



Universidad
Nebrija

Máster en Lingüística Aplicada
a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Curso 2006-2007

El libro del profesor de los manuales de ELE. Un análisis de las necesidades del profesorado.

Ana Indira Franco Cordón

Plan de acción de final de máster.

ÍNDICE

Fase I: Proyecto del plan de acción.	4
1.1. Descripción del contexto de intervención.	5
1.1.1. Contexto de la intervención.	5
1.1.2. Comercial Grupo Anaya y Anaya Español Lengua Extranjera (ELE).	5
1.1.3. Área de colaboración y tareas de la masteranda durante el <i>practicum</i> .	6
1.1.4. Contexto de supervisión.	8
1.1.5. Detección del problema y nacimiento de la propuesta profesional.	8
1.2. Descripción de los objetivos de la intervención.	11
1.3. Descripción de los alcances y limitaciones de la intervención.	13
1.4. Descripción de la viabilidad de la intervención.	14
1.5. Evaluación de la fase I.	14
Fase II: Diseño del plan de acción.	16
2.1. Estado de la cuestión y fundamentos teóricos de la intervención.	17
2.1.1. Literatura sobre los libros del profesor.	17
2.1.2. Análisis de materiales.	20
2.1.3. Análisis de necesidades del profesorado.	22
2.1.4. El libro del profesor como herramienta para la formación del profesorado mediante la enseñanza reflexiva.	26
2.2. Tareas que se realizarán en la intervención.	27
2.3. Evaluación de la fase II.	27
Fase III: Informe de la intervención realizada.	29
3.1. Introducción.	30
3.2. Descripción de las acciones realizadas.	30
3.2.1. Análisis de diferentes libros del profesor.	30
3.2.2. Diseño del cuestionario de análisis de hábitos, necesidades,	31

	intereses y preferencias de profesores con respecto al libro del profesor de los manuales de ELE.	
3.2.3.	Pilotaje del cuestionario.	34
3.2.4.	Elaboración de la versión definitiva del cuestionario.	35
3.2.5.	Distribución y recopilación de los cuestionarios.	36
3.2.6.	Análisis e interpretación de los resultados.	37
3.3.	Conclusiones	54
3.4.	Recomendaciones sobre futuras líneas de acción.	55
3.5.	Evaluación de la fase III.	56
	Bibliografía	58
	Apéndices	61
	Índice de apéndices	62

Fase I:

Proyecto del plan de acción



1.1. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

1.1.1. Contexto de la intervención

La intervención que vamos a implementar se enmarca en el contexto del *practicum* realizado para cubrir los créditos correspondientes al *Practicum: Diseño y Edición de materiales didácticos*, módulo integrado en el programa del Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de español/LE. Este *practicum* ha tenido lugar, desde finales del mes de marzo hasta el mes de septiembre del curso académico 2006-2007, en la editorial Anaya ELE en el Departamento de Promoción y Asesoría Pedagógica, donde hemos ocupado el puesto de asesora pedagógica.

1.1.2. Comercial Grupo Anaya y Anaya Español Lengua Extranjera (ELE)

Anaya ELE es una de las editoriales constituyentes de Grupo Anaya. Este grupo, junto con Anaya Educación, conforma Comercial Grupo Anaya. Grupo Anaya es una de las empresas constituyentes de Hachette, que, consagrada como la tercera editorial mundial, es una de las principales divisiones del Grupo Lagardère desde enero de 2004. Anaya nació en 1959 y sus primeras publicaciones se orientaron a su futuro campo de especialización y liderazgo: el mundo educativo. Posteriormente, fueron surgiendo o uniéndose a ella editoriales dedicadas a muy diversos contenidos. En su proceso de expansión muestra de manera constante un compromiso tanto con las Humanidades en general (Ediciones Cátedra, Alianza Editorial...) como con la lengua, y, en concreto, con la realidad bilingüe o de diglosia que se da en determinadas comunidades autónomas de España (Edicions Xerais de Galicia; Editorial Barcanova en Cataluña; Editorial Haritza en Euskadi; o la adquisición de la empresa Biblograf, editora de diccionarios Vox, atlas y grandes obras enciclopédicas).

Así pues, no es de extrañar que en el año 1999 se creara una editorial que aunaba de manera específica dos de las líneas principales del Grupo: las publicaciones lingüísticas y las educativas. Surgía así Anaya ELE, que realiza actividades de edición, promoción, distribución y venta (en el ámbito nacional e internacional) de libros y material relacionado con la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. En el mismo sector encontramos actualmente otras siete editoriales en España: Edelsa, Difusión, En Clave ELE, Edinumen, Santillana ELE, SM ELE y SGEL.

Anaya ELE destaca en el sector por la importante tradición y peso del grupo editorial al que pertenece, el Grupo Anaya, conocido principalmente por su Departamento de Educación (publicaciones destinadas a la Enseñanza Primaria y Secundaria). Esto abre

las puertas a Anaya ELE en sectores compartidos (el grupo meta de uno de los manuales de Anaya ELE son los inmigrantes en contexto escolar, en Secundaria). Sin embargo, ese peso tan fuerte en educación en ocasiones deja a Anaya ELE a la sombra. A esto se le suma su nacimiento relativamente reciente y el escaso número de integrantes del equipo editorial, de donde se deriva, asimismo, el número moderado de publicaciones en su catálogo o el hecho de que su reciente página web esté poco desarrollada, en comparación con las de otras editoriales del sector. Siendo manifiesto el intento, la editorial debería conocer en mayor profundidad y adecuarse al más reciente marco teórico de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, y en concreto de ELE. Las restricciones de carácter económico conllevan que la respuesta a las necesidades del público no se vea siempre completamente satisfecha. Pese a ello, destaca el hecho de que la editorial seleccione a autores especialistas en la materia. Además, el público aprecia la preocupación editorial por la gramática y su tratamiento, (aunque no debemos olvidar que los enfoques en la gramática son muy diversos y siempre habrá disparidad de opiniones), así como la calidad del trabajo de edición.

1.1.3. Área de colaboración y tareas de la masteranda durante el *practicum*

Dentro de la editorial Anaya ELE, hemos llevado a cabo nuestro *practicum* en el Departamento de Promoción y Asesoría Pedagógica, constituido únicamente por la masteranda, con el cargo de asesora pedagógica. Durante este tiempo hemos desarrollado las tareas propias del cargo, llegando a cubrir un amplio espectro. Además, en alguna ocasión, hemos colaborado con el Departamento de Edición.

Exponemos a continuación las tareas que hemos llevado a cabo:

- Análisis de materiales de la editorial y de la competencia así como de grupos meta en relación con la variedad de centros de idiomas: lo realizamos ya desde el principio del *practicum* para poder llevar a cabo las posteriores tareas.
- Seguimiento del uso del material: mediante un sondeo telefónico preguntamos a centros españoles sobre su satisfacción con respecto a los materiales de la editorial, así como sobre sus necesidades.
- Envío o entrega de muestras gratuitas de materiales didácticos: a medida que llegaban peticiones o conocíamos las necesidades tanto de particulares como de centros; o en cursos o congresos de formación de profesores de ELE.

