 207). De modo que en esta Tesis Doctoral, adoptamos la definición del análisis de contenido que encontramos en Bardin (1977), en su acepción de “conjunto de instrumentos metodológicos [...] aplicados a “discursos” (contenidos y continentes) extremadamente diversificados”, de “hermenéutica controlada” así como de “útil polimorfo y polifuncional” (p. 7) y de “conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones” (p. 23).

De acuerdo con el principio de coherencia que debe caracterizar toda investigación, articulamos el contenido de esta Parte II – Capítulos 4, 5 y 6 – en función del marco teórico - conceptual y disciplinar presentado en los tres capítulos constitutivos de la Parte I. Asimismo, atendemos:

- *A la determinación y descripción de los componentes contextuales para el objeto de estudio.*
- *A la selección, concepción y elaboración de los instrumentos de indagación para la recogida de la información.*

- *Al tratamiento de los datos.*
- *A la interpretación de los resultados del análisis de los datos obtenidos.*
- *A la presentación de los resultados.*

Corresponde, pues, al Capítulo 4 que abre esta Parte II del presente documento de Tesis Doctoral, exponer la estructura y organización del proceso de investigación. Se trata de lo que Noguero Rodríguez (1998) denomina “fase preactiva” de la investigación (p. 69). En este sentido, contemplamos:

- *La determinación y la descripción de los componentes contextuales de indagación:*
 - *Institución académica universitaria por cuanto que los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) son estudiantes matriculados en la Facultad de Letras de la Universidad “Spiru Haret” de Bucarest.*
 - *Centros escolares de primaria y secundaria (gimnaziu) o escuela general de Bucarest, como centros asignados y de acogida para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2).*
- *Las características de la muestra intencional, invitada y productora de información.*
 - *Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) matriculados en la Facultad de Letras de la Universidad “Spiru Haret” de Bucarest.*
 - *Agentes formadores: profesores – mentor de ELE que desarrollan su actividad docente en los centros escolares de primaria y secundaria (gimnaziu) o escuela general de Bucarest.*

- *La presentación de los instrumentos propuestos para la recogida de la información y sus especificidades en torno a su concepción y elaboración.*
 - *El cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)*
 - *El relato de práctica para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)*
 - *El cuestionario para los Agentes formadores: profesores – mentor de ELE.*

En el Capítulo 5, detallamos las operaciones de observación, codificación y categorización – registro de los datos como fase del preanálisis de los datos.

Corresponde al Capítulo 6, exponer la interpretación de los resultados del análisis de los datos obtenidos como análisis propiamente dicho que nos permitan plantear unas conclusiones previas.

Representamos en la Figura 17, la estructura y organización de esta Parte II, tal y como corresponde a las características de todo proceso investigador; es decir, que debe ser circular y recurrente (Carr y Kemmis, 1988; Díaz Alcaraz, 2002; Diop, 2008; Fox, 1981; Noguero, 1998; Torres González, 1996).

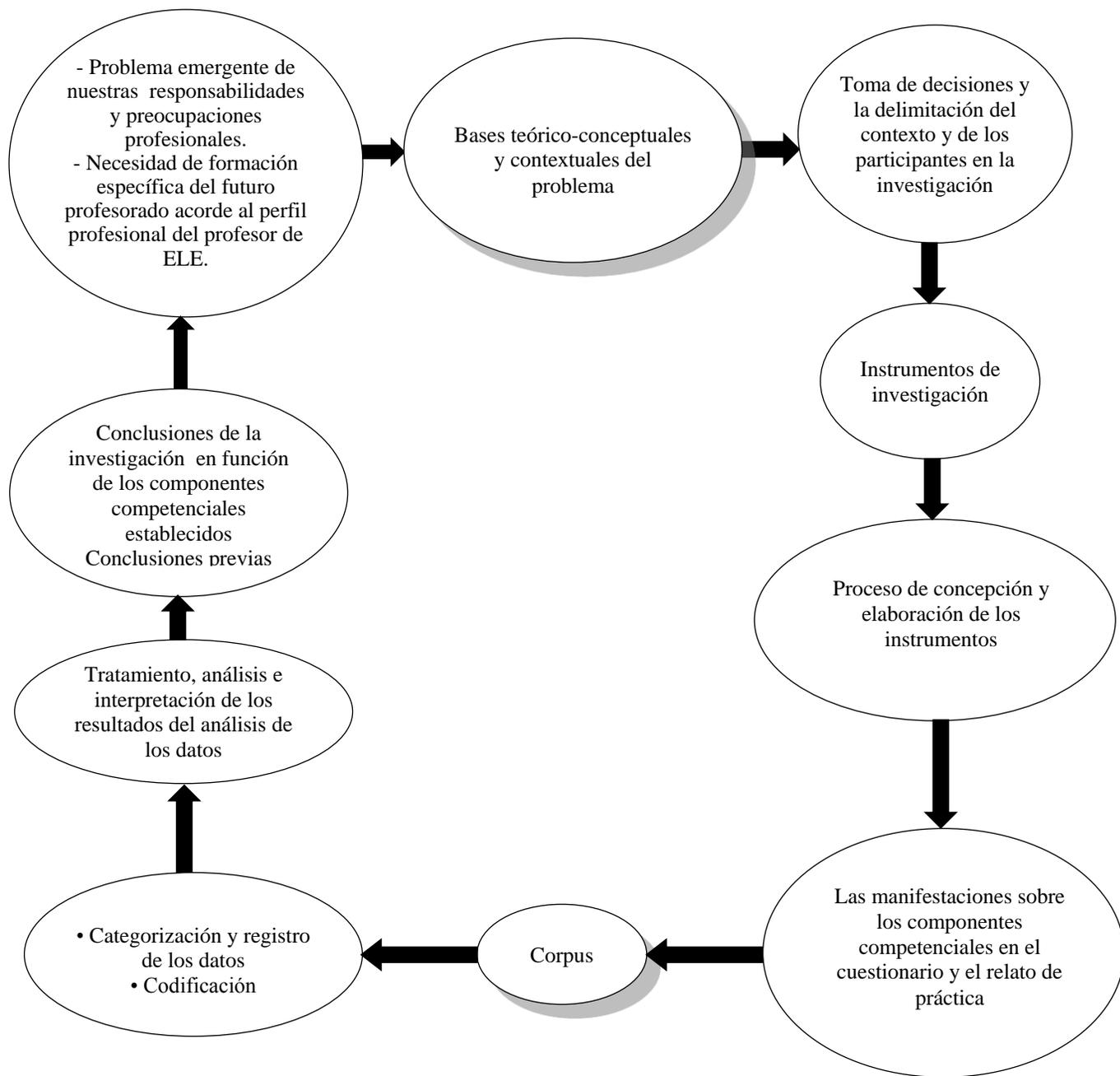


Figura 17: Estructura y organización: aspectos metodológicos y técnicos de la investigación. Tomada y adaptada de Diop (2008, p. 152)

Capítulo 4

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: SU ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN

4.1. Componentes contextuales de la investigación para el objeto de estudio

En función de las premisas de la legitimación de los manuales escolares en el ámbito de la DL-C, que nos remiten a considerar como lugar de investigación las estructuras y la organización de las instituciones responsables de la formación inicial del futuro profesorado de ELE, y de los objetivos específicos de esta Tesis Doctoral, abordamos en concreto los siguientes componentes contextuales:

- A. *Institucional - académico*, en el que incluimos, por una parte, el centro académico universitario representado por la Facultad de Letras – en el cual se estudia ELE como lengua de la Especialidad B y, por otra parte, el DPPD como *entidad integrada* en dicha institución académica; corresponde a este centro organizar la formación psicopedagógica y didáctico – práctica de sus estudiantes matriculados y cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2).
- B. *Institucional - escolar*, en el que incluimos a aquellos centros escolares de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuela general (objeto de atención del apartado 3.3.4.1.) en los que se imparten clases de ELE; centros asignados para el desarrollo de la *práctica – profesionalizadora*, en este caso de *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE, para aquellos estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2).

Es el caso de una institución académica privada, que forma parte del sistema educativo nacional rumano. Se trata de la Universidad “Spiru Haret” de Bucarest, y más específicamente de la Facultad de Letras¹²⁸, centro académico universitario en el que se imparten cursos de Grado y Master. Esta institución académica asume, ante el MECTS, la responsabilidad de la formación inicial de aquellos estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2). Estudiantes que hayan tomado la decisión de formarse y acreditarse para seguir la carrera docente y que, en este sentido, cursan el *Modulul de formare psihopedagogică și didactică* al que aludimos en la *Presentación* y en la *Introducción* de esta Tesis Doctoral.

Fundada en Bucarest, en el año 1991, la Universidad *Spiru Haret*¹²⁹ permanece en la historia del sistema educativo rumano como una de las primeras universidades privadas. Su creación se realizó después del cambio político que tuvo lugar en diciembre de 1989¹³⁰. Por el número de estudiantes acogidos, la Universidad *Spiru Haret* representa un foco de formación académica que asegura, entre otras, la formación para los futuros profesores de LEs.

Asimismo, es a la Facultad de Letras de esta Universidad a la que le corresponde encargarse de los procedimientos necesarios para asegurar la formación académica o filológica de especialidad, a través de las asignaturas pertenecientes al plan de estudio conducente a la Titulación de *Licenciado en Filología*¹³¹.

¹²⁸ A partir del curso académico 2010, la *Facultad de Lenguas Extranjeras* y la Facultad de Lengua y Literatura Rumana de la Universidad *Spiru Haret* de Bucarest se han unido bajo el nombre de *Facultad de Letras*. Actualmente, la *Facultad de Letras* cuenta con una estructura departamental formada por el *Departamento de Lenguas Extranjeras* (en el cual los estudiantes cursan dos lenguas extranjeras) y el *Departamento de Lengua rumana* (en el que estudian la lengua materna, el rumano, como Especialidad A y una lengua extranjera, el inglés o el francés como Especialidad B).

¹²⁹ Todas las informaciones respecto a sus estructuras y organización de la Universidad *Spiru Haret* se encuentran disponibles en la siguiente página web: <http://www.spiruharet.ro/>.

¹³⁰ En 1989, tras los acontecimientos que tuvieron lugar en diciembre que marcaron un cambio profundo en todos los niveles: económico, social, político y cultural, el sistema educativo también empezó a atravesar un período de profundos cambios.

¹³¹ Generalmente, en las Facultades de Letras, Lenguas Modernas o de Filología de Bucarest se estudian ya sea dos lenguas extranjeras, ya sea una lengua extranjera y la lengua materna como especialidades.

El desafío de asegurar la formación académica o filológica de especialidad de los estudiantes interesados en aprender la lengua de Cervantes se ha cruzado con el de ofrecerles, al graduarse, la oportunidad de una integración socio - profesional. En este sentido, se pusieron las bases del *Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic* (DPPD), el cual empezó a funcionar, a partir del curso académico 2003 - 2004. Dicho departamento se constituyó, en conformidad con las previsiones legales que figuran en su documento de creación, firmado por el Ministro en funciones, en aquel momento:

“Orden nr. 461/12.06.2003, cu prevederile art. 56(4) din Legea Invățământului nr. 84/1995 republicată, cu modificările și completările ulterioare a Legii nr. 128/1997, a Legii nr. 443/2002, văzând Hotărârea Senatului nr. 810/2002 a Universității *Spiru Haret*, București, și în temeiul Hotărârii Guvernului României, nr 23/11.01.2002”. (Ordinul MEC nr. 4161 din 12.06.2003, s.p.).

El DPPD es una entidad académica y profesional constituida en el marco de la Universidad *Spiru Haret*, subordinada al Senado de la Universidad. Su misión manifiesta y declarada comprende principalmente las siguientes vertientes:

1. Desarrollar programas de estudios psicopedagógicos, con una clara orientación para la certificación necesaria correspondiente a la profesión docente, de acuerdo a los dos niveles de *Formación inicial* (Nivel I¹³²) y *Formación “aprofundată”* (Nivel II¹³³).
2. Poner en marcha programas de formación continua y de perfeccionamiento de formación del personal docente, en su dimensión de cursos periódicos de formación/perfeccionamiento y/o estudios universitarios de Máster.

¹³² El *Nivel I* de certificación corresponde a la formación inicial realizada durante los estudios de Grado.

¹³³ El *Nivel II* de certificación corresponde a la formación de Máster o Postgrado que habilitará a los estudiantes a desempeñar funciones docentes en *liceu* (colegios).

3. Implicarse en la investigación científica, teórica y aplicada en el ámbito de las Ciencias de la Educación, según las necesidades de perfeccionamiento de los docentes y en función de la evolución, tanto a nivel nacional, como a nivel internacional, en el ámbito educativo¹³⁴.

Corresponde al DPPD la organización de la formación y la certificación de las competencias específicas para la profesión docente de LEs, por su condición de entidad académica que cubre la función aludida por Marcelo García (2001) de formar y entrenar a los futuros profesionales, para que puedan desempeñar sus tareas docentes en los centros de enseñanza de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuela general.

4.2. Componentes contextuales de indagación: elementos identificadores

La Universidad, como institución de formación académica universitaria, cumpliendo su misión declarada, ofrece a sus estudiantes la infraestructura material y humana necesaria para una formación inicial de calidad. Por consiguiente, ésta se ha preocupado permanentemente para que sus estudiantes en formación inicial, como futuros docentes de ELE, cuenten con:

1. Un cuerpo profesoral con amplia formación y experiencia, tanto docente, como investigadora, que asegure la enseñanza de aquellas asignaturas que figuran en el currículo de formación.
2. Una serie de programas de formación didáctico - práctica asegurados a través de convenios de colaboración firmados con varias Universidades de España (la de Alicante, Andalucía, Burgos, Salamanca). Programas que se concretaron en cursos de verano e intercambios de estudiantes y personal docente

¹³⁴ Misión expuesta en la página web del *Departamentul pentru pregătirea personalului didactic* (DPPD), disponible en: <http://www.spiruharet.ro/dppd/>.

3. Personal docente que asegure la coordinación y el buen desarrollo de la asignatura *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE en los centros educativos de primaria y secundaria de acogida.
4. Un panel variado de recursos didácticos, puestos al alcance de sus estudiantes.

Aunque la Universidad *Spiru Haret* tiene filiales en numerosas ciudades del país, sólo en la de Bucarest funciona una Facultad de Letras. También, en Bucarest, se encuentra la sede del DPPD. Esta mención es pertinente por cuanto que, los estudiantes matriculados en dicha Facultad proceden de distintas ciudades del país. La Facultad pone a disposición de todos sus estudiantes, independientemente de su ciudad de procedencia, centros escolares de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuelas generales de Bucarest para el desarrollo de una *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE de calidad. Sin embargo, cada año, un determinado número de estudiantes manifiestan, en función de sus circunstancias personales, el interés de realizar dichas prácticas en centros cercanos a sus domicilios. El acuerdo para esta excepción se les ha concedido, siguiendo la normativa en vigor respecto a las condiciones y requisitos impuestos por la ley, en lo que concierne a los centros de práctica.

La formación especializada psicopedagógica y didáctico - práctica de los futuros profesores de ELE se realiza en el marco de un programa, genéricamente, denominado *Modulul de formare psihopedagogică și didactică* que abarca una serie de asignaturas teórico - prácticas que forman el currículo profesional - formativo del futuro profesor de lenguas. A estos dos componentes del escenario académico, según representamos en la Figura 18, se unen aquellos centros escolares de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuela general que son objeto de un *Protocolo*¹³⁵ establecido entre el *Inspectoratul Școlar al Municipiului București* y la Universidad *Spiru Haret* de Bucarest, representada por el su Rector.

¹³⁵ Presentamos un modelo de *Protocolo* entre el *Inspectoratul Școlar al Municipiului București* y la Universidad “*Spiru Haret*” de Bucarest en el Anexo I.

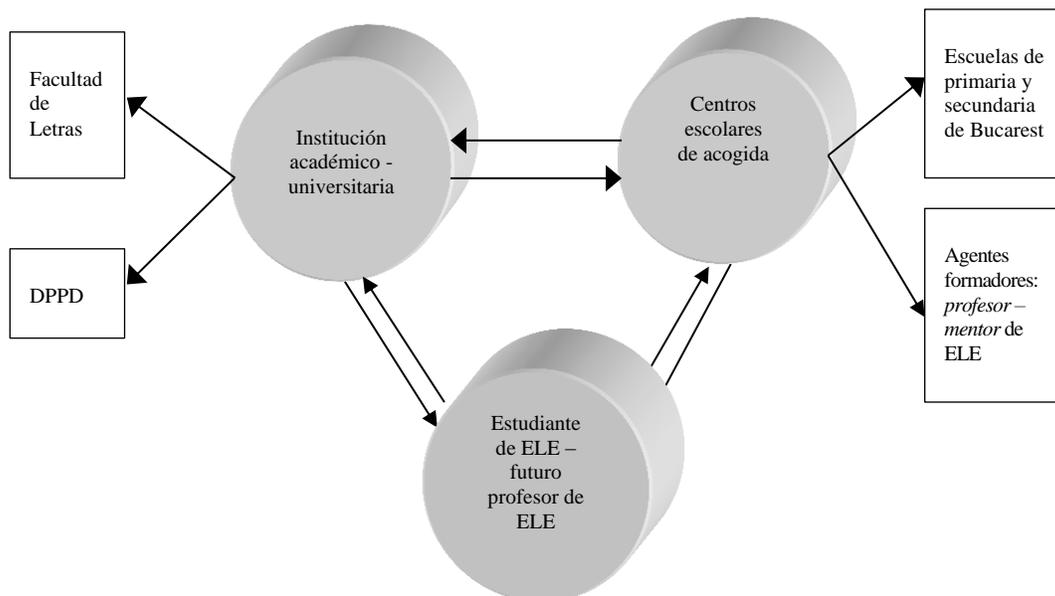


Figura 18: Componentes contextuales de indagación.
Adaptada de Diop (2008, p. 157)

Los centros de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuelas generales como centros que acogen estudiantes en período de *practicum* son entidades formadoras, adscritas a los centros académicos universitarios, pueden estar ubicados tanto en Bucarest, la capital del país, como en cualquier otra ciudad del país. Sin embargo, sólo los centros escolares de Bucarest son objeto del *Protocolo* firmado entre *Inspectoratul școlar al Municipiului București* y la Universidad. La principal razón reside en que un número bastante alto de estudiantes optan por hacer la práctica pedagógica en la capital del país.

En el mencionado *Protocolo* figura una serie de centros escolares de primaria y secundaria de acogida para el *practicum* correspondiente a la *Formación inicial* (Nivel I) y *liceu* (colegios) correspondientes a la *Formación "aprofundată"* (Nivel II). Por su condición, estos centros son los que pueden asegurar y poner a disposición de los estudiantes en prácticas no sólo la infraestructura material y técnica, sino también los recursos humanos, específicamente formados y cualificados, para que aseguren el desarrollo de la asignatura *Práctica pedagógica B*

- *practicum* de ELE, en condiciones óptimas y de calidad. Asignatura que, según precisamos en los apartados 3.3.4. y 3.3.5., está prevista en el currículo la formación psicopedagógica y didáctico – práctica de los estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2). En lo que le corresponde, la Universidad se compromete a remunerar la actividad de los Agentes formadores: *profesor – mentor* de ELE así como a asegurar el personal docente para la coordinación del *practicum* de ELE a nivel interinstitucional.

4.3. Participantes en la investigación: sus elementos caracterizadores

Abordar la cuestión relativa a los Sujetos en formación - estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE - supone hacer referencias, por una parte, a sus rasgos formativos específicos, caracterizadores, desde su ingreso en las estructuras y organización de la formación académica, hasta que adquieren la condición de estudiante como miembro con derechos y responsabilidades. Por otra parte, implica su itinerario formativo en la Facultad de Letras así como su experiencia práctica – profesional en los centros de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuela general.

El primer paso para que se adquiriera la condición de estudiante lo constituye la superación de las pruebas de admisión que abordan dos componentes:

- a) Un *componente práctico*, materializado en una prueba escrita en la lengua de la *Especialidad A* (inglés o francés) demostrando sus conocimientos lingüísticos en dicha lengua; generalmente, se requiere un nivel mínimo correspondiente a B1 o B2 (niveles del MCER, 2002).
- b) *Una entrevista* con un tribunal específicamente constituido en la perspectiva de apoyar y guiar al estudiante en la elección de la segunda *Especialidad B* (alemán,

árabe, español, francés¹³⁶, inglés, italiano, japonés, ruso), en función de las motivaciones personales y/o profesionales del que desea pertenecer a esta familia académica. A diferencia de la *Especialidad A*, para la *Especialidad B*, el futuro estudiante no debe acreditar obligatoriamente un determinado nivel de dominio de la lengua de aprendizaje.

El historial académico, respecto a la formación en la comunicación en lengua(s), es bastante variado. Sin embargo, la mayoría de los que deciden estudiar en/y la lengua de Cervantes, suelen ser lo que llamamos comúnmente *falsos principiantes*. Lo que les orienta hacia esta opción es más bien el hecho de poseer unos conocimientos mínimos de la lengua adquiridos en distintas instituciones (como es el *Instituto Cervantes*) o, a título personal, por afición o por tener familiares que viven y desarrollan su actividad laboral en España. Otros tantos estudiantes, son bachilleres del *Liceul Cervantes* de Bucarest (Colegio bilingüe *Cervantes*) y, en estos casos, los candidatos poseen un buen nivel de dominio de la lengua. En todo caso, las razones para estudiar el español no faltan y, según afirmaba Jimeno Panés (2007):

“[...] el interés que los rumanos sienten por el español no ha disminuido: por un lado, la fuerza del español como lengua internacional, razones afectivas (música latina, telenovelas, simpatía por España, etc.) y la cercanía del rumano al español, al ser una lengua romance, constituyen razones atractivas para el estudio de la lengua; por otro, también hay que considerar la numerosa colonia rumana afincada en España actualmente, que posiblemente también influya en el interés de los familiares y amigos por aprender español”. (Jimeno Panés, 2007, pp. 304 - 305).

Una vez que los estudiantes forman parte de la familia académica de la Facultad de Letras, pueden tomar la decisión de seguir una formación psicopedagógica y didáctico – práctica accediendo al *Modulul de formare psihopedagogică și didactică*. El curriculum del *Modulul de formare psihopedagogică și didactică* se estructura en dos bloques de disciplinas, según precisamos en el apartado 3.3.1.:

¹³⁶ Para la especialidad A, inglés, se puede elegir cualquier otra lengua como especialidad B, excepto el inglés. Lo mismo para la especialidad A, francés, excepto el francés.

1. Disciplinas de formación psicopedagógica fundamental (suman 18 CTS).
2. Disciplinas de formación didáctica y práctica de especialidad (suman 12 CTS).

Entre los elementos caracterizadores de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), estimamos idóneos recordar los siguientes:

- Ser estudiantes del tercer curso, cuya especialización es el inglés o el francés, como Especialidad A y el español como Especialidad B, matriculados en cursos diurnos.
- Su matriculación en *Modulul de formare psihopedagogică și didactică* acredita la condición necesaria para el desarrollo de la práctica pedagógica - profesionalizadora, en sus dos componentes de observación e intervención en el aula de ELE.

Como elementos caracterizadores de los Agentes formadores: *profesor - mentor* de ELE resulta de relevancia tener en cuenta la experiencia en la coordinación de la práctica pedagógica de los estudiantes, su labor docente - modelo para los futuros profesores de ELE así como su compromiso con la participación en la concepción y elaboración de manuales escolares o en su labor de evaluar manuales escolares (aspectos descritos en el apartado 2.2.3.).

4.4. Muestra intencional en la investigación: componentes, participantes y criterios de acceso

Según la distribución regional, el mayor número de alumnos que estudian ELE se concentran en los centros escolares de primaria y secundaria de Bucarest. Se desprende de aquí que hay una gran necesidad de profesores formados profesionalmente para asegurar la demanda de una enseñanza de ELE de calidad, tanto en los centros públicos y privados, que funcionan allí, como también en los que están situados en otras zonas del país.

Entre los centros de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuela general ofertados por el *Inspectoratul Scolar al Municipiului București* figuran los siguientes:

Școala 22 - Mexic¹³⁷ – es un centro escolar público, de primaria y secundaria (*gimnaziu*) – escuela general, en el que se estudia de modo intensivo el ELE. La plantilla de este centro cuenta con un *profesor - mentor* de ELE que tiene una larga e intensa experiencia docente y de coordinación de la práctica pedagógica. Ese *profesor - mentor* también ha destacado por una larga actividad orientada a la concepción y elaboración de manuales escolares de ELE.

Școala 196¹³⁸ (**Federico García Lorca**) (**Escuela Lorca**) – es un centro escolar público, de primaria y secundaria (*gimnaziu*) - escuela general, de Bucarest en el que se estudia de modo intensivo el ELE. La plantilla de este centro tiene dos *profesores - mentor*, con un amplio currículo formativo y una muy valiosa experiencia, tanto en la enseñanza del ELE, como también en la coordinación de la práctica pedagógica y en la concepción, elaboración y evaluación de manuales de ELE.

Școala 51 - Uruguay – es un centro escolar de primaria y secundaria (*gimnaziu*) – escuela general, que cumple todos los requisitos necesarios para que allí los estudiantes puedan efectuar el período de práctica pedagógica de ELE. En este centro desarrollan su actividad docente tres *profesores - mentor* de alto reconocimiento profesional; muestra de ello son sus grados docentes obtenidos y la larga experiencia en la enseñanza y en coordinación del *practicum* de ELE.

¹³⁷ Gracias a la colaboración intensa y al patrocinio manifestado por la Embajada de México, en Bucarest, esta escuela ha recibido el nombre de este país.

¹³⁸ Generalmente, las escuelas en Rumanía tienen un número de identificación. A partir del año 1989, en el caso de aquellas instituciones en las que se estudia de modo intensivo una lengua extranjera se ha añadido a su número identificador, el nombre de alguna personalidad representativa de la cultura y de la lengua de aprendizaje o el del país patrocinador. En la elección del nombre, han tenido una gran influencia las actividades de donación de libros y manuales escolares de ELE para la enseñanza.

La Universidad *Spiru Haret*, desde la fundación del DPPD, en el año 2003, ha mantenido estrechas y fructíferas relaciones de colaboración con todas las escuelas arriba mencionadas, como centros escolares asignados por el *Inspectoratul Școlar al Municipiului București* para la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.

Puesto que el número limitado de estudiantes no permitió la formación de varios grupos que realizasen su *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE en distintos centros escolares, se tomó la decisión de seguir la colaboración con el centro escolar que más tradición ha tenido en organizar la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.

Sin embargo, con el ánimo de no perder una información rica y provechosa para producir conocimiento, hemos decidido aprovechar como muestra en la investigación, al lado del Agente formador: *profesor - mentor* de ELE que ha coordinado *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE, también a todos los demás Agentes formadores: *profesor - mentor de ELE* que habían colaborado anteriormente con la mencionada institución académica.

Para la recogida de información acudimos a los presentados centros educativos de primaria y secundaria, instituciones públicas de enseñanza de Bucarest, que figuran en *Protocolul* firmado entre la Universidad y el *Inspectoratul Școlar al Municipiului București*. Centros que acogieron a los *Sujetos en formación - estudiantes* cuya lengua de la *Especialidad B es el ELE*, matriculados en la mencionada institución universitaria, para realizar su *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.

Es ya un hecho común entre los profesores de las Universidades tener como muestra para sus investigaciones a los profesionales de fácil acceso, dadas sus condiciones y disponibilidad. En este sentido, hemos considerado oportuno recurrir a una muestra intencional.

De acuerdo con Fox (1981), del que recuperamos los términos de *universo* por cuanto que designa a todos los posibles participantes y productores de datos y,

respectivamente, de *población* con el que denomina a aquella parte del universo a la que hemos tenido acceso, nos pareció conveniente recoger información de las siguientes categorías de informantes:

- Los quince Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), que realizan su *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.
- Agente formador: *profesor – mentor de ELE* que ha coordinado la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE al que se añaden otros cinco Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* que desarrollan su actividad docente y de *mentorazgo* en los mencionados centros escolares, colaboradores de la Facultad de Letras de la Universidad “*Spiru Haret*”. Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* que, en los cursos académicos anteriores y cuando el número de estudiantes permitía la organización de distintos grupos, coordinaron la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE de los estudiantes matriculados en la mencionada Facultad.

Estas categorías de informantes se constituyen, pues, en la muestra intencional de esta investigación. Entre los criterios que tomamos en cuenta para la muestra intencional enumeramos:

- El fácil acceso a los centros de formación; acceso que se debe a la cooperación interinstitucional, entre la institución en la que la investigadora desarrolla su actividad docente y los demás centros mencionados.
- El vínculo profesional establecido entre Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) y la investigadora, dadas las responsabilidades formadoras y de coordinadora universitaria de la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.

- Los estrechos vínculos a nivel personal y las relaciones profesionales cordiales establecidas entre los Agentes formadores: *profesores - mentor* de ELE y la investigadora, en una dinámica de respeto mutuo a lo largo de los años de colaboración.

Mencionamos, sin embargo, que esto no hubiera sido posible sin el interés manifestado por cada una de las personas implicadas para colaborar con la investigadora. De modo que podemos afirmar que los centros escolares de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuela general a los que acudimos, fueron para la investigadora lo que Taylor y Bogdan (1986) denominan *escenario ideal para la investigación*, precisamente por el fácil acceso a los centros mencionados y por la beneficiosa relación con los participantes.

El número de participantes, identificado de antemano, ha permitido un coste financiero soportable por la investigadora. Numéricamente, la muestra intencional invitada y productora de datos se ha constituido de:

- Ocho Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) que participaron efectivamente en la investigación, de los diez invitados.
- Seis Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* invitados, que aceptaron ser productores de datos para la investigación.

En la Figura 19 presentamos los aspectos numéricos relativos a la muestra intencional invitada y productora de datos para la investigación:

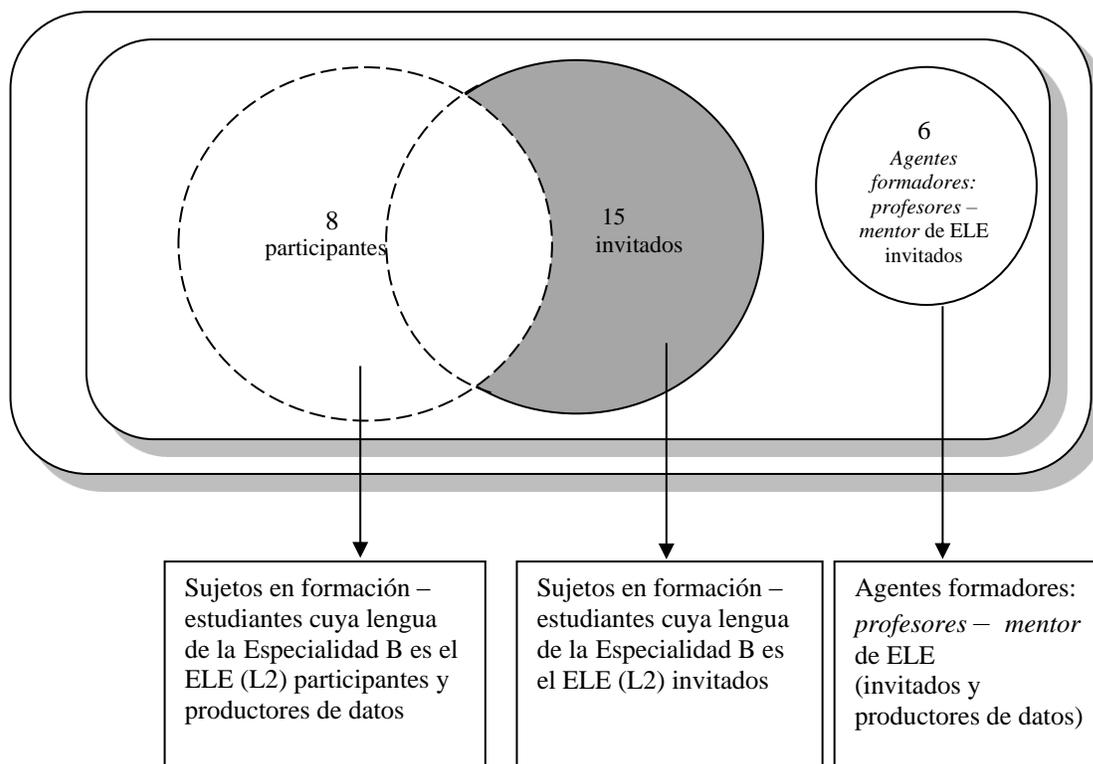


Figura 19: La muestra intencional invitada y productora de datos para la investigación

Guiados siempre por la deontología investigadora y la ética profesional, precisamos que se ha intentado eliminar cualquier elemento que pudiese constituir una posible fuente de influencia o de presión sobre los participantes. Se ha buscado permanentemente ofrecer una atmósfera propicia y relajada que estimulase la reflexión, la evaluación, la autoevaluación y las manifestaciones.

4.5. Los instrumentos de indagación para la recogida de datos: su selección

Por la complejidad y multidimensionalidad que caracterizan la situación de enseñanza y aprendizaje, hemos formalizado dos instrumentos de indagación, acorde a las actuaciones que les corresponden, en esta fase del proceso investigador y ante los siguientes aspectos considerados por Ketele y Roegiers (1995) como primordiales:

- El objetivo de la recogida de datos.
- La muestra intencional – aceptante y productora de datos.
- La calidad y cantidad de los datos recogidos.

En función del objeto de estudio, de la disponibilidad de los participantes presentados en el apartado 4.4., hemos considerado apropiado recurrir a cuestionarios y relatos de práctica. Se ha buscado obtener datos de carácter subjetivo y, según contemplaba Gómez Barrantes (1998), datos pertinentes, válidos y confiables, así como datos generales y objetivos (Muñoz - Repiso Izaguirre et al., 1995), directamente relacionados con el objeto de estudio. Instrumentos que pueden cumplir la finalidad de recoger datos, de manera sistemática y ordenada, datos sobre las variables que intervienen en la investigación (Cohen y Manion, 1990; Diop, 2008; Fox, 1981; Torres González, 1996).

Durante la preparación de la investigación, hemos optado por diseñar dos cuestionarios ya que, según Castro Prieto (2008), el *cuestionario* es “un instrumento potenciador de la reflexión” (p. 215); está en estrecha relación con el tipo de datos que se quieren recoger, en torno al estatus de los manuales escolares en el aula de ELE, desde sus parámetros funcionales y funcional – operativos.

Así es como concebimos y elaboramos:

- Un cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), que efectúan la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE¹³⁹.
- Un cuestionario para los *Agentes formadores: profesores - mentor de ELE*¹⁴⁰.

En la concepción y elaboración de los dos cuestionarios se han tenido en cuenta aquellos rasgos que Cohen y Manion (1990), Giroux y Tremblay (2004) y Latorre Beltrán, Rincón Igea y Arnal Agustín (1996) consideran necesarios para un buen cuestionario; a saber: la claridad, la falta de ambigüedades y la minimización de errores potenciales por parte de los participantes. En este sentido, elaboramos un documento estructurado que nos permita lo que Goetz y LeCompte (1988) llamaban “obtención de respuestas estandarizadas” (p. 124).

Contemplando la idea de que se impone la existencia de un medio que posibilite un primer contacto que garantice la colaboración (Torres Gonzáles, 1996) entre la investigadora y la muestra invitada a participar y producir datos, y desde una actitud de profundo respeto y confidencialidad hacia todos los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) y los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* en la investigación, hemos realizado dos cartas de *Presentación*¹⁴¹. Dichas cartas de *Presentación* se han entregado junto con los cuestionarios.

Las dos cartas de *Presentación* no superan una página, para que fuese fácil de entender y bastante eficaz. Dejamos constancia en ellas de la importancia de las informaciones aportadas para la realización de la investigación propuesta. Seguimos las indicaciones encontradas en Diop (2008), Giroux y Tremblay (2004), Goode y Hatt (1970),

¹³⁹ El proyecto de cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) es objeto del Anexo III.

¹⁴⁰ El proyecto de cuestionario para los Agentes formadores: *profesor – mentor* de ELE constituye el contenido del Anexo IV.

¹⁴¹ El proyecto de las cartas de *Presentación* constituye el Anexo II de esta Tesis Doctoral.

Latorre Beltrán, Rincón Igea y Arnal Agustín (1996) y Torres González (1996), dotándola de los siguientes elementos identificables:

- La categoría de informantes (Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), que efectúan la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE y los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, respectivamente) a la que se dirige.
- El propósito y los objetivos de la investigación.
- La importancia de su colaboración en la investigación.
- La garantía del anonimato y la confidencialidad, por cuanto se utilizará de forma colectiva en la investigación.
- El agradecimiento por su colaboración en la investigación.
- Las pautas generales para cumplimentar el cuestionario.

En la redacción de estas cartas, nos ceñimos a las recomendaciones de Torres González (1996), con el fin de realizar una presentación personal, original, concediendo una especial atención al formato, cuidando los márgenes, el encuadre, los espacios y, de modo especial, el *incipit* y la *coda* de la misma, por ser los párrafos de mayor atención. También, abordamos directamente el objetivo de la investigación, evitando informaciones innecesarias. Respecto al color del papel, se ha tomado la decisión de imprimirla en papel blanco, manteniendo el carácter oficial.

Entre los aspectos relacionados con el cuidado del diseño del proyecto de los dos cuestionarios, destacamos el hecho de que se ha intentado ofrecer un espacio suficientemente amplio entre los enunciados, las preguntas y las respuestas aportadas por los participantes en la investigación. En su redacción, se ha recurrido a una terminología conocida por los participantes y, permanentemente, se ha buscado aportar unas instrucciones claras para guiarlos. Destacamos también la siguiente toma de decisiones, respecto al proyecto de cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2):

- Todos los enunciados y/o las preguntas se han redactado en español ya que mayoritariamente, los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) poseen un nivel de dominio del español heterogéneo. Pero, en vista de asegurar su confianza y de mantener su interés de participar en la investigación, se les ha permitido que utilicen, tanto en la cumplimentación de los cuestionarios, como también en la redacción del relato de práctica, la lengua materna o el español, lo que mejor les parezca, para que puedan expresar con más claridad sus ideas.
- Para la impresión de los dos cuestionarios y para que sean fácilmente identificables se han utilizado páginas de distintos colores. El cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) ha sido presentado en hojas de color verde. Nuestra opción de elegir papel de color para la impresión de los cuestionarios y de los relatos de práctica ha tenido como punto de partida los significados que se atribuyen a los colores, desde el ámbito de la Psicología del color. En este sentido, hemos elegido y conjugado colores diferentes, de acuerdo con los elementos psicológicos de la comunicación y las teorías cromáticas. Adoptando la idea de que los colores en sí transmiten mensajes visuales y son estímulos para el ojo humano, nos orientamos hacia colores netamente diferenciados. Asimismo, pensamos que dicha opción de hojas de color, en vez de hojas de papel blanco, por una parte, nos facilitaría la identificación de los instrumentos y de los informantes y, por otra parte, las hojas de color se constituirían en un elemento potenciador de las condiciones propicias para la reflexión, el análisis y valoración de las cuestiones abordadas en los cuestionarios y en el relato de práctica. Los colores empleados son:
Verde para los cuestionarios de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) puesto que es el color que induce al equilibrio. Consideramos que es una buena opción, por ser el verde un color relajante y calmante, ya que, de esta manera, al informante se le induciría un

estado que invitase a la evaluación y autoevaluación de conocimientos, aptitudes y actitudes sobre los manuales escolares¹⁴².

Amarillo para los relatos de práctica¹⁴³ ya que es bien sabido que dicho color estimula la atención, agudiza la mente y aumenta la concentración.

Azul para los cuestionarios de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*¹⁴⁴ puesto que está demostrado que es un color que inspira confianza e invita a la comunicación.

- Como forma y marca familiar, se les ha pedido a los participantes que marquen, según el caso, las respuestas utilizando *una equis* (x). Además, como norma, indicamos después de leer las consignas atribuyan un valor a los enunciados o, según el caso, marquen el aspecto que estimen adecuado.
- Para facilitar la información, respecto a lo que se espera que hagan, repetimos las instrucciones, cada vez que consideramos oportuno.
- Hemos incluido un apartado *Otros*, que cierre el cuestionario, de modo que se conceda al informante la oportunidad de añadir todos los aspectos que considere necesarios.
- Manifestamos expresamente, al final, nuestro agradecimiento por la participación en la investigación y por la información aportada.
- Consideramos que por el diseño, la estructura y organización del contenido, los dos cuestionarios se revelan como suficientemente atractivos para despertar la cooperación y el interés de las dos categorías de informantes. Además del mencionado rasgo de lo atractivo, contemplamos que los dos cuestionarios se adecuen al principio funcional, el de ser fácil de manejar.

¹⁴² Según anunciábamos, un modelo de cuestionario de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) se muestra impreso en papel de color verde y se encuentra expuesto en el Anexo III.

¹⁴³ El modelo de cuestionario de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, impreso en papel de color azul, es objeto de atención del Anexo IV.

¹⁴⁴ El modelo de relato de práctica, impreso en papel de color amarillo constituye el Anexo V.

El cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), que efectúan la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE, está acompañado de un *relato de práctica* como instrumento de indagación, el cual presentamos ampliamente en el apartado 4.5.4..

El relato de práctica para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) tiene una serie de virtualidades entre las que mencionamos:

- Contribuye a enriquecer el proceso interpretativo, con una nueva perspectiva subjetiva, sobre todo lo que uno mismo percibe y capta del microcosmos llamado aula de ELE.
- Constituye una narración de la experiencia práctica, personal, llevada a cabo en el aula de ELE. No es un relato exhaustivo sobre la experiencia de enseñanza durante la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE. Se trata específicamente de los aspectos que atañen las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares. Se espera que Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) aporten información adicional a la expresada en los cuestionarios.
- Muestra la ambigüedad y/o los cambios en los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), entre las distintas etapas de *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE. Se perciben, de esta forma, dos niveles de declaración de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2).

4.5.1. Validación y aplicación de los dos cuestionarios y del relato de práctica

Respecto a la validación y aplicación de los instrumentos de indagación, consideramos oportuno destacar que su proceso de concepción y elaboración, ha sido, hasta conseguir el producto definitivo, objeto de revisión constante. El proceso de validación se desarrolló en dos fases, según lo proponen Diop (2008), Fox, (1981) y Torres González (1996).

En la primera fase, hemos elaborado un cuestionario para cada categoría de informantes. Solicitamos a dos de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* que sometieran a juicios críticos los cuestionarios y nos aportaran aquellas sugerencias que considerasen oportunas sobre aspectos relacionados con la claridad, adecuación, modelo de los enunciados y/o preguntas, etc., para la mejora de dichos documentos.

La segunda fase de validación la hemos realizado bajo las indicaciones de la directora del trabajo de investigación quien nos propuso determinadas matizaciones, tanto a nivel lingüístico, como a nivel de aclaración terminológica. Asimismo, eliminamos y, según el caso, modificamos todos aquellos términos que hubieran podido ser una posible fuente de ambigüedades. Como consecuencia de esta segunda fase de revisión, tanto los dos cuestionarios - para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), que efectúan la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE y para los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* - como también el relato de práctica quedaron definitivamente estructurados.

Los dos cuestionarios y el relato de práctica se entregaron a comienzos del período de *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE. En torno a la entrega de los cuestionarios, consideramos pertinente hacer las siguientes menciones:

- Aunque el relato de práctica se entregó junto con la carta de *Presentación* y el cuestionario, se les pidió a los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de

la Especialidad B es el ELE (L2) que lo redactaran al finalizar la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.

- Aunque hubo un lapso de tiempo entre el momento de cumplimentación del cuestionario y el de la redacción del relato de práctica, los dos instrumentos fueron entregados conjuntamente.

4.5.2. Los cuestionarios para los *Sujetos en formación - estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE*, que efectúan la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE: su concepción y elaboración

Los diferentes documentos europeos de reflexión para la educación y formación de los profesores de LEs, sus contenidos y descriptores formativos avalan la concepción y elaboración del cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) que realizan la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE. Según detallamos a continuación, se trata de tres documentos europeos, que presentamos en los apartados 1.2.2. y 3.2.2.; a saber:

1. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) – documento europeo realizado por el Consejo Europeo – que está orientado a proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, manuales y materiales, etc. de enseñanza en Europa.
2. *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF), realizado por Newby et al. (2007).
3. *European Profile for Language Teacher Education, A frame of reference*, (EPLTE) – documento desarrollado por un equipo de investigadores de la Universidad de Southampton, del Reino Unido, coordinado por Kelly et. al. (2004), con el apoyo de la Comisión Europea.

Asimismo, tomamos como referente para la formulación de los enunciados descriptivo - valorativos, aquellos descriptores utilizados en el documento EPLTE (2004), mediante la expresión: “**I can**” o “**I can do**”; los cuales son, en español, “**soy capaz de**”. En opinión de North (2009), dichos descriptores se utilizan para la propia evaluación o autoevaluación (self - assessment) y, además, animan a reflexionar sobre la práctica (North, 2009). Elaboramos, pues:

- *Enunciados descriptivo - evaluativos.* Éstos nos permiten recabar información de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), respecto al uso de los manuales en el aula de ELE. Dichos enunciados nos aportan información sobre: la importancia de los APDs, la presencia de los manuales escolares en los APDs, la familiarización de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) con los manuales escolares, así como sobre la importancia y la consideración que tienen los manuales escolares, en general, para el profesor, el alumno, los padres de alumnos y las autoridades educativas; sobre las aptitudes relativas al uso de los manuales escolares.
- *Preguntas de opción múltiple* que están orientadas a recabar información en torno a la intención de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) de dedicarse a la enseñanza, a su experiencia previa en la enseñanza de LEs, al tipo de materiales utilizados en sus clases de enseñanza.

