

DAIANA - GEORGIANA DUMBRĂVESCU

LOS MANUALES ESCOLARES Y
LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PROFESORADO DE ELE

DAIANA – GEORGIANA DUMBRĂVESCU

**LOS MANUALES ESCOLARES Y
LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PROFESORADO DE ELE**

Primera edición, 2017

Autora: Daiana – Georgiana Dumbrăvescu

Maquetación: Isabel Caparrós Lucas

Edita: Educàlia Editorial

Imprime: SERVICECOM

ISBN: 978-84-16663-94-1

Depósito legal: V-598-2017

Printed in Spain/Impreso en España.

Todos los derechos reservados. No está permitida la reimpresión de ninguna parte de este libro, ni de imágenes ni de texto, ni tampoco su reproducción, ni utilización, en cualquier forma o por cualquier medio, bien sea electrónico, mecánico o de otro modo, tanto conocida como los que puedan inventarse, incluyendo el fotocopiado o grabación, ni está permitido almacenarlo en un sistema de información y recuperación, sin el permiso anticipado y por escrito del editor.

Alguna de las imágenes que incluye este libro son reproducciones que se han realizado acogiéndose al derecho de cita que aparece en el artículo 32 de la Ley 22/18987, del 11 de noviembre, de la Propiedad intelectual. Educàlia Editorial agradece a todas las instituciones, tanto públicas como privadas, citadas en estas páginas, su colaboración y pide disculpas por la posible omisión involuntaria de algunas de ellas.

Educàlia Editorial

Avda de les Jacarandes 2 loft 327 46100 Burjassot-València

Tel. 960 624 309 - 963 768 542 - 610 900 111

Email: educaliaeditorial@e-ducalia.com

www.e-ducalia.com

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

y

A mi madre, por ser mi apoyo incondicional

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1	17
1.1. Los manuales escolares: recursos de orden pedagógico y didáctico.....	17
1.1.1. Actualidad y vigencia de los manuales escolares en el siglo XXI	20
1.1.2. Los manuales escolares: una dimensión terminológica y conceptual	24
1.1.3. Aproximación a la concepción y a la elaboración de manuales escolares: los principios	29
1.1.4. Los manuales escolares de ELE: su dimensión metodológica de concepción y elaboración.....	34
1.2. La atención a los manuales escolares en los niveles estructurales curriculares	37
1.2.1. Acciones en torno a los manuales escolares en el <i>nivel estructural curricular - supra</i>	39
1.2.2. La incidencia de los manuales escolares en el <i>nivel estructural curricular - macro</i>	42
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.....	44
1.2.4. Sobre la concepción y la elaboración de los manuales escolares en Rumanía....	49
1.3. Los manuales escolares como categoría educativa multifuncional	52
1.3.1. Identificación de las funciones de los manuales escolares	53
1.3.2. Aproximación a los parámetros funcionales y funcional – operativos de los manuales escolares de ELE	57
1.3.3. El estatus asignado y adquirido de los manuales escolares en la situación pedagógica.....	61
CAPÍTULO 2.	64
2.1. Los manuales escolares como componente categorial educativo en una perspectiva sistémica.....	64
2.1.1. Los manuales escolares en la <i>Relación de Aprendizaje (RA)</i>	68
2.1.2. Los manuales escolares en la <i>Relación de Enseñanza (RE)</i>	71
2.1.3. Los manuales escolares en la <i>Relación Didáctica (RD)</i>	72
2.2. El español como lengua extranjera en el marco de la política lingüística educativa de Rumanía	75
2.2.1. La asignatura <i>ELE</i> en el <i>Curriculum Nacional</i>	77
2.2.2. Los manuales escolares de ELE para las aulas en Rumanía.....	80
2.3. Los actos profesionales del docente de ELE: implicaciones en torno a los manuales escolares.....	86
2.3.1. La <i>Planificación</i> y los manuales escolares de ELE	88
2.3.2. La <i>Intervención</i> y los manuales escolares de ELE	91
2.3.3. La <i>Evaluación</i> : consideraciones en torno a los manuales escolares de ELE.....	92