- Recopilación de datos de particulares o centros en cursos y congresos o a partir de solicitudes de muestras, para incorporar a la base de datos con fines promocionales.
- Participación en las reuniones para el diseño de la nueva base de datos y la nueva ficha de datos para entregar a asistentes en cursos y congresos.
- Elaboración de material didáctico-promocional:
 - Elaboración de dos talleres didácticos para diferentes cursos y congresos. El primero, “Un ejemplo de progresión gramatical a partir del actual Plan Curricular del Instituto Cervantes”, toma como base la recién publicada *Gramática* (de las autoras Concha Moreno, Carmen Hernández y Clara Miki Kondo) en los tres niveles. Se comenzó así con una serie de acciones emprendidas con el fin de promocionar esta *Gramática*. El otro taller se titula “Competencia intercultural y materiales didácticos”, a partir del manual *Español Segunda Lengua*.
 - Elaboración de un dossier para promocionar la nueva *Gramática* publicada, en colaboración con las autoras y las editoras, utilizando gran parte del material elaborado para el taller.
- Preparación del envío de las invitaciones para la presentación de la *Gramática* en la madrileña sede del Instituto Cervantes.
- Presentación de novedades en centros donde se imparte ELE, una vez publicada la *Gramática*. Empezando por visitas en Madrid, han seguido viajes a otras ciudades (Salamanca, Valencia, Sevilla). Así, hemos podido conocer mejor las necesidades de los alumnos y de los profesores.
- Participación en cursos y congresos de formación de profesores de ELE:
 - Exposición de materiales didácticos.
 - Talleres didácticos (los ya presentados).
 - Entrega de muestras gratuitas a los asistentes y recogida de sus datos.
La presencia en estos cursos nos ha permitido entrar en contacto con asesores pedagógicos de otras editoriales, lo cual nos ha enriquecido enormemente desde el punto de vista profesional y académico.
 - Envío de material promocional, cuando no hemos podido asistir al curso o no hemos considerado necesario nuestro desplazamiento.
- Acciones promocionales masivas:

- Envío de información a las listas de discusión del ámbito de ELE. La suscripción a estas nos ha mantenido al corriente de lo que sucedía en nuestro ámbito de acción.
- Preparación del material para el *mailing* del dossier de *Gramática* y el nuevo catálogo.
- Colaboración en tareas de edición:
 - Adaptación del catálogo para Italia.
 - Revisión de algunos apartados de la *Gramática* que se iba a publicar, dando nuestra opinión en torno a temas gramaticales conflictivos.

1.1.4. Contexto de supervisión

Hemos realizado el *practicum* bajo la supervisión de nuestro tutor, el Director adjunto de Publicaciones de Grupo Anaya, Xosé Carlos Rodríguez. A pesar de llevar solo un año en la editorial y de no haber conocido el mundo de ELE durante su trayectoria profesional anterior, nos ha puesto en contacto con quien podía ayudarnos a realizar nuestro trabajo, Arantzazu García, anterior asesora pedagógica. Hemos trabajado asimismo bajo la supervisión y asesoramiento de las dos editoras, Milagros Bodas (Licenciada en Filología Hispánica y con una larga experiencia como editora) y Sonia de Pedro (Licenciada en Filología Hispánica y Semítica, ha sido profesora de ELE en Israel). Con ellas hemos compartido diariamente el espacio de trabajo y esto nos ha permitido conocer muy de cerca el proceso editorial y participar en debates o resolución de dudas que surgían a raíz de los contenidos que se iban a publicar. En este contexto, la masteranda ha podido asumir crecientes responsabilidades y tomar la iniciativa.

Para la supervisión del Plan de Acción que, fundamentalmente a partir de la experiencia del *practicum*, iniciamos con este proyecto, hemos propuesto la tutoría a una de nuestras profesoras durante el máster, Susana Llorián, quien mostró interés y aceptó la propuesta. Susana Llorián es asesora del Instituto Cervantes y como tal forma parte del Consejo de Redacción del *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* y trabaja en el proceso de implementación del currículo institucional. Ha sido también profesora y coordinadora de la asignatura de ELE en la Universidad Alfonso X el Sabio, y anteriormente profesora en diversos centros y países. Además es formadora de profesores – siendo su área el Diseño de cursos y especialmente facilitar la recepción y el uso de los documentos en los que ha colaborado- y autora de materiales didácticos, de entre los que queremos destacar, por la relación que guarda

con el tema, el Libro del Profesor del manual *En Acción 1*, de la editorial En Clave ELE. Por este carácter polifacético que presenta – facetas relacionadas con los destinatarios de nuestro plan de acción-, nos pareció la persona idónea para supervisar este trabajo.

1.1.5. Detección del problema y nacimiento de la propuesta profesional

Exposición del problema

Las editoriales especializadas en ELE producen una gran variedad de materiales didácticos, de entre los que destacan, por su uso habitual y por guiar en gran medida el diseño o desarrollo del curso, los manuales. De entre sus componentes (libro del alumno, cuaderno de ejercicios y libro del profesor) concebimos el libro del profesor como una herramienta de gran potencial. Sin embargo, nuestra experiencia nos ha mostrado que esta herramienta, el libro del profesor, con frecuencia no recibe la debida atención por parte de las editoriales, sea en el momento de su diseño, o en el de su promoción y distribución. Pensamos que si se le concediera una mayor atención se beneficiarían tanto el destinatario (el profesor), como la empresa editorial. Por una parte, si sus posibles carencias fueran solventadas, podría facilitar la labor diaria del profesor, ahorrándole tiempo y recursos al darle un abanico fundamentado de opciones disponible; podría asimismo potenciar la formación autónoma del docente- las explicitaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje habrían de llevar a la reflexión sobre la práctica docente-, contribuyendo a la diversificación del perfil profesional según las necesidades particulares. Por otra parte, al beneficiar a su clientela, beneficiaría a la empresa: si se atiende a las necesidades de los destinatarios desde la fase de producción hasta la de distribución y promoción, el libro del profesor puede adquirir el debido prestigio, ampliando su potencial de uso y aplicación, incrementando, con ello, tanto sus ventas como las del material complementario (al que en diferentes momentos puede remitir a lo largo de la guía didáctica).

Detección del problema

- Observaciones de la masteranda durante su etapa de formación del Máster presencial y la experiencia profesional anterior

Durante algunas asignaturas del máster y a lo largo del *practicum*, hemos analizado, tanto de forma impresionista como sistemática, diversos materiales didácticos, fundamentalmente manuales. En un primer momento, realizamos esta tarea a partir

únicamente de los libros del alumno; en posteriores trabajos analizamos, además, los correspondientes libros del profesor. Al incluir esta herramienta, los resultados de los análisis y sus valoraciones eran más satisfactorios que los realizados solo a partir del libro del alumno. Por lo general, cuando se analiza (formal y sistemáticamente o impresionista e intuitivamente) los manuales suele hacerse a partir de los libros del alumno, sin complementarlo con los libros del profesor. De la atención prestada a diversos libros del profesor hemos observado que pueden contener información valiosa que es una pena que se pierda. Y de hecho, según tenemos noticia, no es poco frecuente que esa información, por diferentes motivos, no llegue a sus destinatarios, los profesores.

Esta idea inicial era corroborada por la experiencia anterior de la masteranda como profesora. No recuerda la masteranda que el libro del profesor fuera una herramienta sobre la que se comentara mucho en la sala de profesores del centro donde trabajaba, ni haberla utilizado demasiado ella misma. Sin embargo, dada la escasa experiencia profesional con la que contamos, no queremos ni podemos hacer generalizables las observaciones con respecto a dicha etapa, sino más bien incluirlas como otro elemento que aumentó nuestra curiosidad y nos facilitó el estar alerta para posteriores observaciones.

- Observaciones de la masteranda durante su practicum en el sector editorial

Durante esta etapa, ha habido un primer momento de análisis de los materiales, corroborando lo constatado durante la etapa de formación, que ya hemos comentado. Hemos observado, además, una gran disparidad entre los libros del profesor de las diferentes colecciones y editoriales. Si bien el diseño de cada uno de ellos guarda, como es lógico, una estrecha relación con su respectivo libro del alumno, es sorprendente la gran heterogeneidad que se advierte.