Los enunciados descriptivo - evaluativos utilizados en los cuestionarios para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) los denominamos “enunciados de las *tres P-es*” siguiendo el modelo de las herramientas utilizadas en Marketing que tratan las *cuatro P-es* - producto, precio, lugar (*place* en inglés), promoción.

De este modo, en nuestra investigación, recurrimos a enunciados:

- Expresados en *Presente*, por considerarse que, de esta forma, implican responsabilidad, madurez y racionalidad y, en este sentido, sirven a la finalidad de revelar un punto de vista determinado. Las afirmaciones tienen más fuerza para permitir una reflexión sobre los aspectos concretos.
- Redactados en forma *Positiva*, por considerar útil que la categoría informante, Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), se exprese a través de enunciados expresados en forma de “**I can**” o “**I can do**”, es decir “**soy capaz de**”.
- Enunciados en *Primera persona del singular*, por cuanto que se confiere un marcado carácter personal a los enunciados.

En cuanto a las valoraciones de los enunciados descriptivo - evaluativos hemos optado por utilizar una de las más conocidas escalas en Educación susceptible de ser adoptada en este ámbito de la formación de profesores de LEs, según Ferrão (2010), la *Escala de Likert*, configurada descriptivamente del siguiente modo: *Mucho, Bastante, Poco, Muy poco, Nada*. Una escala que, además, en opinión de McKerman (1999), “ayuda al investigador a determinar la fuerza de la actitud u opinión de la persona que responde sobre diversas aseveraciones de actitud” (p. 143).

Se ha concebido el cuestionario, destinado a los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), estructurado en las siguientes secciones no marcadas gráficamente o delimitadas. Se trata, según presentamos a continuación, de:

- Una sección de datos experienciales previos. Se buscaba obtener aquellos datos que esbozan el perfil formativo de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), respecto a sus características

personales, en sus vertientes académica y profesional (años de aprendizaje del español; primer idioma de aprendizaje en la formación universitaria¹⁴⁵, su intención de optar por ejercer la profesión docente (Véase los enunciados 1 y 2 y la pregunta número 3 del proyecto de cuestionario¹⁴⁶ para los Sujetos en formación - estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)) . Se trata de obtener aquellos datos que dan cuenta de la posible experiencia previa en la enseñanza de LEs; el tipo de recursos utilizados en su experiencia previa, si existe) (Véase el ítem número 3 y la pregunta número 4 del proyecto de cuestionario para los Sujetos en formación - estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)).

- Una sección de auto - evaluación (self - assessment) que implica una reflexión personal que permite a los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) analizar y valorar el estatus de los manuales escolares, sus potencialidades funcionales y funcional – operativas (Véase la pregunta 6 y los enunciados 10 y 12).

Las secciones mencionadas se organizan en torno a los componentes competenciales en torno al uso de los manuales escolares:

- A. *Conocimientos.*
- B. *Aptitudes.*
- C. *Actitudes.*

¹⁴⁵ Tal y como especificábamos en la Presentación de esta Tesis Doctoral, en el caso que nos ocupa, la Especialidad A de los estudiantes matriculados en la Facultad de Letras de la Universidad *Spiru Haret* está constituida del inglés o el francés.

¹⁴⁶ Como especificamos en el apartado 4.5., el proyecto de cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) es objeto de atención del Anexo III.

A. Corresponden al componente competencial I: *Conocimientos*:

- Sobre el grado de importancia de los APDs de *Planificación, Intervención, Evaluación*.
- Sobre el grado de presencia de los manuales escolares en los APDs de *Planificación, Intervención, Evaluación*. Aquí incluimos la presencia de los manuales escolares en la *Formación* de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2).
- Sobre los manuales escolares de ELE disponibles para los distintos niveles de la enseñanza preuniversitaria.
- Sobre si es capaz de utilizar eficazmente: los manuales escolares y otros materiales.
- Sobre el papel de los manuales escolares para el profesor, el alumno, los padres y las autoridades educativas.

B. Corresponden al componente competencial II: *Aptitudes* expresadas en términos de **Soy capaz de**:

- a) Identificar y evaluar un abanico de manuales escolares y recursos pedagógicos complementarios (según la edad, el interés y nivel de dominio de la lengua).
- b) Utilizar los manuales escolares de ELE para alcanzar los objetivos fijados en el programa.
- c) Analizar reflexiva y críticamente los aspectos metodológicos en los que se basan los manuales escolares de ELE (tipos de ejercicios, actividades, etc.).
- d) Utilizar y adecuar los manuales escolares de ELE a las necesidades comunicativas de los alumnos.
- e) Adaptar y/o aportar las actividades y los ejercicios de los manuales escolares para despertar el interés y la motivación en el alumno.
- f) Seleccionar de los manuales escolares de ELE el contenido adecuado para la clase.
- g) Seleccionar y utilizar de los manuales escolares las actividades y los ejercicios para trabajar los distintos aspectos de la enseñanza de lengua (fonética, léxico, cultura, etc.).
- h) Seleccionar y utilizar de los manuales escolares las actividades y los ejercicios para trabajar las distintas destrezas comunicativas.

- i) Utilizar los manuales escolares para cualquier modo de trabajo adoptado en el aula (frontal, individual, en parejas, etc.).
- j) Seleccionar de los manuales escolares y decidir los deberes que los alumnos podrían resolver en casa.
- k) Estimar el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades y los ejercicios.
- l) Elegir y utilizar las TICs que mejor apoyen el uso de los manuales escolares.
- m) Seleccionar y decidir las actividades de los manuales escolares que puedan servir para la evaluación.
- n) Seleccionar y utilizar las actividades de los manuales escolares para controlar y evaluar la participación y el progreso del aprendizaje.

C. Corresponden al componente competencial III: *Actitudes* en torno a:

Si ha optado o no por utilizar en sus clases los manuales escolares disponibles.

En la Figura 20, se puede observar la estructura del proyecto de cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2):

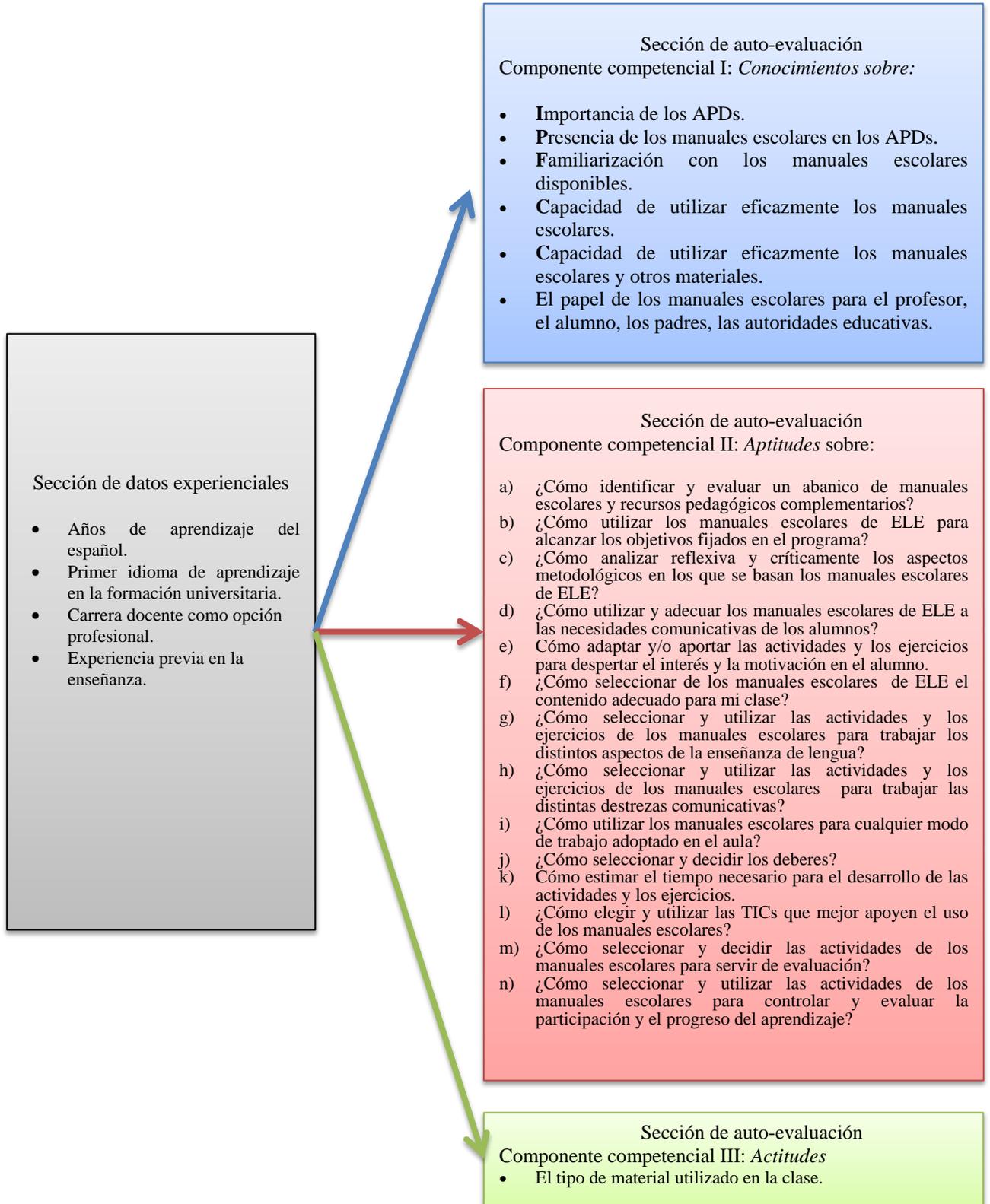


Figura 20: Las secciones del cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2).

4.5.3. Los cuestionarios para los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*: su concepción y elaboración

La realización del proyecto de cuestionario para los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*¹⁴⁷ viene avalada por el contenido de los dos documentos europeos de reflexión para la educación y formación de los profesores de lenguas mencionados en el apartado 3.2.2. Se trata en concreto de los documentos denominados:

- *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF) de Newby et al. (2007).
- *European Profile for Language Teacher Education - A frame of reference*, documento desarrollado por un equipo de la Universidad de Southampton, del Reino Unido, coordinado por Kelly et. al. (2004) con el apoyo de la Comisión Europea.

Como en el caso de la concepción y elaboración del proyecto de cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), recurrimos a realizar:

- *Enunciados descriptivo – evaluativos*. Éstos nos permiten recabar información acerca de: su experiencia en la enseñanza, su edad, el tipo de institución en que desarrolla su actividad profesional, años de *mentorazgo*, su estatus en la realización de manuales escolares y sobre lo que sucede en el caso concreto de la práctica pedagógica de Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) en torno al uso de los manuales en el aula de ELE.

¹⁴⁷ Como precisamos en el apartado 4.5., el proyecto de cuestionario para los Agentes formadores: *profesor – mentor de ELE*, constituye el contenido del *Anexo IV*.

- *Preguntas* de opción múltiple que están orientadas a recabar información en torno a la participación de los Agentes formadores: *profesores – mentor* de ELE en la realización de los manuales escolares, sobre sus potencialidades funcionales y funcional – operativas y, su utilidad para la práctica pedagógica de Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2).

Los enunciados descriptivo - evaluativos utilizados en los cuestionarios para los Agentes formadores: *profesores - mentor de ELE* los podríamos denominar enunciados de las *tres P-es* por cuanto que igualmente:

- Están expresados en *Presente*.
- Están redactados en forma *Positiva*.
- Aparecen enunciados en *Primera persona del singular*.

En cuanto a las valoraciones de los enunciados descriptivo - evaluativos hemos optado, como en el caso de los cuestionarios para Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), por utilizar la *Escala de Likert*, configurada descriptivamente del mismo modo; a saber, *Mucho, Bastante, Poco, Muy poco, Nada*.

El cuestionario destinado a Agentes formadores: *profesores - mentor de ELE* está igualmente estructurado en las siguientes secciones no marcadas gráficamente o delimitadas. Se trata, según presentamos a continuación, de:

- Una sección profesional – experiencial de los Agentes formadores: *profesores - mentor de ELE*. Se trata de obtener aquellos datos de su perfil profesional; a saber: años de experiencia en la enseñanza del español, edad, tipo de institución en la que desarrolla su actividad profesional, experiencia en actividades de *mentorazgo*, número de estudiantes en práctica pedagógica coordinados, participación concreta en la realización de manuales escolares; caracterización y valoración de su posible participación en la concepción y elaboración o evaluación de manuales escolares.

- Una sección de reflexión personal respecto a la valoración sobre las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares.
- Una sección de evaluación global de la actividad concreta de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE respecto a la utilidad de los manuales escolares en los APDs, la calidad de la formación inicial recibida en torno al uso de los manuales escolares en el aula de ELE y sus competencias concretas al respecto.
- Una sección de las actitudes personales de los Agentes formadores: *profesores - mentor de ELE* hacia los manuales escolares.

Las secciones mencionadas se organizan, como en el caso de los cuestionarios para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), en función de los componentes competenciales concernientes al uso de los manuales escolares:

- A. *Conocimientos.*
- B. *Aptitudes.*
- C. *Actitudes.*

A. Al componente competencial I: *Conocimientos* corresponden:

- a1) Reflexión personal en torno a la valoración sobre las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares para:
 - a) Transponer el currículum oficial para el aula.
 - b) Servir de apoyo en el aprendizaje de los alumnos.
 - c) Facilitar las tareas del profesor en el aula.
 - d) Permitir a los padres un seguimiento de la evolución del aprendizaje del alumno.
 - e) Ofrecer al profesor una referencia para decidir sobre otros materiales como CDs, cintas (cassetes), fichas, Internet, materiales propios, para el aula.
 - f) Ser un referente para los conocimientos sobre la lengua y la cultura de ELE del profesor y/o del estudiante en práctica.

a2) Evaluación de la utilidad del uso de los manuales escolares por los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.

Evaluación de la *formación e información inicial* orientada hacia el uso de los manuales escolares de los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.

B. Corresponden al componente competencial II: *Aptitudes* de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2):

La medida en que éstos han sido capaces de:

- a) Identificar y evaluar un abanico de manuales escolares y recursos pedagógicos complementarios (según la edad, el interés y nivel de dominio de la lengua).
- b) Utilizar los manuales escolares de ELE para alcanzar los objetivos fijados en el programa.
- c) Analizar reflexiva y críticamente los aspectos metodológicos en los que se basan los manuales escolares del ELE (tipos de ejercicios, actividades, etc.).
- d) Utilizar y adecuar los manuales escolares de ELE a las necesidades comunicativas de los alumnos.
- e) Adaptar y/o aportar las actividades y los ejercicios de los manuales escolares para despertar el interés y la motivación en el alumno.
- f) Seleccionar de los manuales escolares de ELE el contenido adecuado para la clase.
- g) Seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para trabajar los distintos aspectos de la enseñanza de lengua (fonética, léxico, cultura, etc.).
- h) Seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios de los manuales escolares para trabajar las distintas destrezas comunicativas.
- i) Utilizar los manuales escolares para cualquier modo de trabajo adoptado en el aula (frontal, individual, en parejas, etc.).
- j) Seleccionar y decidir los deberes de los manuales escolares que los alumnos podrían resolver en casa.
- k) Estimar el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades y los ejercicios.
- l) Elegir y utilizar las TICs que mejor apoyen el uso de los manuales escolares.
- m) Seleccionar y decidir las actividades de los manuales escolares para servir de evaluación.
- n) Seleccionar y utilizar las actividades de los manuales escolares para controlar y evaluar la participación y el progreso del aprendizaje.

C. Corresponden al componente competencial III: *Actitudes*

Aquellos aspectos positivos y negativos respecto a su participación en la concepción y elaboración de manuales escolares de ELE, sea a nivel personal o bien a nivel profesional.

En la Figura 21, se puede observar la estructura del proyecto de cuestionario para los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*

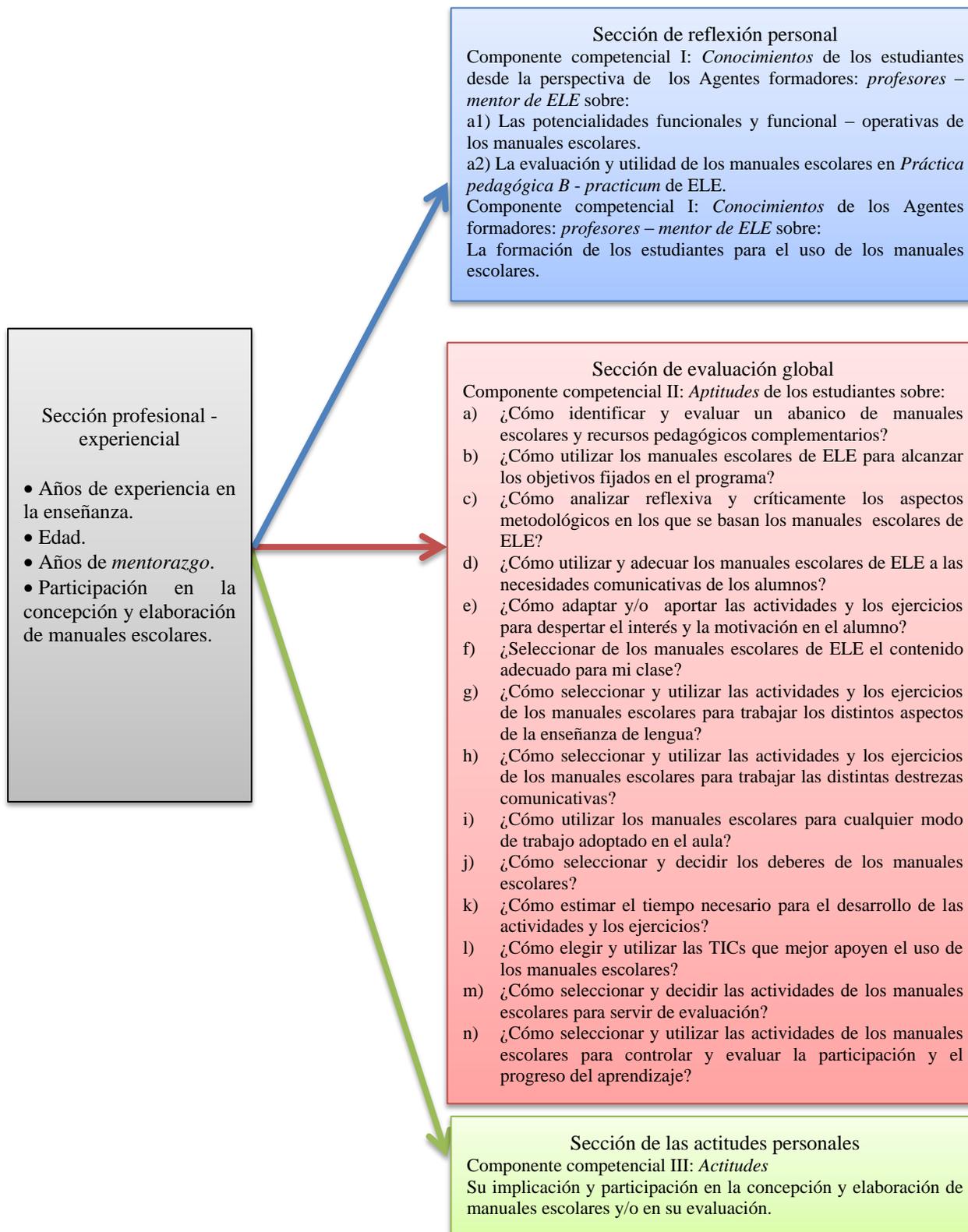


Figura 21: Las secciones del cuestionario para los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* en función de los componentes de toda competencia.

4.5.4. El relato de práctica como instrumento de recogida de datos para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2): su concepción y elaboración

Aludíamos en el 4.5. que optamos por determinar el *relato de práctica* como instrumento de recogida de información que, desde los años 80 en Ciencias Sociales, es una técnica de investigación cualitativa.

Derivado, por una parte, de las historias de vida (Pujadas, 1992) o “*recits de vie*” (Sanséau, 2005) por cuanto que son instrumentos utilizados en estudios de Historia, Etnología, Sociología y Antropología Social, tiene por otra parte, como modelo los relatos de vida (Goodson, 2003) ampliamente utilizados en la Sociología y en el ámbito de la formación de profesores del contexto francófono, siguiendo el modelo del profesional reflexivo de Schön (1992, 1998). Asimismo, adaptando dichos modelos a nuestras necesidades investigadoras, nos propusimos concebir y elaborar un instrumento que nos permitiese recoger datos adicionales a los que nos aportan los cuestionarios.

Definimos el *relato de práctica*¹⁴⁸ como tipo de informe o redacción sintética realizada por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) que efectúan la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE, en la que detallan aspectos concretos relativos al estatus de los manuales escolares en el aula de ELE. Podemos considerarlo, pues, adoptando las palabras de Goetz y LeCompte (1988), “una fuente de información sobre el proceso didáctico, un proceso “axiológico”¹⁴⁹”, por cuanto que son “manifestaciones de las creencias y comportamientos” (p. 162), parte de la propia cultura práctica puesto que, en opinión de los citados autores “constituyen datos que indican [...] las experiencias y conocimientos de las personas, y que también connotan opiniones, valores y sentimientos” (p. 162).

¹⁴⁸ Presentamos el proyecto de relato de práctica para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) en el Anexo V.

¹⁴⁹ Axiológico en la perspectiva de Felices Lago (1999) de “lo que se adquiere, consciente o inconscientemente a través de una compleja gama de procesos” (p. 134).

La estructura narrativa está caracterizada por una textualidad guiada a través de enunciados acompañados de preguntas que invitan a la reflexión y a anotar aquellos aspectos relacionados con la propia actuación en torno al uso efectivo de los manuales escolares en el aula de ELE, en función de sus *Conocimientos*, sus *Aptitudes* y *Actitudes*. Asimismo, los enunciados y las preguntas marcan los límites del relato. De esta manera, se espera mantener al informante orientado a aportar aquellos datos que permitan a la investigadora, según destaca Becker (1974), “asegurarse que abarque todo lo que se desea saber, que ningún hecho o acontecimiento importante haya sido subestimado” (p. 28).

El diseño del relato de práctica para Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Tiene dimensiones reducidas, lo cual permite su utilización manuscrita y en soporte digital.
- Está escrito en primera persona.
- Por las consignas no es ni excesivamente dirigido, ni demasiado libre.
- Delimita visualmente los espacios de atención.

Una atención especial se ha concedido a la coordenada – *tiempo*. En un relato escrito, el tiempo ocupa un lugar importante. En este sentido, se ha de diferenciar entre el tiempo en que ocurre la práctica pedagógica efectiva y la re-creación de dicho período. Por lo cual, el relato de práctica se convierte en un instrumento que indaga la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE y en el cómo ocurrieron los hechos que se señalan, en función del punto de vista de los participantes en la investigación. En este sentido, debemos mencionar que el relato de práctica se ha entregado inmediatamente después de las prácticas efectivas, con el fin de que no transcurriera demasiado tiempo entre la intervención en el aula de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) que efectúan la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE y la escritura propiamente dicha del relato de práctica.

Respecto a su redacción por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), buscamos crear las condiciones más favorables para garantizar la comodidad del informante. En este sentido, consideramos como espacio idóneo

el aula pero, para los que así lo desearon, se les ofreció la oportunidad de llevarlo a casa y devolverlo redactado, posteriormente. Además, estimulamos positivamente las ganas de los estudiantes de contar experiencias, planteando la significación científica de su contribución, la importancia de su testimonio y la aportación para la investigación, así como su posibilidad de redactar en rumano o en español, a su libre elección.

El relato de práctica para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) se ha construido mediante una sucesión de secciones que recogen las reflexiones organizadas en torno a los componentes competenciales ya mencionados:

- A. *Conocimientos.*
- B. *Aptitudes.*
- C. *Actitudes.*

- A. Componente competencial I: *Conocimientos.* Se trata de obtener aquellos datos sobre las informaciones adquiridas durante la formación psicopedagógica y didáctico - práctica en torno a los manuales escolares.
- B. Componente competencial II: *Aptitudes.* Se trata de obtener aquellos datos en torno al uso de los manuales escolares en los APDs.
- C. Componente competencial III: *Actitudes.* Se trata de obtener aquellos datos en torno a las actitudes hacia el uso de los manuales escolares en el aula de ELE.

En la Figura 22, se puede observar la estructura del proyecto de relato de práctica para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2):

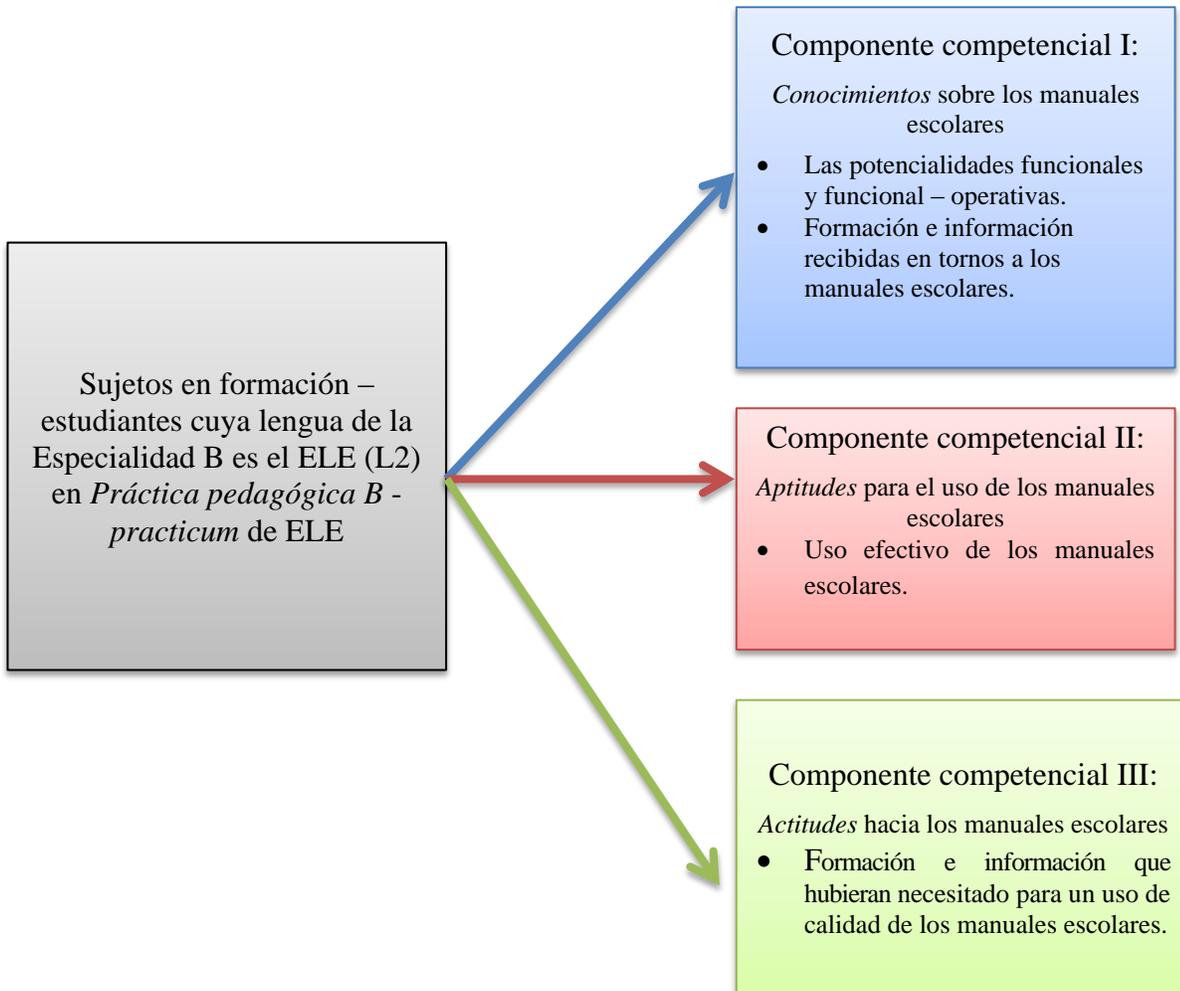


Figura 22: Estructura y organización del proyecto de relato de práctica para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)

Consideramos que los informantes y los tipos de instrumentos empleados nos permitirían, posteriormente, poder recurrir al uso de la *triangulación* en la interpretación de los resultados, al analizar los datos. La *triangulación* entendemos que es un concepto

tomado de la Antropología donde se considera que, en un contexto dado, una sola perspectiva ofrece una visión incompleta del objeto investigado. Aplicada a nuestro caso, consideramos que dicha *triangulación* nos permitiría una mejor comprensión, análisis y descripción del estatus de los manuales escolares, una modalidad más amplia de aproximarnos a nuestro objeto de atención.

Al corroborar los resultados del análisis de los datos aportados por las dos categorías de informantes, podemos señalar los aspectos en los que éstos *difieren, coinciden* o se *oponen*, según sugiere Elliott (1993). Esta *triangulación* se constituye, por consiguiente, en un paso preliminar para la elaboración de unas conclusiones previas, más analíticas.

Capítulo 5

TRATAMIENTO DE LOS DATOS: ANÁLISIS CUALITATIVO

5.1. Determinación y definición de las unidades de análisis

Ante los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación ya expuestos y en función de la propia identidad de la investigación en el marco de la DL-C, abordamos el objeto de estudio, en términos de Guillén Díaz (2007b), con su estatus de “solidaridad funcional” (p. 201) con los demás elementos y variables presentes en la situación de enseñanza/aprendizaje.

Concerniente a la clase de datos procedentes de las manifestaciones realizadas por escrito, expresadas en los cuestionarios y en el relato de práctica, hemos optado por aplicar el *análisis de contenido* (Bardin, 1977; Krippendorff, 1980, 1990), como se ha anticipado en el *Preámbulo. Análisis de contenido* cuya definición encontramos en Bardin (1977), según recogemos a continuación:

“Un conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez más perfectos y en constante mejora, aplicados a “discursos” (contenidos y continentes) extremadamente diversificados”.

“[...] es una hermenéutica controlada (...)”

“[...] un útil polimorfo y polifuncional (...)” (Bardin, 1977, p. 7)

“[...] un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones”. (Ibid, p. 23).

El conjunto de técnicas del mencionado método permite, según precisa el citado autor, el “análisis de las comunicaciones, utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes con vistas a interpretarlas” (p. 29). Tratamos las informaciones explícitas e implícitas manifiestas en las comunicaciones expresadas (Bardin, 1977; Huberman y Miles, 1994), por nuestros informantes, recurriendo al *análisis de contenido*

por cuanto que éste tiene como propósito la “inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente de recepción), con ayuda de indicadores (cuantitativos o no)” (p. 29).

En este sentido, el proceso de análisis de las comunicaciones obedece a las siguientes fases:

- *La fase de preanálisis*: observación, categorización, codificación y registro.
- *La fase de análisis de contenido* (por cuanto que implica la descripción de las características de las comunicaciones y la inferencia de conocimientos).
- *La fase de interpretación de los resultados del análisis de los datos*.

Señalábamos en el capítulo anterior que, una vez determinados los documentos sobre los que efectuamos el análisis o en términos de Bardin (1977), “el universo” (p. 72) de documentos que atienden a la regla de pertinencia, por ser documentos adecuados como fuente de información realizados en función de los objetivos que suscitan el análisis, pasamos a la *fase de preanálisis* que implica las siguientes operaciones, según indica el citado autor:

- Determinación de las unidades de análisis.
- Determinación y definición de las categorías de análisis.
- Codificación - registro de los datos en la categorización como operación de análisis propiamente dicho.

En función de los aspectos teóricos y conceptuales tratados en el Capítulo 3, determinamos las siguientes unidades de análisis que giran en torno a los componentes competenciales de toda competencia; a saber:

- A. Componente competencial I: *Conocimientos* de/sobre los manuales escolares.
- B. Componente competencial II: *Aptitudes* para el uso de los manuales escolares.
- C. Componente competencial III: *Actitudes* hacia el uso de los manuales escolares.

A. Componente competencial I: *Conocimientos* de/sobre los manuales escolares.

Agrupamos alrededor de esta unidad de análisis aquellos ítems o, adoptando las palabras de Bardin (1977), aquellas unidades significantes, que los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) expresan relativo a sus conocimientos sobre las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares.

B. Componente competencial II: *Aptitudes* para el uso de los manuales escolares.

Reunimos alrededor de esta unidad de análisis aquellos ítems que los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) y Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* expresan relativos a sus aptitudes en torno al uso efectivo de los manuales escolares en el aula de ELE; es decir: sus capacidades para realizar aquellas actividades que implican identificar, seleccionar, adaptar, estimar, analizar, evaluar los manuales escolares e, implícitamente, el contenido de éstos. Actividades que, según precisamos en el apartado 2.1.3., forman parte de la actividad de enseñanza y son objeto de responsabilidad docente.

C. Componente competencial III: *Actitudes* hacia el uso de los manuales escolares.

Organizamos alrededor de esta unidad de análisis aquellos ítems que los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) expresan en torno a sus actitudes hacia el uso de los manuales escolares. Actitudes que se fundamentan en los conocimientos de las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares, así como en sus conductas con respecto al uso efectivo de éstos en el aula de ELE.

5.1.1. Determinación y definición de las categorías de análisis para los cuestionarios de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)

En función de los aspectos teóricos y conceptuales tratados en los tres capítulos que componen la *Parte I* de esta Tesis Doctoral, determinamos y definimos las siguientes categorías de análisis para los cuestionarios de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2):

- a) Funciones de los manuales escolares (FInf., FMed., FEduc. y FForm.).
- b) Uso de los manuales escolares en los APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación*.

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares.

En esta categoría de análisis reunimos aquellos elementos discursivos que, la categoría de los informantes, Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) identifican relativos a la presencia de los manuales escolares en los APDs por cuanto que son indicadores de aquellos parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares que presentamos ampliamente en los apartados 1.2.4. y 1.3.2. De este modo:

- A la FInf. corresponde identificar aquellos parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares de ayuda o apoyo para el profesor en su enseñanza por cuanto que le informa y aporta un contenido sistematizado y secuenciado.
- A la FMed. corresponde identificar aquellos parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares de ser traductores de las prescripciones curriculares; éstos concretan objetivos, principios así como contenidos y su organización temporal y permiten la elección de textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación.
- A la FEduc. corresponde identificar aquellos parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares que permiten al profesor desarrollar o perfeccionar sus capacidades, especialmente, en situaciones de renovación pedagógica o de cambio teórico.

- A la FForm. corresponde identificar aquellos parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares como instrumentos de formación del profesor por cuanto que permiten la propia formación en el sentido de recurrir a su contenido para informarse, así como la formación para utilizarlos eficazmente, tanto solos, como complementados con otros materiales.

b) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación*.

Incluimos bajo esta categoría de análisis aquellos elementos discursivos a través de los cuales los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) identifican las actividades que corresponden a los APDs realizados en el aula; a saber:

- Para el APD de *Planificación*, corresponden actividades que implican el uso de los manuales escolares para:
 - Identificar y evaluar.
 - Analizar.
 - Adaptar y/o aportar.
 - Seleccionar.
 - Seleccionar y decidir.
 - Estimar.
- Para el APD de *Intervención*, corresponden actividades que implican el uso de los manuales escolares para:
 - Utilizar.
 - Utilizar y adecuar.
 - Seleccionar y utilizar.
 - Elegir y utilizar.
- Para el APD de *Evaluación*, corresponden actividades que implica el uso de los manuales escolares para:
 - Evaluar.

5.1.2. Determinación y definición de las categorías de análisis para los cuestionarios de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*

Para los cuestionarios de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, determinamos y definimos las mismas categorías de análisis como en el caso de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2); a saber:

- Funciones de los manuales escolares (FInf., FMed., F.Educ. y FForm.).
- Uso de los manuales escolares en los APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación*.

Determinamos y definimos las siguientes categorías de análisis para los relatos de práctica de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*:

- a) Categoría de análisis en torno a las funciones de los manuales escolares.
- b) Categoría de análisis en torno al uso de los manuales escolares en los APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación*.

- a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

Esta categoría de análisis aparece dividida en dos subcategorías:

a1) Las funciones de los manuales escolares – en esta primera subcategoría de análisis organizamos aquellos elementos discursivos a través de los cuales la categoría de informantes, Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* expresan sus conocimientos sobre las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares. De este modo:

- A la FInf. corresponde identificar aquellos parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares de ayuda o apoyo para el profesor, en su enseñanza, informándole, aportándole un contenido sistematizado y secuenciado.
- A la FMed. corresponde identificar aquellos parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares que, por ser traductores de las prescripciones curriculares, concretan objetivos, principios, contenido y su organización temporal,

permiten la elección de textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación.

- A la FEduc. corresponde identificar aquellos parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares que permiten al profesor desarrollar o perfeccionar sus capacidades, especialmente, en situaciones de renovación pedagógica o de cambio teórico.
- A la FForm. corresponde identificar aquellos parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares como instrumentos de formación del profesor por cuanto que permiten la propia formación docente en el sentido de recurrir a su contenido para informarse, así como la formación para utilizarlos eficazmente, tanto solos, como complementados con otros materiales.

a2) En la segunda subcategoría organizamos las funciones de los manuales escolares desde su utilidad para la práctica de los estudiantes. Asimismo, reunimos los ítems relativos a la presencia de los manuales escolares en los APDs.

b) Categoría de análisis en torno al uso de los manuales escolares en los APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación*.

Para el APD de *Planificación*, corresponden aptitudes que suponen el uso de los manuales escolares en torno a:

- Identificar y evaluar.
- Analizar.
- Adaptar y/o aportar.
- Seleccionar.
- Seleccionar y decidir.
- Estimar.

Para el APD de *Intervención*, corresponden aptitudes que suponen el uso de los manuales escolares para:

- Utilizar.
- Utilizar y adecuar.
- Seleccionar y utilizar.
- Elegir y utilizar.

Para el APD de *Evaluación*, corresponden aptitudes que suponen el uso de los manuales escolares para:

- a. Evaluar.

5.2. El proceso de codificación de la información para el registro de datos

Procedemos a tratar el material obtenido en el sentido asignado por Bardin (1977) y Holsti (1969), es decir, de proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente. Dicha transformación implica operaciones de descomposición, agregación y enumeración y de unidades que permitan una descripción o representación del contenido de los documentos.

Adaptado a nuestra investigación, el proceso de codificación afecta tanto a las categorías de informantes, como también a los documentos, a través de los cuales se transmite la información – objeto de análisis.

En cuanto a los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) decidimos optar por recurrir a la siguiente codificación; a saber: C/SS, indicando que (C) es el instrumento – cuestionario, (S) la categoría de informante, en este caso, los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) y las letras del alfabeto de S a Z para indicar al informante.

Por lo que se refiere a la codificación de los *relatos de práctica*, por analogía con los cuestionarios, optamos por utilizar la abreviatura Rpr/S. Asimismo y por (Rpr.) indicamos el instrumento – relato de práctica. Cada abreviatura está acompañada de una de las últimas 8 letras del alfabeto (de S a Z), a través de la cual indicamos el informante. Todas las codificaciones relativas a instrumentos e informantes, Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), aparecen recogidas en el Cuadro 12:

Instrumento	Código Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)
Cuestionario	C/SS C/ST C/SU C/SV C/SW C/SX C/SY C/SZ
Relato de práctica	Rpr/S Rpr/T Rpr/U Rpr/V Rpr/W Rpr/X Rpr/Y Rpr/Z

Cuadro 12: Codificación de los instrumentos y de la categoría de informantes de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)

Para la categoría de informantes – Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, seguimos el mismo modelo de codificación que utilizamos en el caso de la citada categoría de informantes, reemplazando la abreviatura para Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) con otra distinta; a saber: C/AgU. Asimismo, (C) corresponde al instrumento – cuestionario; (Ag) corresponde a la categoría de informante, abreviatura acompañada de una de las 6 últimas letras del alfabeto (de U a Z). Dicha codificación aparece recogida en el Cuadro 13:

Instrumento	Código Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i>
Cuestionario	C/AgU C/AgV C/AgW C/AgX C/AgY C/AgZ

Cuadro 13: Codificación del instrumento y de la categoría de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*

Esta operación de codificación de los participantes y de los instrumentos utilizados así como de los documentos que analizaremos, según Diop (2008), “contempla una estabilización de las unidades de registro, lo cual arroja luz sobre la operación de categorización” (p. 194). Categorización que efectivamente hemos realizado conforme expresa Bardin (1977) en los siguientes términos:

“[...] operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos. Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos”. (Bardin, 1977, p. 90).

5.3. Codificación para el análisis en la operación de categorización de los datos correspondientes a los cuestionarios de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)

La operación de codificación – categorización de los datos en la perspectiva de su análisis se concreta partiendo de las preguntas que formulamos al respecto:

1. ¿Quién informa? Esto para designar a la *categoría de informante* (a los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)).
2. ¿Dónde lo informa? Es para aludir *al documento* que sirve de medio de expresión: el cuestionario de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2).
3. ¿Qué informa? Se refiere al *mensaje transmitido* en función de las categorías de análisis establecidas.

El diseño de las plantillas de codificación y categorización para el registro de los cuestionarios de Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) abarca los siguientes elementos:

- a) Corresponde al *instrumento* y al *informante* la codificación establecida y mencionada en el apartado 5.2.
- b) Corresponden a la *categoría de análisis* las abreviaturas establecidas en el apartado y que se han utilizado para la codificación de dicha categoría.
- c) Corresponden a la *unidad de registro* aquellos ítems del cuestionario. Utilizamos un número acompañado de una letra, según se puede observar en el modelo de cuestionario anexo. Se ha atribuido una letra en el caso de aquellos ítems que formaban un conjunto o que corresponden a distintas unidades de registro. Es el caso de los ítems 7, 8, 10. En cuanto al ítem 8, éste se ha distribuido en:
Ítem 8a corresponde a la Categoría de análisis en torno al uso de los manuales escolares en el APD de *Planificación*.

Ítem 8b corresponde a la Categoría de análisis en torno al uso de los manuales escolares en el APD de *Intervención*.

Ítem 8c corresponde a la Categoría de análisis en torno al uso de los manuales escolares en el APD de *Evaluación*.

Ítem 8d corresponde Categoría de análisis en torno al uso de los manuales escolares para la propia *Formación* del docente.

Se puede observar que a cada categoría de análisis le corresponden varias unidades de registro, según detallamos en el Cuadro 14:

UNIDAD DE ANALISIS		
Componente competencial I: <i>Conocimientos</i>		
Instrumento / Informante	Categoría de análisis	Unidad de registro
C/SS C/ST C/SU C/SV C/SW C/SX	FInf.	7a Importancia de los siguientes actos docentes: <i>Planificación</i> 8a Grado de presencia del manual en la <i>Planificación</i> 11a El manual juega un papel importante para el profesor 11b El manual juega un papel importante para el alumno 11c El manual juega un papel importante para los padres 11 d El manual juega un papel importante para las autoridades educativas
C/SY C/SZ	FMed.	7b Importancia de los siguientes actos docentes: <i>Intervención</i> 8b Grado de presencia del manual en la <i>Intervención</i>
	FEd.	7c Importancia de los siguientes actos docentes: <i>Evaluación</i> . 8c Grado de presencia del manual en la <i>Evaluación</i> .
	FForm.	7d Importancia de los siguientes actos docentes: <i>Formación</i> . 8d Grado de presencia del manual en la <i>Formación</i> 9 Estar familiarizado con los manuales de ELE disponibles para los distintos niveles de la enseñanza. 10a Ser capaz de utilizar eficazmente el manual. 10b Ser capaz de utilizar eficazmente el manual y otros materiales.

Cuadro 14: Plantilla de análisis para el Componente competencial I: *Conocimientos*

En el Cuadro 15, exponemos las distintas codificaciones, en función del instrumento/informante, categoría de análisis y unidad de registro:

UNIDAD DE ANÁLISIS: Componente competencial II: <i>Aptitudes</i>		
Instrumento/ Informante	Categoría de análisis	Unidad de registro
C/SS C/ST C/SU C/SV C/SW C/SX C/SY C/SZ	APD de <i>Planificación</i>	12a Identificar y evaluar un abanico de manuales y recursos pedagógicos complementarios (según la edad, el interés y nivel de dominio de la lengua). 12c Analizar reflexiva y críticamente los aspectos metodológicos en los que se basa el manual escolar del ELE (tipos de actividades, ejercicios etc.). 12e Adaptar y/o aportar las actividades y los ejercicios para despertar el interés y la motivación en el alumno. 12f Seleccionar de un manual de ELE el contenido adecuado para la clase. 12j Seleccionar y decidir los deberes que los alumnos deberían resolver en casa. 12k Estimar el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades y los ejercicios. 12m Seleccionar y decidir las actividades del manual para servir de evaluación.
	APD de <i>Intervención</i>	12b Utilizar el manual de ELE para alcanzar los objetivos fijados en el programa. 12d Utilizar y adecuar el manual de ELE a las necesidades comunicativas de los alumnos. 12g Seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para trabajar los distintos aspectos de la enseñanza de lengua (fonética, léxico, cultura etc.). 12h Seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para trabajar las distintas destrezas comunicativas. 12i Utilizar el manual para cualquier modo de trabajo adoptado en el aula (frontal, individual, en parejas etc.). 12l Elegir y utilizar las TICS que mejor apoyen el uso del manual.
	APD de <i>Evaluación</i>	12n Seleccionar y utilizar las actividades del manual para controlar y evaluar la participación y el progreso del aprendizaje.