CAPÍTULO 3. 97

3.1. La formación del profesorado de LEs en el marco de la sociedad del siglo xxi97

- 3.1.1. La formación inicial del futuro profesor de LEs: desde la tradición a las orientaciones formativas actuales99
- 3.1.2. Las competencias como habilidades profesionales de los futuros profesores de LEs..... 100
- 3.1.3. La comunicación en LEs y el uso de los manuales escolares como competencias específicas para un perfil profesional docente 101
- 3.1.4. Configuraciones en el perfil profesional docente del *Agente recurso humano – profesor* de LEs..... 103
- 3.1.5. Fundamentos para la identidad del perfil profesional docente del *Agente recurso humano – profesor* de LEs..... 106

3.2. De estudiante de letras a futuro profesor de ELE: la formación inicial como camino hacia la profesionalidad y profesionalización docente 107

- 3.2.1. La formación del *Agente recurso humano – profesor* de ELE para el uso de los manuales escolares 110
- 3.2.2. Los manuales escolares en los documentos europeos para la formación inicial del *Agente recurso humano – profesor* de LEs..... 111
- 3.2.3. Los manuales escolares en el marco de las competencias específicas del *Agente recurso humano – profesor* de LEs..... 114

3.3. La formación del futuro profesorado de ELE en el contexto de la enseñanza superior de rumanía: estructuras, componentes y agentes..... 116

- 3.3.1. El modelo formativo rumano: en busca de nuevas perspectivas 118
- 3.3.2. El *practicum* de ELE como elemento profesionalizador en la formación del futuro profesor de ELE..... 119
- 3.3.3. Los centros escolares de acogida para el *practicum* de ELE..... 121
- 3.3.4. El *profesor – mentor* de ELE como *Agente (formador)* responsable del *practicum*..... 123
- 3.3.5. La concepción socio – profesional del docente en el contexto de Rumanía 127

CAPÍTULO 4. 129

4.1. Componentes contextuales de la investigación..... 129

4.2. Participantes en la investigación..... 131

4.3. Muestra intencional en la investigación: componentes, participantes y criterios de acceso 132

4.4. Los instrumentos de indagación para la recogida de datos: su selección 135

- 4.4.1. Validación y aplicación de los dos cuestionarios y del relato de práctica 138
- 4.4.2. 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..... 139
- 4.4.3. Los cuestionarios para los Agentes formadores: *profesores – mentor* de ELE: su concepción y elaboración 144
- 4.4.4. 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..... 148

CAPÍTULO 5.	151
5.1. Determinación y definición de las unidades de análisis	151
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).....	153
5.1.2. Determinación y definición de las categorías de análisis para los cuestionarios de los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i>	154
5.2. El proceso de codificación de la información para el registro de datos	156
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)	158
5.3.1. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/SS.....	161
5.3.2. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/ST.....	162
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	164
5.4.1. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/AgU.....	166
5.4.2. La categorización – registro de los datos del cuestionario C/AgV.....	168
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	169
5.5.1. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.S	173
5.5.2. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.T	173
5.5.3. La categorización – registro de los datos del relato de práctica Rpr.U.....	174
CAPÍTULO 6.	176
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	176
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).....	176
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).....	184
6.1.2.1. El uso de los manuales escolares para el APD de <i>Planificación</i>	184
6.1.2.2. El uso de los manuales escolares para el APD de <i>Intervención</i>	188
6.1.2.3. El uso de los manuales escolares para el APD de <i>Evaluación</i>	192
6.2. Componentes competenciales: Conocimientos, Aptitudes y Actitudes de los Agentes formadores: profesores – mentor de ELE sobre los manuales escolares	193
6.2.1. Los parámetros funcionales y funcional – operativos desde los datos de los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i>	193
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>	199
6.2.3. 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>	201
6.2.4. 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>	205