Por otra parte, hemos observado ciertas carencias que conciernen a la accesibilidad o uso real de la herramienta. En primer lugar, pondremos por ejemplo una escuela que visitamos (para ejercer nuestra tarea de presentar y promocionar las novedades editoriales), donde, no se disponía de ninguno de los libros del profesor del manual utilizado para los cursos. En segundo lugar, relataremos una anécdota narrada por la asesora pedagógica de otra editorial a la masteranda: en un curso o congreso esta asesora realizó un taller a partir de uno de los manuales de su editorial y las actividades y plan de clase que se utilizaron dejaron fascinados a los participantes, profesores; al

finalizar, ella les reveló que nada de lo realizado había sido diseñado por ella, sino que todo había sido extraído del Libro del profesor de ese manual, con lo que la admiración del público fue aun mayor. Esta anécdota, ejemplo de un buen libro del profesor y de su desconocimiento, podría ser interpretada como un caso aislado sin importancia, pero, sumada a las otras experiencias constatadas, no parece serlo.

Nacimiento de la propuesta profesional

Quizá por este amplio desconocimiento, los responsables del diseño y elaboración de los libros del profesor no hayan prestado, en numerosas ocasiones, la debida atención a esta potencial herramienta. Con lo observado y los datos disponibles hasta el momento, sugerimos que:

- Si bien explícita o implícitamente, siempre precede a la producción de materiales didácticos un análisis de necesidades, en ocasiones, no es el adecuado por no servir para detectar una realidad existente y constatable por otros medios, de forma que queda obviado el potencial del material didáctico en cuestión.
- En aquellos casos en que la herramienta de análisis no sea la adecuada, sería conveniente su revisión, e incluso la elaboración de una herramienta sistemática y una puesta en práctica para probar su validez y eficacia. A estos efectos hemos de comentar que durante nuestra experiencia como asesora pedagógica hemos considerado conveniente para determinadas tareas analizar las necesidades de los destinatarios. Sin embargo, la implementación de tal análisis no se me ha exigido de manera explícita, tampoco se me ha facilitado una herramienta con tal fin, ni se me ha pedido su elaboración y uso.
- La elaboración de tal herramienta de análisis debería estar sustentada por una fundamentación teórica y partir de la experiencia profesional obtenida en el campo de acción.
- Una herramienta de análisis de necesidades bien elaborada y no excesivamente cerrada, puede servir para recabar no solo la información considerada a priori sino además sugerencias para futuros proyectos de interés para los destinatarios.
- Los resultados del análisis de necesidades deberían contrastarse con las exigencias y puntos de vista de los productores de materiales didácticos (los autores y el equipo editorial) para satisfacer las necesidades detectadas en la medida de lo posible.

Seguir este proceso no ha de suponer trabas para la editorial sino beneficiarla, ya que si las necesidades de su clientela son satisfechas, aumentaría la compra de sus materiales y con ello su poder adquisitivo y su prestigio en el sector.

Así pues, consideramos que una adecuada comunicación es necesaria entre el colectivo editorial y sus destinatarios. El hecho de ocupar el cargo de asesora pedagógica en la editorial Anaya ELE ha hecho que conociera la vida de los materiales desde su proceso de gestación hasta su uso y que haya sido intermediaria entre la editorial y los usuarios más directos, los profesores. Ahora, ya que se nos ha brindado la oportunidad de realizar este trabajo, nos gustaría seguir ejerciendo de intermediaria entre estos dos colectivos, haciendo una aportación que sea de utilidad a ambos, colaborando en esa necesidad constante de comunicación.

1.2. DESCRIPCIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

Objetivo general:

- Encontrar respuestas a posibles carencias observables en el proceso de gestación y uso de la herramienta del libro del profesor, a través del contraste de los puntos de vista de los diferentes colectivos.

Objetivos específicos:

- Detectar las necesidades de los profesores con respecto a los libros del profesor.
- Identificar las funciones que el libro del profesor cumple y sugerir algunas que podría llegar a cumplir y los requisitos necesarios para ello.

Destinatarios

Aun a riesgo de resultar excesivamente ambiciosos, diremos que este trabajo puede resultar de interés a un variado público:

- Profesores: al ser los usuarios de este tipo de libros, se llevará a cabo principalmente un análisis de sus necesidades. El proceso de reflexión que se producirá cuando ellos mismos analicen sus necesidades les será de utilidad para su formación como docentes, así como también lo serán los libros del profesor que posteriormente traten de adecuarse a estas necesidades detectadas, para satisfacer funciones como

ahorrarles tiempo, potenciar la formación autónoma del profesorado diversificando su perfil (en cuanto a técnicas, habilidades y metodología docentes) o ampliar sus conocimientos declarativos (lingüísticos, culturales, metodológicos).

- Responsables de la selección de materiales didácticos. Para que analicen también, y con criterios sólidos, el libro del profesor del manual en cuestión, teniendo en cuenta las necesidades del profesorado. Asimismo, para que consideren su adquisición y facilitación a los profesores del centro.

- Editoriales: para que, al producir sus materiales, tengan en cuenta las necesidades de su clientela y puedan contar con una herramienta diseñada al efecto. Satisfacer estas demandas, si bien puede complicar alguna parte del proceso, sin duda habría de redundar en su beneficio económico tanto directamente (por medio del libro del profesor) como indirectamente (pues conlleva la posible venta de otros materiales didácticos complementarios).

- Autores de materiales: a estos se puede aplicar lo dicho para las editoriales. El estudio que de la herramienta del libro del profesor llevaremos a cabo en el presente trabajo y las necesidades o preferencias de los usuarios, podrán servir de guía para superar, al menos parcialmente, las limitaciones de tiempo y espacio con las que se encuentra el autor (imposibilidad de incorporar muchos tipos de recursos, de reflejar el uso de estos, de reflejar las dinámicas de grupo, de reproducir la secuencia didáctica completa – con su calentamiento, transiciones, cierre, variaciones...-; necesidad de brevedad en las consignas e instrucciones).

- Formadores de profesores: en el libro del profesor suelen tener cabida ejemplos de diferentes áreas de formación del profesorado (las dinámicas de grupo, los planes de clase, la Gramática Pedagógica...). A partir de este trabajo pretendemos promover la reflexión sobre cuáles de estas áreas han de aparecer con mayor urgencia en los libros del profesor, y en qué modo han de aparecer. Estos libros podrían constituirse como una buena herramienta de formación del profesorado, y en los cursos con tales fines podrían servir como ejemplos prácticos de las diferentes áreas de formación.

- Alumno: aunque no consideramos este trabajo para la consulta directa de este destinatario, indirectamente ha de beneficiarle. Generalmente se analiza el libro del alumno de un manual en función de las necesidades del alumno; sin embargo, el libro del alumno no puede adaptarse a las particularidades de la diversidad de grupos meta. La atención a las inevitables diferencias de ritmos, estilos de aprendizaje, tradición

educativa, lengua materna, cultura, etc. tienen una mayor cabida en el libro del profesor, donde se pueden ofrecer alternativas, siendo así mucho más flexible.

1.3. DESCRIPCIÓN DE LOS ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INTERVENCIÓN

Nuestra intervención profesional tendrá en su realización unos determinados alcances, que especificamos a continuación:

- Este trabajo, siguiendo el Departamento de Lenguas Aplicadas de esta Universidad, tiene un carácter práctico y surge de las observaciones, experiencia y reflexiones de la propia masteranda durante su *practicum*.
- A pesar de haber desarrollado el *practicum* en una editorial concreta, la propuesta pretende servir para el colectivo de las editoriales especializadas en ELE.
- Los profesores con los que estableceremos comunicación para analizar sus necesidades son profesores de ELE, sin importar en un primer momento su perfil.
- Para poder lograr los objetivos propuestos, el producto final contendrá los siguientes documentos:
 - La redacción de las tres fases que componen este plan de acción: este proyecto, el informe del diseño y el informe de la intervención.
 - Una presentación en *power point*, que servirá de apoyo al discurso oral en la exposición del este plan de acción.
 - Una herramienta específicamente diseñada para lograr los objetivos: un cuestionario para el profesorado sobre sus necesidades con respecto al libro del profesor.