Cuadro 15: Plantilla de análisis para el Componente competencial II: *Aptitudes*

En lo que concierne el Componente competencial III: *Actitudes*, optamos por no realizar una plantilla de análisis ya que las actitudes son el resultado de unos conocimientos adquiridos sobre las potencialidades funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares, de la experiencia propia en torno al uso de éstos.

Por consiguiente, la frecuencia correspondería a la importancia que el informante atribuye a una unidad de registro; el porcentaje correspondería a los informantes que atribuyen la misma importancia a una unidad de registro; la dirección marcaría el carácter cualitativo de las comunicaciones realizadas, los cual nos permitirían inferir e interpretar las actitudes de cada uno de los informantes.

Con respecto a la dirección de las comunicaciones realizadas, hemos establecido tres índices cualitativos, a saber: (+) para indicar la dirección positiva, (-) para indicar la dirección negativa y (\pm) para indicar una dirección ambivalente.

5.3.1. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/SS

Exponemos, a continuación, los datos relativos al C/SS:

Perfil	Años de aprendizaje	L1	Intención	Experiencia
Datos experienciales	3	Inglés	Indefinida	-

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

Funciones de los manuales escolares	Ítems	Frecuencia	Dirección
FInf.	7a 8a 11a 11b 11c 11 d	15	+10
FMed.	7b 8b		±3
FEduc.	7c 8c		-2
FForm.	7d 8d 9 10a 10b		

b) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APD de *Planificación, Intervención y Evaluación*

APDs de	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	12a 12c 12e 12f 12j 12k 12m	14	+12
<i>Intervención</i>	12b 12d 12g 12h 12i 12l		±2
<i>Evaluación</i>	12n		

El informante SS subraya que ha estudiado español durante los 3 años de carrera universitaria. Declara que no tiene experiencia en la enseñanza previa a la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE. Esto explica en parte por qué no ha tomado todavía la decisión de escoger la profesión docente como opción profesional a largo plazo. La frecuencia y la dirección de sus respuestas son indicadores de que tiene conocimientos relativos a las funciones de los manuales escolares así como aptitudes para utilizar los manuales escolares en los distintos APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación* que tendrá que asumir durante su *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.

Precisa en su (C) haber utilizado en su *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE, tanto los manuales escolares disponibles en el aula, así como otros recursos como Internet y materiales propios.

5.3.2. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/ST

A continuación, presentamos los datos relativos al informante ST, que se encuentran precisados en su (C).

Perfil	Años de aprendizaje	L1	Intención	Experiencia
Datos experienciales	3	Francés	Indefinida	-

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

Funciones de los manuales escolares	Ítems	Frecuencia	Dirección
FInf.	7a 8a 11a 11b 11c 11d	15	+11 ±2 -2
FMed.	7b 8b		
FEduc.	7c 8c		
FForm.	7d 8d 9 10a 10b		

b) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APD de *Planificación, Intervención y Evaluación*

APDs de	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	12a	14	+12 ±2
	12c		
	12e		
	12f		
	12j		
	12k		
12m			
<i>Intervención</i>	12b		
	12d		
	12g		
	12h		
	12i		
	12l		
<i>Evaluación</i>	12n		

En su cuestionario (C), el informante ST se presenta con una experiencia de sólo 3 años en el aprendizaje del ELE. Se muestra indeciso ante la opción profesional docente. No ha tenido una previa experiencia en la enseñanza de ELE.

Sin embargo, a pesar de su poca experiencia en la formación del ELE, la frecuencia y la dirección de sus respuestas son indicadores de que tiene conocimientos relativos a los manuales escolares, así como aptitudes para utilizarlos en los distintos APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación*, APDs que tendrá que asumir durante su *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.

Precisa haber utilizado, en su *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE, los manuales escolares disponibles en el aula, pero también otros recursos; a saber: fichas, Internet, materiales propios.

5.3.3. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/SU

Los datos relativos al informante SU, que se evidencian en su (C), son los siguientes:

Perfil	Años de aprendizaje	L1	Intención	Experiencia
Datos experienciales	7	Inglés	Sí	Sí / años

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

Funciones de los manuales escolares	Ítems	Frecuencia	Dirección
FInf.	7a 8a 11a 11b 11c 11 d	15	+12 ±2 -1
FMed.	7b 8b		
FEduc.	7c 8c		
FForm.	7d 8d 9 10a 10b		

b) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APD de *Planificación, Intervención y Evaluación*

APDs de	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	12a 12c 12e 12f 12j 12k 12m	14	+10 ±4
<i>Intervención</i>	12b 12d 12g 12h 12i 12l		
<i>Evaluación</i>	12n		

El informante SU se presenta, en su (C), como una persona que cuenta con una larga experiencia en el aprendizaje del ELE. Manifiesta su intención de dedicarse a la enseñanza como opción profesional. La frecuencia y la dirección de sus respuestas se inscriben en la línea de sus compañeros al respecto, considerando que tiene conocimientos relativos a los manuales escolares, así como aptitudes para utilizar los manuales escolares en los distintos APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación*. Precisa haber utilizado en su *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE, tanto manuales escolares disponibles en el aula, como también otros recursos; a saber: fotocopias, fichas, Internet y materiales propios.

5.3.4. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/SV

Los datos relativos al informante SV, según aparecen precisados en su (C), son los siguientes:

Perfil	Años de aprendizaje	L1	Intención	Experiencia
Datos experienciales	3	Inglés	Indefinida	-

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

Funciones de los manuales escolares	Ítems	Frecuencia	Dirección
FInf.	7a 8a 11a 11b 11c 11 d	15	+9
FMed.	7b 8b		±3
FEduc.	7c 8c		-3
FForm.	7d 8d 9 10a 10b		

b) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APD de *Planificación, Intervención y Evaluación*

APDs de	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	12a 12c 12e 12f 12j 12k 12m	14	+14
<i>Intervención</i>	12b 12d 12g 12h 12i 12l		
<i>Evaluación</i>	12n		

El informante SV indica en el cuestionario que lleva tres años en su trayectoria formativa de especialidad en ELE. No manifiesta una clara opción respecto a la decisión de dedicarse a la enseñanza como opción profesional, ni ha tenido la oportunidad de experiencias en la enseñanza, previas a la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.

La frecuencia y la dirección de sus respuestas son indicadores de que el informante no tiene conocimientos fuertes relativos a las funciones de los manuales escolares. Sin embargo, éste valora muy positivamente sus aptitudes para utilizar los manuales escolares en los distintos APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación*. Además, precisa en su (C) haber utilizado en su *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE, tanto manuales como Internet.

5.3.5. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/SW

Del (C) cumplimentado por el informante SW, hemos podido reunir los siguientes datos:

Perfil	Años de aprendizaje	L1	Intención	Experiencia
Datos experienciales	3	Inglés	Indefinida	-

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

Funciones de los manuales escolares	Ítems	Frecuencia	Dirección
FInf.	7a 8a 11a 11b 11c 11d	15	+12
FMed.	7b 8b		±1
FEduc.	7c 8c		-2
FForm.	7d 8d 9 10a 10b		

b) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APD de *Planificación, Intervención y Evaluación*

APDs de	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	12a 12c 12e 12f 12j 12k 12m	14	+11 ±3
<i>Intervención</i>	12b 12d 12g 12h 12i 12l		
<i>Evaluación</i>	12n		

En su (C), el informante SW expone que posee poca experiencia en el aprendizaje del ELE. No tiene muy claro si, al graduarse, se orientará hacia la profesión docente.

La frecuencia y la dirección de sus respuestas se inscriben en la línea de sus compañeros en lo que concierne sus conocimientos relativos a los manuales escolares y considera que tiene las aptitudes necesarias para utilizar los manuales escolares en los distintos APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación*.

Este informante precisa haber utilizado en su *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE los manuales. Indica también que ha utilizado en su actividad de enseñanza tanto materiales de creación propia como también Internet.

5.3.6. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/SX

A continuación, presentamos los datos relativos al informante SX que son los siguientes:

Perfil	Años de aprendizaje	L1	Intención	Experiencia
Datos experienciales	3	Inglés	Indefinida	-

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

Funciones de los manuales escolares	Ítems	Frecuencia	Dirección
FInf.	7a 8a 11a 11b 11c 11 d	15	+11
FMed.	7b 8b		±3
FEduc.	7c 8c		-1
FForm.	7d 8d 9 10a 10b		

b) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APD de *Planificación, Intervención y Evaluación*

APDs de	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	12a 12c 12e 12f 12j 12k 12m	14	+10
<i>Intervención</i>	12b 12d 12g 12h 12i 12l		±4
<i>Evaluación</i>	12n		

En su (C), el informante SX comunica que lleva tres años aprendiendo el ELE. No ha tomado una decisión respecto a su futura dedicación a la docencia. Aunque la frecuencia y la dirección de sus respuestas son más bajas, a diferencia de las de sus compañeros, sin embargo, considera que tiene conocimientos relativos a los manuales escolares, así como aptitudes para utilizarlos en el aula.

Enumera, además del recurso a los manuales escolares disponibles en aula, el haber utilizado fichas e Internet.

5.3.7. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/SY

Los datos relativos al informante SY, que nos brindó a través de su (C), son los que indicamos a continuación:

Perfil	Años de aprendizaje	L1	Intención	Experiencia
Datos experienciales	3	Inglés	Indefinida	-

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

Funciones de los manuales escolares	Ítems	Frecuencia	Dirección
FInf.	7a 8a 11a 11b 11c 11 d	15	+12
FMed.	7b 8b		±2
FEduc.	7c 8c		-1
FForm.	7d 8d 9 10a 10b		

b) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APD de *Planificación, Intervención y Evaluación*

APDs de	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	12a 12c 12e 12f 12j 12k 12m	14	+14
<i>Intervención</i>	12b 12d 12g 12h 12i 12l		
<i>Evaluación</i>	12n		

En su cuestionario, el informante SY precisa que no lleva muchos años aprendiendo español; se trata, como en el caso de la mayoría de sus compañeros, de tres años de estudio que corresponden a los cursos de Grado. La enseñanza como actividad profesional no se encuentra como opción clara en el espectro de sus intenciones.

Resulta muy sorprendente el hecho de que considera que sus aptitudes en torno al uso de los manuales escolares en los distintos APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación* son bastante buenas y opta por no variar la respuesta.

En el listado de recursos utilizados en su *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE, se encuentran los manuales escolares disponibles en el aula al lado de fichas, Internet y materiales propios.

5.3.8. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/SZ

Los datos relativos al informante SZ, presentes en su (C) y que señalamos a continuación, son los siguientes:

Perfil	Años de aprendizaje	L1	Intención	Experiencia
Datos experienciales	3	Inglés	Indefinida	-

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

Funciones de los manuales escolares	Ítems	Frecuencia	Dirección
FInf.	7a 8a 11a 11b 11c 11 d	15	+9
FMed.	7b 8b		±5
FEduc.	7c 8c		-1
FForm.	7d 8d 9 10a 10b		

b) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APD de *Planificación, Intervención y Evaluación*

APDs de	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	12a 12c 12e 12f 12j 12k 12m	14	+13 ±1
<i>Intervención</i>	12b 12d 12g 12h 12i 12l		
<i>Evaluación</i>	12n		

El informante SZ revela, en su (C), que tiene como L1 el inglés. Su curriculum formativo relativo al aprendizaje de ELE incluye sólo el período de los tres años relativos a los cursos de Grado, es decir, ha empezado dicho estudio, al ingresar en la Facultad de Letras. No cuenta con una experiencia previa en el aprendizaje del ELE ni en la enseñanza, ni se ha decidido respecto a seguir la profesión docente como una de las opciones inmediatas.

La frecuencia y la intensidad de sus respuestas en torno a sus conocimientos sobre las funciones de los manuales escolares contrastan con las que corresponden a las aptitudes para utilizar los manuales escolares en los distintos APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación* que asumirá como responsabilidad.

Precisa haber utilizado en su *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE tanto los manuales escolares disponibles en aula, como también una gama variada de recursos, entre estos, fichas y materiales propios.

5.4. Codificación para el análisis en la operación de categorización de los datos correspondientes a los cuestionarios de los Agentes formadores: profesor – mentor de ELE

La operación de codificación – categorización de los datos en la perspectiva de su análisis se concreta, partiendo de las preguntas que formulamos al respecto:

- 1) ¿Quién informa? Esto para designar a la *categoría de informante* (a los Agentes formadores: *profesor – mentor de ELE*).
- 2) ¿Dónde lo informa? Es para aludir al documento que sirve de medio de expresión: el cuestionario de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE (C)*.
- 3) ¿Qué informa? Se refiere al mensaje transmitido en función de las categorías de análisis establecidas.

El diseño de las plantilla de codificación y categorización para el registro de los cuestionarios de los Agentes formadores: *profesor – mentor de ELE* abarca los siguientes elementos:

- Corresponde al instrumento y al informante la codificación establecida y mencionada en el apartado 5.2.
- Corresponde a la categoría de análisis las abreviaturas establecidas en el apartado 5.2. y que se han utilizado para la codificación de dicha categoría.

- Corresponden a la unidad de registro aquellos ítems que recogemos del cuestionario. Retenemos el número que le corresponde, acompañado de una letra, según aparecen en el cuestionario. Se ha atribuido una letra en el caso de aquellos ítems que formaban un conjunto y que corresponden a distintas unidades de registro. Asimismo, el ítem 9 se ha distribuido en:

Ítem 9a corresponde a la Categoría de análisis en torno al uso de los manuales escolares en el APD de *Planificación*.

Ítem 9b corresponde a la Categoría de análisis en torno al uso de los manuales escolares en el APD de *Intervención*.

Ítem 9c corresponde a la Categoría de análisis en torno al uso de los manuales escolares en el APD de *Evaluación*.

Ítem 9d corresponde a la Categoría de análisis en torno al uso de los manuales escolares en el APD de *Formación*.

Se puede observar que, a cada categoría de análisis, corresponden varias unidades de registro, según detallamos en la Cuadro 16:

UNIDAD DE ANALISIS		
Componente competencial I: <i>Conocimientos</i>		
Instrumento / Informante	Categoría de análisis	Unidad de registro
C/AgU C/AgV C/AgW C/AgX C/AgY C/AgZ	FMed.	8a Transponer el currículum oficial para el aula.
	FInf.	8b Servir de apoyo en el aprendizaje de los alumnos.
		8c Facilitar las tareas del profesor en el aula.
		8d Permitir a los padres un seguimiento de la evolución del aprendizaje del alumno.
	FEduc.	8e Ofrecer al profesor una referencia para decidir sobre otros materiales como CDs, cintas (cassetes), fichas, Internet, materiales propios, para el aula.
	FForm.	8f Ser un referente para los propios conocimientos sobre la lengua y la cultura de ELE del profesor y/o del estudiante en práctica.

Cuadro 16: Plantilla de análisis correspondiente a los cuestionarios de los Agentes formadores: *profesor – mentor de ELE* para el Componente competencial I: *Conocimientos*

En la Cuadro 17, exponemos las distintas codificaciones, en función del instrumento/informante, categoría de análisis y unidad de registro:

UNIDAD DE ANÁLISIS: Componente competencial I: <i>Conocimientos</i>		
Instrumento/ Informante	Categoría de análisis	Unidad de registro
C/AgU	APD de <i>Planificación</i>	9a Ser útil al estudiante en práctica para la <i>Planificación</i>
C/AgV	APD de <i>Intervención</i>	9b Ser útil al estudiante en práctica para la <i>Intervención</i>
C/AgW	APD de <i>Evaluación</i>	9c Ser útil al estudiante en práctica para la <i>Evaluación</i>
C/AgX	APD de <i>Formación</i>	9d Ser útil al estudiante en práctica para la <i>Formación</i>
C/AgY		10 Los estudiantes en práctica han recibido una <i>formación e información inicial</i> orientada hacia el uso de los manuales
C/AgZ		

Cuadro 17: Plantilla de análisis correspondiente a los cuestionarios de los Agentes formadores: *profesor – mentor de ELE* para el Componente competencial I: *Conocimientos*

UNIDAD DE ANÁLISIS: Componente competencial II: <i>Aptitudes</i>		
Instrumento/ Informante	Categoría de análisis	Unidad de registro
C/AgU	APD de <i>Planificación</i>	11a Identificar y evaluar un abanico de manuales y recursos pedagógicos complementarios (según la edad, el interés y nivel de dominio de la lengua).
C/AgV		11c Analizar reflexiva y críticamente los aspectos metodológicos en los que se basa el manual escolar del ELE (tipos de actividades, ejercicios etc.).
C/AgW		11e Adaptar y/o aportar las actividades y los ejercicios para despertar el interés y la motivación en el alumno.
C/AgX		11f Seleccionar de un manual de ELE el contenido adecuado para la clase.
C/AgY		11j Seleccionar y decidir los deberes que los alumnos deberían resolver en casa.
C/AgZ		11k Estimar el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades y los

		ejercicios. 11m Seleccionar y decidir las actividades del manual para servir de evaluación.
	APD de <i>Intervención</i>	11b Utilizar el manual de ELE para alcanzar los objetivos fijados en el programa. 11d Utilizar y adecuar el manual de ELE a las necesidades comunicativas de los alumnos. 11g Seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para trabajar los distintos aspectos de la enseñanza de lengua (fonética, léxico, cultura etc.). 11h Seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para trabajar las distintas destrezas comunicativas. 11i Utilizar el manual para cualquier modo de trabajo adoptado en el aula (frontal, individual, en parejas etc.). 11l Elegir y utilizar las TICS que mejor apoyen el uso del manual.
	APD de <i>Evaluación</i>	11n Seleccionar y utilizar las actividades del manual para controlar y evaluar la participación y el progreso del aprendizaje.

Cuadro 18: Plantilla de análisis correspondiente a los cuestionarios de los Agentes formadores: *profesor – mentor de ELE* para el Componente competencial II: *Aptitudes*

5.4.1. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/AgU

Los datos relativos al informante AgU que tuvo la amabilidad de revelarnos, son los siguientes:

Perfil	Edad	Experiencia en enseñanza	Experiencia <i>tutorización</i>	Número de estudiantes	Centro de enseñanza
Datos experiencial - profesionales	+45	20	10	250	Centro escolar de primaria y secundaria

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

Funciones de los manuales escolares	Ítems	Frecuencia	Dirección
FMed.	8a	6	+5
FInf.	8b 8c 8d		
FEduc.	8e		
FForm.	8f		

b) Las funciones de los manuales escolares desde la perspectiva de su utilidad para la práctica de los estudiantes

APDs	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	9a	5	+4
<i>Intervención</i>	9b		
<i>Evaluación</i>	9c		
<i>Formación</i>	9d 10		

c) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APD de *Planificación, Intervención y Evaluación*

APDs	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	11a 11c 11e 11f 11j 11k 11m	14	+13
<i>Intervención</i>	11b 11d 11g 11h 11i 11l		-1
<i>Evaluación</i>	11n		

El informante AgU precisa en su (C) que tiene una experiencia significativa en la enseñanza de ELE. Desarrolla su actividad profesional docente en un centro de primaria y secundaria de Bucarest. Su actividad de *mentorazgo* se ha desarrollado a lo largo de numerosos años y, por lo tanto, numerosos estudiantes han beneficiado de la experiencia docente y de la enseñanza modelo del informante AgU.

La actividad profesional de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* incluye, como ya mencionábamos en el epígrafe 3.3.4., una vertiente orientada a la concepción y elaboración de manuales escolares de ELE. Este Agente formador: *profesor – mentor de ELE* pertenece a la categoría de los que se han implicado directa y activamente en dicho proceso de realización de manuales escolares para distintos niveles. Concretamente, su participación se ha

realizado bajo el estatus de *co-autor*. Sin embargo, el informante AgU no precisa el número de manuales realizados.

Su compromiso con la responsabilidad de concebir y elaborar manuales escolares da cuenta de una valoración positiva de éstos. Dicha participación está considerada, a nivel personal, como una ventaja para tener la posibilidad de trabajar en el aula con un manual escolar de creación propia.

5.4.2. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/AgV

Los datos relativos al informante AgV, que se evidencian en su (C), son los siguientes:

Perfil	Edad	Experiencia en enseñanza	Experiencia tutorización	Número de estudiantes	Centro de enseñanza
Datos experiencial - profesionales	-45	18	10	200	Centro escolar de primaria y secundaria

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

Funciones de los manuales escolares	Ítems	Frecuencia	Dirección
FMed.	8a	6	+5 ±1
FInf.	8b 8c 8d		
FEduc.	8e		

b) Las funciones de los manuales escolares desde la perspectiva de su utilidad para la práctica de los estudiantes

APDs	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	9a	5	+1 ±2 -2
<i>Intervención</i>	9b		
<i>Evaluación</i>	9c		
<i>Formación</i>	9d 10		

c) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APD de *Planificación*, *Intervención* y *Evaluación*

APDs	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	11a 11c 11e 11f 11j 11k 11m	14	+8 ±4 -2
<i>Intervención</i>	11b 11d 11g 11h 11i 11l		
<i>Evaluación</i>	11n		

El informante AgV, en su (C), indica una consistente experiencia en la enseñanza de ELE, así como de *mentorazgo*. Su compromiso con la concepción y elaboración de manuales escolares se ha concretado en la participación, al lado de otros compañeros, en la realización de dos manuales escolares aprobados por el MECT. Destaca, entre los aspectos negativos de dicha actividad, que las dificultades de distinta índole le han acompañado.

5.4.3. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/AgW

Exponemos, a continuación, los datos relativos al informante AgW que éste nos indica en el (C) cumplimentado:

Perfil	Edad	Experiencia en enseñanza	Experiencia <i>tutorización</i>	Número de estudiantes	Centro de enseñanza
Datos experiencial - profesionales	-45	16	8	100	Centro escolar de primaria y secundaria

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

Funciones de los manuales escolares	Ítems	Frecuencia	Dirección
FMed.	8a	6	+5 ±1
FInf.	8b		
	8c		
	8d		
FEduc.	8e		
FForm.	8f		

b) Las funciones de los manuales escolares desde su utilidad para la práctica de los estudiantes

APDs	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	9a	5	+1 ±4
<i>Intervención</i>	9b		
<i>Evaluación</i>	9c		
<i>Formación</i>	9d 10		

c) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APD de *Planificación*, *Intervención* y *Evaluación*

APDs	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	11a	14	+3 ±4 -7
	11c		
	11e		
	11f		
	11j		
	11k		
11m			
<i>Intervención</i>	11b	14	+3 ±4 -7
	11d		
	11g		
	11h		
	11i		
	11l		
<i>Evaluación</i>	11n		

El AgW cuenta con un curriculum experiencial muy denso, tanto en la enseñanza de ELE, como también en el *mentorazgo*. De sus clases modelo y de su experiencia se han beneficiado numerosos estudiantes. Su curriculum incluye también la actividad de concepción y elaboración de dos manuales escolares aprobados por el MECT. Asimismo, junto con otros compañeros ha participado en dicho proceso de elaboración, bajo el estatus de co-autor. No menciona ningún tipo de aspectos positivos o negativos en torno a su participación.

5.4.4. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/AgX

Los datos relativos al informante AgX son los siguientes:

Perfil	Edad	Experiencia en enseñanza	Experiencia tutorización	Número de estudiantes	Centro de enseñanza
Datos experiencial - profesionales	-45	15	8	175	Centro escolar de primaria y secundaria

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

Funciones de los manuales escolares	Ítems	Frecuencia	Dirección
FMed.	8a	6	+6
FInf.	8b 8c 8d		
FEduc.	8e		
FForm.	8f		

- b) Las funciones de los manuales escolares desde la perspectiva de su utilidad para la práctica de los estudiantes

APDs	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	9a	5	+5
<i>Intervención</i>	9b		
<i>Evaluación</i>	9c		
<i>Formación</i>	9d 10		

- c) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APD de *Planificación, Intervención y Evaluación*

APDs	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	11a 11c 11e 11f 11j 11k 11m	14	+14
<i>Intervención</i>	11b 11d 11g 11h 11i 11l		
<i>Evaluación</i>	11n		

El informante Agx es el que tiene menos años de experiencia en la enseñanza y en el *mentorazgo*, sin embargo, el número de estudiantes formados es bastante significativo. Éste ha participado en la realización de dos manuales escolares aprobados por el MECT, bajo el estatus de co-autor.

Destaca el alto valor de ser co-autor de manuales escolares, mencionando que, por una parte, a nivel profesional, es un “gusto impartir clases de español con la ayuda de mi manual” (C/AgX). Por otra parte, a nivel personal, es una actividad de “muchísima satisfacción”. Entre los aspectos negativos que implica dicha actividad, reclama el tiempo invertido.

Se puede identificar, pues, una actitud favorable ante los manuales escolares, muestra de ello siendo su propia actividad de concepción y elaboración, así como el uso en las aulas, un uso tanto más significativo por cuanto que se trata de poder apoyarse en su actividad de enseñanza, del propio manual escolar.

5.4.5. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/AgY

Los datos relativos al informante AgY, expuestos en su (C), son los siguientes:

Perfil	Edad	Experiencia en enseñanza	Experiencia <i>tutorización</i>	Número de estudiantes	Centro de enseñanza
Datos experiencial - profesionales	+45	30	15	200	Centro escolar de primaria y secundaria

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

Funciones de los manuales escolares	Ítems	Frecuencia	Dirección
FMed.	8a	6	+5 ±1
FInf.	8b 8c 8d		
FEduc.	8e		
FForm.	8f		

b) Las funciones de los manuales escolares desde la perspectiva de su utilidad para la práctica de los estudiantes

APDs	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	9a	5	±5
<i>Intervención</i>	9b		
<i>Evaluación</i>	9c		
<i>Formación</i>	9d 10		

c) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APD de *Planificación, Intervención y Evaluación*

APDs	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	11a	14	+6
	11c		
	11e		
	11f		
	11j		
	11k		
11m	±3		
<i>Intervención</i>			11b
			11d
			11g
			11h
			11i
	11l		
<i>Evaluación</i>	11n		-5

En su (C), el AgY indica una experiencia de trabajar en docencia de treinta años. Por dicha experiencia y la del *mentorazgo*, podríamos considerarlo el veterano. Muestra de su implicación en la concepción y elaboración de manuales escolares se ha materializado en cinco manuales escolares aprobados por el MECT. Ha participado, en dicha actividad creadora, desde la postura de co-autor. El cúmulo de actividades de enseñanza en el centro en el que desarrolla su actividad profesional cada día, las actividades de *mentorazgo* y las de realización de manuales escolares son muestra indeleble de su compromiso con la profesión docente.

5.4.6. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/AgZ

A continuación, exponemos los datos correspondientes al (C) del informante AgZ:

Perfil	Edad	Experiencia en enseñanza	Experiencia <i>tutorización</i>	Número de estudiantes	Centro de enseñanza
Datos experiencial - profesionales	+45	19	9	180	Centro escolar de primaria y secundaria

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

Funciones de los manuales escolares	Ítems	Frecuencia	Dirección
FMed.	8a	6	+5 ±1
FInf.	8b 8c 8d		
FEduc.	8e		
FForm.	8f		

- b) Las funciones de los manuales escolares desde la perspectiva de su utilidad para la práctica de los estudiantes

APDs	Ítems	Frecuencia	Dirección
<i>Planificación</i>	9a	5	+5
<i>Intervención</i>	9b		
<i>Evaluación</i>	9c		
<i>Formación</i>	9d 10		

- c) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APD de *Planificación*, *Intervención* y *Evaluación*

APDs	Ítems	Frecuencia	Dirección	
<i>Planificación</i>	11a	14	+7	
	11c			
	11e			
	11f			
	11j			
	11k			
11m	±6			
<i>Intervención</i>	11b		14	-1
	11d			
	11g			
	11h			
	11i			
	11l			
<i>Evaluación</i>	11n			14

El informante AgZ indica en su (C) que lleva casi dos décadas en la enseñanza de ELE y, a la vez, en la actividad de *mentorazgo*. Ha sido formador de un número muy significativo de estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.

Según pone de manifiesto el informante AgZ, éste ha optado por la actividad de evaluador de manuales escolares. Según las reglamentaciones legales para el contexto educativo de Rumanía, dicha actividad resulta incompatible con la de autor de manuales escolares. En este sentido, el informante AgZ desde su posición de evaluador vigila que todos los criterios de evaluación / re-evaluación de los manuales escolares se cumplan.

Como en el caso de los demás informantes - Agentes formadores: *profesor – mentor de ELE* -, su experiencia profesional se ha canalizado tanto en la formación de alumnos como también en la formación de futuros profesores de ELE.

5.5. Los relatos de práctica de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2): las unidades de registro

En función de los aspectos teóricos y conceptuales tratados en los tres capítulos que componen la *Parte I* de esta Tesis Doctoral, decidimos registrar los datos de los relatos de práctica en función de las categorías de análisis que hemos establecido para los cuestionarios de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2); a saber:

- a) Funciones de los manuales escolares (FInf., FMed., F.Educ. y FForm.).
- b) Uso de los manuales escolares en los APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación*.

a) Categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares

En esta categoría de análisis reunimos, según precisamos en el apartado 5.1.1., los ítems relacionados con la presencia de los manuales escolares en los APDs por cuanto que estos son indicadores de aquellos parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares que presentamos ampliamente en los apartados 1.2.4. y 1.3.2.

b) Categoría de análisis: el uso de los manuales escolares en los APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación*

Incluimos bajo esta categoría de análisis los ítems que están vinculados a las actividades realizadas por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) en el aula, apoyándose en el uso los manuales escolares.

Todos los ítems que no corresponderían a las categorías de análisis mencionadas, pensamos recogerlos en una plantilla dedicada a *Otros aspectos oportunos* en torno a los manuales escolares.

Las sucesivas lecturas de los relatos de práctica nos han permitido registrar los siguientes ítems que corresponden a la categoría de análisis: las funciones de los manuales escolares que recogemos en el Cuadro 19:

Categorías de análisis	Unidad de registro	Instrumento / Informante
FInf.	[el manual escolar] es importante en el aprendizaje [el manual escolar] ayuda a los alumnos [el manual escolar] es un material para el profesor [el manual escolar] me ayudó en la enseñanza [el manual escolar] me facilitó mi trabajo [el manual escolar] me ayudó muchísimo para impartir [las clases] [el manual escolar] me ayudó para enseñar [el manual escolar] me facilitó el trabajo [el manual escolar] es una ayuda para el alumno [el manual escolar] es importante en el aprendizaje	RprT RprT RprT RprS RprU RprU RprV RprV RprX RprX
FMed.	Para organizar mejor la actividad en la clase [el manual escolar] está bien organizado y estructurado No se puede aprender un idioma sin utilizar un manual	RprU RprX RprT
FForm.	[el manual escolar] me ayudó en informarme [el manual escolar] me ayudó en conocer el nivel de los alumnos [el manual escolar] me ayudó para preparar la clase en función del nivel	Rpr.V RprV RprU

Cuadro 19: Las categorías de análisis de las funciones de los manuales escolares desde los relatos de práctica

Consideramos que los siguientes ítems, que hemos recogido de los Rpr. de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), pueden agruparse en las categorías de análisis que corresponden a los APDs (Cuadro 20).

Categorías de análisis	Unidad de registro	Unidad de registro
APD de <i>Planificación</i>	Es una ayuda para el profesor	Rp.X
	Es importante en la enseñanza	Rp.X
	He tenido que elegir el contenido más adecuado al nivel de los alumnos	RprU
	He tenido que seleccionar las actividades	RprU
APD de <i>Intervención</i>	Para enseñar el pronombre posesivo	RprS
	Para enseñar la conjugación de los verbo	RprS
	Para enseñar	RprV
	Para impartir las clases	RprX

Cuadro 20: Las categorías de análisis de los APDs desde los relatos de práctica

Los demás ítems que, por su referencia, no los podíamos incluir en las mencionadas categorías de análisis los recogimos en las categorías de análisis: aspectos negativos de los manuales escolares e información y formación hacia el uso de los manuales escolares así como formación académica o filológica de especialidad (Cuadro 21).

Categoría de análisis	Unidad de registro	Unidad de registro
Aspectos negativos	[los manuales] no son hechos como se debería	RprT
	[el manual] no tenía fotos muy claras	RprU
	No he utilizado el manual	RprW
	No utilicé el manual	RprZ
Formación	Entendí que no siempre se puede utilizar	RprU
	Tenemos el deber de buscar los mejores materiales para la enseñanza	RprU
	Me ayudó en mi formación como profesora	RprX
	Cómo utilizar otros materiales	RprX
	Estudiar ELE durante cuatro años	RprX
	Más información sobre el nivel de los alumnos	RprX
	Qué deberes necesitan [los alumnos] para hacer en casa	RprX

Cuadro 21: Otras categorías de análisis desde los relatos de práctica.

5.5.1. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.S

En su Rp., el informante S nos informa, a través de un mensaje caracterizado por un estilo telegráfico, una información muy sucinta con respecto a los manuales escolares. Recurre al uso del rumano, lo que nos permite interpretar que se trata de un caso en el que el ELE sería una barrera para expresarse.

En el apartado dedicado a lo que ha tenido que hacer respecto al manual escolar, en el contexto de la clase de ELE, el informante S explica que el manual “me ayudó a enseñar el pronombre posesivo” y “me ayudó a enseñar la conjugación de los verbos *jug*ar y *pod*er”. Observamos el uso del pronombre “me”, en este caso, indicador de su experiencia personal.

Los manuales escolares aparecen vinculados a la idea de “ayuda” para la enseñanza, lo cual supone atribuir la FInf., por cuanto que ha encontrado seleccionado y secuenciado el contenido gramatical, objeto de enseñanza. Los manuales escolares también aparecen vinculados, en este caso a la FForm., puesto que podemos interpretar que los manuales escolares han representado una ayuda a modo de instrumento de formación para el propio profesor, en este caso, un estudiante en formación inicial.

El informante S destaca un aspecto positivo del manual escolar mencionando que “me ayudó en la enseñanza”, de modo que reitera las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares correspondientes a la FInf y FForm. Es evidente que, en la visión del informante S, los manuales escolares aparecen en su dimensión de instrumentos poli y multifuncionales.

5.5.2. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.T

En su Rp., el informante T, prefiere hacer unas sucintas referencias al uso de los manuales escolares y a destacar el aspecto positivo de éstos. El estilo adoptado parece el de los apuntes o de unas notas, lo cual nos determina a considerar, por una parte, que el uso de la lengua ha representado una posible barrera en expresarse, aunque se observa que ha preferido utilizar el español para la redacción de su Rpr.; por otra parte, deducimos la experiencia en torno al uso de los manuales escolares no se constituye en un objeto de descripción detallada y reflexión.

Lo que nos ha chocado ha sido la fuerza del enunciado negativo que marca el íncipit del relato de práctica. El siguiente enunciado, “no utilicé manual, sino materiales propios, fichas, imágenes, Internet, películas”, que pertenece al apartado de lo que ha hecho respecto al uso del manual escolar en el contexto de la clase de ELE, nos indicada una actitud de rechazo ante el uso de los manuales escolares. El informante T no aporta ningún tipo de razón para explicar dicha actitud. De este modo, observamos que sitúa los manuales escolares en una relación de oposición muy marcada, oposición que se realiza a través del verbo *utilizar*. Asimismo, niega haber *utilizado* los manuales, al tiempo que afirma el empleo de otros materiales: “no utilicé el manual vs. utilicé materiales propios”, entre los cuales menciona: fichas, imágenes, Internet, películas. Esta oposición nos permite realizar dos interpretaciones; es posible que los manuales escolares no hayan estado disponibles en el aula o que éstos no tuviesen ninguna de las potencialidades funcionales y funcional – operativas atribuidas, que el informante T enumera a nivel de declaración verbal.

Asimismo, sus enunciados: “el manual es importante en el aprendizaje”, “ayuda a los alumnos”, “es un material para el profesor” “no se puede aprender un idioma sin utilizar un manual”, “no son hechos como se debería, pero los podemos utilizar, si hace falta” aparecen en el apartado *Otros aspectos oportunos* en torno a los manuales escolares.

Con las reflexiones finales, el informante T intenta poner de manifiesto que reconoce las potencialidades funcionales y funcional - operativas de los manuales escolares, al conectarlos con “el aprendizaje”, considerándolos una ayuda “para los alumnos” y “un material para el profesor”. Asimismo, podemos inferir que reconoce los parámetros funcionales y funcional – operativos correspondiente a la FInf. de los manuales escolares.

Al referirse estrictamente a los manuales escolares para LEs, partiendo de su propia experiencia de enseñanza y aprendizaje, el informante T destaca la importancia de éstos en su formación profesional. Con este enunciado, reitera la FInf. y explica, en su caso, el papel importante de los manuales escolares haciendo referencias tajantes sobre los “de Rumanía”.

Entre los aspectos negativos, menciona el “no son hechos como se debería”. A través de este enunciado, el informante T demuestra que tiene conocimientos sobre los criterios de concepción y elaboración de los manuales escolares y que, como resultado del análisis crítico y de su reflexión sobre ello se considera en condiciones de afirmar que éstos no los cumplen. Es posible que, en realidad, el estudiante T se refiera a la falta de actualización y modernización de los manuales escolares.

Identificándose con los profesionales de la enseñanza, el informante T, adopta el uso del plural de autores “nosotros” y afirma que “los podemos utilizar, si hace falta”. Este enunciado nos permite interpretar que los manuales escolares están presentes en las aulas, pero que su uso se impone como alternativa en ausencia de otros recursos. Es posible que estos enunciados no sean el resultado de una experiencia propia del uso de los manuales escolares en el aula de ELE, sino de una información adquirida durante su formación psicopedagógica y didáctico – práctica.

Los datos aportados por el informante T nos permiten subrayar que éste tiene conocimientos sobre las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares, aunque no relata ninguna actividad propia que nos permita interpretar sus aptitudes al respecto. Sus reflexiones y sus conocimientos, sin embargo, son indicadores de una actitud positiva ante el uso de los manuales escolares.

5.5.3. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.U

El informante U cuenta que, en su experiencia de enseñanza en ELE, ha utilizado el manual escolar para dos propósitos muy claros:

- “Elegir la lección con el contenido más adecuado al nivel de los alumnos.”
- “Seleccionar y saber utilizar las actividades más interesantes para emplear antes y después de leer el texto”.

Entre los aspectos positivos, el informante U reconoce que el manual escolar le facilitó desarrollar su actividad de enseñar, explicando que la razón consiste en que éstos tenían un contenido muy importante de ejercicios. Entre los aspectos negativos, menciona que el manual utilizado “no tenía fotos muy claras”.

Respecto a su formación adquirida durante el *practicum*, expone como idea de reflexión personal que “entendí que no siempre se puede utilizar el manual” y que es un “deber” profesional “buscar los mejores materiales para la enseñanza”. El informante U acepta su obligación. Esto corresponde a lo que Searle (2000) considera que “en una situación idealmente racional, hay un ajuste entre las razones externas e internas, [que] estarán representadas como razones internas en la mente del agente” (p. 134). El mencionado informante considera que es un deber buscar materiales, pues, su opción sería una razón interna, válida sólo si se combina con la realización y la puesta en práctica de dicho deber.

Para *Otros aspectos oportunos* en torno al uso del manual escolar, precisa que “le ayudó muchísimo para organizar mejor la actividad en la clase de ELE”.

Su primer enunciado pone de manifiesto, a través del uso de la perífrasis verbal “tener que”, una obligación que le ha determinado hacer uso de los manuales escolares. Inferimos en este sentido que, al interconectar los manuales escolares con las actividades de “elegir contenido” y de “seleccionar actividades” le ha permitido utilizarlos para realizar el APD de

Planificación. La incidencia de los manuales escolares para el APD de *Intervención* se observa cuando el informante lo corrobora con el verbo “utilizar”.

La presencia del verbo “saber” supone que subyacentemente, el informante U es consciente de la necesidad de tener unos conocimientos previos que le permita el uso adecuado de los manuales escolares.

Podemos interpretar que, subsidiariamente, el informante U conoce y reconoce aquellas potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares de representar un *apoyo* o una *ayuda* en la enseñanza. Se pone de manifiesto que los manuales escolares tienen la FInf. puesto que ponen a disposición del profesor un contenido útil y fiable, seleccionado y secuenciado. Idea que contempla también, en el apartado *Otros*, aspectos oportunos en torno a los manuales escolares; apartado en el que el informante U vuelve a reiterar la idea de *apoyo* o *ayuda*, esta vez, utilizando un adverbio para reforzar su afirmación: “me ayudó muchísimo”. A la vez, explica que esta ayuda se ha concretado en “organizar la actividad en la clase de ELE” lo cual, en su opinión, es indicador de la FMed de los manuales escolares.

En función de los datos aportados por el informante U, podemos interpretar que tiene conocimientos sobre las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares en el sentido de que sirven para:

- Aportar contenido en función del nivel de dominio de la lengua, lo que correspondería a FInf.
- Aportar actividades lo que correspondería a FInf.
- Organizar la actividad lo que correspondería a FMed.

Las aptitudes del informante U, relativas al uso de los manuales escolares, están orientadas a:

- Elegir el contenido, lo que correspondería al APD de *Planificación*.
- Seleccionar actividades lo que correspondería a al APD de *Planificación*.
- Utilizar las actividades lo que correspondería a al APD de *Intervención*.

5.5.4. La categorización – registro de los datos del relato de práctica del Rpr.V

El informante V elige el rumano para redactar sus reflexiones. Encontramos subrayados tanto aspectos negativos como positivos, así como información en torno a su formación psicopedagógica y didáctico – práctica.

El uso de los manuales escolares aparece corroborado a sus potencialidades funcional y funcional – operativas de *ayudar*. Lo considera un *apoyo* “para enseñar” y “para impartir” lo cual corresponde a su FInf.

Es interesante que, el informante V opta por el verbo *facilitar* afirmando que “me ha facilitado la enseñanza”. En este sentido, podemos considerar que este informante atribuye la FMed. a los manuales. A estas dos funciones se añade la tercera, la de FForm., puesto que afirma en el apartado *Otros aspectos oportunos* en torno a los manuales escolares que “el manual me ayudó, sobre todo, como fuente de información y conocimiento de nuevas nociones”. Corresponde a que los manuales escolares han demostrado su función FForm.

A través del enunciado: “creo que hubiera necesitado más informaciones sobre los manuales escolares”, el informante V reclama más formación psicopedagógica y didáctico – práctica precisamente sobre los manuales escolares así como, posiblemente, sobre su propia formación académica o filológica de especialidad.

5.5.5. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.W

En su Rpr, el informante W, expone en rumano que, en su enseñanza, no ha utilizado el manual escolar. El enunciado que sigue parece explicar su decisión de no utilizarlo. Asimismo, se pone de manifiesto una oposición muy marcada entre: “no he utilizado el manual” pero “he utilizado otros materiales sacados de Internet”.

A través de este enunciado, expresado en forma negativa, podemos inferir una fuerte convicción respecto a la falta de utilidad de los manuales escolares y que, posiblemente, la ausencia del manual le haya determinado recurrir a otros materiales.

Podemos interpretar que, subsidiariamente, el informante W conoce bien las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares como soporte de enseñanza, pero prefirió orientarse hacia otros recursos, como ayuda en su enseñanza, dada su disponibilidad en el aula de ELE.

5.5.6. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.X

El informante X, aporta información con respecto a su actividad en torno al uso de los manuales escolares, enumera aspectos positivos y negativos de éstos, así como sus reflexiones en torno a su formación psicopedagógica y didáctico – práctico recibida. Aporta también *Otros* aspectos que considera oportunos.

Aptitudes:

- “He utilizado el manual para impartir las clases de español”. A través de este enunciado, el informante X indica la presencia de los manuales en el APD de *Intervención* y, subyacente, apunta las potencialidades funcionales y funcional – operativas de apoyo y de traductor de las prescripciones curriculares. Lo cual nos permite interpretar como FInf. y FMed. de los manuales escolares.

Conocimientos

- “Ayuda tanto al alumno al profesor”. A través de este enunciado el informante X indica la FInf. de los manuales escolares.
- “Con el manual, los alumnos aprenden mucho más fácil la lección y todo lo que la profesora enseña”. Afirmación mediante la cual se atribuye la FInf y FMed a los manuales escolares.
- “Es un buen recurso material y está muy bien organizado y estructurado”, enunciado que parece ser la razón que ha motivado su actitud orientada hacia el uso de los manuales escolares.

Aspectos negativos

- “El manual debería utilizarse si la profesora no tiene otros recursos materiales”, aserción mediante la cual el informante explica que el uso de los manuales escolares es una opción tan sólo en caso de que no estén disponibles otros recursos.
- “He utilizado el manual como recurso y eso me ayudó en mi formación como profesora, pero también he utilizado el ordenador y varias fichas”. Esto nos indica que el informante ha realizado un uso complementario de manuales y de otros recursos. Esto nos permite interpretar que tiene una actitud abierta hacia el uso de los manuales escolares y que, en su enseñanza, ha demostrado su creatividad, realizando una actividad creativa partiendo de la selección de materiales y contenidos.
- “Cuando mis compañeras han enseñado, también he aprendido”, afirmación que indica la importancia que concede el informante X a la formación didáctico – práctica, en su postura de simple participante que asiste a la actividad de enseñanza de sus compañeros de *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.

Formación

Los enunciados relativos a su formación son los siguientes:

- El manual “me ayudó mucho como información, pero también en mi formación porque está organizado y estructurado y me ayudó como recurso en mi período de práctica”.
- “[...] posiblemente [necesitaría más información sobre] cómo utilizar otros materiales”.
- “[...] hubiera sido mejor estudiar durante cuatro años en la universidad en vez de tres”.
- “[...] como información, hubiera necesitado más informaciones sobre el nivel de los alumnos y qué deberes se necesita para hacer en casa”.