6.2.5. 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>	208
6.2.6. Las <i>Actitudes</i> de los Agentes formadores: <i>profesores – mentor de ELE</i> hacia los manuales escolares y su uso en el aula	209
6.3. Conclusiones previas.....	210
Conclusiones.....	213
Bibliografía de referencia y consulta.....	220
<i>Apartado I</i> - Volúmenes y revistas.....	220
<i>Apartado II</i> - Disposiciones oficiales y otros documentos de referencia	241

INTRODUCCIÓN

Este libro es el resultado de mi Tesis Doctoral, dirigida por la Dra. Carmen Guillén Díaz y defendida en la Universidad de Valladolid.

Por el tema, este trabajo 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.

Abordar un objeto de estudio del ámbito académico de la Educación nos ha remitido 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 Europeo¹ (2007) admitían 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*² (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 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* (Galisson, 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,

¹ 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 207/C 300/07 del 12.12.2007.

² 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.

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 europeas 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* a la que nos referiremos como ELE. 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 (nacional – funcional – comunicativa), para lo cual los profesores se muestran como *actores clave*, ya que según destacaba Reding³ (2002): “[...] sont considérés comme les acteurs essentiels de toute stratégie visant

3 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.

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 contemplados en toda situación pedagógica, como categoría educativa *Agente recurso humano – profesor* por Galisson (1990) y Legendre⁴ (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.

Para el contexto de Rumanía, debido a su incorporación oficial como país de la UE⁵, 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 recurso humano – profesor* actuar con autonomía ante las situaciones particulares de cada situación pedagógica.

4 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).

5 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.

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 optimizador⁶, 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, focalizamos 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 tra-

⁶ 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.

vés del establecimiento de indicadores de actualización que emergen de las transposiciones adaptativas de los parámetros funcionales y funcional – operativos de tales manuales.

Para el contexto presentado y desde los principios configuradores y definitorios, 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 nuestra 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.*

En función del objetivo planteado, 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*⁷ (mentorazgo) de la *Práctica pedagógica B – practicum* de ELE, en los centros de primaria y secundaria inferior (*gimnaziu*) o escuela general de Bucarest (Rumanía).

En este sentido, 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, en los siguientes capítulos, 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.

⁷ Con este término, en rumano, se designa la actividad del *profesor – mentor*, en función de las responsabilidades atribuidas en *Anexa la Ordinul nr. 5400/25.11.2004 privind Statutul cadrului didactic – mentor. Capitolul I, Dispozições generales, 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)

CAPÍTULO 1

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

*“¡Qué fuerza (...) la de un artefacto que sobrevive
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 Gutenberg⁸. Desde su incorporación a la escolarización de los individuos,

⁸ 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.

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 es 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 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 equívoca” (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 cono-

cimiento (*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, 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 utilizamos 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 comunicación⁹ 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*¹⁰ 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: “[...] 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

⁹ 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*.

¹⁰ 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”.

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) afirmaba 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 infiere 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 sinfín 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*”¹¹ (p. 58). Bien es cierto que,

¹¹ 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).

como exponía 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 Cleg-horn (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).

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 – realizó 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 Autónomas¹²)*. 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 periódica¹³ 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 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.

¹² 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).

¹³ 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.).

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 determinó a Funeriu (2011), desde su posición de alto responsable institucional¹⁴, 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 învățării*”¹⁵.

El año 2013 estuvo 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 Pricopie¹⁶ 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 planteaba Guillén Díaz (1999), con la paradoja del deseo y de la realidad educativa; paradoja entendida, desde la DL-C: “[...] 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

14 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.

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

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

(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, Yuri y Moreno (2008), desde el contexto educativo venezolano, observan que esta falta de consenso a nivel terminológico se manifiesta “inclusive en el medio académi-

co” (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