Por otra parte, se desarrollará el plan de acción con unas determinadas limitaciones:

- Siguiendo las recomendaciones del Departamento de Lenguas Aplicadas de esta Universidad, se llevará a cabo en una determinada extensión de tiempo y espacio, y no se tendrá por objeto realizar una investigación teórica profunda sobre el tema.
- Restringiremos nuestro análisis de libros del profesor a los manuales de español general dirigidos a un grupo meta joven o adulto. Así, dejamos fuera de nuestro campo de actuación los libros de español con fines específicos y los grupos meta que pueden implicar también un mayor grado de especificidad (niños, adolescentes,

inmigrantes...), aunque somos conscientes de que cada grupo meta tiene sus necesidades concretas y, con ello, su “especificidad”.

- Por constituir una primera muestra, reduciremos el número de profesores informantes a veinticinco. Esta muestra podrá ser ampliada según las necesidades de futuros proyectos.

1.4. DESCRIPCIÓN DE LA VIABILIDAD DE LA INTERVENCIÓN

Podemos llevar a cabo este plan de acción porque contamos con la formación adecuada y requerida (más del 70% de los créditos del programa del máster). Asimismo, porque hemos cubierto las horas exigidas para el *practicum* y por el cargo que ocupamos durante este periodo, que nos facilita la posibilidad de establecer contacto con profesores, editoriales y autores; y nos ha planteado un problema concerniente a este ámbito profesional sobre el que podemos actuar. Tenemos, además, fácil acceso a los informantes que harán posible nuestro trabajo. Por último, contamos con la supervisión de una tutora especializada en el área de actuación.

1.5. EVALUACIÓN DE LA FASE I

Del *practicum*

La experiencia del *practicum* nos ha permitido conocer una editorial desde dentro, las diferentes personas que trabajan en o para ella, los papeles que desempeñan, y las relaciones que se establecen entre estas; conocer el proceso editorial en sus diferentes momentos; contactar con destacadas personalidades del ámbito de ELE y de la Filología. Esto ha tenido lugar en una editorial que a su vez forma parte de un grupo de editoriales. Por las funciones de nuestro cargo, hemos conocido de primera mano el panorama de los centros de enseñanza de ELE, el uso de los materiales y las necesidades de los diferentes grupos meta. Hemos asistido a varios cursos y congresos de formación de profesorado de ELE, estableciendo contacto con diferentes colectivos de este ámbito y ampliando enormemente nuestra experiencia profesional.

El hecho de realizar el *practicum* en un momento avanzado del máster nos ha permitido aplicar los conocimientos adquiridos en los cursos, lo cual nos ha resultado de gran ayuda. Además, nos ha permitido profundizar en materias de varios cursos (Análisis y Producción de materiales didácticos, Gramática Pedagógica...). En la realización de nuestras tareas hemos mejorado nuestras habilidades lingüísticas, adecuando nuestro

discurso al interlocutor. Especialmente, nos referimos al registro formal escrito (cartas, notas, informes) y oral (conversaciones telefónicas), así como al registro neutro en la exposición o interacción oral frente a un público (presentaciones y talleres). Asimismo hemos mejorado, pero también tenido dificultades, a la hora de planificar un calendario de tareas, combinando las exigencias del máster y del *practicum*.

Más allá de las competencias desarrolladas en relación con el sector, hemos adquirido más experiencia profesional en aspectos como el trabajo de campo y en equipo, la flexibilidad y capacidad de adaptación, o la detección y solución de problemas.

De la redacción de esta fase I

La elaboración de esta fase I comenzó con la dificultad de encontrar un problema para el que proponer una solución práctica. Esto se agravaba por el nuevo formato que tiene este año el trabajo final del máster, en lugar de la tradicional memoria un plan de acción, para el que no contábamos con modelos (más adelante, nos fue de gran ayuda el conocer el plan de acción de una de nuestras compañeras). Una vez hallado el tema, la dificultad se trasladó a elegir un tutor adecuado; y a ceñirnos al tiempo disponible, que dejó de ser una dificultad cuando, por razones varias, decidimos posponerlo de julio a septiembre.

Posteriormente, al comenzar el trabajo, no llevábamos un orden de tareas adecuado a las necesidades. Este es un problema que ya hemos solucionado. En cuanto a la redacción, la proliferación de ideas ha sido un punto positivo pero también una dificultad cuando hemos tenido que ordenarlas, autoimponernos restricciones y acotar el terreno en el que íbamos a trabajar.

Fase II:

Diseño del plan de acción

2.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INTERVENCIÓN

Para desarrollar este apartado, seguiremos el siguiente esquema:

2.1.1. Literatura sobre los libros del profesor

Aclaración del término

Seguidores y detractores de los libros del profesor

Funciones de los libros del profesor

Listado de criterios para la evaluación de los libros del profesor

2.1.2. Análisis de materiales

Marco operativo general para el análisis y evaluación de materiales

Criterios de calidad. Criterio de orientación y asistencia.

2.1.3. Análisis de necesidades del profesorado

¿Por qué analizar las necesidades del profesorado previamente a la producción de los libros del profesor?

Manuales en la macroestructura y la microestructura de los programas de segundas lenguas.

Diseño de cursos

Planificación de clases

2.1.4. El libro del profesor como herramienta para la formación del profesorado

2.1.1. Literatura sobre los libros del profesor

La literatura que se ha interesado específicamente sobre el libro del profesor es escasa. No hemos hallado, además, literatura posterior a 1999, y todos los títulos de los que hemos tenido conocimiento se enmarcan en la didáctica del inglés como lengua extranjera.

Los estudios específicos sobre el libro del profesor de los que hemos tenido conocimiento han sido los siguientes títulos:

- Coleman (1985): "Evaluating teacher's guides: Do teacher's guides teach teachers?"
- Cunningsworth y Kusel (1991): "Evaluating teacher's guides"
- Hemsley (1997): "The evaluation of teachers' guides- design and application"
- Gearing (1999): "Helping less-experienced teachers of English to evaluate teacher's guides"

Sin embargo, no hemos podido acceder a los dos primeros, de los que únicamente hemos podido leer los *abstracts*, ampliados con el resumen que nos ofrece Ezeiza (2006a).

- **Aclaración del término**

Con respecto al término utilizado para referirse al libro objeto de nuestra intervención, hemos encontrado una gran variedad tanto en la bibliografía de la tradición anglosajona que hemos reunido, como en la realidad de las publicaciones de los materiales didácticos de las editoriales de ELE. En la bibliografía de la didáctica del inglés el más extendido parece ser *teacher's guide*, aunque no faltan otros como *teacher's manual*, *instructor's manual*, *teacher's book*, etc. En cuanto a los términos utilizados por las editoriales de ELE para acuñar sus productos, encontramos con mayor frecuencia *libro del profesor* frente a *guía del profesor*, *guía didáctica*, etc.

Nosotros, para el español, proponemos una distinción entre dos términos: *libro del profesor* y *guía didáctica*. Aunque no hemos hallado tal distinción en estudios o productos comerciales anteriores, consideramos que puede resultar operativa para referirnos a dos realidades diferentes. De este modo, los utilizaremos en nuestra intervención con las siguientes acepciones:

- *libro del profesor*: totalidad del libro que va dirigido al profesor de entre los varios posibles componentes de un manual para un curso de lengua extranjera o segunda lengua.
- *guía didáctica*: explicaciones dirigidas al profesor para orientarle y darle sugerencias sobre cómo llevar a cabo las actividades y los contenidos del libro del alumno o de otros componentes de un manual para un curso de lengua extranjera o segunda lengua. Puede ser una parte del libro del profesor o constituir la totalidad de este.