De estos enunciados deducimos que el informante condiciona y motiva su preparación escasa concerniente a su formación académica o filológica de especialidad y las carencias en sus conocimientos, poco apropiados, concernientes al uso de los manuales escolares. El deseo de formarse aparece, en la perspectiva de Searle (2000), como un “motivador interno” (p. 139). El citado autor explica que la obligación y los deberes son motivadores externos. Esta necesidad, unida al deber, se refiere al informante y explica una “subjetividad ontológica, pero no necesariamente subjetividad epistémica” (p. 140). Dicha necesidad identificada por el informante X podría cumplirse o satisfacerse tan solo si sucediera un cambio en su formación psicopedagógica y didáctico – práctica.

El informante X afirma: “el manual escolar de ELE en el contexto del aula es bastante bueno; está bien organizado/estructurado y tiene bastantes ejercicios; es un buen recurso/material; es importante añadir que el manual de ELE es muy útil para los alumnos”. De estos enunciados deducimos la explicación del fenómeno intencional del informante X respecto al uso de los manuales escolares en el aula. Se trata de lo que Searle (2000) denomina “razones explicativas para los fenómenos intencionales” (p. 128). El informante X se halla, pues, según precisa el autor citado, “sujeto a criterios racionales de valoración”, es decir que, las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares son las que le

determina utilizarlos. En ellos encontramos las razones que justifican su acción, lo que correspondería a lo dicho por Searle (2000) relativo al porqué del uso de los manuales escolares en el aula.

5.5.7. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.Y

El informante Y, escribe un solo enunciado en su Rpr. Relaciona a los manuales escolares con el verbo “ayudar”. Asimismo, éste infiere la potencialidad funcional y funcional – operativa de los manuales escolares de representar una ayuda para el profesor, lo cual reconoce su FInf. y la FForm. El informante explica esta *ayuda* como formación en la perspectiva de “preparar las clases”. El recurso a los manuales escolares tiene para este informante la principal razón el desconocer el nivel de dominio de la lengua de los alumnos.

5.5.8. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.Z

El estudiante Z, optó por afirmar que, en su experiencia de enseñar, no recurrió al uso de los manuales escolares. La fuerza locutiva del enunciado es tal que nos permite inferir que no se separa de dicho período, lo que se puede interpretar como una experiencia poco exitosa y gratificante. No aporta ningún tipo de dato sobre el uso de otros recursos disponibles, ni las razones que han motivado su decisión.

Capítulo 6

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

6.1. Componentes competenciales: *Conocimientos, Aptitudes y Actitudes* de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) sobre/para y hacia los manuales escolares

Corresponde a esta fase realizar el análisis – interpretación propiamente dicho de los resultados del análisis de los datos. Como técnica del análisis de contenido, recurrimos a la que ha sido considerada cronológicamente, la más antigua y la más utilizada (Bardin, 1977), la del *análisis categorial*. Según encontramos explicado por el citado autor, dicho análisis categorial “funciona por operaciones de descomposición del texto en unidades, seguidas de clasificación de estas unidades en categorías, según agrupaciones analógicas” (p. 119).

Siguiendo a Bardin (1977), la inferencia sobre la base de indicadores frecuenciales nos permitiría deducir los datos concernientes a los *Conocimientos, Aptitudes y Actitudes* de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) sobre los manuales escolares. Inferencia que daría pie a la toma de conciencia de las causas y/o los efectos de las características de las comunicaciones realizadas por los citados informantes.

Corroboramos el análisis de los datos aportados por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) con el análisis de los datos aportados por los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*. Dicha corroboración nos permitiría subrayar lo que Bardin (1977) denominaba “polos de atracciones posibles” (p. 103), es decir aquellos elementos constitutivos del mensaje emitido por los informantes en los que coinciden o difieren, así como en los que conceden mayor o menor importancia a través de sus afirmaciones.

6.1.1. Conocimientos de los parámetros funcionales y funcionales – operativos desde los datos de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)

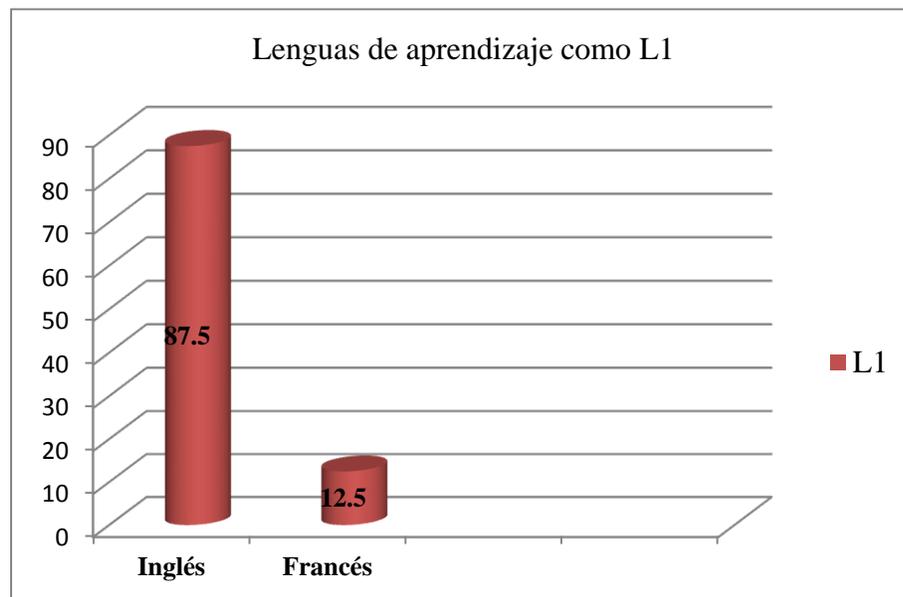
Los resultados del análisis de los datos aportados por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) nos permiten inferir que, debido a una formación académica o filológica de especialidad escasa, éstos no tienen una competencia comunicativa para poder actuar de manera muy eficaz en utilizar el ELE. Como usuarios básico – independientes de ELE (de A1 a B1, según los niveles del MCER, 2002), es probable que el propio dominio de la lengua incida en la opción de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) con respecto a seguir o no una carrera en la docencia. En esta óptica, la dirección de sus decisiones al respecto es indicador de que la mayoría de ellos se caracterizan por un estado de vacilación, pues, no han tomado una decisión firme al respecto; decisión que, a su vez, estará bajo el signo de la actuación desarrollada durante el período de *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.

A diferencia de sus compañeros, el informante SU, usuario competente en ELE, considera la enseñanza como una opción profesional. Asimismo, asistimos a la creación de dos polos claramente orientados. Por una parte, se sitúan los estudiantes – usuarios básicos o independientes en ELE –, que no tienen experiencia previa en la enseñanza, ni han tomado una decisión respecto a seguir la profesión docente; por otra parte, se sitúa el estudiante SU – usuario competente en ELE –, que ya tiene experiencia previa en la enseñanza y ha manifestado su adhesión a la enseñanza como opción profesional.

Podemos entender, pues, que la opción personal de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) de realizar *Modulul de formare psihopedagogică și didactică* no se fundamenta en una profunda motivación vocacional, expresamente orientada hacia la carrera docente.

En realidad, el interés manifestado hacia la formación psicopedagógica y didáctico – práctica es el resultado de la necesidad de asegurar una salida profesional, en caso de fracaso, en otros ámbitos de especialidad – como por ejemplo, de traductor y/o interprete – y, de este modo, tener un trampolín a la búsqueda de una colocación profesional en el mercado del trabajo.

Observamos que la L1 de formación durante los estudios de Grado, inglés y, respectivamente, el francés, no influyen en la decisión relativa a la opción profesional de seguir la carrera docente de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2). El porcentaje de los que estudian el inglés como L1 es mayor, hecho poco sorprendente, puesto que, según señalábamos, el *inglés*, generalmente, reconocido como *lingua franca* de nuestros tiempos, ocupa una posición de liderazgo entre las L1.



Gráfica 1: Lenguas de aprendizaje como L1 de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)

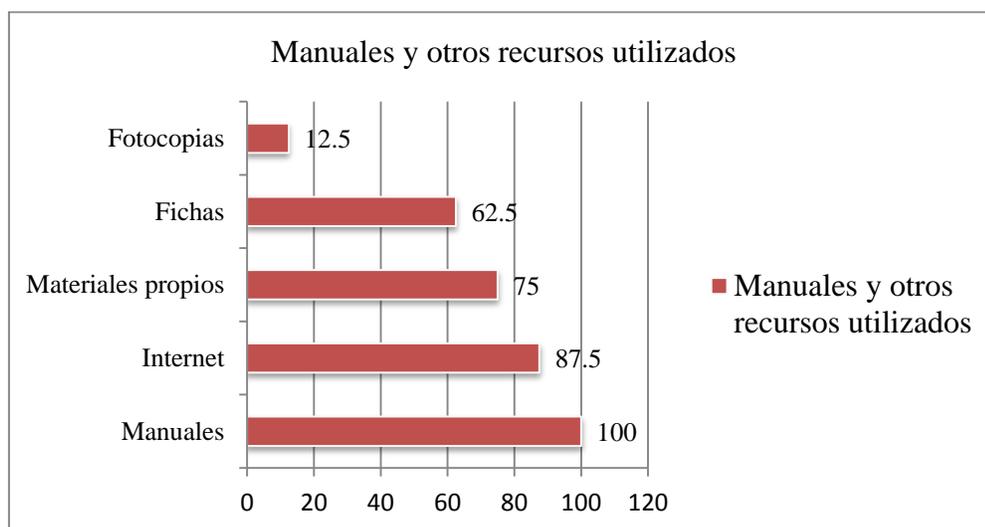
A la luz de los datos ofrecidos por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), se puede observar que el informante SU, que ha optado por la profesión docente, cuenta ya con experiencia previa en la enseñanza.

Los que se manifiestan indecisos en su opción profesional de futuros profesores declaran no tener ningún tipo de experiencia previa en la enseñanza. Esta situación nos permite interpretar que su decisión final estará bajo el signo del cambio, por cuanto que, en función de la calidad y del éxito de su próxima experiencia en el aula de ELE, durante la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE, se decidirán por estar a favor o en contra de seguir dicha profesión. Asimismo, podemos considerar que el tipo de experiencia que tengan y los resultados de sus aptitudes en los APDs influirán en su actitud ante tal opción profesional. Su experiencia en la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE, en sus etapas correspondientes de observación e intervención, incidirán en adoptar una disposición de aceptación o rechazo de la profesión docente; decisión de orden:

- Cognitivo (creencias, ideas, modos de percibir situaciones y aspectos de la enseñanza), respecto a la enseñanza como resultado de lo experimentado en las aulas de ELE.
- Afectivo (basado en patrones de valoración, acompañados de sentimientos agradables o desagradables).

En torno a los manuales escolares, observamos que éstos gozan de una presencia y un uso generalizado entre sus opciones como recursos para el aula de ELE (Gráfica 2). En este sentido, podemos interpretar que dicho recurso es el resultado del componente cognitivo que se asocia a la representación que los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) tienen al respecto, según destacan Tejada Fernández y Giménez Marín (Coord.) (2006).

En nuestra opinión, la opción de utilizar un recurso u otro, refleja una actitud hacia el objeto – recurso. Se trata, en este caso, de una actitud favorable hacia los manuales escolares que, por ende, provoca tendencias o reacciones conducturales también positivas. La actitud favorable puede estar unida al componente emocional (afectivo) en su acepción de sentimientos y emociones que se tienen hacia los manuales escolares. Se puede afirmar, que el componente emocional unido al componente formativo – formación previa en/para el uso de los manuales escolares en el aula de ELE en el sentido de conocer sus potencialidades funcionales y funcional – operativas así como su incidencia en los APDs – explican la adopción de una actitud positiva ante éstos.



Gráfica 2: Manuales y otros recursos utilizados por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)

Corroboradas sus opciones en torno al uso de los manuales escolares con las potencialidades funcionales y funcional – operativas, que permiten acceder a su contenido para el APD de *Planificación*, vienen a confirmar que, a nivel declarativo, reconocen en los manuales escolares su FInf., lo cual corresponde a identificar la cualidad de éstos de ayuda o apoyo para el profesor en su enseñanza.

Precisamente los *principios configuradores y definitorios* – tratados ampliamente en el apartado 1.1.3., que singularizan los manuales escolares dentro de la categoría *Agente recurso material* – hacen posible que los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) se aproximen a los manuales escolares para informarse y, a la vez, formarse. Además, puesto que los manuales escolares se inscriben en el marco de la interacción didáctica dinámica de acción recíproca que se establece entre ellos y el *Agente recurso humano* – *profesor* – aspecto presentado en el apartado 2.1.3. – son los que confieren al que los utiliza para enseñar ELE, un contenido didactizado fiable y útil. La frecuencia, el porcentaje y la dirección, en torno a esta potencialidad funcional y funcional – operativa de los manuales escolares para el APD de *Planificación*, aparecen recogidos en la Tabla 7:

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	3	37,5%	+
Bastante	3	37,5%	+
Poco	2	25,0%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 7: Potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares para el APD de *Planificación*

Estas potencialidades funcionales y funcional – operativas se consolidan al jugar los manuales escolares un papel importante para el profesor en el aula de ELE (Tabla 8). Dichas potencialidades atribuidas confirman la presencia de éstos en los APDs de *Planificación*, *Intervención* y *Evaluación*, entendidos como actos que entran a formar parte de la responsabilidad del docente.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	4	50,0%	+
Bastante	4	50,0%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 8: Potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares como apoyo para el profesor

Los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) entienden como muy importante el papel de los manuales escolares para el profesor y coinciden en que el manual escolar tiene una FInf. Esta consideración nos permite interpretar que los manuales escolares, como herramienta de apoyo para el profesor, siguen ocupando una posición muy firme entre las concepciones de las dos categorías educativas presentes en la enseñanza y el aprendizaje, el *Agente recurso humano – profesor* y el *Sujeto (alumno)*.

Cuantitativamente, la frecuencia elevada de la valoración aportada, acompañada del porcentaje y de la dirección positiva, en el discurso de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) en torno a las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales para el alumno, refuerzan el valor de apoyo y de ayuda

como referencia, tanto para el *Agente (recurso humano – profesor)*, como también para el *Sujeto (alumno)* (Tabla 9).

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	5	62,5%	+
Bastante	2	25,0%	+
Poco	1	12,5%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 9: Potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares como apoyo para el alumno

Dichas potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares no se aplican en el caso de los padres de los alumnos. La explicación radica principalmente en el hecho de que es posible que los padres no estén interesados en seguir la evolución del aprendizaje de sus hijos y, además, por desconocer la lengua de enseñanza y aprendizaje no puedan controlar el progreso del aprendizaje de éstos (Tabla 10). Se perfila la idea de que las potencialidades funcionales y funcional – operativas son evidentes para las dos categorías educativas, tanto para el *Agente (recurso humano – profesor)*, como también para el *Sujeto (alumno)*.

Para los padres, el valor de los manuales escolares radica no en sus potencialidades funcionales y funcional – operativas, sino en la percepción de que éstos son unos objetos culturales que pertenecen a la tradición de la enseñanza y aprendizaje y, por consiguiente, representan un símbolo de identidad cultural en la educación.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	1	14,3%	+
Bastante	1	14,3%	+
Poco	3	42,8%	+/-
Muy poco	1	14,3%	-
Nada	2	28,6%	-

Tabla 10: Potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares desde la perspectiva de los padres

Sorprende encontrar que para las autoridades educativas, los manuales escolares no aparecen apreciados en función de sus potencialidades funcionales y funcional - operativas. Es decir, éstos no se constituyen en objeto de atención, dado su carácter y valor de apoyo en/para la enseñanza y aprendizaje, sino en un tema de debates incansables e interminables, pero sin soluciones concretas.

Es evidente que este estado de cosas, señalado por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), es el reflejo de las numerosas controversias que circulan en la vida cotidiana respecto a que las autoridades, a pesar de las responsabilidades que tienen en materia de evaluación y financiación para asegurar la disponibilidad de los manuales escolares en los centros educativos de enseñanza obligatoria, manifiestan poca atención e insuficientes acciones y medidas concretas (Tabla 11). Su interés en modernizarlos e innovarlos se inscribe en la paradoja del deseo y de la realidad.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	2	28,6%	+
Bastante	1	14,3%	+
Poco	3	42,8%	+/-
Muy poco	1	14,3%	-
Nada	-	-	-

Tabla 11: Potencialidades funcional y funcional – operativas de los manuales escolares para las autoridades educativas

El carácter multifuncional de los manuales escolares queda reflejado por cuanto que los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) indican la presencia de los manuales escolares en el APD de *Intervención* (Tabla 12). Es lo que nos permite interpretar que los manuales escolares han estado muy presentes:

- Durante la *Intervención* modélica realizada por los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*.
- Durante la propia *Intervención* en el aula de ELE.

Podemos considerar que, para los APDs de *Planificación* e *Intervención*, los estudiantes *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE han accedido al contenido de los manuales escolares. Éstos últimos se han convertido, en lo que Clark y Peterson (1997) denominan, nexo entre dichos APDs.

Esto corresponde a que los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) han identificado en los manuales escolares su condición de ser traductores de las prescripciones curriculares por cuanto que concretan objetivos, principios, contenido y su organización temporal y, a la vez, permiten la elección de textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación. Asimismo, atribuyen la FMed. para los manuales escolares.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	1	12,5%	+
Bastante	4	50,0%	+
Poco	3	37,5%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 12: Potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares para el APD de *Intervención*

En torno a las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares para el APD de *Evaluación* (Tabla 13), notamos que aprecian como bastante su incidencia. En este sentido, podemos inferir que los manuales escolares permiten el acceso a una serie de modelos de actividades para las pruebas de evaluación. Pruebas que faciliten la evaluación del rendimiento de los alumnos en función del objetivo establecido, del escenario, de la forma de evaluación y de las consecuencias de la evaluación.

Podemos considerar que los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) vuelven a atribuir a los manuales escolares la FInf., como consecuencia de todos aquellos principios configuradores y definatorios en los que se sustenta su concepción y elaboración. Inferimos, por lo tanto, que los manuales escolares en su concepción y elaboración aportan información para llevar a cabo el APD de *Evaluación*.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	1	12,5%	+
Bastante	5	62,5%	+
Poco	1	12,5%	+/-
Muy poco	1	12,5%	-
Nada	-	-	-

Tabla 13: Potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares para el APD de *Evaluación*

El cuadro de las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares se completa con identificar la condición de herramienta que, en situación de renovación y cambio, permite a sus utilizadores, desarrollar o perfeccionar sus capacidades. Los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) reconocen la FEduc. de los manuales escolares.

Podemos entender esta función de FEduc. unida a la FForm. que correspondería a identificar en los manuales escolares su cualidad de instrumentos de formación para el profesor por cuanto que permiten el dominio de los contenidos. Esto explicaría la presencia de los manuales escolares en la propia formación, en el sentido de que, los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) recurren a ellos para informarse y formarse respecto al contenido dosificado en sus páginas, así como a la formación para utilizarlos eficazmente, tanto solos, como complementados con otros materiales.

Este mensaje que transmiten los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) pone en evidencia la multifuncionalidad de los manuales escolares en el aula de ELE. Los manuales escolares no sólo sirven para apoyar los APDs

atribuidos a la responsabilidad docente sino que su incidencia en la formación emerge de la condición de los manuales escolares de instrumento básico para la formación del profesorado, con más razón para la formación inicial de los que se preparan para la función docente.

Aun reconocida esta FForm. de los manuales escolares para realizar una enseñanza de calidad, se impone como condición *sine qua non*, que esté respaldada por una sólida formación académica o filológica de especialidad, así como por la formación psicopedagógica y didáctico – práctica, como dos componentes intrínsecamente relacionados. En definitiva, familiarizarse con los manuales escolares de ELE disponibles en los distintos niveles obliga, como elemento transversal, conocer sus potencialidades funcionales y funcional – operativas.

Según se puede observar (Tabla 14), la polarización de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) en torno a su conocimiento o familiarización con los manuales escolares, queda como asunto pendiente. Asimismo, podemos interpretar que su formación, en torno a la disponibilidad de los manuales escolares correspondientes para cada nivel, ha sido insuficiente.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	1	12,5%	+
Bastante	3	37,5%	+
Poco	1	12,5%	+/-
Muy poco	3	37,5%	-
Nada	-	-	-

Tabla 14: Los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) ante los manuales escolares de ELE disponibles para los distintos niveles

Sin embargo, evalúan como bastante satisfactorios los conocimientos adquiridos en su período de formación psicopedagógica y didáctico – práctica. Se puede interpretar que se les ha aportado suficiente información y se les ha formado para tener las pautas necesarias para estar en condiciones de utilizar los manuales escolares. Información y formación que han abarcado tanto el uso de los manuales escolares como también el uso combinado – manuales escolares - otros materiales y recursos disponibles en el aula de ELE.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	2	25,0%	+
Bastante	6	75,0%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 15: Los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) y el uso de los manuales escolares de ELE y otros materiales disponibles

Se puede constatar que los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) se consideran suficientemente preparados para utilizar los manuales escolares. Reconocen la multifuncionalidad de los manuales escolares a través de sus potencialidades funcionales y funcional operativas relativas a las cuatro funciones de FInf., FMed., F.Educ. y FForm. Los manuales escolares, a su vez, se revelan predominantemente como instrumento de apoyo necesario, pero no suficiente para realizar los APDs atribuidos a la responsabilidad docente.

Sin embargo, los conocimientos de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) sobre los manuales escolares, su entusiasmo manifestado a través del uso de los manuales escolares viene a confirmar nuestra hipótesis de que se les ha formado para su uso y se les ha inculcado una actitud positiva traducida en la importancia de los manuales escolares en la enseñanza y el aprendizaje del ELE.

6.1.2. Aptitudes relativas al uso de los manuales escolares en los APDs desde los datos de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)

Abordamos la interpretación de los resultados del análisis de los datos aportados por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) en torno al uso los manuales escolares en el aula de ELE, en función de cada uno de los mencionados APDs.

Para tener una visión incompleta sobre las aptitudes de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) en torno al uso los manuales escolares en el aula de ELE y para alcanzar una mejor comprensión nos aproximarnos a las valoraciones aportadas por los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* al respecto.

Corroboramos, pues, los resultados del análisis de los datos aportados por las dos categorías de informantes para señalar los aspectos en los que éstos *difieren, coinciden* y se *oponen*, según sugiere Elliott (1993).

6.1.2.1. El uso de los manuales escolares para el APD de *Planificación*

El alto porcentaje de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) que consideran que tienen aptitudes relativas a identificar y evaluar un abanico de manuales y recursos pedagógicos complementarios (según la edad, el interés y nivel de dominio del ELE) (Tabla 16) indica que previamente se les ha formado también para dichas actividades.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	1	12,5%	+
Bastante	7	87,5%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 16: *Aptitudes* relativas a identificar y evaluar un abanico de manuales escolares y recursos pedagógicos complementarios

Esta consideración es sorprendente ya que dista mucho de la de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, en este sentido. Esta situación tan contradictoria nos determina a interpretarla como muy subjetiva y, en este sentido, tendemos a dar crédito a los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* y a considerar que su valoración refleja mejor la realidad. Además, la afirmación de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* está respaldada por el contenido del programa de la asignatura Didáctica de la especialidad B (L2) – ELE, pues, como se puede comprobar, no han recibido previamente una formación orientada a la aplicación de los instrumentos de análisis respecto a manuales escolares.

Es muy posible que los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) se apoyen en los manuales escolares para su propio aprendizaje. Además, podemos considerar que éstos no recurren a utilizar distintos instrumentos para evaluar los manuales escolares sino que hacen un uso *adidáctico* y *asistemático*, consecuencia de su propio esfuerzo de realizar la *Planificación*, así como los otros APDs.

De igual modo, podemos catalogar que se trata más bien de *saberes* que de conocimientos sólidos para seleccionarlos y evaluarlos. La razón de este uso *adidáctico* y *asistemático* se halla en una carencia de formación al respecto, por consiguiente es posible que los estudiantes estén muy poco familiarizados con el uso de instrumentos de evaluación de manuales escolares.

Los resultados del análisis de los datos aportados por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) relativos a sus aptitudes de analizar reflexiva y críticamente los aspectos metodológicos en los que se basan los manuales escolares del ELE (tipos de ejercicios, actividades, etc.) (Tabla 17) pone de manifiesto otra idea que concuerda con la ya mencionada.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	1	12,5%	+
Bastante	3	37,5%	+
Poco	4	50,0%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 17: *Aptitudes* para analizar reflexiva y críticamente los aspectos metodológicos en los que se basan los manuales escolares de ELE (tipos de ejercicios, actividades, etc.)

Destaca la falta de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) de poseer unos conocimientos metodológicos firmes en torno a los actuales enfoques que caracterizan la enseñanza y el aprendizaje de LEs. Conocimientos que les permitan un APD de *Planificación* de calidad para el aula de ELE. Asimismo, podemos interpretar que no tienen aptitudes orientadas a utilizar instrumentos de análisis de manuales escolares o fichas prácticas como las que mencionamos en el apartado 2.2.3, ni para evaluarlos, ni para analizar reflexiva y críticamente los aspectos metodológicos de éstos.

Todo ello viene a consolidar la idea de que dichas aptitudes que los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) creen tener son consecuencia de un conocimiento empírico y no de unos conocimientos científico – formativos, adquiridos institucionalmente, como resultado de una formación didáctico - práctica.

En torno a su actividad de adaptar y/o aportar otras actividades y ejercicios útiles para despertar el interés y la motivación en el alumnado (Tabla 18), los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) vuelven a reiterar sus aptitudes.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	2	25,0%	+
Bastante	6	75,0%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 18: *Aptitudes* para adaptar y/o aportar nuevas actividades y ejercicios para despertar el interés y la motivación en el alumnado

Es interesante, en este caso, que los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* han coincidido con sus estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE y en valorar positivamente esta capacidad. Asimismo, nos encontramos ante una convergencia en torno a la mencionada aptitud.

Esto nos permite, además, interpretar que los manuales escolares se han mostrado como una herramienta de ayuda para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) en el sentido de que:

- Bien les has facilitado el acceso a actividades y ejercicios adecuados, suficientemente interesantes y motivadores, de modo que no han necesitado la ayuda de otros recursos.
- Bien les han facilitado el acceso a actividades y ejercicios que no eran suficientemente interesantes y motivadores de modo que los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE han movilizado sus propias estrategias de enseñanza así como una variada gama de recursos cognitivos, emocionales, creadores y volitivos que les permitan filtrar las actividades y los ejercicios, adaptándolos a las necesidades de la realidad de su aula. En este caso, podemos subrayar que los estudiantes han realizado una actividad creativa de gran impacto respecto al uso de los manuales escolares.

El APD de *Planificación* incluye como actividades las de seleccionar y decidir, recurriendo a los manuales escolares, los deberes que los alumnos podrían resolver en casa (Tabla 19). En consonancia con las aptitudes declaradas ya por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), observamos que añaden esta nueva.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	6	75,0%	+
Bastante	2	25,0%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 19: *Aptitudes* para seleccionar y decidir los deberes que los alumnos podrían resolver en casa

Podemos interpretar esta aptitud a la luz de que los manuales escolares se han mostrado como instrumentos de apoyo para informarles y permitirles seleccionar dichas actividades apreciadas como oportunas para que los *Sujetos (alumnos)* puedan resolver en casa. Así es como, podemos afirmar que los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) saben identificar aquellas actividades que responden a la estructura, a los contenidos, habilidades y operaciones lingüístico - discursivas, por las que el alumno, según destacan Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002) “moviliza aquellas estrategias – actividades mentales u operaciones intelectuales – que le permiten llevar a cabo el proceso de apropiación de una lengua: percibir, comprender, producir enunciados verbales, memorizar y almacenar, etc., realizando las *actividades didácticas* propuestas en el aula” (p. 289 - 290).

Una vez más se ponen de relieve los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares por cuanto que ofrecen el apoyo necesario a los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) relativo a poder estimar el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades y los ejercicios (Tabla 20). Actividad que corresponde al APD de *Planificación*.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	2	25,0%	+
Bastante	6	75,0%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 20: *Aptitudes* para estimar el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades y los ejercicios

Al polo opuesto se sitúan los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, quienes consideran que no poseen dicha aptitud. Esta situación, que posiciona en dos polos opuestos las valoraciones de las aptitudes, nos permite inferir una falta de un aprovechamiento racional del tiempo como resultado de una carencia formativa. Una razón que viene a explicar mejor este aspecto manifestado consiste en la falta de un guía para el profesor, que acompañe los manuales escolares, que les aporten informaciones orientativas en torno al factor tiempo, aspecto imprescindible para las actividades de enseñanza, según destacan Brophy y Good (1986), Richards y Lockhart (2008), entre muchos otros.

La última actividad que forma parte del APD de *Planificación* es la de seleccionar y decidir las actividades presentes en los manuales escolares de ELE para servir de evaluación.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	1	12,5%	+
Bastante	6	75,0%	+
Poco	1	12,5%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 21: *Aptitudes* para seleccionar y decidir las actividades de los manuales escolares de ELE para servir de evaluación

Resulta interesante la divergencia de opiniones respecto a estas aptitudes. Mientras los *Agentes de enseñanza: profesores – mentor de ELE* consideran que las capacidades de los estudiantes en práctica fallan a la hora de seleccionar y decidir las actividades de los manuales escolares para servir de evaluación, los *Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE* consideran que tienen aptitudes al respecto. Podemos interpretar que los *Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE* que han encontrado ayuda en los manuales escolares, aunque no suficiente, reconocen que se han visto obligados a suplirla, recurriendo al apoyo de los *Agentes de enseñanza: profesores – mentor de ELE*.

Como en el caso de las demás aptitudes, la mayoría de los *Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)* consideran que están bastante capacitados para la mencionada actividad.

En realidad, según se ha podido observar, la tendencia general manifestada por los estudiantes ha sido orientada a considerarse bastante capacitados para la realización de dichas actividades que entran a formar parte del APD de *Planificación*.

6.1.2.2. El uso de los manuales escolares para el APD de *Intervención*

En la Tabla 22, presentamos los resultados concentrados del análisis de los datos relativos a las aptitudes de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), al utilizar los manuales escolares de ELE para alcanzar los objetivos fijados en el programa:

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	3	37,5%	+
Bastante	4	50,0%	+
Poco	1	12,5%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 22: *Aptitudes* para utilizar los manuales escolares de ELE para alcanzar los objetivos fijados en el programa

Corroborando estos resultados con las afirmaciones de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* encontramos una convergencia en la observación de dichas aptitudes por cuanto que consideran que se trata de la idoneidad de los manuales escolares de

ELE al respecto. Esto nos conduce a interpretar que los estudiantes recurren al uso de dichos manuales escolares y acceden a su contenido para enseñar el ELE. Así pues, éstos se manifiestan como una ayuda necesaria para el desarrollo del curriculum y, específicamente, para los objetivos fijados en el programa.

El ápice de sus valoraciones, en torno a las aptitudes relativas a utilizar los manuales escolares para el APD de *Intervención*, lo encontramos en la actividad de utilizar y adecuar las modalidades para satisfacer positivamente las necesidades comunicativas.

Dicha consideración unánime de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) (Tabla 23), sin embargo, difiere de la de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, quienes opinan lo contrario:

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	8	100,0%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 23: *Aptitudes* para utilizar y adecuar los manuales escolares de ELE a las necesidades comunicativas de los alumnos

En la Tabla 24 presentamos los resultados del análisis de los datos relativos a las aptitudes de los *Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE* en torno a la selección y uso de las actividades y los ejercicios para los distintos aspectos de la enseñanza de lengua (fonética, léxico, cultura, etc.):

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	2	25,0%	+
Bastante	5	62,5%	+
Poco	1	12,5%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 24: *Aptitudes* para seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para trabajar los distintos aspectos de la enseñanza de lengua (fonética, léxico, cultura, etc.)

Los *Sujetos en formación* – *estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE* consideran que tienen suficientes aptitudes para una buena selección y utilización de las actividades de los manuales escolares de ELE y, de manera consensuada, lo mismo consideran los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*.

Todo esto nos conduce a interpretar que los manuales escolares se revelan como facilitadores, según reiteran Guillén Díaz y Castro Prieto (1998), en el sentido de que éstos ponen a disposición de los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE la información necesaria para realizar el APD de *Planificación* y, posteriormente, en la realización del APD de *Intervención*. Los manuales escolares han suministrado el contenido, apoyándoles en la enseñanza, a través de aquellos parámetros funcionales y funcional – operativos correspondientes a las FInf. y FMed.

Los resultados del análisis de los datos respecto a las aptitudes para seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para trabajar las distintas destrezas comunicativas ponen de manifiesto que los *Sujetos en formación* – *estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE* tienen bastantes aptitudes para dichas actividades (Tabla 25).

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	2	25,0%	+
Bastante	5	62,5%	+
Poco	1	12,5%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 25: *Aptitudes* para seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para trabajar las distintas destrezas comunicativas

Corroborados estos resultados con los de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, nos permiten considerar que los estudiantes en *practicum* de ELE tienen una capacidad bastante buena de seleccionar y de utilizar las actividades y los ejercicios para desarrollar las destrezas comunicativas del alumnado.

En este contexto, podemos considerar que:

- Los estudiantes son conscientes de que los objetivos y los contenidos tienen que satisfacer las necesidades comunicativas identificadas por los alumnos;
- En su APD de *Intervención*, los estudiantes toman como punto de partida la necesidad de formar al alumno, en igual medida, para la comunicación oral y escrita, pero también para el análisis y la reflexión sobre la lengua y la comunicación verbal y no verbal;
- Como futuros profesores de ELE se proponen llevar a cabo una enseñanza orientada a dotar al alumno de aquellas competencias comunicativas necesarias para realizar una comunicación eficaz en español.

Además, podemos considerar que los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE han asumido la idea de que la enseñanza de LEs es, según afirman Richards y Lockhart (2008), “un proceso sumamente interactivo” (p. 128). Conocen también la tipología de actividades para el aprendizaje de lenguas (actividades de presentación, de práctica, de memorización, de comprensión, de aplicación, de estrategias afectivas, de reacción y respuesta, de evaluación) y su uso en función del enfoque o de la metodología que adopte.

Los resultados del análisis de los datos aportados por los *Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE*, respecto a las aptitudes para utilizar los manuales escolares para todo tipo de trabajo adoptado en el aula (frontal, individual, en parejas, etc.) (Tabla 26), convergen en poner de manifiesto que tienen suficientes capacidades al respecto.

Aunque los modos de trabajo adoptado en el aula (frontal individual, individual, en parejas, etc.) - el agrupamiento que van a utilizar en el aula - es una decisión compleja, ya que, según apuntan Richards y Lockhart (2008), se basa en una multitud de factores como: pedagógicos, niveles de capacidad, personalidad del profesor y su estilo de enseñanza, la filosofía educativa personal del autor, así como otros factores culturales; las dos categorías de informantes coinciden en considerar que tienen la capacidad para desempeñar dicha actividad de enseñanza en el aula de ELE.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	2	25,0%	+
Bastante	4	50,0%	+
Poco	2	25,0%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 26: *Aptitudes* para utilizar los manuales escolares de ELE para todo tipo de trabajo adoptado en el aula (frontal, individual, en parejas, etc.)

Los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) consideran que tienen las aptitudes adecuadas para elegir y utilizar las TICs que mejor apoyen el uso de los manuales escolares de ELE.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	5	62,5%	+
Poco	3	37,5%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 27: *Aptitudes* para elegir y utilizar las TICs que mejor apoyen el uso de los manuales escolares de ELE

Estas valoraciones de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) nos permiten recurrir a lo que destacan Area Moreira y Correa Gorospe (2010) y Pablos Pons et al. (2010) respecto a que es evidente que las TICs están presentes en las aulas y más todavía fuera de las aulas.

Sin embargo, aún no son medios de apoyo constantes en las clases, ni en la preparación de las mismas. Asistimos, pues, en la práctica docente, a lo que en el informe Eurydice (2011) se denominaba “gap between the opportunities for using ICT at home and in schools” (p. 22).

Según se ha podido observar, la tendencia general manifestada por los estudiantes ha sido orientada a considerarse bastante capacitados para la realización de las actividades que entran a formar parte del APD de *Intervención*. Han accedido al contenido de los manuales escolares para llevar a cabo su enseñanza, de modo que podemos interpretar que los Sujetos en formación –

estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) se han mostrado como agentes activos y modeladores de contenido (Gimeno Sacristán, 1988). Han canalizado su energía en realizar una actividad de enseñanza creativa, al utilizar, adecuar, seleccionar y/o elegir el contenido de los manuales escolares presentes en el aula.

6.1.2.3. El uso de los manuales escolares para el APD de *Evaluación*

Los resultados del análisis de los datos aportados por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) nos revelan que éstos, en sus cuestionarios, autoevalúan positivamente sus aptitudes en torno a la selección y utilización de las actividades de los manuales escolares para controlar y evaluar la participación y el progreso del aprendizaje (Tabla 28).

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	1	12,5%	+
Bastante	5	62,5%	+
Poco	2	25,0%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 28: *Aptitudes* para seleccionar y utilizar las actividades de los manuales escolares de ELE para controlar y evaluar la participación y el progreso del aprendizaje

Sorprende, otra vez, la divergencia de valoraciones entre las que aportan los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* y las de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2). Mientras que los *últimos* destacan que tienen

aptitudes, los *primeros* se sitúan en el polo opuesto y consideran que todavía les faltan las aptitudes requeridas.

Según se ha podido observar, la tendencia general manifestada por los estudiantes ha sido orientada a considerarse bastante capacitados para la realización de las actividades que entran a formar parte del APD de *Evaluación*. Esta situación no nos sorprende y se inscribe en la dinámica de opiniones y valoraciones positivas en torno a sus aptitudes. Hecho que nos permite interpretar que los estudiantes han manifestado poca objetividad. Al mismo tiempo, es un buen indicador de que el éxito de su actividad de enseñanza les ha animado suficientemente como para sobrevaluar sus aptitudes en torno al uso de los manuales escolares.

6.1.2.4. La presencia de los manuales escolares en la *Formación* de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)

Como ya destacábamos, los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) han evidenciado que los manuales escolares son un instrumento útil de formación profesional. Han recurrido a su uso para informarse y formarse respecto al contenido dosificado.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	2	20%	+
Bastante	8	80%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 29: *Formación* recibida en torno a los manuales escolares de ELE

Se perfila como idea generalizada que, para el estudiante en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE, la FForm. se manifiesta como función central. Considerar los manuales escolares como una ayuda para la enseñanza, en realidad nos permite interpretar que se trata de unos parámetros funcionales y funcional – operativos transversales de todas las demás funciones de los manuales escolares.

Así pues, para el APD de *Planificación*, corresponde al estudiante en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE, identificar y evaluar, analizar, adaptar y/o aportar, seleccionar, decidir y estimar:

- Para el APD de *Intervención*, corresponde a los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) adecuar, seleccionar y utilizar;
- Para el APD de *Evaluación*, corresponde a los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) seleccionar y utilizar aquellas actividades que permitan y que faciliten la evaluación de la participación y el progreso en el aprendizaje de los alumnos.

Apoyándose en los manuales escolares para realizar las actividades arriba mencionadas, éstos constituyen una ayuda para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), formándoles a la vez. De manera que, *ayudar* y *formar* se convierten en un todo, como si se tratara de las dos caras de la misma moneda.

6.2. Componentes competenciales: *Conocimientos, Aptitudes y Actitudes* de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* sobre los manuales escolares

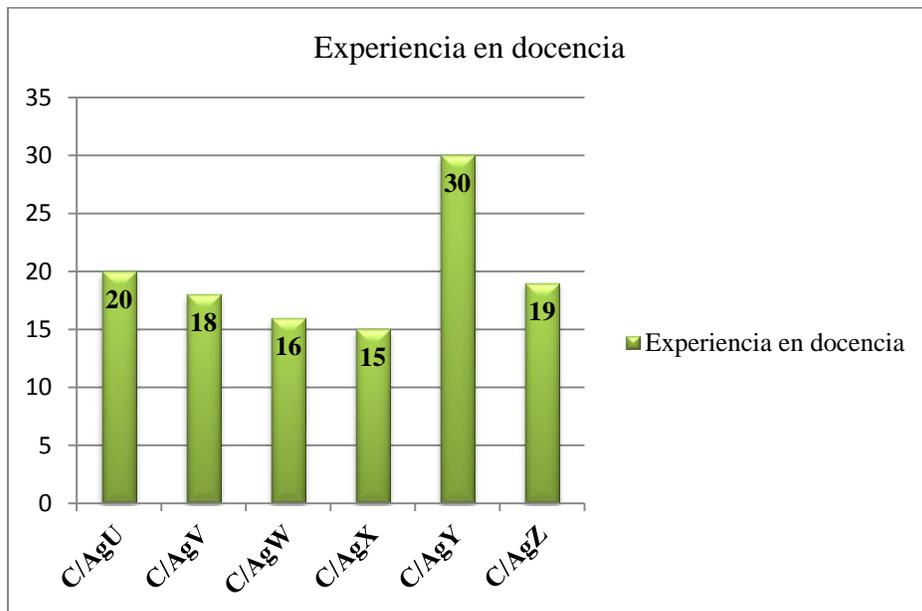
Los datos experiencial – profesionales de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* dan muestra de una categoría de informantes que podrán arrojar una luz más objetiva que la de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) en

torno a los manuales escolares y su estatus, desde sus potencialidades funcionales y funcional - operativas en el aula de ELE.

Corroborando los resultados del análisis de los datos aportados por las dos categorías de informantes, podríamos establecer con más precisión el estatus de los manuales escolares.

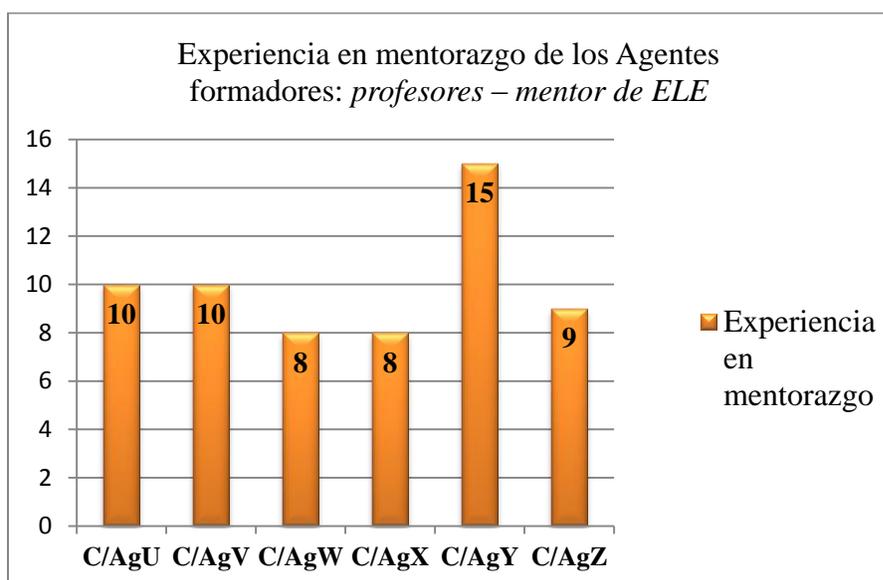
6.2.1. Los parámetros funcionales y funcional – operativos desde los datos de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*

Como se puede apreciar en la Gráfica 3, todos los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* son personas con una larga experiencia en la enseñanza de ELE que varía de 15 a 30 años.



Gráfica 3: Experiencia en la docencia de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*

La experiencia en la enseñanza de ELE de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* viene complementada por una amplia experiencia en el *mentorazgo*. En la Gráfica 4, se puede observar el número de años en tal actividad. Es un hecho evidente que el cuerpo profesoral de ELE está integrado de docentes que cuentan con una importante experiencia tanto en la enseñanza de la lengua, como también en la actividad de *mentorazgo*.



Gráfica 4: Experiencia en *mentorazgo* de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*

La experiencia de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* queda evidenciada por un alto número de estudiantes que trabajan y se forman, a lo largo de los años, bajo su coordinación.

Respecto a la edad de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* se observa que la plantilla de profesores de ELE es una relativamente joven, según queda ilustrado en la Figura 24.

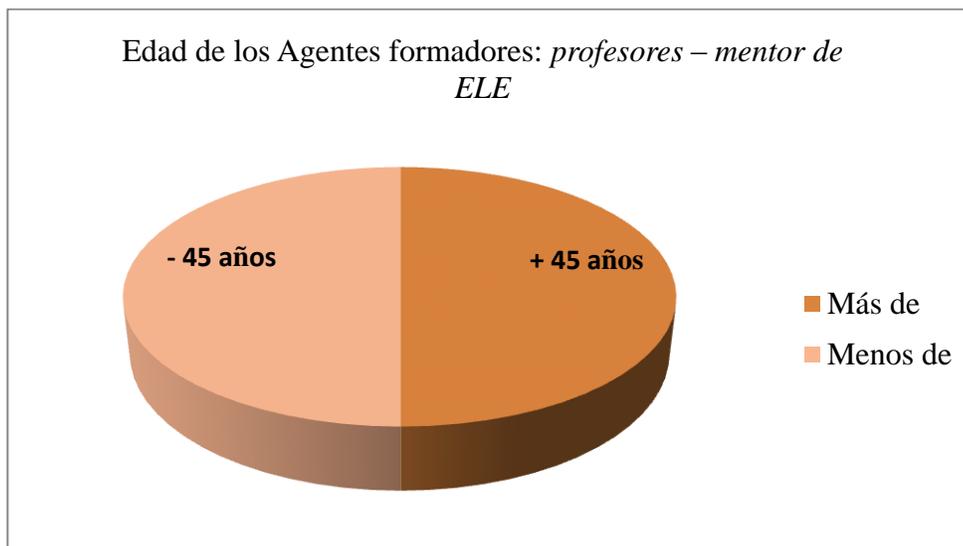


Figura 23: Edad de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*

La participación de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* (Figura 25), en la concepción y elaboración de manuales escolares es también un indicador de interés para la mejora de la calidad de éstos y, en definitiva, de la enseñanza y aprendizaje de ELE, en general.

Desde el comienzo de su actividad docente, se observa que todos los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* se han comprometido con esta actividad de concepción y elaboración de manuales escolares o de evaluación. Independientemente del tipo de participación – o estatus de colaborador/co-autor o de evaluador – éstos han concedido a los manuales escolares un interés manifiesto, concretado en el afán de renovarlos y modernizarlos, a lo largo del tiempo.

Se trata de una actitud de profundo compromiso con la educación que nos confirma que los manuales escolares de ELE juegan un papel muy importante para el Agente *recurso humano – profesor* y para el *Sujeto (alumno)*. Se les reconoce como documento de carácter oficial así como de traductores de las prescripciones curriculares oficiales. Esto ilustra claramente sus potencialidades funcionales y funcional – operativas.

La participación de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* en este tipo de actividad – de concepción y elaboración o de evaluación – la podemos interpretar como un criterio de reconocimiento profesional, participación que, según Bolívar Botía (1992), se materializa también en prestigio profesional. Además, situándonos en la perspectiva del mismo autor, podemos asimilar esta participación a una dimensión actitudinal y estamos, pues, ante una motivación o un interés constante y manifiesto de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* para con los manuales escolares de ELE.

Asimismo, los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* demuestran, a través de dicha labor de concepción y elaboración de manuales escolares, que dominan profundos conocimientos de todos los aspectos metodológicos, funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares y, subsidiariamente, de todos aquellos principios configuradores y definitorios en los que se sustentan. Como resultado de su experiencia profesional en el aula de ELE, conocen las características del perfil de los alumnos, de sus particularidades específicas, así como las del contexto educativo rumano; en definitiva, de un modo específico de enseñanza y aprendizaje, propios de Rumanía.

Además, la actitud de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* ante los manuales escolares es muy positiva. Tal y como afirmaba Bolívar Botía (1992), al tener una actitud positiva, el impulso a actuar tiende a ser favorable hacia el objeto de la actitud, en nuestro caso, los manuales escolares. Actuación que se manifiesta en una doble perspectiva: la de concepción y elaboración, por una parte, y la de uso concreto en el aula, por otra parte.

Según indican la frecuencia muy alta y la dirección de las afirmaciones de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, observamos que los informantes consideran los manuales escolares como una herramienta pedagógica y didáctica que permite transponer en realidad el curriculum, en el aula de ELE. Los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* reconocen la FMed. de éstos, lo cual nos permite interpretar que éstos admiten también su carácter curricular oficial intrínseco, según destaca Area Moreira (1999), para ser utilizados a lo largo de todo un curso escolar concreto (Tabla 30).

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	3	50%	+
Bastante	3	50%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 30: Parámetros funcionales y funcional – operativos de transponer el curriculum oficial en el aula de ELE

Asimismo, los manuales escolares de ELE, representan para los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* aquel lugar de convergencia entre teoría y práctica al que se refieren Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002). Autores que consideran que los manuales escolares de ELE son documentos curriculares que “hacen tangible un método o un enfoque y contienen la información detallada sobre objetivos, contenidos y prácticas, con las instrucciones necesarias para su utilización en el aula” (p. 174). En ellos se fundamenta: la organización y la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Reiteramos que los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* reconocen la legitimidad fundamentada de los manuales escolares en su carácter oficial. Carácter que viene a ser, a su vez, el resultado de un complejo proceso de concepción y elaboración, así como de aprobación y selección que presentamos ampliamente en los epígrafes 12.1., 12.2., 1.2.3. y 1.2.4.

Para los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, los manuales escolares de ELE se inscriben en la lógica curricular a la que hacen referencia Puig Rovira (1995) y Parcerisa Aran (1996), por cuanto que representan herramientas útiles para el desarrollo del curriculum. También los contemplan como mediadores que *plasman* ciertos fines, principios y contenidos. Se

constituyen en una ayuda importante para el *Agente recurso humano – profesor* en su APD de *Intervención*.

Corroborados estos parámetros reconocidos y concedidos a los manuales escolares, con la frecuencia y dirección de las afirmaciones de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, estamos en condiciones de afirmar que se atribuye a los manuales escolares la condición de herramienta didáctica fundamental (Atienza, 1994). Añaden que constituyen una ayuda no sólo para los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, por cuanto que son mediadores curriculares, sino también para el *Sujeto (alumno)*. Asimismo, asignan la FInf. de los manuales escolares y reconocen su incidencia en el APD de *Planificación*.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	3	50%	+
Bastante	3	50%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 31: Los manuales escolares como apoyo en el aprendizaje de los alumnos

Unido a todo lo que afirmaban los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* a través de la frecuencia y la dirección de sus comunicaciones, se subraya la condición de los manuales escolares como facilitadores para cumplir las tareas de enseñanza de los profesores en el aula. Observamos, según exponemos en Tabla 32, que los manuales escolares son considerados un instrumento o una herramienta de ayuda en la actividad de enseñanza del profesor en el aula de ELE.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	3	50%	+
Bastante	3	50%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 32: Los manuales escolares como facilitadores de la enseñanza

Sin embargo, los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* tienen una posición totalmente diferente al considerar que los manuales escolares no representan una noción común compartida entre el curriculum y otras categorías sociales, en este caso, los padres de los alumnos. La frecuencia y la dirección de las comunicaciones aportadas quedan expuestas en la Tabla 33.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	1	17%	+
Poco	5	83%	- +
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 33: Los manuales escolares y su importancia para los padres de los alumnos

Las consideraciones de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* vienen a coincidir con lo expuesto por la asociación francesa de *Savoir Livre*¹⁵⁰ en torno al seguimiento de la evolución formadora de los alumnos, por parte de sus padres, a través de los manuales escolares:

“Les livres actuels sont conçus très différemment de ceux des générations précédentes: les leçons ne se succèdent plus de façon linéaire; le manuel est prévu avant tout pour une utilisation en classe, la part d’observation, de questionnement pour introduire les notions à acquérir est forte. Aussi les parents ne peuvent-ils pas y trouver les repères qui leur étaient familiers”. (s.p.).

Según esta asociación francesa, se considera que los nuevos modelos manifestados en la renovación completa de los manuales escolares impiden a los padres seguir la evolución formadora de sus hijos. Sin embargo, esta explicación no es aplicable al contexto de Rumanía puesto que los manuales escolares no tienen incorporados otros tipos de materiales ni están bajo el signo de una evolución muy marcada y chocante en torno a su concepción y elaboración. Sin embargo, podemos inferir que los padres, por desconocer la lengua de enseñanza y aprendizaje, no pueden hacer el seguimiento de la evolución de sus hijos así como es posible que otras causas originen esta actitud impasible; a saber, falta de tiempo, de motivación, de interés.

El cuadro de los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares de ELE se amplía, al concederles la cualidad de apoyo y referencia para que el profesor pueda, decidir el uso de otros materiales también como CDs, cintas, fichas, Internet, materiales propios (Tabla 34).

¹⁵⁰ *Savoir livre* es una asociación de Francia animada por 6 editores escolares (Belin, Bordas, Hachette, Hatier, Magnard y Nathan) que ha creado un portal dedicado a los manuales escolares. Portal basado en una encuesta respecto a los manuales escolares de Francia. Toda información está disponible en la página web de: <http://www.savoirlivre.com/index.php>.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	1	17%	+
Bastante	5	83%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 34: Parámetro funcional y funcional – operativo relativo a decidir el uso de otros materiales en el aula de ELE

Como ya precisábamos, en muchos de los contextos educativos europeos, a partir del año 1960, en el diseño de los manuales escolares se ha ido incorporando una serie de componentes materializados en *libro del profesor*, *cuaderno de actividades para el alumno*, *materiales de referencia* (glosarios, gramáticas, etc.), *materiales audiovisuales* (bajo forma de soportes audiovisuales y otros medios, cintas, grabaciones vídeo, CD-es, mapas, fichas, etc.). Sin embargo, en este aspecto, las autoridades educativas rumanas, en cuyas responsabilidades entran los manuales escolares, no han encauzado sus esfuerzos en modernizarlos, de forma que se pueda poner a disposición del profesor de ELE, para el trabajo diario en las aulas, un tipo de manuales escolares con otros materiales incorporados.

Según recogíamos en el apartado 1.1.1., a nivel declarativo, las intenciones de las autoridades están orientadas hacia una renovación completa, pero nunca se ha llegado a hacerse realidad.

Evidentemente, el esfuerzo del *Agente recurso humano – profesor* de aportar materiales complementarios, que no sólo motiven sino que ayuden al *Sujeto (alumno)* a desarrollar sus habilidades comunicativas, es doble. En este sentido, se plantea como tarea obligada la formación de los futuros profesores orientada al desarrollo de aquellas habilidades que les

permitan, según planteaban Kelly et al. (2004), un uso creativo de los materiales didácticos. Esto implica, además, que el futuro docente posea suficientes aptitudes para el uso eficaz y adecuado, tanto de los manuales escolares como también de los demás materiales y recursos disponibles. Recursos que, conjuntamente o, por separado, les permitan movilizar una gran variedad de actividades de aprendizaje en el aula. Lo cual, según inferían Kelly et al. (2004) implica, a priori:

- Conocer los parámetros funcionales y funcional - operativos de los diferentes materiales en la enseñanza.
- Saber adaptar dichos materiales al curriculum.
- Saber adaptar los planes y utilizarlos de manera eficaz, acorde a las necesidades del alumno.

Podemos inferir, además, en esta convicción de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* como que los manuales escolares pueden servir de referencia para otros materiales, por cuanto que les atribuyen una FEduc. Asimismo, interpretamos que, desde un punto de vista funcional y funcional – operativo, los manuales escolares permiten el desarrollo de sus capacidades cognitivas, afectivas, motrices y sociales, especialmente en épocas de profundo cambio, como la que atravesamos. El *Agente recurso humano – profesor* activa sus conocimientos y demuestra aptitudes cuando adopta, rechaza, adapta, complementa el contenido de los manuales escolares; es decir, convierte dicho contenido en objeto de crítica para mejorarlo.

A la luz de los resultados del análisis de los datos aportados por los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, observamos que ellos reconocen en los manuales escolares aquellos principios definitorios y configuradores que los convierten en un vehículo de valores sociales y culturales. Reiteradas veces se reconoce que los manuales escolares son una ayuda en la medida en que éstos suministran información fiable sobre la lengua y la cultura - Objeto de enseñanza y aprendizaje, información referencial muy necesaria, en el caso de los estudiantes en *practicum de ELE* y/o para un profesor principiante, sin experiencia.

En opinión de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, los manuales escolares representan un instrumento de formación, en los casos ya mencionados y con más razón cuando el profesor tiene un escaso dominio de la lengua (Tabla 35). Asimismo, los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, atribuyen a los manuales escolares la FForm. por su directa incidencia en la formación del futuro profesorado o de los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	2	33,3%	+
Bastante	4	66,7%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 35: Los manuales escolares como referentes para los conocimientos sobre la lengua y la cultura de ELE del futuro profesorado

Es evidente que los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* contemplan los manuales escolares desde la perspectiva de una *multi- y plurifuncionalidad* de éstos, en el aula de ELE.

6.2.2. Los manuales escolares y su incidencia en los APDs de los estudiantes desde los datos de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*

Desde el principio, observamos una polarización de la frecuencia en las respuestas de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* (Tabla 36). Esto nos permite entender que, a pesar de los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares atribuidos, los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE no han encontrado la información necesaria para el APD de *Planificación*. Es posible que una de las causas sea su insuficiente formación y por lo tanto no estén capacitados para realizar dicho APD. Podemos intuir que el mencionado APD no se ha realizado de manera autónoma y que el estudiante ha necesitado el apoyo intenso de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	1	16,7%	+
Bastante	2	33,3%	+
Poco	2	33,3%	+/-
Muy poco	1	16,7%	-
Nada	-	-	-

Tabla 36: La incidencia de los manuales escolares en el APD de *Planificación* para los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE

Asimismo, los manuales escolares de ELE deberían constituirse en aquella herramienta de trabajo de innegable utilidad a la que hacía referencia García Santa–Cecilia (2000), proporcionando soluciones para el APD de *Planificación* y aportando la información necesaria.

En nuestro caso, podemos inferir que, en la práctica efectiva, los manuales escolares no inciden y, por eso, sirven de poca ayuda en la *Planificación*.

En cambio, para el APD de *Intervención*, los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, consideran que sí, aportan el contenido necesario (Tabla 37).

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	4	67,7%	+
Poco	2	33,3%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 37: La incidencia de los manuales escolares en el APD de *Intervención* para los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE

Asimismo, los manuales escolares se sitúan en aquella posición que Clark y Peterson (1997) mencionan: la de realizar el nexo entre los dos APDs. De esta manera, podemos interpretar que éstos ayudan al estudiante, sistematizando y secuenciando el contenido y, por ende, apoyándole en la enseñanza. Así es como, las dos categorías de informantes, es decir, los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* y los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) afirman que se recurre a los manuales escolares para el APD de la *Intervención*.

Al polo opuesto de su incidencia en la *Intervención*, pero unido a su poca incidencia en la *Planificación*, se hallan los manuales escolares, respecto al APD de *Evaluación* (Tabla 38).

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	1	16,7%	+
Bastante	2	33,3%	+
Poco	3	50,0%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 38: Los manuales escolares en el APD de *Evaluación* para los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE

El análisis de los datos pone de relieve que los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE no encuentran en los manuales escolares el apoyo necesario para evaluar la participación y el progreso en el aprendizaje de sus alumnos.

La inferencia de los datos nos permite reforzar la idea de que, operativamente, los manuales escolares inciden efectivamente en el APD de *Intervención*, pero menos en los APDs de *Planificación* y *Evaluación*.

6.2.3. La incidencia de los manuales escolares en la *Formación* de los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE

Como hemos tratado en el apartado 3.3.5, los manuales escolares han sido objeto de atención durante el período de formación psicopedagógica y didáctico – práctica de los estudiantes que han optado por matricularse en *Modulul de formare psihopedagogică și*

didactică. En este sentido, el Programa de la asignatura *Didactica specialității B - Limba spaniolă* y el Programa de la asignatura *Practica specialității* son una muestra evidente.

Las dos categorías de informantes subrayan la presencia de dicha formación. Sin embargo, los estudiantes, al valorarla como bastante, nos permiten interpretar que tanto a nivel informativo, como también a nivel aplicativo, el conocimiento sobre los manuales escolares ha sido insuficiente, según se puede observar de los datos expuestos en la Tabla 39.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	7	87,5%	+
Poco	1	12,5%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 39: *Conocimientos* de los estudiantes respecto al grado de presencia de los manuales escolares en la propia *Formación*

Es posible que el uso de los manuales escolares en los APDs de *Planificación e Intervención* haya resultado altamente satisfactorio. Pensando en la declaración de intención que queda manifiesta en el programa de la asignatura específica de *Didactica specialității B - Limba spaniolă*, es posible que la formación se haya orientado hacia un conocimiento de los manuales escolares, sobre todo, en sus dimensiones teórico–conceptuales, y menos en sus dimensiones metodológicas, funcionales y funcional–operativas.

6.2.4. El uso de los manuales escolares para el APD de *Planificación* desde los datos de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*

Las consideraciones realizadas resultan muy tajantes respecto a las aptitudes de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) de identificar y evaluar un abanico de manuales y recursos pedagógicos complementarios (según la edad, el interés y nivel de dominio de la lengua), tal como se ve en la Tabla 40.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	2	33,3%	+
Poco	3	50,0%	+/-
Muy poco	1	16,7%	-
Nada	-	-	-

Tabla 40: *Aptitudes* relativas a la capacidad de identificar y evaluar un abanico de manuales escolares y recursos pedagógicos complementarios

Se plantea la existencia de unas carencias o deficiencias, en torno a las aptitudes de los estudiantes en *practicum* de ELE, para operar competentemente en la actividad de identificar y evaluar manuales escolares. Esto puede ser el resultado de una falta en la formación, orientada específicamente hacia el uso de instrumentos de análisis y evaluación de los manuales escolares. Nos reencontramos con la situación de precisar que los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE desconocen aquellos instrumentos de análisis que les permitan la comprensión de lo que Littlejohn (1998) consideraba que es el diseño de los manuales escolares.

Los Agentes de enseñanza: *profesores – mentor de ELE* completan el panorama de las aptitudes considerando que a los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE todavía les faltan las aptitudes necesarias para analizar reflexiva y críticamente los aspectos metodológicos en los que se basan los manuales escolares del ELE (tipos de ejercicios, actividades, etc.) (Tabla 41).

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	2	33,3%	+
Poco	2	33,3%	+/-
Muy poco	2	33,4%	-
Nada	-	-	-

Tabla 41: *Aptitudes* relativas a la capacidad de análisis sobre los aspectos metodológicos en los que se basan los manuales escolares de ELE

En cambio, los Agentes de enseñanza: *profesores – mentor de ELE* consideran que los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE son capaces de complementar la propuesta de actividades y ejercicios de los manuales escolares con otras para despertar el interés y la motivación en los alumnos (Tabla 42).

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	6	100%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 42: *Aptitudes* relativas a la capacidad de adaptar y/o aportar actividades y ejercicios nuevos para despertar el interés y la motivación en los alumnos

Resulta muy interesante la unanimidad en apreciar las capacidades de los estudiantes para adaptar y/o aportar nuevas actividades y ejercicios con el objetivo de despertar el interés y la motivación de aprendizaje entre los alumnos.

Esto nos permite interpretar, por una parte, que los estudiantes recurren a los manuales de una manera crítica, reflexiva e incluso creadora, en el sentido de que procesan la información existente en los manuales escolares, movilizand o estrategias de enseñanza y una variada gama de recursos cognitivos, emocionales y volitivos para encontrar actividades más interesantes y más atractivas. Esto puede ser el resultado de una previa formación, como indicador de que los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE ponen su energía y creatividad al servicio de la motivación de sus alumnos.

Menos capaces se muestran para seleccionar de los manuales escolares el contenido adecuado para su enseñanza (Tabla 43), aunque sus comunicaciones se mantienen dentro de una valoración bastante positiva.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	5	83,3%	+
Poco	1	16,7%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 43: *Aptitudes* para seleccionar de los manuales escolares de ELE el contenido adecuado para la clase

Al admitir la idoneidad de los estudiantes en *practicum de ELE* para seleccionar de los manuales escolares el contenido adecuado, con la de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, nos permite interpretar que, para determinadas actividades relacionadas con la *Planificación* - en este caso el análisis crítico de textos y actividades, así como de la estructuración y segmentación del contenido y su correspondiente selección – se les han formado las aptitudes necesarias al respecto. Evidentemente, todavía han de perfeccionar dichas aptitudes.

Se unen, a estas aptitudes para la *Planificación*, las que tienen en cuenta la actividad de seleccionar y decidir el aprendizaje autónomo de los alumnos, mediante deberes de casa (Tabla 44).

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	1	16,7%	+
Bastante	3	50,0%	+
Poco	2	33,3%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 44: *Aptitudes* relativas a seleccionar y decidir los deberes que los alumnos podrían resolver en casa

Según exponíamos y hacíamos referencia en los aspectos teóricos y conceptuales desarrollados en torno al APD de *Planificación*, el objetivo de dichos deberes (ejercicios y las demás actividades) es el de movilizar y reforzar todo lo aprendido, según plantean Oprescu, Radu y Șerdean (2000), por cuanto que “are ca obiectiv repetarea și exersarea celor învățate în scopul cultivării capacității de a munci independent, de a aplica cele învățate în condiții variate¹⁵¹” (p. 12).

Esta aptitud de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) es la consecuencia de que los manuales escolares se han mostrado como instrumentos de apoyo para informarles y apoyarles en la selección de los deberes más que por la formación en sí recibida.

Además, esta aptitud, nos permite interpretar que las actividades seleccionadas responden a la estructura, a los contenidos, habilidades y operaciones lingüístico - discursivas, por las que el alumno, según destacan Vez [Ed.], Guillén y Alario (2002), “moviliza aquellas estrategias – actividades mentales u operaciones intelectuales – que le permiten llevar a cabo el proceso de

¹⁵¹ Traducción personal del rumano al español: “tiene la meta de cultivar las capacidades de trabajar de manera independiente, de aplicar lo aprendido en variadas condiciones” (p. 12).

apropiación de una lengua: percibir, comprender, producir enunciados verbales, memorizar y almacenar, etc., realizando las *actividades didácticas* propuestas en el aula” (p. 289 - 290). Evidentemente, en este caso se trata de actividades propuestas para el trabajo individual y autónomo, a modo de refuerzo de lo aprendido en las clases o de autoevaluación en casa.

Otro componente importante de la *Planificación* es el tiempo. En torno a las aptitudes de los estudiantes de estimar el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades y los ejercicios, observamos que tienden a valorarlas más bien negativamente (Tabla 45):

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	3	50,0%	+
Poco	3	50,0%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 45: *Aptitudes* para estimar el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades y los ejercicios

Se observa que no saben distribuir bien el tiempo, tal como señalaba Carrasco Macías (2004), “la distribución racional del tiempo es una necesidad” (p. 646). La consideración de los *Agentes de enseñanza: profesores – mentor de ELE* nos permite interpretar la falta del aprovechamiento racional del tiempo, por los estudiantes, posiblemente como laguna en la formación psicopedagógica y didáctica o por no llegar a conocer el ritmo de trabajo de los Sujetos (alumnos), dado el período de *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE tan breve.

Por último, respecto a las aptitudes de los estudiantes en *practicum* de ELE, relativas a seleccionar y decidir las actividades del manual, para evaluar la dirección de sus afirmaciones mencionadas en los cuestionarios inclinamos a considerar que se equivocan (Tabla 46).

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	1	16,7%	+
Bastante	2	33,3%	+
Poco	1	16,7%	+/-
Muy poco	2	33,3%	-
Nada	-	-	-

Tabla 46: *Aptitudes* para seleccionar y decidir las actividades de los manuales escolares para servir de evaluación

Las razones pueden ser múltiples:

- Bien se trata de una carencia en la formación.
- Bien se trata de que los propios manuales escolares no proponen modelos de pruebas y de actividades de evaluación y, en este caso, los estudiantes no encuentran la ayuda necesaria que les permita realizar un modelo, es decir, según plantean Guillén Díaz y Castro Prieto (1998), “una retroacción sobre la eficacia de su enseñanza y al alumno sobre sus aprendizajes” (p. 115).

En función de las aptitudes manifestadas por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) y, según han sido valoradas por los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, podemos observar que en las aptitudes para realizar el APD de *Planificación* han vacilado. En determinadas actividades han mostrado bastantes aptitudes, en otras menos. Las causas podrían ser, por una parte, en que los manuales escolares

no les han permitido suficiente apoyo y, por otra parte, en que la formación psicopedagógica y didáctico – práctica ha sido insuficiente.

6.2.5. El uso de los manuales escolares para el APD de *Intervención* desde los datos de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*

Los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* evalúan como bastante buenas las capacidades de los estudiantes en *practicum* de ELE para utilizar los manuales escolares de ELE en la perspectiva de alcanzar los objetivos fijados en el programa (Tabla 47).

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	1	16,7%	+
Bastante	5	83,3%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 47: *Aptitudes* para utilizar los manuales escolares para alcanzar los objetivos fijados en el programa

Esta valoración nos permite interpretar que si los manuales escolares no les aportaron la ayuda necesaria para que, a través de la propuesta de instrucciones, sugerencias, indicaciones, articularan los objetivos para alcanzar y realizar un APD de *Planificación* correspondiente, se revelaron de ayuda para el desarrollo del curriculum en el aula de ELE. Se trata de encontrar en

ellos, según precisaba Martínez Bonafé (2002), “aquello que se desea que vaya a ocurrir en la actividad práctica y el modo concreto y específico de normativizar la enseñanza” (p. 44).

Sin embargo, las aptitudes de los estudiantes para utilizar y adecuar los manuales escolares de ELE a las necesidades comunicativas de los alumnos no son tan presentes ni evidentes en sus comunicaciones (Tabla 48).

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	3	50,0%	+
Poco	1	16,7%	+/-
Muy poco	2	33,3%	-
Nada	-	-	-

Tabla 48: *Aptitudes* respecto a utilizar y adecuar los manuales escolares de ELE a las necesidades comunicativas de los alumnos

Los resultados del análisis de los datos aportados por los *Agentes de enseñanza: profesores – mentor de ELE* nos permiten interpretar que los estudiantes en *practicum* de ELE no conocen las necesidades comunicativas de los alumnos. Al mismo tiempo, los manuales escolares no se revelan como facilitadores, en el sentido de suministrar información y de apoyar al profesor en su enseñanza para utilizar las propuestas de actividades. Como en el caso de las aptitudes relativas a seleccionar y decidir las actividades de los manuales escolares para servir de evaluación, los estudiantes bien no llegan a conocer a los destinatarios de su enseñanza – a los alumnos – bien no conocen el nivel de dominio del ELE. En este sentido, tomando en cuenta los resultados del análisis de los datos concernientes a las aptitudes relativas a seleccionar y utilizar

las actividades para trabajar los distintos aspectos de enseñanza de la lengua y las destrezas comunicativas, observamos que oscilan bastante.

Si en el primer caso (Tabla 49), valoran como bastantes sus aptitudes, en cambio, la valoración concerniente a las aptitudes destinadas a varios aspectos de la enseñanza de la lengua baja significativamente (Tabla 50).

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	6	100%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 49: *Aptitudes* para seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para distintos aspectos de la enseñanza de lengua

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	4	66,6%	+
Poco	2	33,4%	+/-
Muy poco	-	-	-
Nada	-	-	-

Tabla 50: *Aptitudes* para seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios correspondientes a las distintas destrezas comunicativas

Estos resultados nos permiten interpretar que los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE saben seleccionar las actividades y los ejercicios en función de su contenido y del aspecto de enseñanza enfocado, pero no tienen aptitudes para trabajar efectivamente dichas destrezas comunicativas. El trabajo de las destrezas comunicativas en el aula representa, para los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE, un reto prioritario.

Entendemos que se abre un abismo entre lo que éstos saben en materia de actividades, ejercicios y objetivos y sus aptitudes para trabajarlas. En realidad, esto indica que los estudiantes conocen la necesidad de formar al alumno, en igual medida, para la comunicación oral y escrita así como para el análisis y la reflexión sobre la lengua y la comunicación verbal y no verbal, pero sus aptitudes no se elevan al nivel de los conocimientos, al utilizarlas para dotar al alumno de aquella competencia comunicativa necesaria para comunicarse de manera eficaz.

Más aún, podemos considerar que subyace la idea de que los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE todavía no han asumido la idea de que la enseñanza de LEs es, según afirman Richards y Lockhart (2008), “un proceso sumamente interactivo” (p. 128). Conocen también la tipología de actividades para el aprendizaje de lenguas (actividades de presentación, de práctica, de memorización, de comprensión, de aplicación, de estrategias,

afectivas, de reacción y respuesta, de evaluación), pero necesitan más formación orientada hacia un uso adecuado, en función del enfoque o de la metodología en adoptar.

Sus aptitudes para utilizar los manuales escolares en función del modo de trabajo adoptado en el aula (frontal, individual, en parejas, etc.) (Tabla 51) alcanzan, sin embargo, una valoración más positiva.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	2	33,3%	+
Bastante	3	50,0%	+
Poco	-	-	-
Muy poco	1	16,7%	-
Nada	-	-	-

Tabla 51: *Aptitudes* para utilizar los manuales escolares para todo modo de trabajo adoptado en el aula (frontal, individual, en parejas etc.)

Los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* evidencian que los estudiantes tienen capacidades suficientes para utilizar los manuales escolares en función del trabajo adoptado en el aula. Esto nos permite interpretar que los manuales escolares les ofrecen el apoyo necesario en su enseñanza, independientemente, del modo abordado. Asimismo, éstos se muestran como una presencia constante y transversal a cualquiera de los modos adoptados. Esta consideración viene a confirmar el principio de Seguin (1989) respecto a que los manuales escolares ofrecen *experiencias de aprendizaje y desarrollo de las aptitudes*, a través de actividades para que los alumnos las realicen, bien individualmente, bien bajo la orientación del profesor, independientemente del modo de trabajo que éste proponga. Sin embargo, realzamos la

importancia de la formación hacia los tipos de actividades de los manuales escolares en función del modo de trabajo adoptado.

Corresponde al APD de *Intervención*, evaluar las aptitudes de los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE relativas a elegir y utilizar las TICs que apoyen el uso de los manuales escolares (Tabla 52).

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	1	16,7%	+
Poco	1	16,7%	+/-
Muy poco	3	50,0%	-
Nada	1	16,6%	-

Tabla 52: Aptitudes para elegir y utilizar las TICs que mejor apoyen el uso de los manuales escolares de ELE

Las valoraciones positivas de los *Agentes de enseñanza: profesores – mentor de ELE* han bajado considerablemente. De este modo, se puede interpretar que la formación para el uso de las TICs tiene, también, determinadas carencias.

Corroborando esta afirmación con la relativa a la medida en que los manuales escolares les ofrecen una referencia para decidir sobre otros materiales, se confirma esta situación que nos lleva a reiterar la necesidad de una formación psicopedagógica y didáctico – práctica para un uso de éstos complementado con otros tipos de materiales. También, nos permite lanzar la idea de la necesidad de adoptar cambios en lo que atañe la concepción y elaboración de los manuales

escolares de ELE. Se manifiesta, pues, como una necesidad imperante incorporar, en la estructura de los manuales escolares de ELE, aquellos componentes materializados en el *libro del profesor*, *cuaderno de actividades para el alumno*, *materiales de referencia* (glosarios, gramáticas), *materiales audiovisuales* (bajo forma de soportes audiovisuales y otros medios, cintas, grabaciones vídeo, CD-es, mapas, fichas, enlaces de Internet).

Esta situación viene a confirmar lo que se estipula en el informe *Eurydice* (2004) respecto a que las TICs en la enseñanza no han alcanzado todavía el auge esperado. Así es como, el *status quo* en el uso de los manuales escolares, respecto a su presencia en las aulas, no ha cambiado significativamente en Rumanía. Hablar de la ubicuidad de los manuales escolares no es algo obsoleto, pues, no tiene un rival a la medida de sus potencialidades funcionales y funcional – operativas, ni de mayor incidencia en los APDs atribuidos a la responsabilidad docente.

La incorporación de las TICs en el aula conlleva todavía numerosos problemas, quizás el más grave es el de la carencia en la formación del profesorado, para un uso de buena calidad. Pues, Gates¹⁵² (2007) sentenciaba, con respecto al desarrollo de la tecnología, que “we are now the on verge of something where technology will make a difference”, en las aulas del contexto educativo de Rumanía, la revolución tecnológica está por llegar.

6.2.6. El uso de los manuales escolares para el APD de *Evaluación desde los datos de los Agentes formadores: profesores – mentor de ELE*

Las aptitudes de los estudiantes en *practicum* de ELE relativas a seleccionar y utilizar las actividades de los manuales escolares para controlar y evaluar la participación y el progreso del aprendizaje se encuentran reflejadas en la Tabla 53.

¹⁵² Bill Gates, cofundador de la empresa de software Microsoft hizo esta afirmación ante el Parlamento Escocés de Edimburgo, Scotland. Disponible en: <http://www.macworld.co.uk/apple-education/news/?newsid=17093>.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	2	33,3%	+
Poco	1	16,7%	+/-
Muy poco	1	16,7%	-
Nada	2	33,3%	-

Tabla 53: *Aptitudes* para seleccionar y utilizar las actividades de los manuales escolares para controlar y evaluar la participación y el progreso del aprendizaje

Los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* vuelven a destacar que los estudiantes no muestran idoneidad para seleccionar y utilizar las actividades de los manuales escolares para controlar y evaluar la participación y el progreso del aprendizaje, es decir en realizar con éxito el APD de *Evaluación*.

6.2.7. Las Actitudes de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* hacia los manuales escolares y su uso en el aula

Las predisposiciones comportamentales, según precisaba Bolívar Botía (1992), determinan en los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* una “disposición a obrar de una determinada manera, en función de unos valores previamente asumidos” (p. 84). En nuestro caso, el grado de su convicción expresada relativo a que los manuales escolares son *multi* y *poli*-funcionales nos conduce a constatar una actitud positiva ante ellos.

Por orden de sus preferencias, los manuales escolares:

- Permiten la puesta en práctica del currículum.
- Sirven de apoyo en el proceso de aprendizaje, es decir al *Sujeto (alumno)*.
- Facilitan el trabajo del profesor en clase, es decir, le sirven de apoyo.
- Es un referente para los conocimientos sobre la lengua y la cultura de ELE del profesor, es decir sirve de apoyo para el *Agente recurso humano – profesor*.

A nivel cognitivo (conocimientos), los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* presentan un conjunto organizado de convicciones y creencias que les permiten evaluar los manuales escolares como un recurso curricular muy útil, tanto para el *Sujeto (alumno)*, como también para el *Agente recurso humano - profesor*. Esta valoración implica una actitud congruente y positiva (Bolívar Botía, 1992) hacia los manuales escolares.

A nivel conductural (aptitudes), los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* manifiestan aptitudes para:

- La concepción y elaboración de los manuales escolares.
- La evaluación de manuales escolares.

A nivel afectivo – sensorial (actitudes) se observa, según afirma Bolívar Botía (1992), que “la actitud va siempre acompañada de una carga afectiva” (p. 87). En función de los conocimientos y aptitudes manifestadas, podemos considerar que, para los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, los manuales escolares tienen una fuerte carga afectiva. En este sentido, éstos manifiestan su predisposición hacia su uso en el aula de ELE. Además, según plantean Tejada Fernández y Giménez Marín [Coord.] (2006), las aptitudes, como componente competencial del tipo conductural, se relacionan con las actitudes manifiestas, con las cuales se combinan y se asocian.

6.2.8. La Formación psicopedagógica y didáctico – práctica de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)

Observamos que la mitad de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* considera como bastante la formación recibida por los estudiantes durante el *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE orientada al uso de los manuales escolares. Esto nos permite interpretar, por una parte, que aunque hayan recibido una formación al respecto, ésta pueda presentar sustanciales carencias o deficiencias respecto a un uso profesionalizador de los manuales escolares.

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Dirección</i>
Mucho	-	-	-
Bastante	3	50,0%	+
Poco	2	33,3%	+/-
Muy poco	1	16,7%	-
Nada	-	-	-

Tabla 54: La medida en que los estudiantes en práctica han recibido una formación inicial orientada hacia el uso de los manuales escolares

La importancia que los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) - conceden a los manuales escolares nos permiten establecer y considerar que ellos adoptan una actitud positiva y abierta ante la perspectiva del uso de los manuales escolares.

Sin embargo, el interés en las actitudes radica, según destaca Tejada Fernández y Giménez Marín [Coords.] (2006), no sólo en la predisposición que tienen los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) ante ellos. A este

interés se añade, como elemento imprescindible, la formación psicopedagógica y didáctico – práctica. La tendencia marcada de aproximarse a su conocimiento y uso es el resultado de una dirección positiva, manifestada durante su formación psicopedagógica y didáctico – práctica, de otra forma hubieran manifestado una actitud negativa que equivaldría a un rechazo. Dicha actitud positiva se les ha transmitido, claro está, durante la *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE.

La actuación de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* en el aula, orientada al uso de los manuales escolares, ha tenido una gran influencia sobre la actitud y actuación de los estudiantes en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE. De modo que, la actitud de los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* ante el uso de los manuales escolares, incidirá en la actuación de los estudiantes, como nos aseguraba Llobera (1999) apreciando, además, que podría incidir de manera innovadora.

El modelo de conducta ofrecido por los profesores, según Fernández Armesto et al. (1997), acompañará al estudiante, junto con la propia experiencia le formarán profesionalmente y dejarán clavada en su memoria una actitud positiva.

6.3. Conclusiones previas

Para el contexto educativo de Rumanía, es revelador que los manuales escolares son un documento curricular, obligatorio, pues, detallan los contenidos del programa escolar y, en este sentido, aparecen percibidos como material de ayuda para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2).

Se ha podido constatar que a los estudiantes *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE se les ha proporcionado una formación específica, pedagógico – didáctica. A esta formación se han aunado los dos períodos de formación profesionalizadora: el de la práctica pedagógica de la Especialidad A y el de la Especialidad B. Sin embargo, la necesidad de la mejora en la formación, reiterada tanto por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) como también por los Agentes formadores: *profesores – mentor de EL*, se hace patente.

Por una parte, los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) reconocen los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares. Por otra parte, sus aptitudes en torno a su uso ponen de manifiesto su incidencia en los APDs, que atribuyen a la responsabilidad del *Agente recurso humano – profesor*.

A la luz de los datos aportados por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) estamos en condición de afirmar que al uso de los manuales escolares no se ha prestado la atención especial que merecía, ni a nivel teórico – informativo, ni tampoco, a nivel práctico durante el período de formación profesionalizadora. Mencionamos, pues, que los conocimientos básicos sobre dicho uso se han revelado como presentes, pero insuficientemente adecuados y adaptados al desarrollo de unos APDs de calidad.

Consideramos que, para el desarrollo de los APDs, el futuro profesor de ELE habrá que adquirir las siguientes aptitudes específicas para el uso de los manuales escolares.

Aptitudes que estén orientadas a:

- Cómo evaluar un abanico de manuales escolares y recursos.
- Cómo utilizar los manuales escolares de ELE para alcanzar los objetivos.
- Cómo utilizar y adecuar los manuales escolares de ELE a las necesidades comunicativas.
- Cómo seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para trabajar las distintas destrezas comunicativas.
- Cómo estimar el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades y los ejercicios.
- Cómo seleccionar y decidir las actividades de los manuales escolares para la evaluación.
- Cómo seleccionar y utilizar las actividades para controlar y evaluar la participación y el progreso del aprendizaje.
- Cómo analizar reflexiva y críticamente los aspectos metodológicos en los que se basan los manuales escolares de ELE (tipos de ejercicios, actividades).
- Cómo adaptar y aportar actividades y ejercicios para despertar el interés y la motivación en el alumno.
- Cómo seleccionar el contenido de los manuales escolares para las clases de ELE.
- Cómo seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios de los manuales escolares para trabajar los distintos aspectos de la enseñanza de la lengua.
- Cómo elegir y utilizar las TICs que mejor apoyen el uso de los manuales escolares.

Conforme a estas exigencias, la formación específica para el uso de los manuales escolares se manifiesta como una necesidad imperante. Una formación orientada hacia actividades teórico–prácticas que capaciten a los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua

de la Especialidad B es el ELE (L2) para enfrentar los retos que suponen los complejos APDs en el aula de ELE.

Para una mejora de la calidad en la enseñanza, objetivo propugnado desde los documentos emitidos por instancias oficiales y otros organismos internacionales y nacional – curricular, se impone, pues, una mejora de la calidad en la formación inicial, para apropiarse una competencia estimada como clave, orientada al uso optimizador de los manuales escolares.

Se considera que el docente habrá de tomar conciencia de ellos y, por consiguiente, adoptar una disposición positiva ante el hecho de que llevar a cabo los APDs impone un cúmulo interconectado de *Conocimientos, Actitudes y Aptitudes*; un cúmulo que debe estar orientado hacia:

- Conocimientos específicos sobre los manuales escolares, es decir aquellos aspectos en torno a sus potencialidades funcionales y funcional – operativas.
- Aptitudes específicas para el uso efectivo de los manuales escolares, es decir, aquellas que permitan unos APDS de *Planificación, Intervención y Evaluación* de calidad.
- Actitudes de índole positiva hacia el uso de los manuales escolares, es decir actitudes que estén basadas en la reflexión y en el juicio de sus potencialidades funcionales y funcional – operativas, entendidas éstas como elementos de construcción del pensamiento práctico del *Agente recurso humano – profesor* y parte esencial de la responsabilidad docente.

En este sentido, presentamos en la Figura 41, que adaptamos de Mora (1987, p. 29) y de Torres González (1996, p. 301) los mencionados tres componentes competenciales que podrían formar parte integrante *de la competencia clave en y para el uso optimizador de los manuales escolares en el aula de ELE*; el uso mismo de los manuales dota de contenido a dicha competencia clave.

Agente recurso humano – profesor, futuro profesor de ELE

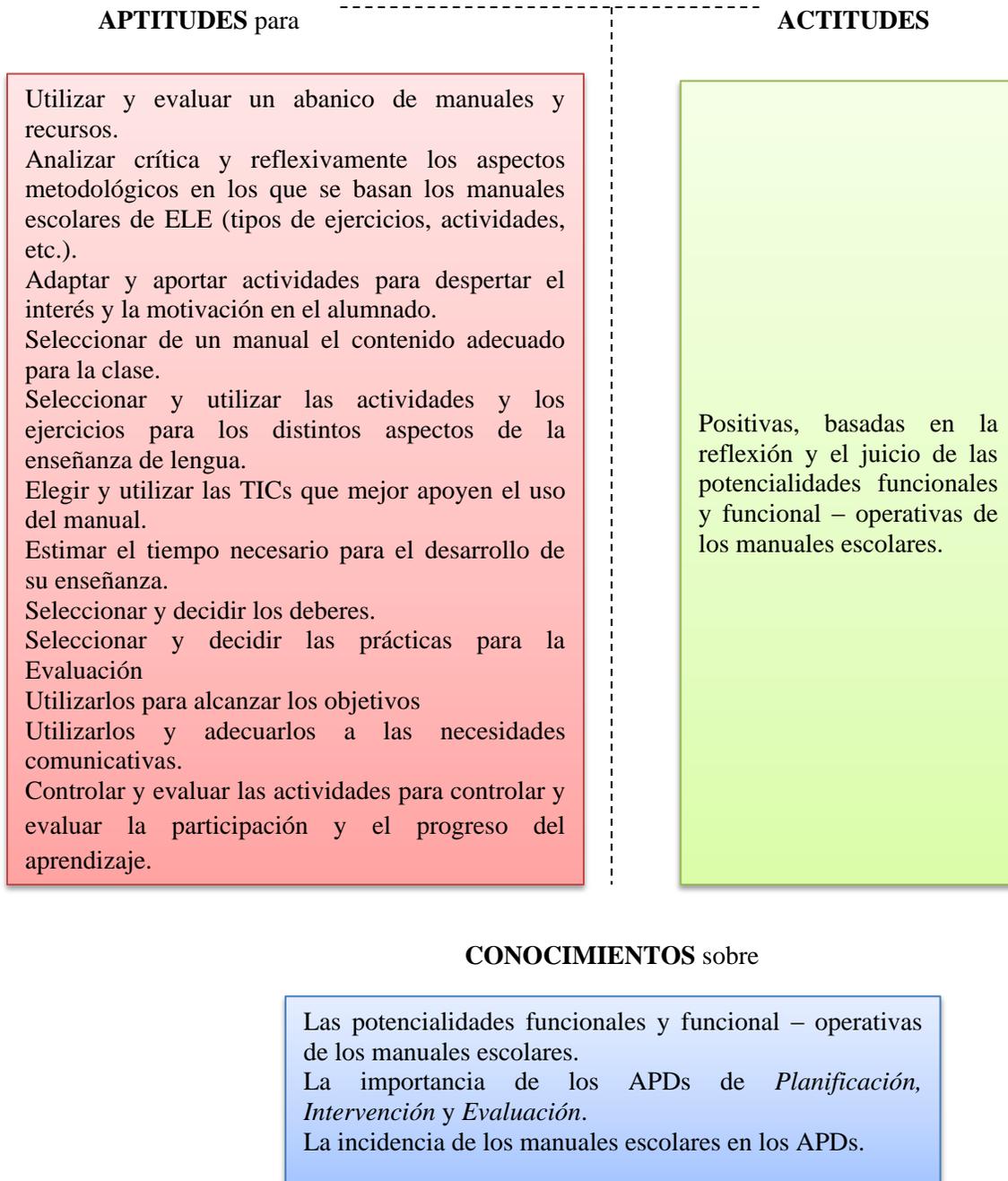


Figura 24: Componentes competenciales para la competencia clave “para y en el uso de los manuales escolares”.

Adaptada de Mora (1987, p. 29) y Torres González (1996, p. 301)

Según se ha podido constatar, los resultados del análisis de los datos aportados por las dos categorías de informantes traslucen la importancia de los manuales escolares en la enseñanza y el aprendizaje de ELE, en el contexto educativo de Rumanía. Por lo tanto, podríamos afirmar que, de acuerdo con las percepciones sobre los manuales escolares, existe un patrón cultural muy arraigado en los centros escolares de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o en la escuela general, que establece, *a priori*, el estatus de dichos manuales escolares, en aula de ELE. Un estatus bien definido por normas, determinado y establecido por las potencialidades funcionales y funcional – operativas así como por su presencia e incidencia en los APDs. En definitiva, los manuales escolares tienen un estatus. Un estatus bien merecido y reconocido por todos los actores implicados en la enseñanza y aprendizaje de LEs. Un estatus que se debe reconocer y aceptar como objeto de atención para la formación psicopedagógica y didáctico – práctica de aquellos estudiantes cuya segunda lengua o lengua de la Especialidad B es el ELE (L2), dado su futuro destino profesional como profesores de ELE en los centros escolares de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuela general de Rumanía.