De los estudios sobre el libro del profesor, los temas más ampliamente desarrollados son los que expondremos a continuación.

- **Seguidores y detractores de los libros del profesor**

En esta escasa literatura se recoge el candente debate sobre el posicionamiento a favor o en contra de los materiales didácticos comerciales. Este debate lo centran en los

libros del profesor y nos lo expone Hemsley (1997: 72-73). Los detractores de los libros del profesor alegan que el profesor se convierte en un mero sirviente de este si ha de seguir sus instrucciones paso a paso, perdiendo sus habilidades docentes. Sin embargo, Hemsley (*op. cit.*) considera que a otros profesores puede ayudarles a adquirir esas habilidades docentes. Estas opiniones y las funciones que cumpla el libro del profesor, dependerán, como ya refleja Hemsley, del tipo de usuario. Esta es una de las ideas transversales de nuestra intervención.

• **Funciones del libro del profesor**

La idea con la que concluíamos el apartado anterior era manifestada por Cunningsworth y Kusel (1991: 129. En Hemsley 1997: 73) así: *“the functions of the TG for NNS teachers “in developing world will differ...from those ...for teachers who have ample training, rich resources and small classes.”* ” A partir de esta afirmación, Hemsley parafrasea a Cunningsworth y Kusel en su enumeración de las funciones de un libro del profesor, que serían: establecer el propósito de los materiales didácticos asociados y describir la fundamentación teórica que los sustenta; animar al desarrollo de habilidades docentes; ayudar al profesor a comprender el curso como una totalidad; y proveer una guía sobre cómo utilizar el material y la información lingüística y cultural requerida para su uso efectivo.

Esta lista podría completarse con las funciones que se les atribuye en otros estudios no específicos sobre este tema (Byrd, 2001; Masuhara, 1998; Nunan y Lamb, 1996), así como a partir de nuestra experiencia. De este modo, la lista de funciones quedaría como sigue:

- Mostrar la finalidad y fundamentos del libro del alumno y otros materiales asociados.
- Complementar al libro del alumno (cómo usarlo, variaciones...).
- Ofrecer recursos.
- Atender las necesidades de diferentes grupos de alumnos.
- Resolver dudas (metodológicas, lingüísticas, culturales...).
- Proporcionar las soluciones a las actividades.
- Ahorrar tiempo al profesor en la planificación de la clase.
- Formar al profesorado.

• **Listado de criterios para la evaluación de los libros del profesor.**

Como se observa al leer los títulos de la bibliografía especializada, la propuesta general de los estudios concernientes a los libros del profesor es la de ofrecer unos criterios para evaluar diferentes libros del profesor con el fin, principalmente, de seleccionar alguno de ellos.

Algunos criterios referidos a materiales didácticos en general pueden servir también para aplicarlos a los libros del profesor (así lo consideran tanto Hemsley (*op. cit.*) como Gearing (*op. cit.*)). Tanto el listado de Hemsley como el de Gearing parten de los propuestos anteriormente por Coleman (*op. cit.*), y Cunningsworth y Kusel (*op. cit.*). Adjuntamos como apéndices 2 y 3 los listados de Hemsley y de Gearing, así como un cuadro elaborado por Hemsley que resume las categorías de criterios de los dos estudios anteriores (apéndice 1). Estos listados, aunque no directamente, nos servirán como uno de los puntos de partida para el diseño de nuestro cuestionario en su contenido, aspectos que toman en consideración o terminología utilizada.

La lista de criterios de Hemsley (1997) es dependiente del contexto en que se utilizará y parte fundamentalmente de la de Cunningsworth y Kusel (1991), completándola con la de Coleman (1985). Como sus predecesores más directos, hace una división entre *evaluación global* y *evaluación detallada*; además, constituyen preguntas de respuesta abierta. Gearing (1999), partiendo de los anteriores listados y considerando la importancia de las secciones incluidas en estos, elabora uno que consta de 25 preguntas divididas en cuatro secciones, relacionadas con las creencias del autor sobre los conocimientos y la experiencia del autor en planificación de clases, implementación y evaluación, desarrollo del profesor y aspectos técnicos sobre el libro del profesor. Sus preguntas son de respuesta cerrada marcando en una escala de valores, y destaca el hecho de que el informante tenga que valorar además la importancia de la pregunta.

Aunque la evaluación de los libros del profesor no es el propósito directo de nuestra propuesta, consideramos oportuno reproducir aquí las razones que da Gearing para evaluar los libros del profesor:

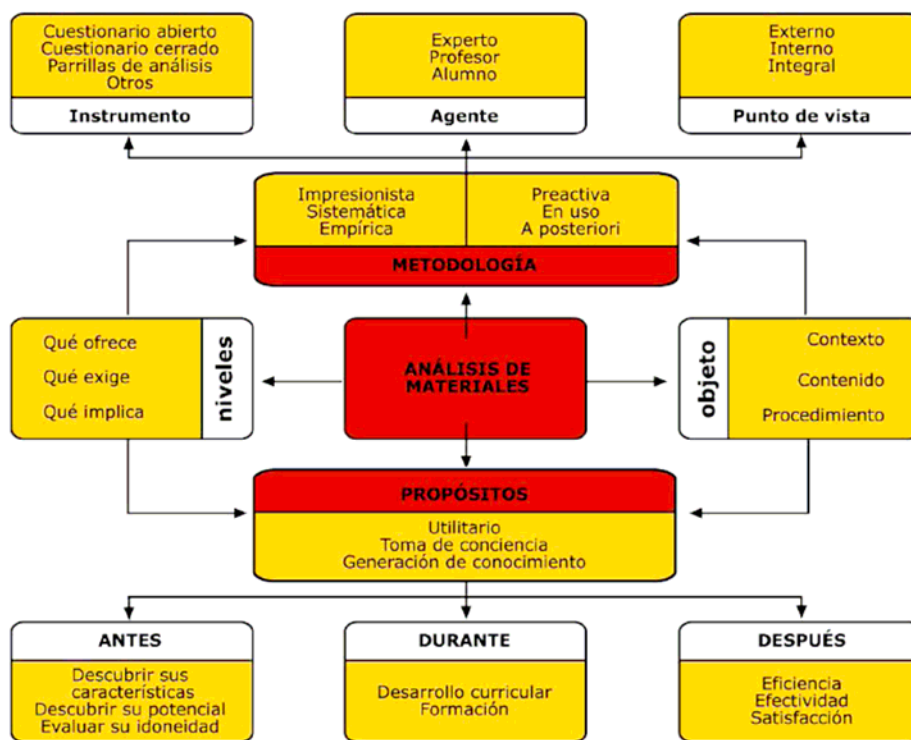
“The main reasons for evaluating TGs are: helping teachers to decide on their selection of textbooks with TGs; making them more aware of the content of the TG they use, and helping them to make more effective use of it; making them more aware of its advantages and deficiencies; and subsequently, generating ideas for its improvements. (...) There are further underlying benefits to all of these activities, in that they can be used as part of teacher training, and as a way of encouraging teachers to develop their autonomy, and the perceptions they have of their role in the education process.”

Como podemos observar, los estudios aquí resumidos nos sirven parcialmente para nuestro plan de acción, pero requieren de una complementación con otras líneas de investigación, pues han sido escritos desde un punto de partida, con una intención, y en unas situaciones diferentes de aquellas en las que nos vemos inmersos para la implementación de nuestro plan de acción.