CONCLUSIONES

Corresponde cerrar este documento de Tesis Doctoral con la exposición de las conclusiones que articulamos en dos *Bloques*.

En el *Bloque I*, exponemos los aspectos más significativos sobre:

- a) El objeto de estudio de esta investigación.
- b) El proceso de investigación llevado a cabo.
- c) Los resultados obtenidos, en función de los objetivos formulados.
- d) Los indicadores de actualización para un uso optimizador de los manuales escolares en el aula de ELE.

En el *Bloque II*, planteamos las reflexiones que abren posibles líneas de trabajo que, derivadas de nuestra investigación, puedan aportar, para las acciones de investigaciones oportunas, conocimientos relevantes y útiles para la formación del futuro profesorado de ELE en Rumanía.

Bloque I

- a) *El objeto de estudio de esta investigación*

El objeto de estudio propuesto, *el estatus de los manuales de ELE, desde sus parámetros funcionales y funcional – operativos, en la formación inicial del futuro profesor de ELE en Rumanía*, circunscrito al ámbito disciplinar de la DL-C, se ha revelado pertinente y útil, por cuanto que se inscribe en:

- Los objetivos fijados por los programas “Educación y Formación 2010” (ET2010) y “Educación y Formación 2020” (ET2020) en Europa. Programas en los que se pone de manifiesto que, tanto la educación y formación de profesores, como también la enseñanza y el aprendizaje de LEs, representan factores claves para la mejora de la calidad y eficacia de los sistemas educativos en todos los países de la UE. Entre

éstos, los de Rumanía, como país miembro de la UE desde el año 2007, en cuyo ámbito académico universitario, la mejora significa asumir la responsabilidad de asegurar y contribuir, en los lugares de formación del profesorado, al desarrollo de aquellas competencias necesarias, localizadas en nuestro caso, para un uso optimizador de los manuales escolares en el aula de ELE. Competencias que permitan a los futuros profesores afrontar los desafíos de los APDs de *Planificación, Intervención y Evaluación* de calidad, en el aula de ELE.

- La investigación ha resultado útil por cuanto que nos ha permitido contribuir a configurar un perfil profesional competencial del futuro profesorado en lo que corresponde al uso de calidad de los manuales escolares de ELE:
 - Desde la integración de los tres componentes competenciales intrínsecamente relacionados: *Conocimientos, Aptitudes y Actitudes*.
 - Desde la construcción de un conocimiento didáctico para la formación inicial y el posterior desarrollo profesional competencial del futuro profesor de ELE.

Se espera que el perfil profesional competencial esté fundamentado en una *formación específica*, orientada a los tres componentes descritos, como:

1. Componente competencial I relativo a *Conocimientos* de/sobre los manuales escolares en el aula de ELE.
2. Componente competencial II relativo a *Aptitudes* para el uso de los manuales escolares en el aula de ELE.
3. Componente competencial III relativo a *Actitudes* hacia el uso de los manuales escolares de ELE en el aula de ELE.

b) *El proceso de investigación llevado a cabo*

Las búsquedas y las consultas realizadas para desarrollar el proceso de investigación, en una dinámica reflexiva y crítica, nos han permitido:

- Matizar la cultura común compartida sobre la noción consolidada de manuales escolares y su estatus, desde sus parámetros funcionales y funcional - operativos, así como sus principios configuradores, en torno a la concepción y elaboración, procedentes de distintos niveles organizativos curriculares - *supra, macro y micro*. Aunque vivimos una paradoja - en un mundo en continuo cambio que afecta a todos los componentes curriculares - los manuales escolares siguen presentes, como una constante y una permanencia en el aula de ELE. Aparecen como recursos sin *fecha de caducidad* que logran vencer el paso del tiempo. Todo esto nos permite afirmar enfáticamente que, los manuales escolares continúan siendo un centro de interés de los investigadores en Educación y en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Al mismo tiempo, deberían ser un pivote en la formación inicial y continua de los docentes de LEs.
- Configurar un sistema de acción y reflexión para la indagación en la realidad formativa de los futuros profesores de ELE, en el contexto académico universitario, que establece los planes de estudio conducentes al título de filología y a los de *Modulul de formare psihopedagogică și didactică*.

El itinerario investigador llevado a cabo, en función de los objetivos formulados, nos permitió la indagación en una realidad educativa que nos afecta directamente, desde las responsabilidades docentes en dicho contexto universitario. De forma que:

- En el orden académico y de desarrollo profesional, los conocimientos adquiridos gracias a las atentas y provechosas lecturas y el estudio de una rica bibliografía de especialidad nos han facilitado el acceso a la realidad educativa y formativa de los futuros docentes de ELE. Es decir, los futuros profesores de ELE, para los

centros escolares de primaria y secundaria inferior (*gimnaziu*) o escuela general de Rumanía reforzándonos un pensamiento fundamentado en la acción y la toma de decisiones, como parte de la responsabilidad adquirida, en sus dos vertientes: la docencia y la investigación.

- En el orden personal que sustenta el ámbito académico y profesional, las relaciones humanas con los participantes en la investigación se han desarrollado en un espacio de estrecha colaboración y participación activa, orientadas, en primer lugar, a crear y mantener una relación cordial basada en el aprecio, reconocimiento y el respeto mutuo; en segundo lugar, a crear y mantener el estímulo hacia la meta común – la mejora de la calidad de la enseñanza y aprendizaje de LEs y del ELE, particularmente en Rumanía.

c) *Los resultados obtenidos en función de los objetivos formulados*

El atento análisis de una información tan diversa y valiosa, recogida a través de los cuestionarios y del relato de práctica que aplicamos a los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) en *Práctica pedagógica B - practicum* de ELE en los centros escolares de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuela general de Bucarest y a los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*, nos ha permitido conseguir resultados significativos. Es lo que nos ha facilitado la posibilidad de generar las siguientes conclusiones organizadas en torno a los tres componentes competenciales descritos.

1. Componente competencial I: *Conocimientos* de/sobre los manuales escolares de ELE

Los indicadores de actualización para la formación de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) están orientados hacia el conocimiento de los aspectos teórico - conceptuales, metodológicos, funcionales y funcional – operativos, pragmáticos y de intervención, desde un enfoque crítico – reflexivo sobre los manuales escolares y su uso en el aula de ELE. Su potencialidad como recursos pedagógicos y didácticos reside en el carácter multifuncional. Sus distintas funciones: la *Función*

Informadora o de *Información* (FInf.), la *Función Educativa* o de *Educación* (FEduc.), la *Función Mediadora* o de *Mediación* (FMed.) y la *Función Formativa* o de *Formación* (FForm.) han de ser objeto de acciones formativas, mediante las cuales sus destinatarios, los futuros profesores de ELE, conozcan y apliquen los elementos subyacentes a ellas; es decir, a las que se enuncian, como sigue:

- Trasponer el currículum oficial.
- Hacer tangible un método o un enfoque de enseñanza y aprendizaje de ELE
- Servir de apoyo en el aprendizaje de los *Sujetos (alumnos)*.
- Facilitar los APDs del *Agente recurso humano - profesor* en el aula de ELE poniendo a su disposición un contenido seleccionado, secuenciado; prácticas para el trabajo en el aula o para los deberes.

Las potencialidades funcionales de los manuales escolares llegan a ser operativas en la medida en que el *Agente recurso humano - profesor*, aprovechando sus conocimientos recurre a su uso en las distintas operaciones que movilizan los APDs es decir, cuando analiza, selecciona, aplica, modifica o adapta contenido y prácticas. A la luz de los resultados obtenidos del análisis de los datos proporcionados por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) y corroborados con los de los *Agentes formadores: profesores - mentor de ELE*, estamos en la postura de concluir que:

- Los conocimientos sobre los manuales escolares de ELE son significativos, pero son susceptibles de un enriquecimiento y una profundización en lo formativo de los futuros profesores de ELE.
- El contenido formativo se presenta como insuficiente para un conocimiento exhaustivo de las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares y su uso optimizador en el aula de ELE.

En este sentido, se hace patente insistir en la idea de que la mejora de la calidad de la enseñanza debe pasar, a priori, por la mejora de la formación de los futuros profesores de ELE, respecto a las funciones de los manuales escolares. Por consiguiente, se impone la necesidad de:

- Construir un ambicioso proyecto de formación específica, orientado hacia la adquisición de conocimientos sobre los elementos subyacentes a las funciones atribuidas en el marco de los APDs.
- Diseñar un contenido educativo más aplicado, que debe estar complementado con un período de práctica pedagógica profesionalizadora más largo, con un mayor número de sesiones de actividades prácticas, orientadas hacia un conocimiento detallado de las potencialidades funcionales y funcional - operativas de los manuales escolares.

2. Componente competencial II: *Aptitudes* para el uso optimizador de los manuales escolares de ELE

Las aptitudes que los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) aprecian poseer para el uso de los manuales escolares son consideradas satisfactorias, por lo cual, se sienten capacitados para superar las posibles dificultades en el aula de ELE.

Aunque los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) estiman que su formación inicial ha sido bastante satisfactoria se impone como necesidad urgente una formación específica, didáctico – práctica, orientada hacia el uso optimizador de los manuales escolares. Los futuros profesores de ELE necesitan una formación que les habilite a enfrentarse con los retos que suponen los APDs y la mejora de la calidad en la enseñanza.

De los resultados obtenidos en torno al componente competencial II, destacamos, a modo de indicadores de acción para la actualización de la formación inicial, la necesidad de desarrollar aptitudes orientadas a:

- Utilizar y evaluar un abanico de manuales escolares y recursos, recurriendo a instrumentos de análisis ya existentes o propios.
- Estimar con más exactitud el tiempo necesario para el desarrollo de las prácticas.
- Utilizar actividades propicias para controlar y evaluar la participación y el progreso en el aprendizaje de los alumnos.
- Seleccionar y utilizar aquellos contenidos para el APD de *Evaluación*.
- Utilizar y adecuar los contenidos de los manuales escolares en función de las necesidades comunicativas de los alumnos.

3. Componente competencial III: *Actitud* hacia los manuales escolares de ELE

Los resultados obtenidos respecto a las actitudes manifestadas por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) y mostradas ante los manuales escolares revelan que al afirmar que los manuales escolares figuran entre sus opciones como herramientas de trabajo, los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) y los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* manifiestan una actitud partidaria poco convincente de este uso, es decir, tan sólo una actitud verbal. Dicha actitud verbal deriva de actitudes comportamentales, a saber:

- Al utilizar los manuales escolares en sus clases, los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) ponen de manifiesto una predisposición de comportamiento favorable hacia ellos.
- En el proceso de enseñanza y en sus actividades prácticas en las aulas, los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* hacen uso de los manuales escolares,

mostrando una actitud favorable, complementada también de sus esfuerzos creativos en la elaboración de todo material didáctico destinado a los alumnos.

De este modo, insistimos en la necesidad de desarrollar en los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) actitudes orientadas a:

- Dignificar la actividad de concepción y elaboración de manuales escolares llevada a cabo por los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE*. Las autoridades educativas deberían reconocer y apreciar dicha actividad y la energía creativa orientada al servicio de manuales escolares de calidad.
- Si los Agentes formadores: *profesores – mentor de ELE* se basan en sus aulas en manuales escolares de calidad, el uso que hagan de éstos permitiría la perpetuación de una tradición en la práctica de enseñanza rumana que constituiría sin embargo, una pieza de resistencia para todo profesor que carezca de conocimientos sobre sus potencialidades funcionales y funcional – operativas; el uso incorrecto e incompleto de los manuales escolares es un factor carencial desfavorable a la enseñanza.

Se pueden destacar los siguientes indicadores de actualización para la formación de los futuros profesores de ELE, que se imponen como pertinentes, traducidos en la necesidad de:

- Generalizar el uso del *Cuaderno de práctica* a nivel nacional, siempre y cuando haya un contenido explícitamente orientado al uso de los manuales escolares.
- Considerar los manuales escolares como un compartimiento prioritario, eje que atraviese los tiempos y los modelos formativos, teniendo en cuenta los cambios en la evolución de los conceptos educativos.

- Considerar los manuales escolares como un componente obligatorio dentro del caleidoscopio formativo del futuro profesorado; la ubicuidad de los manuales escolares en la clase, lo demanda.
- Revisar el currículum de la formación inicial de los futuros profesores que afecta el ámbito curricular, incluyendo una especial atención a una teoría sobre los manuales escolares en una perspectiva práctica. Una teoría que parte de la necesidad de conocer los principios configuradores que sustentan toda concepción y elaboración de manuales escolares. Teoría que abarque el conocimiento de los demás recursos en las aulas de LEs, sus posibles aplicaciones según sus especificidades funcionales y funcional - operativas.

Estos indicadores de actualización para la formación de los futuros profesores de ELE implican la organización de varios cursos de formación orientados a la práctica docente, a la reflexión y actualización docente para un uso optimizador y de calidad de los manuales escolares en el aula.

En este sentido, las propuestas de indicadores de actualización, para el contexto académico rumano de formación y de las situaciones concretas de la enseñanza en el aprendizaje de ELE, asumiendo las responsabilidades docentes que nos corresponden, las organizamos en torno a:

- A) La educación y formación de los futuros profesores de ELE. En este sentido, consideramos que dichos indicadores de actualización atañen a la responsabilidad de:
- Las autoridades educativas.
 - Los Agentes formadores que desarrollan su actividad docente en las instituciones académico - universitarias.
 - Las Universidades como instituciones académicas de enseñanza superior, responsables de la formación profesional de los futuros profesores de ELE.

B) La mejora de la calidad de los manuales escolares de ELE de primaria y secundaria (*gimnaziu*) o escuela general. En este sentido, formulamos las siguientes líneas en torno a los distintos aspectos que atañen a la responsabilidad de las autoridades competentes, por una parte, y de las editoriales como sector que se encarga de la publicación de los manuales escolares de ELE, por otra parte.

e) *Indicadores de actualización para un uso optimizador de los manuales escolares en el aula de ELE*

Estos indicadores implican la mejora de la calidad de la educación y formación de los futuros profesores de ELE, por cuanto que corresponde a:

- Actualizar el marco de *concepción y elaboración* de los manuales escolares con la finalidad de conseguir *sintonizar las corrientes europeas* en materia de enseñanza y el aprendizaje de LEs con su realización.
- Organizar, partiendo de los intereses específicos y de las necesidades didácticas del profesor, cursos de formación profesional específicos orientados al uso de los manuales escolares de ELE.
- Animar a los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) a participar activamente en debates y encuentros sobre la problemática de los manuales escolares vistos desde una perspectiva integradora de su uso junto con otros materiales y recursos necesarios en las aulas de ELE. Crear una comunidad que impulse el uso de las TICs partiendo de las presentes en los manuales escolares de ELE.

Asimismo, para alcanzar la mejora de la calidad de los manuales escolares de ELE, consideramos que se impone:

- Modernizar la concepción y elaboración de los manuales escolares de ELE editados en Rumanía, en el sentido de utilizar todas las posibilidades técnicas actuales: maquetación, calidad de las ilustraciones, paginación, impresión, etc. más atractivas y motivadoras y, siempre, en sintonía con las metodologías y las teorías actuales que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de LEs. Modernizar la concepción y elaboración de los manuales escolares de ELE publicados en las editoriales nacionales incorporándoles otros componentes imprescindibles para la clase, a saber: fotocopias, transparencias, CD-s, otros materiales complementarios (comentarios, fragmentos de textos, etc.) y audiciones, sugerencias de sitios y páginas web para la ampliación de los contenidos presentados.
- Reactualizar los contenidos de los manuales escolares de ELE, de acuerdo con los temas de interés de las actuales generaciones de alumnos y en función de su desarrollo cognitivo, afectivo y creativo.
- Incorporar una serie de componentes materializados en el *libro del profesor*, *cuaderno de actividades para el alumno*, *materiales de referencia* (glosarios, gramáticas, etc.), *materiales audiovisuales*, es decir, realizar un *ensemble pédagogique* o *package course*. Las guías didácticas (entendidas en términos de material explicativo y de formación) facilitarían la información básica necesaria orientada al uso de los manuales escolares. La información aportada para mejorar la actividad práctica docente ofrecería sugerencias oportunas de explotación de las actividades presentadas, convirtiéndose éstas en un material para futuras búsquedas de información, propuestas de actividades secuenciadas y progresivas para el tratamiento adecuado de determinados contenidos.

Bloque II

Estimamos que podrían convertirse en objeto de futuras investigaciones los siguientes aspectos que planteamos bajo la forma de interrogantes:

- ¿Qué aspectos subyacen a la noción consolidada de manuales escolares, en los niveles educativos de la secundaria (superior) de Rumanía, donde los manuales no son obligatorios?
- ¿En qué medida se recurre al uso de los manuales escolares en dichos niveles educativos de la secundaria (superior) de Rumanía?
- ¿En qué medida y de qué manera se atiende, en los ámbitos académicos universitarios encargados de la formación continua del profesorado, a las potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares de ELE?

Confiamos en que el conocimiento adquirido tras la asimilación de tantas enseñanzas surgidas de la amplia bibliografía consultada y de referencia, nos motive a nosotros y a otros investigadores de la DL-C. a centrar la atención en el estatus de los manuales escolares, desde sus parámetros funcionales y funcional – operativos.

El objeto de estudio de la presente investigación debería ser considerado un deber y un compromiso asumidos, no sólo en lo que nos concierne, sino para todo formador que pertenece al ámbito académico universitario. Además, nutrimos la esperanza de que nuestro trabajo se integre en el mosaico de conocimientos ya existentes, al tiempo que se pueda convertir en un eco y/o una meta para buscar y descubrir nuevas perspectivas y significados en la investigación científica.

Los resultados de nuestro trabajo podrían ser considerados como definitorios y útiles para el ideal de todo investigador: el de contribuir a la difusión de dicho conocimiento con el fin de producir un cambio tanto en la mentalidad y el saber concebir y elaborar manuales escolares de calidad, como también en la mejora del uso de éstos en la enseñanza y aprendizaje de ELE.

Al termino de mis estudios como doctoranda de esta verdadera *Escuela de la Didáctica*, albergada por la prestigiosa Universidad de Valladolid, me siento muy comprometida para con mi deber presente y futuro: el de poner mis conocimientos a disposición de mi país y al servicio del progreso de la DL-C a todos los niveles, desde la primaria hasta el ámbito académico universitario de Rumanía.

BIBLIOGRAFÍA
DE
REFERENCIA Y CONSULTA

Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid

Bibliografía de referencia y consulta

APARTADO I - Volúmenes y revistas

A

- Aboulfeth, K. (2010). Le manuel scolaire: quelle utilisation? *Cahiers de l'éducation et de la formation. Dossier: Le manuel scolaire et les supports pédagogiques* 3, 5 – 8.
- Academia Republicii Populare Romîne (1964). Gutenberg. En *Dicționar Enciclopedic Român*, 2, (pp. 638 – 639). București: Editura Politică.
- Aguirre Baztán, A. (1995). El contexto educativo como sistema social. En J. Beltrán Llera y J. A. Bueno Álvarez (Eds.), *Psicología de la educación* (pp. 626 – 639). Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Allard, M.; Aubin, P.; Bassil, S. y Lebrun, M. (2006). Le manuel scolaire québécois, une mise en exposition. En P. Aubin (Dir.), *300 ans de manuels scolaires au Québec* (pp. 16 – 32). Montréal: Presses de l'Université Laval.
- Altet, M.; Paquay, L. y Perrenoud, P. (2002). La profesionalización de los formadores del profesorado: ¿Realidad emergente o fantasía? En M. Altet, L. Paquay y P. Perrenoud (Coords.), *La formación de profesionales de la enseñanza* (pp. 263 – 277). Sevilla: De Boeck.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Alzate Piedrahita, M. V.; Arbeláez Gómez, M. C.; Gómez Mendoza, M. A.; Romero Loaiza, F. y Gallón, H. (2005). Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(37), 1 – 15.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y texto. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Area Moreira, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Barcelona: Sendai.
- Area Moreira, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículo. En J. M. Sancho (Coord.), *Para una tecnología educativa* (pp. 85 – 113). Barcelona: Horsori.
- Area Moreira, M. (1999). Los materiales curriculares en el contexto de los procesos de diseminación y desarrollo del currículo. En J. M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 189 – 208). Madrid: Síntesis.

- Area Moreira, M. y Correa Gorospe, J. (2010). Las TIC entran en las escuelas. Nuevos retos educativos, nuevas políticas docentes. En J. de Pablos Pons, M. Area Moreira, J. Valverde Berrocoso y J. M. Correa Gorospe (Coords.), *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC* (pp. 43 – 81). Barcelona: Graó.
- Area Moreira, M. y Guarro Pallás, A. (2004). Medios didácticos. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica 2*, (pp. 237 – 258). Málaga: Aljibe.
- Arroyo González, R. (2004a). Mediación didáctica. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica 2*, (pp. 224 – 225). Málaga: Aljibe.
- Arroyo González, R. (2004b). Relación didáctica. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica 2*, (pp. 543 – 545). Málaga: Aljibe.
- Atienza, J. L. (1994). Materiales curriculares ¿Para qué? *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 11, 12 – 21. Recuperado el 3 de junio de 2006 de:
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualizayarticulo_id=63
- Aubin, P. y Choppin, A. (2007). Des ressources historiques sur le net: les manuels scolaires. En G. Bandini y P. Bianchini. *Fare storia in Rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea* (pp. 53 – 76). Firenze: Carocci.

B

- Badanelli, A.; Mahamud, K.; Milito, C.; Ossenbach, G. y Somoza, M. (2007). *School Textbooks*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Bălan, E. y Gulea, M. (1986). Dezvoltarea competenței de comunicare în limbile străine în învățământul superior economic. *Limbile moderne în școală*, 2, 89 – 93.
- Ballesta Pagán, J. (1995 - 1996). Función didáctica de los materiales curriculares. *Pixel Bit. Revista de Medios y Educación*, 5 – 6 (versión electrónica). Recuperado el 15 de marzo de 2006 de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n5/n5art/art53.htm>
- Bardin, L. (1977). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barrera–Vidal, A. (1989). Evolution de la méthodologie: manuels, méthodes et medias. *Français 2000. F.L.E.: français langue étrangère*, 118, 7 – 18.

- Becker, H. S. (1974). Historias de vida en sociología. En J. Balán, R. Angell, H. S. Becker, J. F. Marsal, H. L. Browning, E. Jelin, L. Litzler, J. W. Wilkie, L. L. Langness y J. Nash, *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica* (pp. 27 – 41). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Begioni, L.; Costanzo, E.; Ferreira, F. y Ferrao Tavares, C. (1999). Para una formación europea de los formadores de lenguas: enfoque accional y multimodalidad. *Lenguaje y Textos*, 13, 29 – 39.
- Bell, J. y Gower, R. (1998). Writing course materials for the world: a great compromise. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 116 – 129). Cambridge: Cambridge University Press.
- Benso Calvo, C. y Rivas Barros, I. (2002). La geografía del libro de texto en la enseñanza secundaria. Uso y producción de manuales en el Bachillerato gallego decimonónico. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 153 – 162.
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. París: Didier Crédif.
- Besse, H. (2010). Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant. *Synergies Chine*, 5, 15 – 25.
- Bey, T. y Holmes, C. (1992). *Mentoring: Contemporary Principles and Issues*. Reston Virginia: Association of Teacher Educators.
- Bierman, P.; Massey, C. y Manduca, C. (2006). Reconsidering the “Textbook”. *Eos Trans. AGU*, 87(31), 306. doi:10.1029/2006EO310004
- Blázquez Entonado, F. (1997). El profesorado de educación secundaria y su formación profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, (pp. 23 – 38).
- Bolívar Botía, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma – problemas y propuestas*. Madrid: Escuela Española.
- Bolívar Botía, A. (1993). “Conocimiento didáctico del contenido” y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 113 – 124.
- Bordón Martínez, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 983 – 1003). Madrid: SGEL.

- Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire. Programme de travail 1997 – 1998. Documentation française: Le Manuel Scolaire. Ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie*. Recuperado el 11 de mayo de 2006 de: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/994000490/0000.pdf>
- Braun, A. (2010). Introduction: les manuels... du grain à moudre pour la recherche en éducation. *Revue. Education & Formation. Manuels scolaires et matériel didactique*, e-292, 7 – 11.
- Brophy, J. y Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 328 – 375). New York: Macmillan.
- Bruillard, E. (2010). Le passage du papier au numérique: le cas du manuel scolaire. En G. Gueudet y L. Trouche (Ed.), *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs en mathématiques*, 217 – 232. PUR y INRP. Recuperado el 25 de octubre de 2009 de: <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00496597>
- Buckley, R. (1991). *La formación: teoría y práctica*. Madrid: Díaz de Santos.

C

- Cantera Ortiz de Urbina, J. (2005). *Diccionario Akal del Refranero Latino*. Madrid: Akal.
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 33 – 47). Barcelona: SEDLL / ICE- UB/ Horsori.
- Camps, A. (2006). Introducción. En A. Camps y C. Ballesteros (Coords.), *El aula como espacio de innovación. Investigaciones en Didáctica de la Lengua* (pp. 7 – 21). Barcelona: Graó.
- Candau, M^a. V. (1987). La Didáctica y la formación de educadores. De la exaltación a la negación. En M^a. V. Candau, *La didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza* (pp. 14 – 24). Madrid: Narcea.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación – acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrasco Macías, M^a. J. (2004). Tiempo escolar. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica 2*, (pp. 646 – 649). Málaga: Aljibe.

- Carré, P. (1991). *Organiser l'apprentissage des langues étrangères*. París: Les Editions D'Organisation.
- Castro de Paz, J. y Area Moreira, M. (1996). *Los materiales curriculares y las necesidades educativas especiales*. WebSite de Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación. Recuperado el 27 de febrero de 2006 de:
<http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento12.htm>
- Castro Prieto, P. (2008). *La gestión de la dimensión intercultural en la formación didáctica del profesorado de lenguas extranjeras: el caso de los contextos universitarios de formación inicial*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Valladolid.
- Cataldi, Z. y Lage, F. (2004). Un nuevo perfil del profesor universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 3(1), 28 – 33.
- Cerrillo, P. C.; Larranaga, E. y Yubero, S. (2003). Libros, lectores y medidores. En P. C. Cerrillo y S. Yubero Jiménez (Coord.), *La formación de mediadores para la promoción de la lectura* (pp. 229 – 237). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Cherdon, C. (1990). Le rôle des manuels de français. *Français 2000. Les manuels de français*, 125, 30 – 34.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: ICE - Horsori.
- Chollet Mocanu, C. (2011). *L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain: analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques*. Tesis doctoral. Académie d'Aix – Marseille. Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse. Avignon.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires: une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 9(a), 1 – 25.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. París: Hachette.
- Choppin, A. (1993). Introduction. *Histoire de l'éducation*, 58, 5 – 7.
- Choppin, A. (1998) Le manuel scolaire. En *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 666 – 669). París: Nathan.

- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29 – 30), 207– 229.
- Choppin, A. (2002). Les manuels scolaires. En J. Michon y J. Y. Molliere (Dir.), *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIIIe siècle à l'an 2000* (pp. 474 – 484). Saint-Nicolas/París: Les Presses de l'Université Laval/ L'Harmattan.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos 3*, (pp. 444 – 539). Barcelona: Paidós.
- Clark, Ch. y Elmore, J. (1981). *Transforming Curriculum in Mathematics, Science and Writing. A Case Study of Teacher Yearly Planning*. Michigan: Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- Clark, Ch. y Lampert, M. (1985). *What Knowledge Is of Most Worth to Teachers? Insights from Studies of Teacher Thinking*. Michigan: Institute for Research on Teaching. Michigan State University.
- Clave. *Diccionario de uso del español actual* (1999). Madrid: SM.
- Climent López, E. A. (1997). Formación profesional y desarrollo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 19 – 30.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comenio, J. A. (1967). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Constantinescu, I. (2005). *Didactique du français, langue étrangère*. București: Fundația România de Mâine.
- Constantinescu, I. (2011). *Dictionnaire pratique de didactique du français langue étrangère (F.L.E)*. București: Fundația România de Mâine.
- Contreras, L. C.; Estepa, J. y Jiménez, R. (1997). El papel de las didácticas específicas en la formación del profesorado: consideraciones de cara a un futuro inmediato. En A. Romero López, J. Gutiérrez Pérez y M. Coriat Benarroch (Eds.), *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 129 – 135). Granada: Universidad de Granada.
- Cooper, R. L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crawford, K. (2003). The Role and Purpose of Textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3(2), 5 - 11.

- Cristea, S. (2002). *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Litera.
- Cristea, T. (1984). Index des notions. *Concepts fondamentaux de la didactique du français langue étrangère*, 228 – 235.
- Cristea, T.; Covaci, V.; Gălățeanu, O.; Drăghicescu, J.; Coman, I.; Stoean, C.; Cilianu – Lascu, C. y Vișan, V. (1980). Opțiuni metodologice în predarea limbilor străine. *Limbile moderne în școală 2*, 122 – 165.
- Cucoș, C. (Coord.). (1998). *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Iași: Polirom.
- Cucoș, C. (2002). *Pedagogie*. Iași: Polirom.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris: Hachette.

D

- Dalgalian, G.; Lieutaud, S. y Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris: Clé International.
- Davis, E. A. y Krajcik, J. S. (2005). Designing Educative Curriculum Materials to Promote Teacher Learning. *Educational Researcher*, 24(3), 3 – 14.
- Day, C. (2005). *Docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Peretti, A. (1992). *Controverses en éducation*. Paris: Hachette Education.
- Debyser, F. (1973). La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. *Français dans le monde*, 100, 63 – 68. Republicado en A. Ali Bouacha (1978). *La pédagogie du français langue étrangère. Pratique pédagogique* (pp. 58 – 66). Paris: Hachette.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Compendio. Santillana: UNESCO. Recuperado el 22 de mayo de 2006 de: http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf
- Delronche, R. (1990). Les manuels en question(s). *Français 2000: Les manuels de français*, 125, 3.

- Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic (2008). *Fișa disciplinei: Practica specialității*. Recuperado el 12 de enero de 2010 de:
<http://www.spiruharet.ro/facultate/32/litere/18/specializarea-limbi-straine/fisele-disciplinelor.html>
- D'Hainaut, L. (1981). Stabilirea unui profil de formare. En L. D'Hainaut (Coord.), *Programe de învățământ și educație permanentă* (pp. 122 – 147). București: Editura didactică și pedagogică.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo. Un enfoque constructivista*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Díaz-Corralejó Conde, J. (2004). Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 243 – 257). Madrid: SGEL.
- Díaz Pardo, F. (2007). Presente y futuro de los materiales curriculares. *Revista Píxel-Bit, de Medios y Educación*, 5, 29 – 46. Recuperado el 27 de marzo de 2008 de:
http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=194&Itemid=47
- Diop, P. M. (2008). *Autonomía y profesionalización de los profesores de lenguas en Senegal. Estudio de los actos profesionales docentes desde las estrategias de formación continua*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Valladolid.
- DISCAS (1987 – 2006). *Cadre conceptuel produit par pour le compte de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne, de Sudbury (Ontario)*. Recuperado el 28 de junio de 2012 de: <http://www.csrndn.qc.ca/discas/tm.html>.
- Duhăneanu, C., Costin, L. y Ghițescu, M. (1974). *Limba spaniolă. Manual pentru clasa a II-a*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Dumbrăvescu, D.-G. (2009). *Fișa disciplinei: Didactica limbii spaniole*. Recuperado el 12 de enero de 2011 de:
<http://www.spiruharet.ro/facultate/32/litere/18/specializarea-limbi-straine/fisele-disciplinelor.html>
- Dumbrăvescu, D.-G. y Merino Mañueco, S. (2012). De manuales a TICS: un viaje de ida y vuelta. En C. Hernández González, A. Carrasco Santana y E. Álvarez Amos (Eds.) *La red y sus aplicaciones en la enseñanza–aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 225 – 231). Valladolid: ASELE. Universidad de Valladolid.
- Durán Martínez, R.; Sánchez–Reyes Peñamaría, S. y Beltrán Llavador, F. (2004). *La formación del profesorado de lengua inglesa en un contexto europeo*. Salamanca: Ambos mundos.

E

- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Madrid: Morata.
- Escolano Benito, A. (2005). El libro escolar y la cultura de la educación. La manualística, un campo en construcción. Ponencia presentada el 16 de marzo de 2005 durante VI los cursos de invierno: *El libro escolar en la sociedad del conocimiento: Currículo editado, multimedialidad y cultura de la escuela*. Facultad de Educación y Trabajo Social. Universidad de Valladolid.
- Esteve, J. M.; Guerrero Melgar, R. y Hernández Munilla, A. E. (1997). Las prácticas de observación: una primera toma de contacto con la realidad de la enseñanza. En Esteve, J. M. (Coord.), *La formación inicial de los profesores de secundaria. Una reflexión sobre el proceso de cualificación pedagógica* (pp. 117 – 133). Barcelona: Ariel.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2003). Nuevas orientaciones sobre la formación del profesorado en Europa: hacia un nuevo modelo de formación. En A. Romero López; J. Gutiérrez Pérez y M. Coriat Benarroch (Eds.), *La formación inicial del profesorado a luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (pp. 11 – 40). Granada: Universidad de Granada.

F

- Fernández Armesto, M. L.; Goicoechea Gaona, M. A.; Pascual Sufrate, M. T.; Ponce de León Elizondo, A. y Torroba Santa María, T. (1997). Experiencia del practicum en la Universidad de La Rioja: sección Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 131 – 141.
- Ferrández Arenaz, A. y Sarramona López, J. (Coords.) (1987). *Diccionario de Ciencias de la Educación: Didáctica y Tecnología Educativa*. Madrid: Anaya.
- Ferrão, C. (2010). La recherche en tant qu'outil de formation des enseignants. En C. Guillén Díaz (Coord.), *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas. El desarrollo del currículo de Francés Lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Problemática y actuaciones docentes 3*, (pp. 35 – 55). Barcelona: Graó.
- Florea, N. M. y Țăranu, A. M. (2010). *Caiet de practică pedagogică*, București: Editura Fundației României de Măine.
- Font, J. (1998). Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 215 – 225). Barcelona: SEDLL / ICE- UB/ Horsori.

- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Frabboni, F. (1998). *Formación del profesorado en Italia*. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo y M^a. V. Sotomayor Marcos (Coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp. 169 – 212). Madrid: Narcea.
- Frabboni, F. y Pinto Minerva, F. (2006). *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI.
- Frumușani, D. (1984). Auxiliaire didactique. En Universitatea din București (Ed.), *10 Concepts fondamentaux de la Didactique du Français langue étrangère* (pp. 8 – 22). București: Universitatea din București.

G

- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la Didactique des Langues Étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. París: Clé International.
- Galisson, R. (1990). Où va la Didactique du Français langue étrangère? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 79, 9 – 34.
- Galisson, R. (1994). Formation à la recherche en Didactologie des Langues – Cultures. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 95, 119 – 159.
- Galisson, R. y Coste D. (Dirs.) (1982). *Dictionnaire de didactique des langues*. París: Hachette.
- Galisson, R. y Puren, Ch. (1999). *La formation en questions*. París: Clé International.
- Gallego Ortega, J. L. (2004). Unidad didáctica. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y S. Bolívar Botía (Dirs.), *Diccionario enciclopédico de Didáctica 2*, (p. 601). Málaga: Aljibe.
- García Alonso, Z. (2005, 05, 03). El libro de texto, el mejor maestro. *El Mundo. Diario de Valladolid*, p. 2.
- García Aretio, L. (1998). Material impreso también en la era tecnológica. En L. García Aretio (Ed.), *El material impreso en la enseñanza a distancia* (pp. 15 – 21). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- García Doval, F.; Guillén Díaz, C.; González Piñeiro, M.; González Porto, J.; Serna, I. y Vez, J. M. (2004). Marco y Portafolio: *Porta Linguarum* para los europeos. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 2, 62 – 92.

- García Hoz, V. (Dir.) (1991). *Tratado de educación personalizada: Ambiente, organización y diseño educativo*. Madrid: Rialp.
- García Santa-Cecilia, A. (2000). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Didascalía.
- Gérard, F. M. (2003). Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage. *Option*, 4, 27 – 28.
- Gérard, F.-M. y Roegiers, X. (2003): *Des manuels scolaires pour apprendre: concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: De Boeck.
- Germain, C. (2000). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL) / Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, 2(1 – 2), 23 – 33.
- Ghivirică, L. (1975). *Relația profesor – elevi în perspectiva lecției moderne*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En F. Imbernon (Coord.), *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE* (pp. 53 – 93). Barcelona: ICE- UB/ Horsori.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). Grandeza y miseria del libro de texto. En J. Rodríguez Rodríguez, M. Horsley y S. V. Knudsen (Eds.), *Local, National and Transnational Identities in Textbooks and Educational Media* (pp. 19 – 30). Australia: Wendy Ward.
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. (Eds.). (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas: la investigación en acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goble, N. M. y Porter, J. F. (1980). *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*. Madrid: Narcea.
- Godard, R.; Magraner, J. J. y Thierry, A.-M. (1996). *Analyse de méthodes français langue étrangère: 2 enseignement aux jeunes enfants*. Sèvres: CIEP.

- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, F. (2012). *El libro de texto y la pizarra siguen siendo la principal herramienta docente. El Norte de Castilla*. 13 de enero de 2012. Recuperado el 14 de enero de 2012 de:
<http://www.elnortedecastilla.es/20120113/local/valladolid/libro-texto-pizarra-siguen-201201132230.html>.
- Gómez Barrantes, M. (1998). *Elementos de estadística descriptiva*. Madrid: UNED.
- Gómez García, M^a. N. (2006). Los usos del manual y la cultura de los profesores. En A. Escolano Benito (Ed.), *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp. 217 – 228). Valencia: Tirant lo Blanch, D. L.
- González, J. L. (2000). Perspectivas de la «educación para los medios» en la escuela de la sociedad de la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 91 – 101.
- González Jiménez, J. (2003). *Inicios, desarrollo sobre la problemática y metodología del paradigma del pensamiento del profesor: la investigación sobre la problemática y el pensamiento de los profesores principiantes*. Trabajo de investigación tutelado. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- González Martín, A. (2003). Aproximación, mediante un estudio de caso, de los discursos predominantes en los alumnos/as de prácticas de tercero pertenecientes a la especialidad de educación física de la universidad de Granada. En J. Gutiérrez Pérez, A. Romero López y M. Coriat Benarroch (Eds.), *El prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y educación secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 21 – 23). Granada: Universidad de Granada.
- González Piñeiro, M.; Guillén Díaz, C. y Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- González Soto, A. P. y Jiménez González, J. M. (2004). Planificación de la enseñanza. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y S. Bolívar Botía (Dir.), *Diccionario enciclopédico de Didáctica 2*, (pp. 389 – 402). Málaga: Aljibe.
- Goode, W. y Hatt, P. K. (1970). *Métodos de investigación social*. México: Trillas.
- Goodson, I. F. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733 – 758.

- Guillén, C. (2010a). Para la propuesta de escenarios curriculares diferenciados en la Educación Secundaria obligatoria y el Bachillerato. En C. Guillén (Coord.), *Didáctica del Francés 2* (pp. 13 – 38). Barcelona: Graó. MEC.
- Guillen, C. (2010b). Introduccion. En C. Guillen (Coord.), *Didáctica del Francés 2* (pp. 5 – 12). Barcelona: Graó. MEC.
- Guillén Díaz, C. (1999). El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: identidad y entidad de una disciplina específica. *Lenguaje y Textos*, 13, 11 – 28.
- Guillén Díaz, C. (2004). Lengua y cultura para la comunicación en Lenguas Extranjeras. En C. Guillén Díaz (Dir.), *Habilidades comunicativas en las Lenguas Extranjeras* (pp. 89 – 114). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Guillén Díaz, C. (2005a). Para una ‘cultura conceptual común’ sobre los términos clave del Marco, del Portafolio y del Manual. *Glosas Didácticas*, 14, 22 – 36. Recuperado el 15 de mayo de 2010 de:
www.um.es/glosasdidacticas/GD14/03.pdf
- Guillén Díaz, C. (2005b). Los aspectos socioculturales y el Marco Común de referencia para las lenguas. En C. Montes Mozo (Ed.), *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea* (pp. 9 – 33). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General.
- Guillén Díaz, C. (2007a). La formación del profesorado de lenguas extranjeras en el EEES: de las concepciones y elementos de referencia a la forma de los contenidos. *Lenguaje y Textos*, 25, 65 – 92.
- Guillén Díaz, C. (2007b). La investigación de los contenidos de lengua extranjera: una cuestión de orden teórico y práctico. En A. Mendoza Fillola, J. M. de Amo Sánchez –Fortún, M^a del M. Ruiz Domínguez y F. Galera Noguera (Eds.), *Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: perspectivas y orientaciones* (pp. 199 –212). Barcelona: DLL de la Universidad de Barcelona.
- Guillén Díaz, C. y Blasco Quílez, T. (2010). El estatus “Técnico Docente” de la Creatividad: Una Contribución para la Formación de Profesores de Lengua. *Intercomprensao, Revista de Didactica das Linguas*, 15, 119 – 136.
- Guillén Díaz, C. y Castro Prieto, P. (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: La Muralla.
- Guillén Díaz, C. y Garrán Antolínez, M. L. (2003). La enseñanza de la lectura en Educación primaria. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 141 – 158.
- Gutiérrez Almarza, G. y Beltrán Llavador, F. (1999). La enseñanza de lenguas extranjeras y la formación de los docentes de lenguas en el siglo XXI dentro de un contexto europeo. En F. Cerezal (Ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad* (pp. 37 – 48). Madrid: Talasa.

H

- Hamilton, D. (1990). What is a Textbook? *Paradigm*, 3. Recuperado el 15 de abril de 2010 de:
<http://faculty.ed.uiuc.edu/westbury/Paradigm/hamilton.html>
- Heyneman, S. (2006). The Role of Textbooks in a Modern System of Education: Towards High – Quality Education for All. En C. Braslavsky (Ed.), *Textbooks and quality learning for all: some lessons learned from international experiences* (pp. 31 – 92). Geneva: UNESCO. International Bureau of Education.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Don Mills: Adisson Wesley Publishing Company.
- Huberman, A. M. y Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Hutchinson, T. y Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. En *ELT Journal*, 48(4), 315 – 328.

I

- Imbernon, F. (1994). *La formación inicial y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Imbernon, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15 – 25.
- Instituto Cervantes (2003 – 2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Diccionario electrónico. Recuperado el 16 de julio de 2010 de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español, 1: Niveles A1- A2; 2: Niveles B1- B2; 3: Niveles C1- C2*. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado el 10 de enero de 2013 de:
http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

Institutul Statistic (2006). *Anuarul statistic al Romaniei, 2006*. București: Institutul Statistic.

Iturrioz, P. (2006). *Lenguas propias – lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

J

Jambin, A. (2001). *Choisir un manuel. Ficha práctica de análisis de manuales escolares*. Recuperado el 15 de mayo de 2010 de:
<http://flenet.unileon.es/grilles2.html#AlainJambin>

Jiménez Jiménez, B. (1997). Formación profesional: concepción de los ciclos formativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 31 – 49.

Jimeno Panés, M. (2007). El español en Rumanía y Moldavia. En *Instituto Cervantes, Enciclopedia. El español en el mundo (Anuario 2006 – 2007)*. Recuperado el 30 de noviembre de 2012 de:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/lengua.htm

Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares – Corredor.

Johnsen, E. B. (2001). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Digital Edition Tønsberg: Vestfold College.

K

Kazadi, C. (2006). Les fonctions du manuel scolaire. En J. Loïselle, L. Lafortune y N. Rousseau (Dirs.), *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action* (pp. 140 – 168). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Kelly, M.; Grenfell, M.; Allan, R.; Kriza, C. y McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.

Ketele, J. M^a. de y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.

Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: an introduction to its methodology*. Thousands Oaks: SAGE Publications.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

L

Latorre Beltrán, A.; Rincón Igea, D. y Arnal Agustín, J. (1996). *Bases metodológicas de investigación educativa*. Barcelona: Jordi Hurtado Mompeó.

Le petit Larousse. Dictionnaire Encyclopédique (1993). París: Larousse.

Lebrun, M. (2006). Introduction: Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes. En M. Lebrun (Ed.), *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes* (pp. 1 – 11). Québec: Presses Universitaires du Québec.

Lebrun, J.; Lenoir, Y. y Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire “reformé” ou le danger de l’illusion du changement: analyse de l’évaluation des critères d’évaluation des manuels scolaires de l’enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l’éducation*, 30(3), 509 – 533.

Ledesma Marín, M. N. (1997). Materiales curriculares y formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1. Recuperado el 27 de abril de 2010 de:
<http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/>

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de L’Education*. París: Larousse.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de L’Éducation*. Montréal: Guérin/París: Eska.

Lits, M. (1990). Le manuel, un outil négligeable ou négligé? *Français 2000. Les manuels de français*, 125, 6 – 11.

Littlejohn, A. (1998). The analysis of language teaching material: inside the Trojan Horse. En B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 179 – 212). Cambridge: Cambridge University Press.

Llobera, M. (1999). La formación del profesorado de lenguas: nuevas perspectivas. En J. Zanón (Coord.), *La enseñanza del español mediante tareas* (pp.101 – 121). Madrid: Edinumen.

López Hernández, A. (2007) Los manuales escolares y su influencia en la práctica profesional. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Avances en Supervisión Educativa*, 6, 1 – 8.

López Valero, A. (1998). Los conceptos curriculares en el Área de Lengua y la Literatura. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 101 – 113). Barcelona: SEDLL / ICE- UB/ Horsori.