2.1.2. Análisis de materiales

- **Marco operativo general para el análisis y evaluación de materiales**

Con respecto al análisis de materiales, han sido muchos los estudios elaborados hasta la fecha. Por su carácter reciente y sintetizador, reproducimos aquí el marco general que propone Ezeiza (2006b):



A partir de este marco, podemos establecer la diferencia entre el análisis de los libros del profesor que se ha realizado en los estudios anteriores, con el que llevaremos a cabo nosotros. La principal diferencia reside en el propósito: siendo ambos utilitarios fundamentalmente y realizándose antes, en los estudios citados se pretende evaluar su idoneidad para seleccionar uno u otro; mientras que nosotros pretendemos descubrir las

características o elementos que incluyen para que después nos sirvan en la elaboración de ítems de un cuestionario de necesidades y preferencias de los profesores con respecto al libro del profesor.

- **Criterios de calidad. Criterio de orientación y asistencia**

Ezeiza (2006b) nos plantea que actualmente no se pretende *ofrecer o encontrar un material que responda exacta y satisfactoriamente a las necesidades y requisitos específicos de un determinado programa o grupo de alumnos*, pero sí se han ido acuñando unos criterios de calidad para los materiales didácticos. Los criterios, por orden alfabético sin presuponer ningún grado de prioridad, son: accesibilidad, atractivo, autenticidad, autonomía, calidad de edición, coherencia, concienciación, congruencia, contextualización, disponibilidad, diversidad, equilibrio, fondo afectivo, funcionalidad, generatividad, innovación, integración, maleabilidad, modularidad, motivación, organización, orientación y asistencia, relevancia, rigor, significatividad comunicativa, socialización, temporalización, transparencia, etc.

Uno de los criterios, el de orientación y asistencia, parece referirse directamente al libro del profesor, pues sus indicadores se corresponden en gran medida con las funciones expuestas para este material. Veamos qué se dice sobre este criterio en Ezeiza 2006a:

- Sus propiedades: *los recursos que los materiales incluyen para facilitar la realización de las propuestas didácticas; o la asistencia que se ofrece a los profesores.*
- Sus indicadores:
 - *Sugerencias para introducir, desarrollar y evaluar los contenidos del libro del alumno.*
 - *Ejercicios suplementarios: para el desarrollo de destrezas; para refuerzo gramatical y léxico; para evaluar los conocimientos adquiridos.*
 - *Información lingüística: explicaciones y ejemplos relativos a los contenidos implicados.*
 - *Orientaciones y recomendaciones para su implementación.*
 - *Notas culturales y lingüísticas.*
 - *Solucionario y recursos para la evaluación.*
 - *Recursos formativos.*

En los estudios sobre el libro del profesor, de hecho, la orientación y asistencia es un aspecto central. Coleman (1985) es el primero en profundizar en este aspecto. Más tarde, Cunningsworth y Kusel (1991) opinaban que, en las propuestas para la evaluación de materiales, habitualmente se había infravalorado la importancia de los recursos de asistencia para el profesor. Esto se debería, principalmente, a la idealizada imagen del profesor que manejan los autores de materiales y los expertos que realizan reseñas y críticas en revistas especializadas. Hemsley (1997) y Gearing (1999) seguirían en la misma línea.

2.1.3. Análisis de necesidades del profesorado

Si bien, en palabras de Ezeiza (2006b), *hoy en día nadie se plantea ofrecer o encontrar un material que responda exacta y satisfactoriamente a las necesidades y requisitos específicos de un grupo meta*, consideramos que, como veremos a continuación, sí es importante que las necesidades de los diferentes colectivos sean tenidas en cuenta y que estas necesidades detectadas sirvan para concretar los indicadores de los criterios de calidad para los materiales didácticos.

En la didáctica de segundas lenguas, se puede llevar a cabo un análisis de las necesidades del alumno, del profesor o del contexto institucional (Grant 1987 nos habla del análisis de materiales en relación con estos tres tipos de factores). Este análisis se llevará a cabo con diferentes funciones: el diseño de cursos, el análisis de materiales (para su selección o implementación) y la producción de materiales.

En la literatura específica sobre los libros del profesor, se alzan voces que denuncian que estos materiales no se ajustan a las necesidades de los profesores y se apunta hacia un análisis de sus necesidades, especialmente al distinguir funciones de los libros del profesor en relación con los diferentes usuarios. A pesar de ello, este aspecto no se desarrolla y principalmente se realiza con la intención de analizar los materiales para su selección. Nosotros nos centraremos en la urgencia de implementar un adecuado análisis de necesidades previamente a la producción de materiales. Es esta la acción principal que llevaremos a cabo en nuestro plan de acción.

Sobre las necesidades de los profesores se ha escrito poco en comparación con las de los alumnos, las cuales sí han tenido un reflejo en los materiales didácticos. El texto fundamental sobre las necesidades de los profesores es el de Masuhara (1998), "What do teachers really want from coursebooks?", en el que nos basamos y parafraseamos. Las necesidades del profesor han recibido muy poca atención, y cuando la han recibido

han sido tratadas como parte del contexto de aprendizaje. Esta carencia en la investigación es preocupante, pues los profesores son la figura central en el uso de los materiales, más que los alumnos, por su toma de decisiones. Masuhara (*op. cit.*) diferencia, en el caso de las del profesor, entre necesidades personales y profesionales; estas, a su vez, se concretarían en fuentes (ej.: necesidades personales: edad, sexo...). En ocasiones, habrá que distinguir necesidades y deseos; para nuestra intervención nos interesarán ambos. Para detectarlos, los agentes y métodos de investigación utilizados son: uno mismo mediante diarios, cuestionarios, entrevistas, etc.; otros mediante diarios, cuestionarios, prácticas de enseñanza, etc.; o una medición objetiva mediante registros del uso selectivo de materiales o de la observación de clases, etc. Los resultados de la investigación pueden mostrarnos:

- La motivación del profesor y su compromiso hacia la enseñanza y su efecto en la enseñanza.
- Descubrimiento de aspectos idiosincrásicos de la enseñanza.
- Información para el contenido, cobertura y formato de los libros del profesor.
- Nuevas direcciones en el contenido y enfoques de los materiales.
- Información sobre cómo reaccionan los profesores hacia los materiales y cómo los ponen en práctica.

La finalidad de nuestro análisis será la tercera de las señaladas, aunque indirectamente pueda aportarnos otras informaciones.

• **¿Por qué analizar las necesidades del profesorado previamente a la producción de los libros del profesor?**

El debate continuo y persistente a favor o en contra de los manuales del curso nos muestra que no tiene lugar una comunicación regular y satisfactoria entre los productores de materiales y los usuarios. Salvar este distanciamiento es beneficioso para ambos. Si se atendieran adecuadamente las necesidades de los usuarios, los libros del profesor podrían cumplir en grado óptimo las funciones que se les atribuyen. Según Masuhara (1998: 253), productores individuales han llevado a cabo análisis previos, pero suelen quedar relegados a uso interno; si los productores publicaran sobre este tema, mejoraría la comunicación con sus usuarios. Nosotros queremos llevar a cabo un análisis no solo de necesidades, sino, además, de hábitos, preferencias y expectativas de los profesores en relación con los libros del profesor.