Loveridge, A. J. (Dir.) (1972). *La preparación de manuales escolares en los países en vías de desarrollo: guía para uso de los autores*. Recuperado el 25 de abril de 2006 de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136458so.pdf>

M

Mallart, J. y Torre, S. de la (2004). Contenidos de la enseñanza. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (Dir.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica 1*, (pp. 219 – 240). Málaga: Aljibe.

Maqueo, A. M. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. México: Limusa.

Marcelo, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7 – 59). Barcelona: Octaedro.

Marcelo García, C. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.

Marcelo García, C. y Mayor Ruiz, C. (1999). Aterriza como puedas: profesores principiantes e iniciación profesional. En T. Hornilla (Coord.), *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza* (pp. 41 – 116). País Vasco: Universidad del País Vasco.

Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE*. Recuperado el 27 de septiembre de 2005 de:
<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml>

Martínez Bonafé. J. (1989). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Universidad de Valencia.

Martínez Bonafé. J. (2001). Óxido sobre el curriculum en plena era digital (Crítica a la tecnología del libro de texto). *Kikiriki. Cooperación educativa*, 61, 22 – 29.

Martínez Bonafé. J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

Martínez Bonafé. J. (2004). La formación del profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18, 127 – 143.

Martos Núñez, E. y García Rivera, G. (1998). Sobre materiales didácticos. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 331 – 345). Barcelona: SEDLL / ICE - UB/ Horsori.

- Masseron, C. (1994). Présentation. *Pratiques des manuels*, 82, 3 – 5.
- Mauri, T. (2007). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Sole y A. Zabala. *El constructivismo en el aula* (pp. 65 – 100). Barcelona: Graó.
- McKernan, J. (1999). *Investigación acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Medina Rivilla, A. y Domínguez Garrido, M. C. (1989). *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid: Editorial Cincel.
- Mellado Jiménez, V. y Bermejo García, M. L. (1995). Los diarios de prácticas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23, 121 – 136.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Mialaret, G. (1977). *La formation des enseignants*. París: Presses Universitaires de France.
- Miguel Díez, M. de; Pascual Díez, J.; San Fabián Maroto, J. L. y Santiago Martínez, P. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaria General Técnica del MECD y Grupo Anaya.
- Møeglin, P. (2006). The textbook and after. En E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. V. Knudsen y M. Horsley (Eds.). *Caught in the Web or lost in the Textbook?* Publicado en IARTEM e-Journal (pp. 16 – 35). Recuperado el 15 de mayo de 2012 de:
http://www.iartem.no/documents/caught_in_the_web.pdf
- Moliner, M. (2000). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Montagnes, I. (2000). *Textbooks and Learning Materials 1990 –1999: a global survey*. París: UNESCO.
- Montero, L. (2002). La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educación*, 30, 69 – 89.
- Montero, L. y Vez, J. M. (1990). El reto de la formación inicial de los profesores en España. En T. R. Bone y J. McCall (Eds.), *Teacher Education in Europe: the Challenges Ahead* (pp. 58 – 67). Glasgow: Jordanhill College.

- Mora, J. A. (1987). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- Morin, E. (1986). *La Méthode III. Connaissance de la connaissance*. París: Seuil.
- Morin, E. (1991). De la complexité: complexus. En F. Fogelman Soulié (Dir.), *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan* (pp. 283 – 296). París: Seuil.
- Morin, L. y Brunet, L. (2005). *Philosophie de l'éducation*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Moyano, J. (2009). El sector del libro de texto en España: Análisis de la situación presente y perspectivas de futuro. En J. Rodríguez Rodríguez, M. Horsley y S. V. Knudsen (Eds.), *Textbooks and Educational Media* (pp. 47 – 50). Publicado en: 10th International Conference on Textbooks and Educational Media.
- Murcia Soriano, A. y Sagarra Ángel, J. M. de (2003). El español en Europa centro oriental y del este. En Instituto Cervantes, *El español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Muñoz–Repiso Izaguirre, M.; Cerdán Victoria, J.; Murillo Torrecilla, F. J.; Calzón Álvarez, J.; Castro Morera, M.; Egido Gálvez, J.; García García, R. y Lucio–Villegas de la Cuadra, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela: estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

N

- Nassif, R. (1980). *Teoría de la Educación*. Madrid: Cincel.
- Nasta, D. I. (1988). Utilizarea benzii desenate în ora de limbi moderne. *Limbile moderne în școală*, 2, 78 – 81.
- Negreț–Dobridor, I. (2001). Teoria curriculumului. Manualul școlar. En I. Cerghit, I. Neacșu, I. Negreț–Dobridor y I.-O. Pânișoară, *Prelegeri pedagogice* (pp. 56 – 57). București: Polirom.
- Negrin, M. (2009). Los manuales escolares como objeto de investigación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 187 – 208.
- Newby, D.; Allan, R.; Fenner, A.– B.; Jones, B.; Konorowska, H. y Soghikyan, K. (Eds.) (2007). *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation. Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues*, Strasbourg/Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes.

- Noguerol Rodrigo, A. (1998). Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 61 – 74). Barcelona: SEDLL / ICE - UB/ Horsori.
- North, B. (2009). *A Profiling Grid for Language Teachers*. Conferencia presentada en: International Meeting on Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching, 9 – 10 de febrero, en Siena (Italia).
- Noveanu, E. (1980). Structura disciplinei și modelul procesului: concepte fundamentale. *Limbile moderne în școală*. 2, 11 – 20.

O

- Oprescu, N.; Radu, I. T. y Șerdean, I. (2000). *Indrumător pentru practica pedagogică a studenților*. București: Editura Fundației România de Măine.
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico – educativo. En *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 115 – 132.
- Ossenbach, G. y Somoza, M. (2000). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

P

- Pablos Pons, J. de; Area Moreira, M.; Valverde Berrocoso, J. y Correa Gorospe, J. M. (Coords.) (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Barcelona: Graó.
- Palomares Ruiz, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla – La Mancha.
- Parcerisa Aran, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Parcerisa Aran, A. (2003). ¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso. *Quaderns Digitals. Kikirikí. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, 61, 44 – 49.

- Păuș, V. A. (1998). *Limba franceză în școala românească (Aspecte metodologice)*. București: Teora.
- Peacock, A. y Cleghorn, A. (2005). What do we believe are the issues with text – based and other learning materials? Are we caught in the web or lost in the textbook? En E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. V. Knudsen y M. Horsley (Eds.), *Caught in the Web or lost in the Textbook? IARTEM e-Journal*, 35 – 49.
- Pérez Gómez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128 – 148). Madrid: Narcea.
- Pérez Gómez, A. (1998). Paradigmas Contemporáneos de Investigación Didáctica. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Dirs.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95 – 196). Madrid: Akal.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en Français. *Pratiques*, 97 - 98, 7 – 24.
- Pingel, F. (1999). *Guide UNESCO pour l'analyse et révision des manuels scolaires*. París: George Eckert Institute. UNESCO.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition. París/ Braunschweig. George Eckert Institute. United Nations Educational.
- Poloni, V. y Georgescu, M. (2005). *Limba spaniolă. Manual pentru clasa a 3-a*. București: Logos.
- Poth, J. (1997). *La conception et la réalisation des manuels scolaires. Initiation aux techniques d'auteurs*. Mons: Centre International de Phonétique Appliquée.
- Puig Rovira, J. M^a. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Universidad de Barcelona: Horsori.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. París: Clé International.
- Puren, Ch. (2004). Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 134, 235 – 249.

Puren, Ch. (2010). Orientations méthodologiques pour la classe de Français Langue étrangère. En C. Guillén (Coord.). *Francés. Complementos de formación disciplinar* (pp. 143 – 160). Barcelona: Graó. MEC.

R

Ramos Méndez, C. (2007). *El pensamiento de los aprendientes en torno a como se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. ASELE. CIDE. CREADE.

Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española (2004). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 18 de junio de 2010 de:
<http://buscon.rae.es/draeI/>

Reding, V. (2002). Préface. En Eurydice, *Questions clés de l'éducation en Europe. La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Rapport I. Formation initiale et transition vers la vie professionnelle*, 3, (pp. III – IV). Bruxelles: Commission Européenne. Direction Générale de l'Education et de la Culture.

Revuelta Guerrero, C. (2006). Cultura docente y dimensión pragmática de los manuales escolares. En A. Escolano Benito (Ed.), *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp. 244 – 261). Valencia: Tirant lo Blanch, D. L.

Richards, J. C. y Lockhart, C. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1992). *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University.

Richaudeau, F. (1981). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. París: UNESCO.

Ríos Cabrera, P. (2002). El libro de texto como recurso para el aprendizaje estratégico. *Informe de investigaciones educativas*, 16(1 – 2), 95 – 118.

Rodríguez Navarro, E. (1999). El progresismo pedagógico y el libro de texto. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 101 – 124.

- Rodríguez Rodríguez, J. (2004). Libro de texto. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (Dirs.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*, 2, (pp. 184 – 185). Málaga: Aljibe.
- Roegers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José (Costa Rica): Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECL.
- Romero Pérez, C. (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. *Ágora Digital*, 6, 1 – 10. Recuperado el 15 de enero de 2013 de:
http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm
- Rossner, R. (2009). *Methods of Teacher Assessment and the EAQUALS Profiling Grid for Language Teachers*. Conferencia presentada en International Meeting on Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching, el 9 – 10 de febrero, en Siena.
- Roth, J. O. y Ferrari Sánchez, M. J. (2011). El español en los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2010 – 2011*. Recuperado el 15 de agosto de 2012 de:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/default.htm
- Roy, D. (1991). Les enseignants et les enseignantes exercent-ils une réelle influence sur l'apprentissage au collégial? *Pédagogie collégiale*, 5(1), 37 – 40.
- Ruiz, M. (Coord.), Callejo, M. L.; González, E. y Fernández, M. (2004). *Las TIC, un reto para nuevos aprendizajes. Usar información, comunicarse y utilizar recursos*. Madrid: Narcea.

S

- Sagastizabal, M^a. de los Á. (2006). Aprender y enseñar en las sociedades actuales. En M^a. de los Á. Sagastizabal (Coord.), C. Perlo, B. Pivetta, P. San Martín, *Multiculturalidad, diversidad y fragmentación* (pp. 21 - 108). Buenos Aires: Noveduc libros.
- Salaberri Ramiro, S. (1990). El libro de texto: selección y explotación. En VVAA, *Didáctica de las segundas lenguas: estrategias y recursos básicos* (pp. 109 – 124). Madrid: Santillana.
- Salaberri Ramiro, S. (2004). Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra, J. M. (Eds.). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. (pp. 51 - 78). Barcelona. Horsori.

- Sánchez Pérez, A. (2004). Metodología: conceptos y fundamentos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 665 – 688). Madrid: SGEL.
- Sanjurjo, L. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. En A. Alba, I. Testi, E. Strada, E. Figueroa y A. Cáneva (Coords.), *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo* (pp. 121 – 129). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral (UNL).
- Sanséau, P.-Y. (2005). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion: pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches Qualitatives*, 25(2), 33 – 57. Recuperado el 15 de febrero de 2012 de: <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Sava, L. S. (2001). Conținutul procesului de învățământ. En I. Jinga y E. Istrate. (Coords.), *Manual de pedagogie* (pp. 201 – 234). București: All Educational.
- Schneider, R. M.; Krajcik, J. y Marx, R. (2000). The Role of Educative Curriculum Materials in Reforming Science Education. En B. Fishman y S. O'Connor – Divilbiss (Eds.), *Fourth International Conference of the Learning Sciences* (pp. 54 – 61). Mahwah, NJ. Erlbaum.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J. R. (2000). *Razones para actuar. Una teoría del libre albedrío*. Oviedo: Nobel.
- Seco Torrecillas, P. (1997). El aprendizaje relevante en la formación didáctica de los futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1 - 4. Recuperado el 6 de marzo de 2012 de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=2484&clave_busqueda=1997
- Seguin, R. (1989). *L'elaboration des manuels scolaires. Guide methodologique*. UNESCO. París: UNESCO. Division des Sciences de l'Éducation Contenus et Méthodes.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1(57), 1 – 2.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2) 1 – 30. Publicado originariamente en *Harvard Educational Review* (1987), 1(57), 1 – 22.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Suso Lopez, J. (2001). *Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques de FLE. Instrumento de análisis de manuales escolares*. Recuperado el 14 de junio de 2011 de:
<http://flenet.unileon.es/grilles2.html#JavierSuso>

T

Tagliante, C. (1994). *La classe de la langue*. París: Clé International.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Estudio.

Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el *prácticum*: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado el 29 de marzo de 2012 de:
<http://dewey.uab.es/grupocifo/Libros/Poio-practicum%20II.pdf>,
<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15507211>

Tejada Fernández, J. y Giménez Marín, V. (Coords.). (2006). *Formación de Formadores*. Madrid: Paraninfo S.A.

Torre, S. de la (2000). Curriculum para el cambio. En A. Estebaranz, *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 151 – 179). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Torre, S. de la (2004). Competencia. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (Dir.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica, 1*, (p. 175). Málaga: Aljibe.

Torres Gonzáles, J. A. (1996). *La formación del profesor tutor como orientador. Análisis de las necesidades de formación del profesor – tutor en el marco de la atención a la diversidad para desempeñar tareas de orientación en el aula*. Jaén: Universidad de Jaén.

V

- Valls Montés, R. (2001) Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia: entre textos y contextos. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29 – 30), 95 – 100. Recuperado el 10 de mayo de 2006 de: http://www.saber.ula.ve/cgi-win/be_alex.exe?Acceso=T016300000972/3
- van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. En J. van den Akker, W. Kuiper y U. Hameyer (Eds.), *Curriculum Landscapes and Trends* (pp. 1 – 10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- van den Akker, J. (2006). Curriculum development reinvented. En J. Letschert (Ed.), *Curriculum development re-invented* (pp. 16 – 29). Enchede (the Netherlands): Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- van den Akker, J. y Thijs, A. (Eds.) (2009). *Curriculum in development*. Enschede (the Netherlands): Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*, (pp. 39 – 66). Madrid: Narcea.
- Vera, C. (2010). Les matériels didactiques pour la classe de français langue étrangère. En C. Guillén (Coord.), *Didáctica del francés*. 2(7), (pp. 93 – 107). Barcelona: Graó. MEC.
- Vera Vila, J. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- Veiz, J. M. (1999). Materiales curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras. Estudio de caso. *Lenguaje y Textos*, 13, 67 – 91.
- Veiz, J. M. (2004). La DEL: de hoy para mañana. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 1, 5 – 30.
- Veiz Jeremías, J. M. (2007). De políticas (y politiquillas) del EEES y competencias idiomáticas en el Grado de Maestro. *Lenguaje y Textos*, 25, 13 – 42.
- Veiz, J. M. (Ed.), Guillén, C. y Alario, C. (2002). *Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Vicente Rodríguez, P. S. de (2005). Desarrollo profesional docente. En L. M. Villar Angulo, P. S. de Vicente Rodríguez y O. M. Alegre de la Rosa, *Conocimientos, capacidades y destrezas estudiantiles* (pp. 23 – 53). Madrid: Pirámide.

Viñao Frago, A. (2006). El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes. En A. Escolano Benito (Ed.), *Curriculum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura de la escuela* (pp. 119 – 130). Valencia: Tirant lo Blanch, D. L.

VVAA (1980). *Limbile moderne în școală*. București: Societatea de Stiințe Filologice din Republica Socialistă România.

VVAA (2004). Programación de aula ¿para qué? Orientaciones didácticas para la planificación de la intervención docente en el aula. En L. del Carmen, *La planificación didáctica. Claves para la innovación educativa*, 27, (pp. 43 – 59). Barcelona: Graó.

W

Widdowson, H. G. (1998). Aspectos de la enseñanza de lengua. En A. Mendoza Fillola (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 1 – 22). Barcelona: SEDLL / ICE- UB/ Horsori

Winne, P. H. (1991). Project Docent: Design for a Teacher's Consultant. En P. Goodyear (Ed.), *Teaching Knowledge and Intelligent Tutoring* (pp. 315 – 341). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Wittrock, M. C. (Comp.) (1990). *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos 3*. Barcelona: Paidós Educador.

Wong, M. R. y Raulerson, J. D. (1974). *A Guide to Systematic Instructional Desing*. New Jersey: Educational Technology Publications, Englewood Cliffs.

Y

Yury, T. y Moreno, R. (2008). El texto escolar, evolución e influencias. *Laurus*, 14(27), 53 – 75. Recuperado el 24 de marzo de 2012 de:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111892004>

Z

Zabala, A. (1990). Materiales curriculares. En T. Mauri, I. Sole, L. del Carmen y A. Zabala, *Cuadernos de educación: El currículo en el centro educativo* (pp. 125 – 167). Barcelona: Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona.

Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2004). Enseñanza. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía (Dir.), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica, 1*, (pp. 536 – 567). Málaga: Aljibe.

Zakhartchouk, J. M. (1990). Existe-t-il de “bons” manuels? *Français 2000. Les manuels de français*, 125, 19 – 22.

Zuev, D. D. (1988). *El libro de texto escolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

APARTADO II - Disposiciones oficiales y otros documentos institucionales de referencia

A

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) y Eurydice. (2008). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Recuperado el 15 de junio de 2011 de:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095ES.pdf

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro Blanco: Título de Grado en Magisterio, I*. Recuperado el 25 de abril de 2008 de:
http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html
http://www.ub.es/ffpro/aneca_maestros.htm

C

Comisión de las Comunidades Europeas (2001a). Informe del Consejo “Educación” al Consejo Europeo. Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación (2001) [COM (2001) 501].

Comisión de las Comunidades Europeas (2001b). Proyecto de programa de trabajo detallado para el seguimiento del informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación. Comunicación de la comisión del 07.09.2001. Bruselas. [COM (2001) 501 final].

Comisión de las Comunidades Europeas (2005). Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Bruselas. [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006]

Comisión de las Comunidades Europeas (2007). Proyecto de informe de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo «Educación y Formación 2010» {SEC(2007) 1484}.

Comisión Europea (2004). Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y Formación 2010”. Grupo de Trabajo B “Competencias Clave”. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.

- Commission Européenne (2002). Questions clés de l'éducation en Europe. La profession enseignante en Europe: profil, métier et enjeux. Rapport I. Formation initiale et transition vers la vie professionnelle, 3. Bruxelles: Direction générale de l'éducation et de la culture.
- Commission Européenne (2004). Mise en Œuvre du Programme de Travail Education et Formation 2010. Groupe de Travail Langues.
- Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico Y Social y al Comité de las Regiones (2003). Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 – 2006. Bruselas, 24.07.2003 [COM(2003) 449 final].
- Comunicado de prensa del 22.06.2007. Cristian Adomniței: *Învățarea limbilor străine – o prioritate pentru cetățenii români*. En Encuentro sobre el tema: *Promovarea obiectivelor politicii de multilingvism, inclusiv în sistemul educațional românesc*. Recuperado el 15 de enero de 2009 de:
<http://www.edu.ro/index.php/pressrel/8130>
- Comunicado de prensa del 22.06.2007. Orban, L.: *Învățarea limbilor străine - o prioritate pentru cetățenii români*. En Encuentro sobre el tema: *Promovarea obiectivelor politicii de multilingvism, inclusiv în sistemul educațional românesc*. Recuperado de:
<http://www.edu.ro/index.php/pressrel/8130>
- Confederación Europea de Sindicatos (2009). Resolución de la CES sobre la formación profesional inicial y continua para una Estrategia Europea de Empleo. Recuperado el 9 de junio de 2012 de:
www.ugt.es/internacional/ResFormProf_UGT.pdf
- Conferencia General de la UNESCO (1994). *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*. París: UNESCO.
- Conferencia General de la UNESCO (1995). *Déclaration et le Cadre d'action intégré concernant l'éducation pour la paix, les droits de l'homme et la démocratie*. París: UNESCO.
- Consejo de la Unión Europea (2004). Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa. [Diario Oficial de la Unión Europea. Bruselas. (2004/C 104/01 del 30.04.2004)]

Consejo de la Unión Europea (2007). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, sobre la mejora de la calidad de la Educación del profesorado. [Diario Oficial de la Unión Europea 207/C 300/07, del 12.12.2007].

Consejo de la Unión Europea (2009). *Sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* (ET 2020). [Diario Oficial C 119 de 28.05.2009].

Consejo Europeo de Barcelona (2002). Educación y Formación 2010” (ET 2010). Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. [Diario oficial C 142 de 14.6.2002].

D

Declaración del Comisario Europeo para el multilingüismo, Leonard Orban. En el encuentro sobre el tema: *Promovarea obiectivelor politicii de multilingvism, inclusiv în sistemul educațional românesc* (2007). Recuperado el 12 de julio de 2012 de:
<http://www.edu.ro>

Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación (1982). Revista *Comunicar*, 28, (pp. 122 – 123).

Diario Oficial de la Unión Europea: Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, sobre la mejora de la calidad de la Educación del profesorado [2004/C 104/01 de 30.04.2004].

Diario Oficial de la Unión Europea: Recomendación [2006/962/CE] del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [L 394 de 30.12.2006].

Diario Oficial de la Unión Europea: *Informaciones procedentes de instituciones y órganos de la Unión Europea* [C 300/6] de 12.12.2007].

E

- eEurope+ Final Progress Report. Las perspectivas de las TIC en la nueva Europa
Recuperado el 28 de mayo de 2010 de:
<http://www.elearningworkshops.com/modules.php?name=Newsyfile=articleysid=295>
- Entrevista a Daniel Funeriu (2011). *Să ieșim din logica dictaturii manualului școlar în care acesta este Biblia învățării*. Recuperado el 3 de enero 2012 de Agencia Mediafax.
- Entrevista a Lourdes Miquel (2008). Agítese antes de usar. *MarcoELE*. 6.
Recuperado el 12 de agosto de 2011 de:
www.marcoele.com/revista/index.php/marcoele/article/viewPDFInterstitial/59/4-
- Entrevista a Marta Baralo (2005). La formación del profesorado de ELE: realidades y perspectivas. *RedELE: Revista electrónica de didáctica /español lengua extranjera*, 4.
- European Commission (2001). *ICT@Europe.edu: Information and Communication Technology in European Education Systems*. Brussel: Eurydice.
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussel. Recuperado el 23 de octubre de 2011 de:
http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-cluster_en.htm,
- European Commission (2006). *Lot 2: Mobility of Teachers and Trainers. Final Report*. Brussels, Belgium: European Commission, Directorate General for Education and Culture.
Recuperado el 25 de junio de 2011 de:
<http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/mobility.pdf>
<http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/indicatorsannex.pdf>
- European Commission y Eurydice (2004). *The Teaching Profession in Europe. Profile, trends and concerns. Report IV. Keeping Teaching Attractive for 21 st Century. General Lower Secondary Education*, 3. Brussel: Eurydice. Recuperado el 19 de enero de 2010 de: www.eurydice.org
- European Commission y Eurydice (2006 - 2007). *Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The System in Romania*. Brussel: Eurydice. Recuperado el 17 de enero de 2012 de: www.eurydice.org
- Eurydice (2011). *Key Date on Learning and Innovation through ICT at School in Europe*. Brussel: Eurydice

L

Legea educației naționale (1/2011). Publicată în Monitorul oficial al României, partea I – Legi, Decrete, Hotărâri și alte Acte. Anul 179 (XXIII, nr. 18). *Publicată în Monitorul Oficial din 18.01. 2011.*

Legea învățământului nr. 84/24.07.1995, Art. 68. Republicată în Monitorul oficial al României, Partea I, nr. 606/10.12.1999.

Legea nr. 128/12.07.1997 privind Statutul personalului didactic.

M

Ministerio de Cultura de España (2004). Incidencias de las nuevas tecnologías en el sector del libro en el ámbito de la Unión Europea. Enlace Equal. Recuperado el 26 de junio de 2012 de:
http://www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/04sector_libro.pdf

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Diseño Curricular Base*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaria general de educación y formación profesional (2002). *Temas clave de la educación en Europa. La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática, 3*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ministerul Educației și Cercetării. Direcția Generală pentru Învățământ preuniversitar (2004). *Concursul Național unic pentru ocuparea posturilor didactice declarate vacante în învățământul preuniversitar. Programa pentru limba și literatura spaniolă modernă aprobată*. Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 5287/15.11.2004.

Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (2004). Anexa la Ordinul nr. 5400/25.11.2004 privind *Statutul cadrului didactic - mentor*. Publicat în Monitorul Oficial.

Ministerul Educației (2008). Anexa la Ordinul MECT nr. 5913/13.11.2008 privind *Regimul manualelor școlare din învățământul preuniversitar*. Recuperado el 25 de junio de 2011 de:
<http://administraresite.edu.ro/index.php/articles/11471>

Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului. Centrul Național pt Evaluare și Examinare. Direcția Generală Educație și Învățare pe tot parcursul vieții (2010). Concursul Național pentru ocuparea posturilor didactice/catedrelor declarate vacante / rezervate în învățământul preuniversitar. Programa pentru disciplina limba și literatura spaniolă modernă. Anexa nr. 2 la OMECTS nr. 5620/11.11.2010. București: Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului

Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum (1999a). Aria curriculară. Limbă și comunicare. *Programe școlare, pentru clasele a III-a – a VII-a*. București: Ministerul Educației Naționale.

Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum (1999b). Aria curriculară limbă și comunicare, *Programe școlare pentru clasele a III-a – a VII-a, 3*, (pp. 119 – 153). București: Ministerul Educației Naționale.

Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum (1999c). Aria curriculară limbă și comunicare. *Programe școlare pentru clasa a IX-a, 3*, (pp. 137 – 157). București: Ministerul Educației Naționale.

Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, Consiliul Național pentru Curriculum (2003). Limba spaniolă, clasele a VII-a – a VIII-a. *Programa Școlară Revizuită*, 4740 / 25.08.2003. București: Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului.

Ministerul Educației și Cercetării, Direcția Generală pentru Învățământ preuniversitar (2004). *Programa pentru limba și literatura spaniolă modernă. Concursul Național Unic pentru ocuparea posturilor didactice declarate vacante în învățământul preuniversitar*. O.M.Ed.C. nr. 5287/15.11.2004. București: Ministerul Educației și Cercetării.

O

OCDE (2001). *Connaissance et compétences pour la vie. Premier résultats de l'enquête PISA 2000*. Paris: OCDE.

OCDE (2005). *Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo)*. Paris: OCDE.

Ordenación General del Sistema Educativo (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990. Boletín Oficial del Estado, núm. 238 de 4 de octubre de 1990, (pp. 28927 – 28942).

Ordinul MECT nr. 4316/03.06.2008 privind aprobarea programului de studii psihopedagogice în vederea certificării pentru profesia didactică prin Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic. Recuperado el 14 de marzo de 2011:

<http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/10192>

Ordinul MECT nr. 5913/13.11.2008 privind regimul manualelor școlare în învățământul preuniversitar. Recuperado el 25 de junio de 2011 de:

<http://administraresite.edu.ro/index.php/articles/11471>

Ordinul MEC nr. 4161/12.06.2003. Recuperado el 25 de junio de 2011 de:

<http://www.spiruharet.ro/dppd/2327a8dca0f93914a61936102f635000.pdf>

P

Parlamento Europeo y Consejo Europeo (2000). Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de julio de 2000, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001; [Diario Oficial L 232 de 14.09.2000].

Programa școlară aprobată prin Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 4740/25.08.2003.

Programa pentru disciplina Limba și Literatura spaniolă modernă (2004) aprobată prin Ordinul Ministrului Educației Naționale OMEdC nr 5287/15.11.2004

Proyecto TICSE, 2.0. (2011 – 2013). Proyecto de investigación: Las políticas de un ordenador por niño en España, visiones y prácticas del profesorado ante el programa Escuela 2.0. Un Análisis Comparado entre Comunidades Autónomas. Estudio 1: Avance preliminar de resultados, noviembre de 2011. *Revista Digital EducaMadrid*, 1 – 101. Recuperado el 15 de febrero de 2013 de:
http://ntic.educacion.es/w3/3congresoe20/Informe_Escuela20-Prof2011.pdf

Proyecto Tuning (2000). *Sintonizar las estructuras educativas de Europa*. Deusto: Universidad de Deusto.

U

UNESCO (1966). *Recommendation concerning the Status of Teachers*. Recuperado el 11 de abril de 2010 de: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13084&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (1994). *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*. Recuperado el 11 de abril de 2010 de: http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (1995). *Guidelines and Criteria for the development, Evaluation and Revision of Curricula, Textbooks and other Educational Materials in International Education in offer to promote an International Dimension in Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100178M.pdf>

UNESCO (1999). *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, and the Georg Eckert Institute for International Textbook Research.

UNESCO (2003). *Textbooks and Learning Materials Respecting Diversity: Components of Quality Education that can Foster Peace, Human Rights, Mutual Understanding and Dialogue An overview of UNESCO's role in the revision and review of Textbooks and learning materials*. Washington, D.C. UNESCO. París: UNESCO.

UNESCO (2005). *Stratégie globale d'élaboration des manuels scolaires et matériels didactique*. France: UNESCO.

UNESCO (2006). *Plan de acción. Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. Nueva York y Ginebra. Recuperado el 11 de abril de 2010 de: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/PActionEducationsp.pdf>

UNESCO (2009). *Promoting Gender Equality through Textbooks. A methodological guide*. París: UNESCO.

Universitatea din Bucuresti. Formarea inițială a profesorilor. Document cadru al Universității din București. Recuperado el 25 de mayo de 2010 de: <http://www.unibuc.ro/ro/ficd>.

W

Western Australia Department of Education and Training (2004). Competency Framework for Teachers. Recuperado el 11 de mayo de 2011 de:
http://policies.det.wa.edu.au/Members/mullas/policy.2006-0124.0767983365/Orig_2006-01-24.3228193233.pdf

World Bank (2007). Romania Education Policy Note. Recuperado el 15 de marzo de 2012 de:
<http://siteresources.worldbank.org/INTRROMANIA/Resources/EducationPolicyNote.pdf>

**ÍNDICE
DE
CUADROS, FIGURAS, GRÁFICAS Y TABLAS**

Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid

Índice de Cuadros, Figuras, Gráficas y Tablas

Índice de Cuadros

Cuadro 1: Distribución de los porcentajes de uso de los manuales escolares en secundaria por asignaturas. Tomado de Braun (2010, p. 8)	17
Cuadro 2: La incidencia de parámetros funcionales y funcional - operativos de los manuales escolares desde las opciones terminológicas	25
Cuadro 3: Los manuales escolares en función del tipo de contenido y de actividades propuestas, según los métodos de enseñanza y aprendizaje	35
Cuadro 4: Aspectos de la evolución de ELE en Rumanía entre 1991 y 2003: centros y número de alumnos.....	102
Cuadro 5: Los principios configuradores y definitorios de los manuales escolares, conforme al <i>Plan marco de la enseñanza</i>	109
Cuadro 6: Preguntas orientadoras para la toma de decisiones y las posibles repercusiones didácticas para el APD de <i>Planificación</i>	130
Cuadro 7: Las repercusiones didácticas que atañen al <i>Agente recurso humano – profesor</i> en la perspectiva del APD de <i>Intervención</i>	133
Cuadro 8: Las repercusiones didácticas que atañen al <i>Agente recurso humano – profesor</i> en la perspectiva del APD de <i>Evaluación</i>	136
Cuadro 9: Los descriptores del <i>EPLTE</i> en torno a los manuales escolares. Adaptado de Kelly et al. (2004)	169
Cuadro 10: La atención a los manuales escolares en el marco del <i>PEPELF</i> . Adaptado de Newby et. al. (2007)	171
Cuadro 11: Competencias de los <i>profesores – mentor</i> y sus descriptores, según <i>Anexa la Ordinul nr. 5400/25.11.2004, privind Statutul cadrului didactic – mentor</i>	195
Cuadro 12: Codificación de los instrumentos y de la categoría de informantes de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)	261
Cuadro 13: Codificación del instrumento y de la categoría de los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i>	262
Cuadro 14: Plantilla de análisis para el Componente competencial I: <i>Conocimientos</i>	264
Cuadro 15: Plantilla de análisis para el Componente competencial II: <i>Aptitudes</i>	265
Cuadro 16: Plantilla de análisis correspondiente a los cuestionarios de los Agentes formadores: <i>profesor – mentor de ELE</i> para el Componente competencial I: <i>Conocimientos</i>	284
Cuadro 17: Plantilla de análisis correspondiente a los cuestionarios de los Agentes formadores: <i>profesor – mentor de ELE</i> para el Componente competencial I: <i>Conocimientos</i>	285
	441

Cuadro 18: Plantilla de análisis correspondiente a los cuestionarios de los Agentes formadores: <i>profesor – mentor de ELE</i> para el Componente competencial II: <i>Aptitudes</i>	286
Cuadro 19: Las categorías de análisis de las funciones de los manuales escolares desde los relatos de práctica	302
Cuadro 20: Las categorías de análisis de los APDs desde los relatos de práctica	303
Cuadro 21: Otras categorías de análisis desde los relatos de práctica	303

Índice de Figuras

Figura 1: El organigrama descriptivo de las dimensiones tratadas en la Parte I de la Tesis Doctoral	7
Figura 2: Red nocional en torno a los principios configuradores y definatorios para la concepción y elaboración de los manuales escolares	32
Figura 3: Distribución de los criterios evaluativos que dan cuenta de la calidad de los manuales escolares en Rumanía	59
Figura 4: Funciones y parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares	72
Figura 5: Aproximación al estatus de los manuales escolares: la triple dimensión que los contextualiza en Educación	77
Figura 6: Modelo general para la enseñanza de L2 de Stern (1983, p. 45)	81
Figura 7: Los manuales en función de las categorías educativas y de las relaciones que establecen con éstas. Tomada de González Piñeiro, Guillén Díaz y Vez (2010, p. 337)	82
Figura 8: Octava triada: profesor – alumno – material. Tomada de Mialaret (1977, p. 33)... ..	90
Figura 9: El proceso de la TD en la visión de Álvarez (2005, p. 52)	94
Figura 10: Los manuales escolares y su posición en el marco de RA, RE, RD	95
Figura 11: Diagrama ilustrativo del dominio de las LEs en el sistema educativo de Rumanía	99
Figura 12: Los manuales escolares como vínculo entre el sistema curricular y los APDs, responsabilidad docente. Adaptado de Area Moreira (1991, p.78) y de Escudero et al. (1983, p. 53)	126
Figura 13: La incidencia de los manuales escolares en los APDs	137
Figura 14: Las treinta competencias del profesor moderno. Tomada de De Peretti (1992, p. 16).	154
Figura 15: Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Tomada del Instituto Cervantes (2012, p. 8)	174

Figura 16: Representación de la articulación del modelo simultáneo de formación inicial del <i>Agente recurso humano – profesor</i> de ELE en Rumanía. Adaptado de Mialaret (1977, p. 91)	179
Figura 17: Estructura y organización: aspectos metodológicos y técnicos de la investigación. Tomada y adaptada de Diop (2008, p. 152)	211
Figura 18: Componentes contextuales de indagación. Adaptada de Diop (2008, p. 157)	218
Figura 19: La muestra intencional invitada y productora de datos para la investigación	226
Figura 20: Las secciones del cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)	240
Figura 21: Las secciones del cuestionario para los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i> en función de los componentes de toda competencia	246
Figura 22: Estructura y organización del proyecto de relato de práctica para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)	250
Figura 23: Edad de los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i>	348
Figura 24: Componentes competenciales para la competencia clave “para y en el uso de los manuales escolares”. Adaptada de Mora (1987, p. 29) y Torres González (1996, p. 301)	382

Índice de Gráficas

Gráfica 1: Lenguas de aprendizaje como L1 de los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)	317
Gráfica 2: Manuales y otros recursos utilizados por los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)	319
Gráfica 3: Experiencia en la docencia de los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i>	346
Gráfica 4: Experiencia en <i>mentorazgo</i> de los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i>	347

Índice de Tablas

Tabla 1: Número de centros, profesores y alumnos de ELE en el contexto educativo rumano (año 2003). Tomada de Murcia Soriano y Sagarra Ángel (2003, p. 119)	103
Tabla 2: Evolución del número de alumnos que estudian ELE como L1 entre 1996 – 2005. Datos aportados por Institutul Național de Statistică de Rumanía (2006, p. 326)	106
Tabla 3: Evolución del número de alumnos que estudian ELE como L2, según los niveles educativos entre 1996 – 2005. Datos aportados por Institutul Național de Statistică de Rumanía (2006, p. 326)	106
Tabla 4: Competencias en ELE como asignatura, según el <i>Programa pentru disciplina Limba și Literatura spaniolă modernă</i> (2004)	121
Tabla 5: Competencias metódicas o metodológicas de la enseñanza de ELE, según el <i>Programa pentru disciplina Limba și Literatura spaniolă modernă</i> (2004)	121
Tabla 6: Período de estudio, duración, forma de evaluación y créditos del <i>practicum</i> de ELE para las especialidades A y B. Tomada y traducida de Florea y Țăranu (2010, p. 10)	181
Tabla 7: Potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares para el APD de <i>Planificación</i>	320
Tabla 8: Potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares como apoyo para el profesor	321
Tabla 9: Potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares como apoyo para el alumno	322
Tabla 10: Potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares desde la perspectiva de los padres	323
Tabla 11: Potencialidades funcional y funcional – operativas de los manuales escolares para las autoridades educativas	324
Tabla 12: Potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares para el APD de <i>Intervención</i>	325
Tabla 13: Potencialidades funcionales y funcional – operativas de los manuales escolares para el APD de <i>Evaluación</i>	326
Tabla 14: Los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) ante los manuales escolares de ELE disponibles para los distintos niveles	327
Tabla 15: Los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) y el uso de los manuales escolares de ELE y otros materiales disponibles	328
Tabla 16: <i>Aptitudes</i> relativas a identificar y evaluar un abanico de manuales escolares y recursos pedagógicos complementarios	330

Tabla 17: <i>Aptitudes</i> para analizar reflexiva y críticamente los aspectos metodológicos en los que se basan los manuales escolares de ELE (tipos de ejercicios, actividades, etc.)	332
Tabla 18: <i>Aptitudes</i> para adaptar y/o aportar nuevas actividades y ejercicios para despertar el interés y la motivación en el alumnado	334
Tabla 19: <i>Aptitudes</i> para seleccionar y decidir los deberes que los alumnos podrían resolver en casa	335
Tabla 20: <i>Aptitudes</i> para estimar el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades y los ejercicios	336
Tabla 21: <i>Aptitudes</i> para seleccionar y decidir las actividades de los manuales escolares de ELE para servir de evaluación	337
Tabla 22: <i>Aptitudes</i> para utilizar el manual de ELE para alcanzar los objetivos fijados en el programa	338
Tabla 23: <i>Aptitudes</i> para utilizar y adecuar los manuales escolares de ELE a las necesidades comunicativas de los alumnos	339
Tabla 24: <i>Aptitudes</i> para seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para trabajar los distintos aspectos de la enseñanza de lengua (fonética, léxico, cultura, etc.)	340
Tabla 25: <i>Aptitudes</i> para seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para trabajar las distintas destrezas comunicativas	341
Tabla 26: <i>Aptitudes</i> para utilizar los manuales escolares de ELE para todo tipo de trabajo adoptado en el aula (frontal, individual, en parejas, etc.)	342
Tabla 27: <i>Aptitudes</i> de elegir y utilizar las TICs que mejor apoyen el uso de los manuales escolares	343
Tabla 28: <i>Aptitudes</i> para seleccionar y utilizar las actividades de los manuales escolares para controlar y evaluar la participación y el progreso del aprendizaje	320
Tabla 29: <i>Formación</i> recibida en torno a los manuales escolares	344
Tabla 30: Parámetros funcionales y funcional – operativos de transponer el curriculum oficial en el aula de ELE	350
Tabla 31: Los manuales escolares como apoyo en el aprendizaje de los alumnos	351
Tabla 32: Los manuales escolares como facilitadores de la enseñanza	352
Tabla 33: Los manuales escolares y su importancia para los padres	352
Tabla 34: Parámetro funcional y funcional – operativo relativo a decidir el uso de otros materiales en el aula de ELE	354
Tabla 35: Los manuales escolares como referentes para los conocimientos sobre la lengua y la cultura de ELE del futuro profesorado	356
Tabla 36: La incidencia de los manuales escolares en el APD de <i>Planificación</i> para los estudiantes en <i>Práctica pedagógica B - practicum</i> de ELE	357
Tabla 37: La incidencia de los manuales escolares en el APD de <i>Intervención</i> para los estudiantes en <i>Práctica pedagógica B - practicum</i> de ELE	358
	445

Tabla 38: Los manuales escolares en el APD de <i>Evaluación</i> para los estudiantes en <i>Práctica pedagógica B - practicum</i> de ELE	359
Tabla 39: <i>Conocimientos</i> de los estudiantes respecto al grado de presencia de los manuales escolares en la propia Formación	360
Tabla 40: <i>Aptitudes</i> relativas a la capacidad de identificar y evaluar un abanico de manuales escolares y recursos pedagógicos complementarios	361
Tabla 41: <i>Aptitudes</i> relativas a la capacidad de análisis sobre los aspectos metodológicos en los que se basan los manuales escolares de ELE	362
Tabla 42: <i>Aptitudes</i> relativas a la capacidad de adaptar y/o aportar actividades y ejercicios nuevos para despertar el interés y la motivación en los alumnos	363
Tabla 43: <i>Aptitudes</i> para seleccionar de los manuales escolares de ELE el contenido adecuado para la clase	364
Tabla 44: <i>Aptitudes</i> relativas a seleccionar y decidir los deberes que los alumnos podrían resolver en casa	365
Tabla 45: <i>Aptitudes</i> para estimar el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades y los ejercicios	366
Tabla 46: <i>Aptitudes</i> para seleccionar y decidir las actividades de los manuales escolares para servir de evaluación	367
Tabla 47: <i>Aptitudes</i> para utilizar los manuales escolares para alcanzar los objetivos fijados en el programa	368
Tabla 48: <i>Aptitudes</i> respecto a utilizar y adecuar los manuales escolares de ELE a las necesidades comunicativas de los alumnos	369
Tabla 49: <i>Aptitudes</i> relativas para seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para distintos aspectos de la enseñanza de lengua	370
Tabla 50: <i>Aptitudes</i> para seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios correspondientes a las distintas destrezas comunicativas	371
Tabla 51: <i>Aptitudes</i> para utilizar los manuales escolares para todo modo de trabajo adoptado en el aula (frontal, individual, en parejas etc.)	372
Tabla 52: <i>Aptitudes</i> para elegir y utilizar las TICs que mejor apoyen el uso de los manuales escolares	373
Tabla 53: <i>Aptitudes</i> para seleccionar y utilizar las actividades del manual escolar para controlar y evaluar la participación y el progreso del aprendizaje	375
Tabla 54: La medida en que los estudiantes en práctica han recibido una formación inicial orientada hacia el uso de los manuales escolares	377

APÉNDICE

Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid

Anexo I. Modelo de Protocolo entre el Inspectoratul
Școlar al Municipiului București y la
Universidad "Spiru Haret" de Bucarest



UNIVERSITATEA SPIRU HARET

Accreditata prin Legea nr. 443/1997

Sediul central: BUCUREȘTI - ROMÂNIA
Str. Ion Ghica nr. 13, Sector 3, Cod poștal: 030045
Telefon: (0040 21) 314.00.75; 314.00.76
Fax: (0040 21) 314.95.25
E-mail: info@spiruharet.ro

PROTOCOL DE COLABORARE

Încheiat între INSPECTORATUL ȘCOLAR AL MUNICIPIULUI BUCUREȘTI
reprezentat prin:
Inspector școlar general prof. CRISTIAN ALEXANDRESCU ȘI

UNIVERSITATEA SPIRU HARET BUCUREȘTI reprezentată prin
Conf. univ. dr. AURELIAN A. BONDREA

OBIECTUL PROTOCOLULUI:

Desfășurarea activității de practică pedagogică prin Departamentul Pentru Pregătirea Personalului Didactic, înființat prin Ordinul ministrului nr. 4161/12.06.2003.

TEMEIUL LEGAL în baza cărui se desfășoară activitatea de practică pedagogică a studenților este dat de:

1. Legea nr. 84/24.07.1995 *Legea învățământului* (republicată în Monitorul Oficial al României nr. 606/10.10.1999), art. 68;
2. Legea nr. 128 privind *Statutul cadrelor didactice* art. 51 (5);
3. *OM nr. 4316/03.06.2008 privind aprobarea programului de studii psihopedagogice de studiu pentru certificarea profesiei didactice* prin Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic.

Întreaga activitate a cadrelor didactice care își desfășoară activitatea de practică pedagogică în Școlile de aplicație va fi retribuită de Universitatea Spiru Haret, potrivit reglementărilor financiare în vigoare, precizate prin „Convenția de prestări servicii pentru activități didactice” încheiată cu fiecare cadru didactic.

PRECIZĂRI GENERALE:

1. Condițiile concrete de organizare și de desfășurare a practicii pedagogice sunt cuprinse în Regulamentul privind activitatea de practică pedagogică.
2. PROTOCOLUL DE COLABORARE INTRĂ ÎN VIGOARE LA DATA SEMNĂRII LUI, AVÂND VALABILITATEA PE TOATĂ DURATA PRIVILEGIULUI LEGAL CU PRIVIRE LA ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA PRACTICII PEDAGOGICE.