- **Manuales en la macroestructura y la microestructura de los programas de segundas lenguas.**

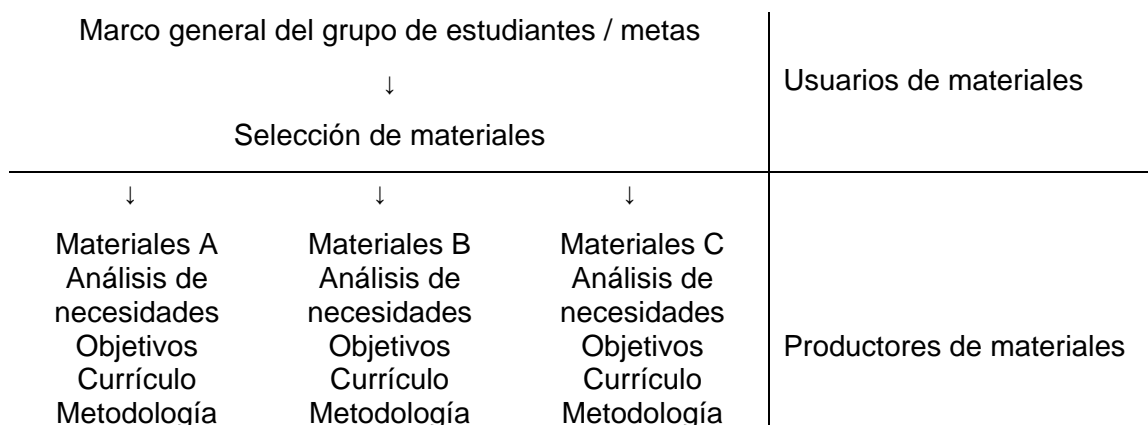
Los manuales no solo condicionan la macroestructura, sino, asimismo, la microestructura de los cursos de segundas lenguas. Es decir, además de desempeñar un importante papel en el diseño de cursos, lo desempeñan en la planificación de clases. Aunque esto se ha visto a menudo como algo negativo, deja de serlo si consideramos los materiales didácticos, más que como impositores, como facilitadores, según defienden Nunan y Lamb (1996: 183).

- **Diseño de cursos**

Como recoge Masuhara (1998: 247-249), el modelo recomendado por los expertos para el diseño de cursos difiere del procedimiento habitual en la práctica. El modelo recomendado por los expertos (Masuhara hace referencia a Jonson 1989, Dublin y Olshtain 1986 y Richards 1990) es lineal y sitúa la selección o el diseño de los materiales posteriormente al momento en que se da en la práctica. Este sería el modelo recomendado por los expertos:

Análisis de necesidades > Metas y objetivos > Diseño curricular > Metodología / Materiales > Examen y evaluación

Sin embargo, el procedimiento habitual sería el siguiente:



Continúa Masuhara (*op. cit.*) diciendo que, en estos casos, los productores de materiales (autores, editores) tienen más control sobre el diseño del curso que los

profesores y administradores, coordinadores académicos o jefes de estudio. Si los profesores son extremadamente dependientes de los materiales didácticos, puede resultar negativo tanto en el diseño como en la implementación del curso y de las clases. La visión positiva es que si a tales materiales ha precedido un adecuado análisis de necesidades y se reflejan en ellos, pueden ser de gran ayuda y el profesor puede seguir manteniendo el control del proceso de enseñanza-aprendizaje. En consonancia con ello, Woodward (2002:169) habla de un enfoque centrado en el estímulo cuando el curso se basa en “dar todo el libro”. Para que el profesor siga manteniendo el control, sugiere aplicar cinco pasos: conocer el estímulo, analizarlo, personificarlo, modificarlo y crear algo nuevo a partir de este. Anima al profesor a emprender algún tipo de acción con respecto al libro, en lugar de seguirlo ciegamente, puesto que es una herramienta de trabajo. Esto mismo es aplicable a la planificación de clases.

- **Planificación de clases**

Basándonos en Woodward (2002: 17), consideramos la planificación o preparación de clases, no como la elaboración de un documento para un observador externo, sino como la preparación personal que *incluye: tener en cuenta a los estudiantes, pensar en el contenido, el material y las actividades, reflexionar, recortar todo lo que pueda servirnos de revistas o cualquier otra fuente que pueda ayudarnos a elaborar una buena clase y a que los estudiantes aprendan el máximo posible.*

Las decisiones de planificación, previas a la clase, constituyen uno de los tres niveles de tomas de decisiones que se producen en la enseñanza. Junto a estas, Richards y Lockhart (1998:76) hablan de decisiones de interacción (durante la clase) y decisiones de evaluación (posteriores a la clase). Los tres tipos están interrelacionados, puesto que las decisiones de evaluación sirven como punto de partida para las decisiones de planificación posteriores. Consideramos que el libro del profesor puede ser muy útil especialmente para las decisiones de planificación, pero también para los otros dos niveles de decisiones.

A la hora de planificar, dice Woodward (2002: 19), las preocupaciones son diferentes según el tipo de profesor. Los profesores noveles sienten que necesitan invertir mucho tiempo, del cual no disponen; mientras que a los profesores veteranos les preocupa el que se haga aburrido, si no para los alumnos, para ellos. El libro del profesor puede satisfacer ambas preocupaciones: servir a los noveles de

guía didáctica práctica, para interiorizar rutinas que agilicen su trabajo, y ofrecer al veterano una variedad de nuevas rutinas, que puede adquirir, haciendo más interesante su trabajo. Las rutinas son los diferentes pasos que, meditados y llevados a la práctica en el aula las veces suficientes, pueden integrarse en una unidad más grande y fluida.

2.1.4. El libro del profesor como herramienta para la formación del profesorado mediante la enseñanza reflexiva.

Así pues, el libro del profesor puede servir como herramienta para la formación del profesorado tanto novel como veterano. Esto es posible si la enseñanza se considera desde un enfoque reflexivo y no tecnológico. El “enfoque tecnológico” (Richards y Lockhart 1994: 202. Citado en Nunan y Lamb 1996: 120) considera que *aprender a enseñar consiste en aprender la lingüística aplicada y llevarla al aula*, mientras que el “enfoque reflexivo” *entiende el crecimiento profesional como un proceso de por vida., en el que la obtención del certificado inicial es solo un primer paso del proceso.* El desarrollo docente así entendido está en manos del profesor mismo, quien necesita tener una actitud crítica y un deseo de seguir aprendiendo. Es decir, no puede imponerse el desarrollo del profesor, sino solo animar a tener la actitud favorable (Edge y Wharton 1998). Así, pensamos que un elemento esencial para tener esa actitud es poner a su alcance las herramientas necesarias. El libro del profesor puede ser una de esas herramientas, pues ayuda a una práctica reflexiva, ya que hace o debería hacer explícitos los diversos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las áreas en las que un profesor puede necesitar formación dependerán de su perfil: un filólogo necesitará probablemente menos formación lingüística que alguien que no lo sea, pero puede necesitar más en habilidades docentes (gestión del aula, dinámicas de grupo...que se pueden incorporar como rutinas) que un maestro o pedagogo; por otra parte, una persona no nativa probablemente tendrá más necesidades sobre información lingüística (especialmente aspectos idiomáticos) y sociocultural.

Para poder satisfacer a los diferentes usuarios desde la producción de materiales, es necesario conocer los perfiles del profesorado y las necesidades y preferencias en función de las variables más relevantes. En este sentido, la herramienta podría servirnos para facilitar el diseño del curso permitiendo al profesor mantener su control del proceso de enseñanza-aprendizaje; ayudarnos en los diferentes momentos de toma

de decisiones, especialmente las de planificación, ahorrando tiempo y dando variedad; y, sobre todo, favoreciendo una actitud positiva hacia el desarrollo docente permanente.

Concluyendo, un libro del profesor, al igual que otros materiales didácticos, puede ser una herramienta útil entendida como facilitadora y no como impositora, una herramienta a la que el profesor recurra utilizándola con diferentes objetivos para actuar sobre un proceso en el que tiene y ha de tener el control.

2.2. TAREAS QUE SE REALIZARÁN EN LA INTERVENCIÓN

A continuación del punto 2.3. se incluyen los diagramas de Gantt en los que se refleja la planificación de las tareas que se llevarán a cabo durante los meses de julio, agosto y septiembre de 2007.