UNIVERSITATEA SPIRU HARET BUCUREȘTI

RECTOR

CONF. UNIV. DR. AURELIAN A. BONDREA

INSPECTORATUL ȘCOLAR
AL MUNICIPIULUI BUCUREȘTI

INSPECTOR ȘCOLAR GENERAL

PROF. CRISTIAN ALEXANDRESCU

Proyecto de cartas de *Presentación*

Para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2) y Agentes formadores: *profesor – mentor* de ELE

El presente CUESTIONARIO se dirige a los profesores *mentor*, que desarrollan su actividad en los centros de enseñanza de Bucarest, asignados por *Inspectoratul Școlar al Municipiului București* para la práctica pedagógica de los estudiantes de la Universidad “Spiru Haret” de Bucarest.

Pretendemos recabar información y puntos de vista respecto a la formación del futuro profesorado del ELE, desde la perspectiva del primer objetivo estratégico del Consejo Europeo, orientado a la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en los países de la Unión Europea.

En este sentido, le agradecemos de antemano su valiosa colaboración y le aseguramos que la información recogida estará protegida bajo el anonimato y la confidencialidad y, sólo, se utilizará de forma colectiva en el contexto de este estudio.

Pautas generales

Lea atentamente las consignas, reflexione y marque en la casilla correspondiente el aspecto con el que se identifique. Asimismo, puede añadir en la casilla <i>Otras / Otros ...</i> aquello que considere oportuno.
--

Para los Agentes formadores: *profesor – mentor de ELE*

Como estudiante del tercer curso universitario y matriculado en el Módulo de formación para futuros profesores del ELE de la Universidad “*Spiru Haret*” de Bucarest, solicitamos tu colaboración a través del presente CUESTIONARIO.

Pretendemos recabar información respecto a la formación del futuro profesorado del ELE, desde la perspectiva del primer objetivo estratégico del Consejo Europeo, orientado a la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en los países de la Unión Europea.

En este sentido, agradecemos de antemano esta colaboración y aseguramos que la información recogida será protegida bajo el anonimato y la confidencialidad y, sólo, se utilizará de forma colectiva en el contexto de este estudio.

Pautas generales

Lea atentamente las consignas, reflexione y marque en la casilla correspondiente el aspecto con el que se identifique. Asimismo, puede añadir en la casilla *Otras / Otros ...* aquello que considere oportuno.

Proyecto de cuestionario para los Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B es el ELE (L2)

1. **Años de aprendizaje del español:**
2. **Primer idioma de aprendizaje en la formación universitaria:** Inglés Francés
3. **Al graduarte ¿piensas dedicarte a la enseñanza?** Sí No No lo sé
Justifica tu respuesta:
4. **¿Tienes ya experiencia en la enseñanza?** Sí No

5. **Tu experiencia en enseñanza se ha adquirido. (Se puede marcar más de una opción).**

En:	Días	Semanas	Meses	Años
Centro público				
Centro privado				
Clases particulares				

Otras situaciones:

6. **¿Qué tipo de materiales has utilizado en tus clases? Añade ¿para qué?**

- Manuales
- Fotocopias de distintos manuales
- CDs.....
- Cintas (cassetes)
- Fichas.....
- Internet.....
- Materiales propios.....
- Otros materiales:**

7. **Califica de 1 a 4 (siendo el 1 el más alto grado) la importancia de los siguientes actos docentes:**

- Formación Planificación Intervención Evaluación

8. **Indica el grado de presencia del manual en:**

Formación	Mucho <input type="checkbox"/>	Bastante <input type="checkbox"/>	Poco <input type="checkbox"/>	Muy poco <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
Planificación	Mucho <input type="checkbox"/>	Bastante <input type="checkbox"/>	Poco <input type="checkbox"/>	Muy poco <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
Intervención	Mucho <input type="checkbox"/>	Bastante <input type="checkbox"/>	Poco <input type="checkbox"/>	Muy poco <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
Evaluación	Mucho <input type="checkbox"/>	Bastante <input type="checkbox"/>	Poco <input type="checkbox"/>	Muy poco <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>

Otros aspectos:

9. **Considero que estoy familiarizado con los manuales de ELE disponibles para los distintos niveles de la enseñanza preuniversitaria:** **Sí (totalmente)** **Bastante** **Regular** **Un poco** **No (en absoluto)**

10. **Considero que soy capaz de utilizar eficazmente:**

El manual	Mucho <input type="checkbox"/>	Bastante <input type="checkbox"/>	Poco <input type="checkbox"/>	Muy poco <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>
El manual y otros materiales	Mucho <input type="checkbox"/>	Bastante <input type="checkbox"/>	Poco <input type="checkbox"/>	Muy poco <input type="checkbox"/>	Nada <input type="checkbox"/>

Indica qué otros materiales:

.....

11. Globalmente considerado, creo que el manual juega un papel importante para:

	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Nada
El profesor	<input type="checkbox"/>				
El alumno	<input type="checkbox"/>				
Los padres	<input type="checkbox"/>				
Las autoridades educativas	<input type="checkbox"/>				

¿En qué otros aspectos?

12. En el caso concreto de mi práctica pedagógica de ELE:

Considero que soy capaz de:	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Nada
a) Identificar y evaluar un abanico de manuales y recursos pedagógicos complementarios (según la edad, el interés y nivel de dominio de la lengua).	<input type="checkbox"/>				
b) Utilizar el manual de ELE para alcanzar los objetivos fijados en el programa.	<input type="checkbox"/>				
c) Analizar reflexiva y críticamente los aspectos metodológicos en los que se basa el manual escolar del ELE (tipos de ejercicios, actividades etc.).	<input type="checkbox"/>				
d) Utilizar y adecuar el manual de ELE a las necesidades comunicativas de los alumnos.	<input type="checkbox"/>				
e) Adaptar y/o aportar las actividades y los ejercicios para despertar el interés y la motivación en el alumno.	<input type="checkbox"/>				
f) Seleccionar de un manual de ELE el contenido adecuado para mi clase.	<input type="checkbox"/>				
g) Seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para trabajar los distintos aspectos de la enseñanza de lengua (fonética, léxico, cultura etc.).	<input type="checkbox"/>				
h) Seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para trabajar las distintas destrezas comunicativas.	<input type="checkbox"/>				
i) Utilizar el manual para cualquier modo de trabajo adoptado en el aula (frontal, individual, en parejas etc.).	<input type="checkbox"/>				
j) Seleccionar y decidir los deberes que los alumnos podrían resolver en casa.	<input type="checkbox"/>				
k) Estimar el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades y los ejercicios.	<input type="checkbox"/>				
l) Elegir y utilizar las TICS que mejor apoyen el uso del manual.	<input type="checkbox"/>				
m) Seleccionar y decidir las actividades del manual para servir de evaluación.	<input type="checkbox"/>				
n) Seleccionar y utilizar las actividades del manual para controlar y evaluar la participación y el progreso del aprendizaje.	<input type="checkbox"/>				

¡Muchas gracias!

Proyecto de cuestionario para los Agentes formadores: *profesor – mentor de ELE*

1. **Años de experiencia en la enseñanza del español:**
2. **Edad:** Menos de 30 De 30 a 45 Más de 45 Sin respuesta
3. **Tipo de institución en que desarrolla su actividad profesional?**
 Escuela general - primaria Escuela general – secundaria Colegio Colegio bilingüe
Otro tipo de centro de enseñanza:
4. **Número de años de tutorización a estudiantes en práctica pedagógica del español:**
Años de autorización: **Número de estudiantes:**
5. **¿Ha participado en la realización de manuales escolares aprobados por el MECT?** **Sí** **No**
Cuántos:
 (Si ha contestado negativamente a esta pregunta, pase directamente a la pregunta número 8.)
6. **Mi participación en la realización de manuales ha cobrado forma bajo el estatus de:**
 Coordinador Autor único Colaborador
Otras situaciones:
7. **Escriba brevemente los *aspectos positivos y negativos* respecto a su participación en la realización de manuales de ELE, sea a nivel personal o bien a nivel profesional:**
Aspectos positivos:

Aspectos negativos:

Otros aspectos:
8. **¿En qué medida considera que el manual escolar de ELE sirve a los siguientes aspectos?**

	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Nada
a) Transponer el currículum oficial para el aula.	<input type="checkbox"/>				
b) Servir de apoyo en el aprendizaje de los alumnos.	<input type="checkbox"/>				
c) Facilitar las tareas del profesor en el aula.	<input type="checkbox"/>				
d) Permitir a los padres un seguimiento de la evolución del aprendizaje del alumno.	<input type="checkbox"/>				
e) Ofrecer al profesor una referencia para decidir sobre otros materiales como CDs, cintas (cassetes), fichas, Internet, materiales propios, para el aula.	<input type="checkbox"/>				
f) Ser un referente para los propios conocimientos sobre la lengua y la cultura de ELE del profesor y/o del estudiante en práctica.	<input type="checkbox"/>				

¿Qué otros aspectos confía Ud. al manual, desde su propia actuación, para la enseñanza / aprendizaje?

.....

9. **Califique ¿en qué medida el manual de ELE ha sido útil o va a ser útil al estudiante en práctica?**

	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Nada
Formación	<input type="checkbox"/>				
Planificación	<input type="checkbox"/>				
Intervención	<input type="checkbox"/>				
Evaluación	<input type="checkbox"/>				

Indique para qué otros aspectos:

10. Considero que los estudiantes en práctica han recibido una *formación e información inicial* orientada hacia el uso de los manuales.
 Sí (totalmente), **Bastante,** **Regular,** **Un poco,** **No (en absoluto)**
Añada lo que considere oportuno:

11. **G**lobalmente considerado, creo que:

	Mucho	Bastante	Poco	Muy poco	Nada
Los estudiantes en práctica son capaces de: a) Identificar y evaluar un abanico de manuales y recursos pedagógicos complementarios (según la edad, el interés y nivel de dominio de la lengua).	<input type="checkbox"/>				
Los estudiantes en práctica son capaces de: b) Utilizar el manual de ELE para alcanzar los objetivos fijados en el programa.	<input type="checkbox"/>				
Los estudiantes en práctica son capaces de: c) Analizar reflexiva y críticamente los aspectos metodológicos en los que se basa el manual escolar del ELE (tipos de actividades, ejercicios etc.).	<input type="checkbox"/>				
Los estudiantes en práctica son capaces de: d) Utilizar y adecuar el manual de ELE a las necesidades comunicativas de los alumnos.	<input type="checkbox"/>				
Los estudiantes en práctica son capaces de: e) Adaptar y/o aportar las actividades y los ejercicios para despertar el interés y la motivación en el alumno.	<input type="checkbox"/>				
Los estudiantes en práctica son capaces de: f) Seleccionar de un manual de ELE el contenido adecuado para la clase.	<input type="checkbox"/>				
Los estudiantes en práctica son capaces de: g) Seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para trabajar los distintos aspectos de la enseñanza de lengua (fonética, léxico, cultura etc.).	<input type="checkbox"/>				
Los estudiantes en práctica son capaces de: h) Seleccionar y utilizar las actividades y los ejercicios para trabajar las distintas destrezas comunicativas.	<input type="checkbox"/>				
Los estudiantes en práctica son capaces de: i) Utilizar el manual para cualquier modo de trabajo adoptado en el aula (frontal, individual, en parejas etc.).	<input type="checkbox"/>				
Los estudiantes en práctica son capaces de: j) Seleccionar y decidir los deberes que los alumnos deberían resolver en casa.	<input type="checkbox"/>				
Los estudiantes en práctica son capaces de: k) Estimar el tiempo necesario para el desarrollo de las actividades y los ejercicios.	<input type="checkbox"/>				
Los estudiantes en práctica son capaces de: l) Elegir y utilizar las TICS que mejor apoyen el uso del manual.	<input type="checkbox"/>				
Los estudiantes en práctica son capaces de: m) Seleccionar y decidir las actividades del manual para servir de evaluación.	<input type="checkbox"/>				
Los estudiantes en práctica son capaces de: n) Seleccionar y utilizar las actividades del manual para controlar y evaluar la participación y el progreso del aprendizaje.	<input type="checkbox"/>				

12. **A**ñada lo que considere oportuno respecto a la *formación e información* en cuanto al uso del manual de ELE en el marco de la práctica pedagógica:

.....

iMuchas gracias!

**Proyecto de relato de práctica
para los
Sujetos en formación – estudiantes cuya lengua de la Especialidad B
es el ELE (L2)**

1. Reflexiona y escribe qué has tenido que hacer, en tu práctica pedagógica, respecto al manual escolar de ELE, en el contexto de una clase concreta.

2. Reflexiona y escribe, ahora, aquellos *aspectos*, ya sean *positivos* o *negativos*, respecto al uso y la utilidad del manual escolar de ELE en tu período de práctica pedagógica.

ASPECTOS POSITIVOS:

- En qué:

- Para qué:

- Cuándo:

- Cómo:

- Por qué:

ASPECTOS NEGATIVOS:

- En qué:

- Para qué:

- Cuándo:

- Cómo:

- Por qué:

Sigue ►►►

3. Ahora, reflexiona y escribe sobre *la formación e información* recibidas respecto al uso y la utilidad del manual escolar de ELE, ya sea en *los estudios universitarios* o bien en *el período de práctica*; es decir, sobre aquellos aspectos que te han servido realmente o lo que hubieras necesitado saber.

EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS:

- Lo que recibí como formación e información:

- Lo que hubiera necesitado como formación e información:

EN EL PERÍODO DE PRÁCTICA:

- Lo que recibí como formación e información:

- Lo que hubiera necesitado como formación e información:

4. Añade lo que consideres oportuno sobre el manual escolar de ELE en el contexto del aula.

Utiliza el reverso, si hace falta.

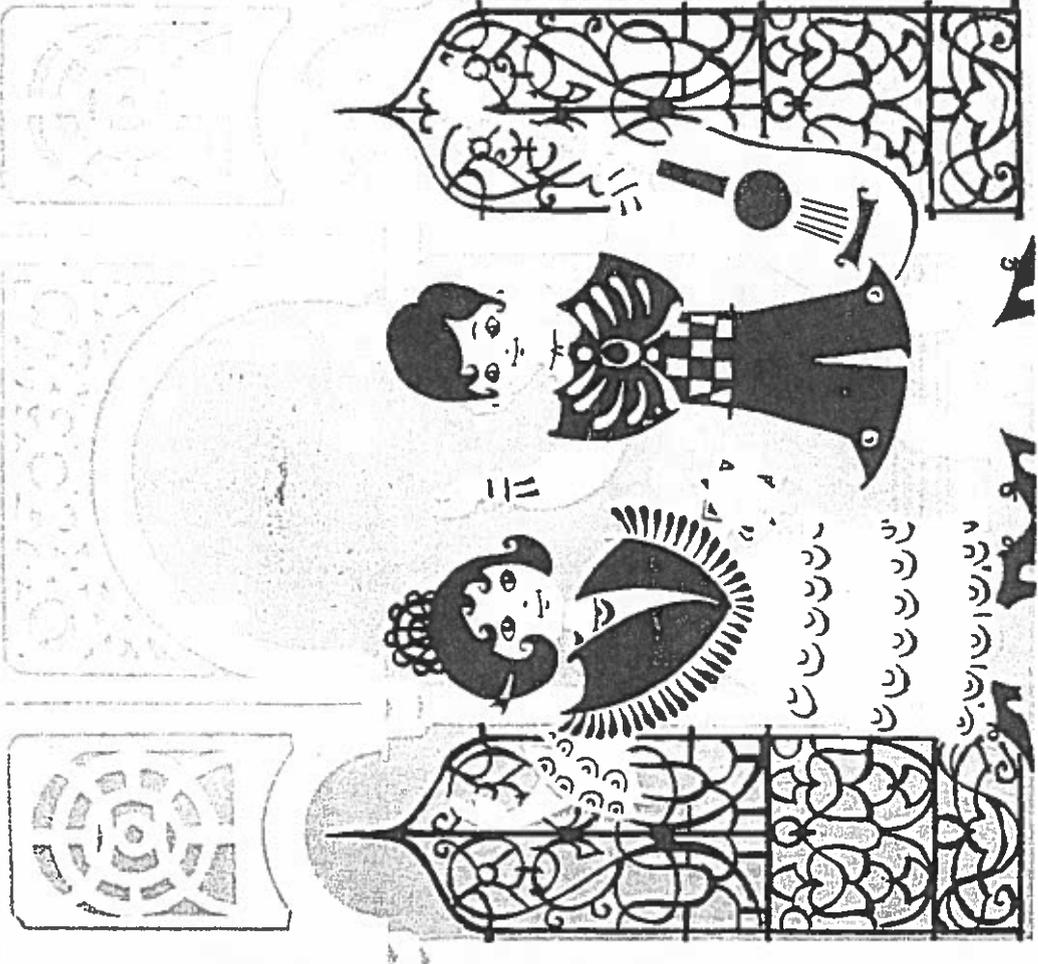
Anexo VI. Modelo de uno de los primeros manuales de ELE , realizado por autores rumanos para el contexto educativo de Rumanía

Lei 9,80

Constantin Duhăneanu

Luciliu Costin

Micaela Ghițescu



Limba spaniolă

Limba spaniolă

Manual pentru clasa a II-a

Editura didactică și pedagogică — București, 1974

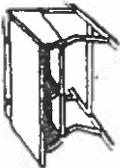
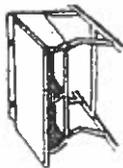
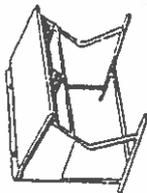
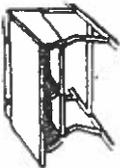
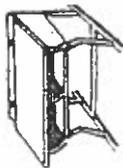
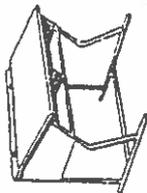
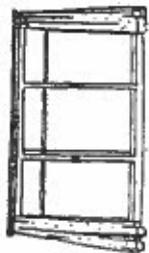
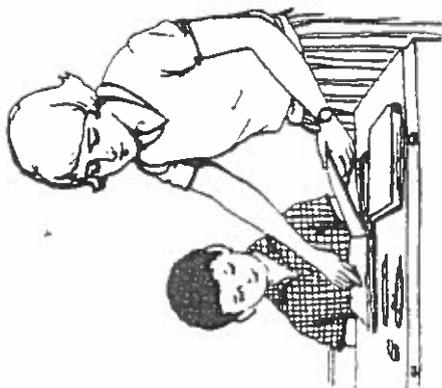
B.C.S.

Manualul a fost elaborat în anul 1970 și revizuit în anul 1972 și 1973 pe baza
programelor întocmite de Ministerul Educației și Învățământului

1

Lecciones orales

Referent: Elena Halaș
Redactor: Gertrude Palențuc
Tehnoredactor: Florica Roșu
Ovidiu Măgheran
Ilustrația: Coen Crețoiu



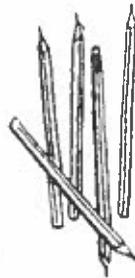
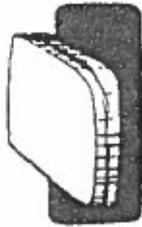
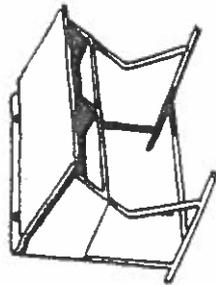
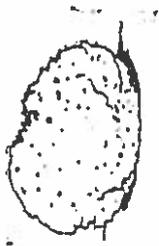
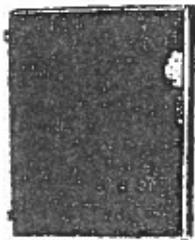
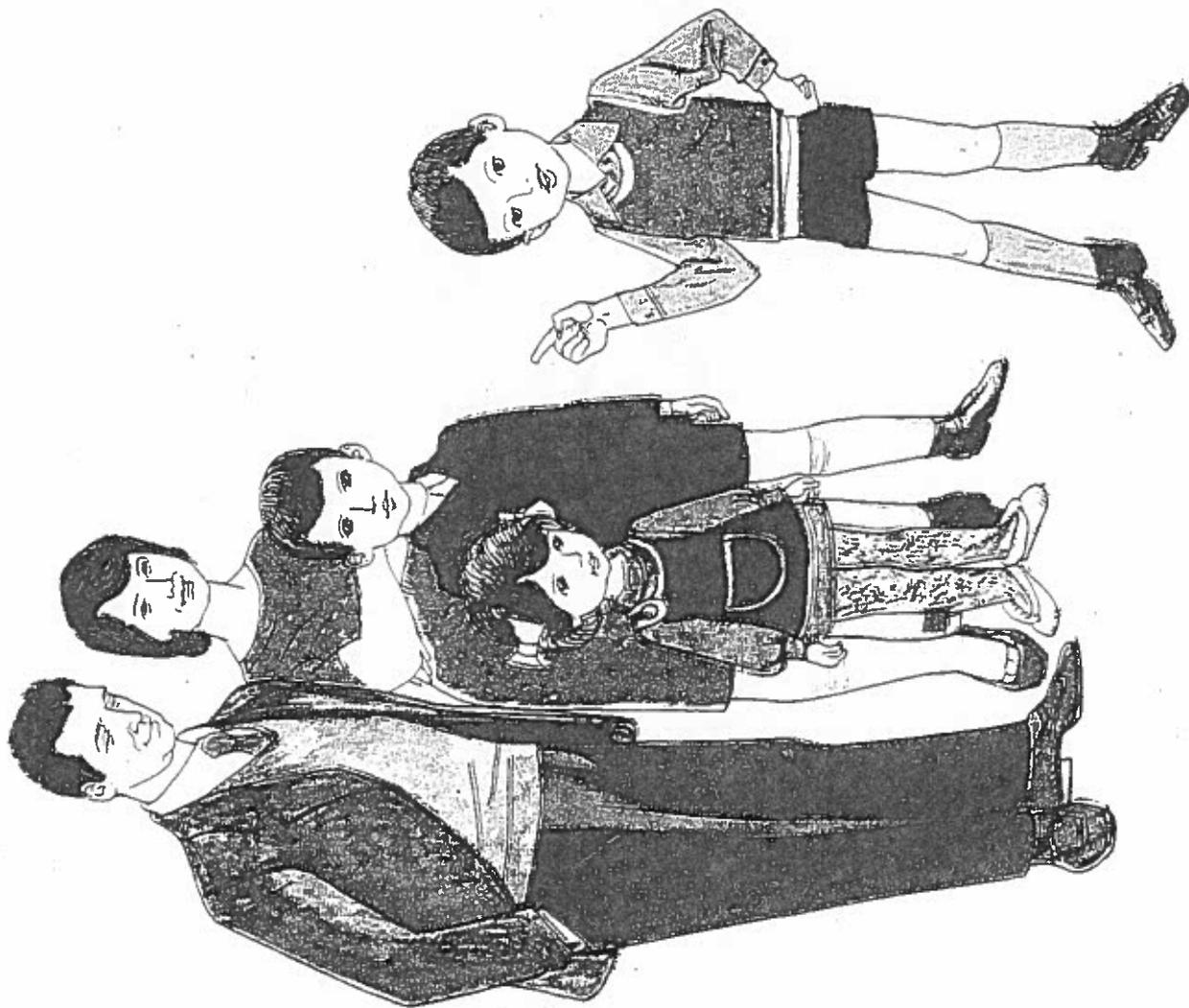


Tabla de materii

Parte primera (34 lecciones orales; Repaso I, Repaso II, Repaso III, Repaso IV, Repaso V, Repaso VI, Repaso VII)	3
Parte segunda (Ejercicios de pronunciación)	55
<i>Lección primera.</i> B de barca y V de vaso	57
<i>Lección segunda.</i> C de cebra y Z de zorra	61
<i>Lección tercera.</i> ¡Escuchad, muchachos!	64
<i>Lección cuarta.</i> Me gusta todo	67
<i>Lección quinta.</i> Pájaro, pajarito	70
<i>Lección sexta.</i> Miguel y Miguelito	73
<i>Lección séptima.</i> ¡Hola, hombre!	75
<i>Lección octava.</i> ¡El gallo, la gallina y los pollos	78
<i>Lección novena.</i> Un niño español	81
<i>Lección décima.</i> ¿Quién? ¿Qué?	84
<i>Lección once.</i> El corral	86
<i>Lección doce.</i> ¡Ay de mí!	88
<i>Lección trece.</i> Estudiamos el alfabeto español	91
<i>Lección catorce.</i> Separación en sílabas	94
<i>Lección de repaso VIII</i> (I—XIV)	95
Parte tercera (Lecciones escritas)	101
<i>Lección quince.</i> Todo lo cubre la nieve	103
<i>Lección dieciséis.</i> Vamos al patinaje	107
<i>Lección diecisiete.</i> ¿Cómo es tu casa?	113
<i>Lección dieciocho.</i> El dibujo del muchacho no es feo	118
<i>Lección diecinueve.</i> Me lavo con agua fría	123
<i>Lección de repaso IX</i> (XV—XIX). ¡Qué lindo es todo!	127
<i>Lección veinte.</i> Gatalinda come también	129
<i>Lección veintiuna.</i> Mi abuela prepara el almuerzo	134

<i>Lección veintidós.</i> Azoricá va también a la escuela	138
<i>Lección veintitrés.</i> Por las calles de Bucarest	142
<i>Lección de repaso X</i> (XX—XXIII). El muchacho se levanta a las seis	145
<i>Lección veinticuatro.</i> ¿Qué tengo en mi plumero?	147
<i>Lección veinticinco.</i> En la clase de español	152
<i>Lección veintiséis.</i> En el recreo	157
<i>Lección veintisiete.</i> La primavera es una estación agradable	161
<i>Lección de repaso XI</i> (XXIII—XXVII). ¡Los alumnos juegan a la pelota	165
<i>Lección veintiocho.</i> Los alumnos charlan	167
<i>Lección veintinueve.</i> ¡Hurra, vamos de excursión!	173
<i>Lección treinta.</i> ¡Qué simpático es el hermano de Mircea!	176
<i>Lección treinta y una.</i> Los niños lo miran todo	180
<i>Lección treinta y dos.</i> ¿A qué hora regresan los alumnos?	184
<i>Lección de repaso XII</i> (XXVIII—XXXII) ¿Adónde van los muchachos?	188
<i>Lección treinta y tres.</i> ¿Qué está haciendo Carmen?	191
<i>Lección treinta y cuatro.</i> Estamos en torno a la mesa	196
<i>Lección treinta y cinco.</i> ¿Cuántas horas estudia el muchacho?	201
<i>Lección treinta y seis.</i> Los muchachos van al campamento escolar	205
<i>Lección de repaso XIII</i> (XXXIII—XXXVI). Los niños regresan a casa	210
<i>Repaso final I.</i> A Viorel le espera un amigo	212
<i>Repaso final II.</i> Conversación entre Míau y Gatalinda	214
<i>Repaso final III.</i> Mi familia	216
<i>Repaso final IV.</i> ¿Adónde va la familia del muchacho?	218
<i>Repaso final V.</i> Si te gusta la muñeca, la tomamos	220
<i>Repaso final VI.</i> Mi querido Bucarest.	222
Parte cuarta (Lecturas complementarias)	225
El gallo, la gallina y los pollitos	227
Canción de cuna	228
Los dedos	229
Otra canción de cuna	230
La ardilla — <i>Tomás de Iriarte</i>	230
En la clase de matemáticas	231
	255

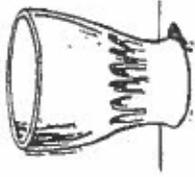
El lobo y los cabritillos.	232
Los enanitos — <i>Germán Berdiales</i>	233
Vocabulario por lecciones	235
Vocabulario español — rumano	244
Vocabulario rumano — español	249



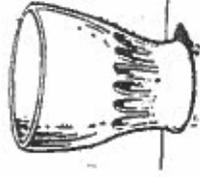
Tiraj: 3500 ex. S. P.: 110 ex. broșate.
 Coli de țipar: 16.
 Ilustra: de 63 gr/m² velină. Format: 16/70×100
 Bun de țipar: 8 iunie 1974.
 Nr. plan: 20616 Ediția: 1974.



Intreprinderea Poligrafică Cluj
 Str. Brassai Nr. 5—7
 Republica Socialistă România
 Comanda Nr. 142/1974.



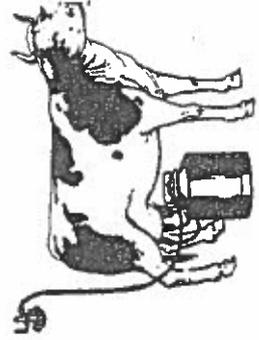
B de barca y V de vaso



Vaso — Un vaso



Invierno



Vaca Tranvía



Ejercicios

1. Contesta con sí y no.

Modelo : ¿Te gusta este televisor? → Sí, me gusta este televisor.
 No, no me gusta este televisor.

¿Te gusta este	televisor?
	balcón?
	barco?
	sombrero?

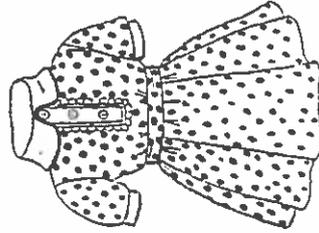
2. Lee y copia:

Un vaso. Dos vasos. El obrero va en tranvía a la fábrica. El abuelo está en el balcón. Viene el invierno. Pasa un tranvía. Toma un vaso de agua. Veo un barco y una barca.

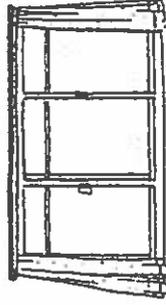
3. Completa:

¿Es esto un -arco? No, esto no es un -arco, es una -arca. La clase tiene dos -entanas. Viorel mira por la -entana y -e una fá-rica.

4. Di otras palabras con B o V:



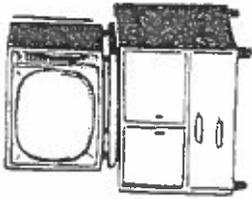
5. Di un o dos:
 Veo ... vaso.
 Veo ... obreros.



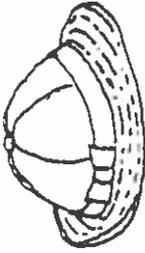
Veo ... balcón.
 Veo ... barcos.
 Veo ... banco.
 Veo ... bancos.



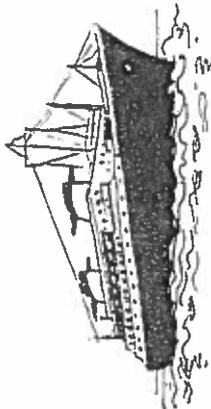
Abuelo



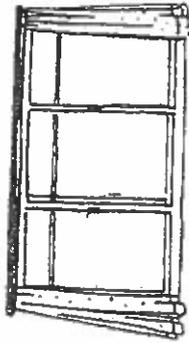
Televisor



Sombrero



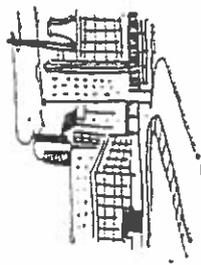
Barco -- Un barco



Ventana



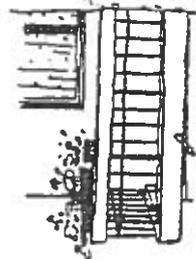
Barca -- Una barca



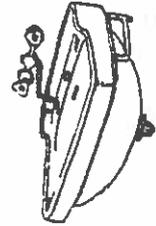
Fábrica



Lobo



Balcón



Lavabo

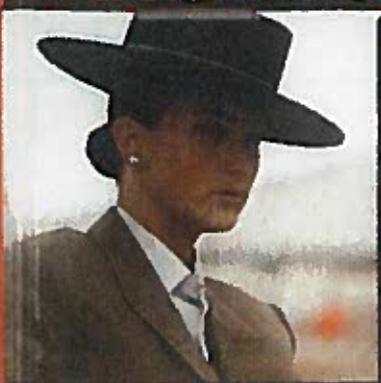
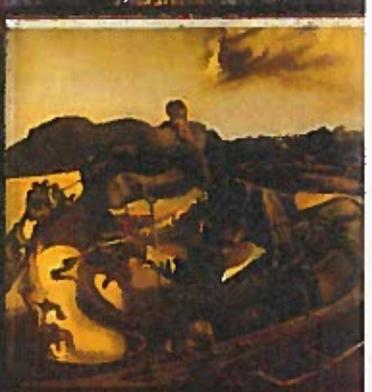
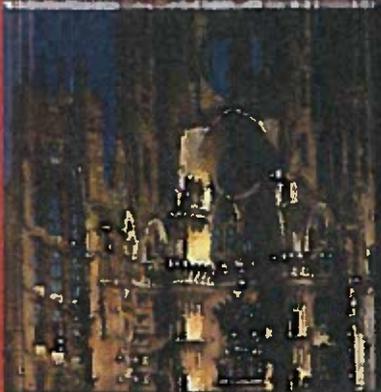
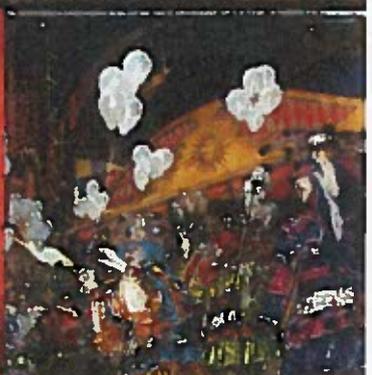
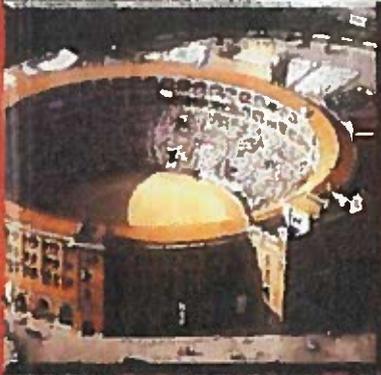
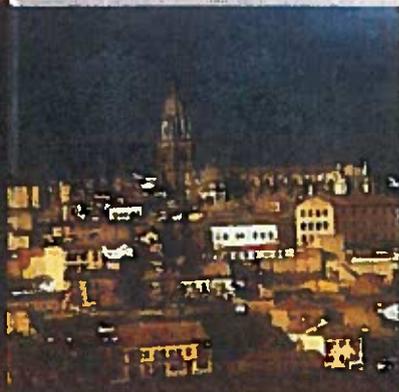
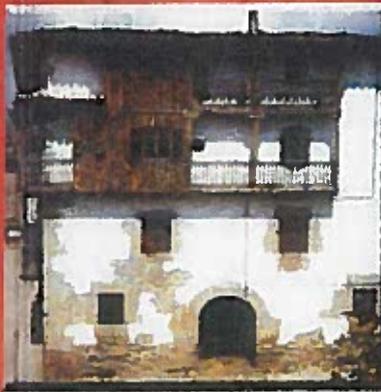
Anexo VII. Modelo de manual escolar de reciente elaboración, realizado por autores rumanos para el contexto educativo de Rumanía

VICTORIA POLONI

MONICA GEORGESCU

Ministerul Educației și Cercetării

LIMBA SPANIOLĂ



Manual
pentru clasa a 3-a

Logos

Victoria POLONI

Monica GEORGESCU

LIMBA SPANIOLĂ



Manual
pentru clasa a 3-a

 Logos

Manual aprobat cu Ord. M.E.C. nr. 3787 din 05.04.2005

Coperta și ilustrații: Mirela MUSCAN

Redactor: Alexandru CIOLAN

Referenți:

Prof. gr. I Camelia Rădulescu

Prof. gr. I Georgeta Vanțiu

© Editura LOGOS® 2005

Toate drepturile rezervate

Editura LOGOS

Adresa poștei: OP 4 CP 48 București

Tel./fax: (021) 327 14 78; 233 14 82

E-mail: sandulog@rdslink.ro



Tipărit la PRO Editură
și Tipografie

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

POLONI, VICTORIA

Limba spaniolă : manual pentru clasa a III-a / Victoria

Poloni, Monica Georgescu – București: Logos, 2005

ISBN 973-8131-34-0

I. Georgescu, Monica

811.131.2(075.33)

Pág.	Unidad	Título	Vocabulario	Comunica- ción	Gramática y fo- nología
5	0	Sensibilización cultural			
7	1	<ul style="list-style-type: none"> • Lección 1 ¡HOLA! • Lección 2 ¿CÓMO TE LLAMAS? 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombres y apellidos españoles • Saludos 	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar • Presentarse y presentar a una persona • Identificarse y decir el nombre • Preguntar por el nombre 	<ul style="list-style-type: none"> • Entonación en la frase • El alfabeto • Deletrear • La «h» • Pronombre personal (1) • Presente de indicativo de <i>ser</i> (1) • <i>Llamarse</i> (1) • La «ll»
17	2	<ul style="list-style-type: none"> • Lección 1 MI CLASE • Lección 2 EL ALUMNO NUEVO 	<ul style="list-style-type: none"> • El colegio • La edad 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar objetos del aula • Preguntar y decir la edad 	<ul style="list-style-type: none"> • Artículo definido/indefinido • Género y número del nombre (1) • Números (1-10) • La «ch» • La «ñ» • Presente de indicativo de <i>estar</i> (1), <i>tener</i> (1)
26	3	<ul style="list-style-type: none"> • Lección 1 MI CARTERA • Lección 2 EL RECREO 	<ul style="list-style-type: none"> • Los objetos del alumno • Actividades escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar objetos del alumno • Localizar personas 	<ul style="list-style-type: none"> • Género y número del nombre (1) • Pronombre personal (2) • La «c» y la «z» • <i>Hay</i> + nombre • Presente de indicativo de <i>estar</i> (2), <i>tener</i> (2) • Presente de indicativo de los verbos en <i>-ar</i>
37	Repaso I				
39	4	<ul style="list-style-type: none"> • Lección 1 MI CASA • Lección 2 MI FAMILIA 	<ul style="list-style-type: none"> • La casa: muebles • La familia: descripción física y de carácter • <i>Comida</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Describir una vivienda • <i>Describir personas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Adjetivo posesivo</i> • Presente de indicativo de <i>ser</i> (2) • La «b» y la «v» • Adjetivo calificativo • Presente de indicativo de los verbos en <i>-er</i>

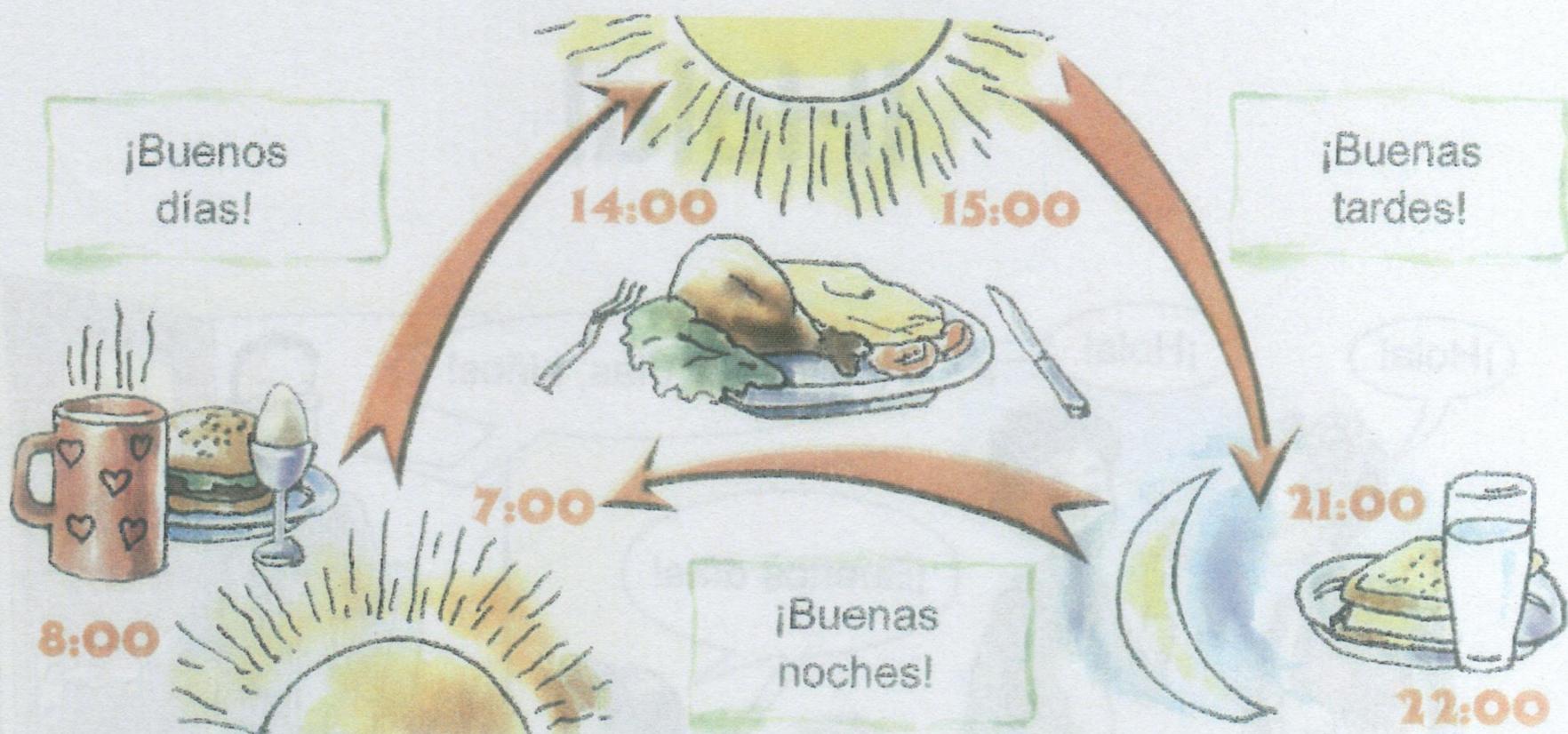
Pág.	Unidad	Título	Vocabulario	Comunicación	Gramática y fonología
52	5	<ul style="list-style-type: none"> Lección 1 MI CIUDAD Lección 2 LOS OFICIOS 	<ul style="list-style-type: none"> La ciudad – establecimientos públicos Nombres de ciudades Profesiones 	<ul style="list-style-type: none"> Describir lugares Localizar establecimientos Localizar acciones Expresar deseos 	<ul style="list-style-type: none"> Adverbio de lugar La «g» y la «j» Presente de indicativo de los verbos en -ir Adjetivo demostrativo Presente de indicativo de querer
63	6	<ul style="list-style-type: none"> Lección 1 ¿QUÉ DÍA ES HOY? Lección 2 LAS ESTACIONES 	<ul style="list-style-type: none"> Los días de la semana Las partes del día Las estaciones: clima y tiempo atmosférico 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar relaciones relativas a la vida cotidiana Hablar del tiempo atmosférico Expresar gustos 	<ul style="list-style-type: none"> Adverbio de tiempo Adverbio de modo El verbo ir Presente de indicativo de los verbos reflexivos Verbos impersonales (hace, nieva, llueve) Uso del verbo gustar La «q»
73	Repaso II				
76	7	<ul style="list-style-type: none"> Lección 1 ¿QUÉ TE PASA? Lección 2 LA FIESTA DE CUMPLEAÑOS 	<ul style="list-style-type: none"> El cuerpo humano Prendas de vestir Fórmulas para la conversación telefónica 	<ul style="list-style-type: none"> Excusarse y aceptar excusas Dar las gracias y responder 	<ul style="list-style-type: none"> Pronombre interrogativo Imperativo Ir a + infinitivo El verbo doler
86	8	<ul style="list-style-type: none"> Lección 1 LOS ANIMALES Lección 2 CUENTOS 	<ul style="list-style-type: none"> Animales Personajes de los cuentos 	<ul style="list-style-type: none"> Describir animales Identificar personajes de los cuentos 	<ul style="list-style-type: none"> Números (11-20) Exclamación
93	Repaso III				
96	Repaso final				
99	Vocabulario español-rumano				

Unidad 1 Lección 1

¡Hola!



• ¿Cómo saludamos?



• ¡Observa!

SALUDOS	DESPEDIDAS
♦ ¡Buenos días!	♦ ¡Adiós!
♦ ¡Buenas tardes!	♦ ¡Hasta luego!
♦ ¡Buenas noches!	♦ ¡Hasta pronto!
♦ ¡Hola!	♦ ¡Hasta la vista!
♦ ¿Qué tal?	♦ ¡Hasta mañana!

¡OJO!

¿...?

¡...!

1. Escribe las letras que faltan:



2. ¿Cómo se dice en rumano?

¡Hola!	
¿Qué tal?	
¡Buenos días!	
¡Buenas tardes!	
¡Buenas noches!	
¡Adiós!	

3. Imagina qué dice la otra persona:



4. Relaciona:

- | | |
|--------------------|---------------------|
| 1. ¿Qué tal? | A. ¡Buenos días! |
| 2. ¡Hola! | B. ¡Hola! ¿Qué tal? |
| 3. ¡Buenos días! | C. Bien. ¿Y tú? |
| 4. ¡Buenas noches! | D. ¡Hasta mañana! |

EL ALFABETO



¡OJO!

La «H» no se pronuncia: **h**ola, **h**asta, **h**ermano.

5. ¿Qué es?



6. Escucha al profesor y repite las palabras:

hablar, ahora, helado, hermana, hola, hospital, hoy, hombre, humo, hueso.

7. Completa con h:



8. Aprende de memoria.

El nombre de María

El nombre de María
Que cinco letras tiene
La eme, la a, la erre, la i, la a
María.



9. Deletrea y escribe en orden alfabético los nombres:

Rosa, Julia, Felipe, Alberto, Enrique, Paloma,
Beatriz, Gabriel, Carlos, Domingo, Hugo, Victoria.

10. Deletrea tu nombre.

11. Leed en pareja el diálogo:

Gabriel: – ¡Hola, María! ¿Qué tal?
María: – Muy bien, ¿y tú?
Gabriel: – Bien, gracias.
María: – Bueno, ¡adiós!
Gabriel: – ¡Hasta luego!