Gantt.Julio



Gantt.Agosto



Gantt.Septiembre

2.3. EVALUACIÓN DE LA FASE II

Desde un principio sabíamos que la bibliografía existente sobre el libro del profesor era escasa. La búsqueda de esta bibliografía específica fue ardua y nos llevó mucho tiempo, aunque finalmente una persona externa nos facilitó algunos títulos. Sin embargo, aún tuvimos dificultades para conseguir reunir todas las lecturas sobre el tema que, siendo pocas, nos interesaban, lo cual retrasó nuestro trabajo. Algunas dificultades derivarían del hecho de que los artículos provinieran de la tradición anglosajona de Didáctica de Lenguas, de revistas de esta procedencia – a las que el acceso electrónico no siempre era posible y los ejemplares en papel no siempre eran fáciles de localizar o de recibir. A ello se suma el hecho de llevar a cabo nuestro plan de acción durante el verano, cuando muchas bibliotecas cierran en agosto. Hemos tenido que desestimar algunas de las lecturas. Sin embargo, no creemos que esto afecte a la fundamentación teórica de nuestro plan de acción, pues tales lecturas han podido quedar suplidas con otras del mismo tema o fecha posterior.

Una vez reunida la bibliografía específica, atravesamos momentos de dispersión ante la necesidad de atender diferentes líneas o áreas de estudio que pudieran complementarlo, sin saber en determinados momentos hacia cuál dirigir con prioridad nuestra atención. Esto se debe a que el tema elegido prácticamente no cuenta todavía con bibliografía específica (sobre el libro del profesor) y los fundamentos teóricos enlazaban con diferentes líneas de investigación. Por otra parte, este aspecto no ha sido solo negativo, sino que ha tenido su parte positiva, pues la masteranda ha podido ampliar sus conocimientos no solo en uno sino en diferentes temas, y le ha permitido partir de una visión “abierta” en su intervención del presente plan de acción.

Tras superar estas dificultades, consideramos que hemos mejorado nuestra capacidad para sintetizar, relacionar y estructurar la información. Esto nos ha exigido desarrollar un profundo análisis crítico, que, aunque costoso, nos ha satisfecho. Además hemos ampliado nuestro conocimiento sobre áreas de estudio en las que hasta ahora no habíamos profundizado. Todo ello se ha realizado con vistas a una intervención real y práctica para hacer frente a un problema identificado en el campo de actuación, por lo que la motivación ha sido aún mayor.

Fase III:

Informe de la intervención realizada

3.1. INTRODUCCIÓN

A continuación expondremos la implementación de las tareas ya anunciadas en el informe de la fase II de este plan de acción. La exposición se desarrollará en el orden cronológico en el que tuvieron lugar las acciones de la intervención.

Nuestra intervención ha consistido en el desarrollo y prueba de una herramienta de análisis de necesidades, hábitos y preferencias de profesores con respecto al libro del profesor de los manuales de ELE.

3.2. DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES REALIZADAS

3.2.1. Análisis de diferentes libros del profesor

El primer paso necesario para el posterior diseño de la herramienta que se utilizaría consistía en realizar un análisis de una muestra de libros del profesor de diferentes manuales de ELE. Explicaremos cómo se llevó a cabo siguiendo el esquema que propone Ezeiza (2006b) para el análisis de materiales y que se reprodujo en la fase II de este trabajo; así, hablaremos del propósito, los niveles, el objeto y la metodología del análisis.

El propósito de nuestro análisis era utilitario, por constituir la fase previa al diseño de la herramienta. Los manuales se analizaron algunos en un momento anterior al uso, y otros en un momento posterior si la masteranda había tenido la ocasión de utilizarlos en su experiencia como profesora. En cualquier caso, el propósito fue el mismo: descubrir sus características.

El nivel en el que se centró nuestro análisis es el de “qué ofrece”, sin entrar en consideración el de “qué exige” ni el de “qué implica”. En cuanto al objeto de nuestro estudio, fue el contenido. En el contenido, diferenciamos dos partes. En primer lugar, consideramos los elementos que ofrecía la totalidad del libro y cómo los presentaba (por ejemplo: índice, introducción -con sus respectivos contenidos-, reproducción fiel de las páginas del libro del alumno, material fotocopiable, CD Audio, etc.). En segundo lugar, dirigimos nuestra atención hacia uno de los contenidos del libro: el texto o los textos que constituían una guía didáctica, tal y como la definimos en la fase II, para descubrir los elementos que la integraban (por ejemplo: grupo meta del que se ha partido, explicación del tema o tarea, estructura constante, diferentes tipos de actividades, etc.).

Con respecto a la metodología utilizada, fue en cierto grado sistemática. El punto de vista desde el que se abordó fue interno puesto que estudiamos los materiales en sí mismos; pero los resultados fueron utilizados más tarde desde un punto de vista externo, al detectar en qué grado eran necesarios tales elementos para los profesores informantes. El agente del análisis de los materiales fue la propia masteranda, no a partir de un instrumento ya elaborado para el material en cuestión (como una parrilla de análisis, por ejemplo), por desconocer su existencia, además de no servir para nuestro propósito, ya que pretendíamos descubrir cada uno de los elementos que tenían cabida en los materiales; sino mediante el procedimiento de vaciado de contenidos, es decir, *la creación de un listado del repertorio de contenidos que comprende el material* (definición de Ezeiza, *op. cit.*) y en algunos casos cómo se presentan esos contenidos. Para ello, el listado se elaboró acumulativamente, incluyendo en la misma lista lo que se iba encontrando en cada uno de los libros. La lista resultante se adjunta en el apéndice 4. Los libros del profesor utilizados son una pequeña pero suficiente muestra de los manuales de las diferentes editoriales españolas de ELE, seleccionados en función de su amplio uso de tales manuales, lo cual está relacionado con un extendido aprecio por parte del profesorado; por representar a alguna de las editoriales sin ser antiguo; o por contener algunos rasgos destacables, que no hemos encontrado en otros. Todos ellos corresponden a libros del alumno dirigidos a un grupo meta muy amplio, adultos o jóvenes que estudian español general como segunda lengua o como lengua extranjera. Los libros en cuestión fueron los siguientes: *Sueña 3* y *Vuela 5* (de Anaya ELE); *Nuevo Ven 2* y *Planeta 2* (de Edelsa); *Prisma A2*, (de Edinumen); *Gente 2* y *Aula 2* (de Difusión); *Español en marcha 1* (de SGEL) y *En acción 1* (de En Clave ELE).

3.2.2. Diseño del cuestionario de análisis de hábitos, necesidades, intereses y preferencias de profesores con respecto al libro del profesor de los manuales de ELE.

- **Presentación de la herramienta**

La herramienta que hemos elaborado para la implementación de nuestro análisis de hábitos, necesidades, intereses y preferencias de los profesores es un cuestionario. Los cuestionarios han sido uno de los instrumentos más frecuentemente utilizados para realizar análisis de necesidades. Masuhara (1998: 252) menciona además entrevistas y observación de clases. Este autor muestra cierto escepticismo hacia el uso de cuestionarios: por una parte, reconoce sus ventajas al no exigir excesivos gastos de

tiempo, coste y personal; ser fácil controlar la escala; y ser potencialmente informativo si se emplea correctamente. Sin embargo, por otra parte le preocupa la obtención de resultados fiables, pues requiere un pensamiento y una monitorización cuidadosas y sistemáticas; en el proceso del diseño, la dificultad de partir de objetivos claros y escribir preguntas precisas para obtener respuestas informativas; y, especialmente, el hecho de recopilar un número suficiente de respuestas representativas, ya que los profesores no suelen ser colaborativos en estas tareas que les suponen un esfuerzo y no les recompensan.

Para evitar tales problemas hemos tomado las debidas medidas, siendo especialmente cuidadosos con la redacción de las preguntas y los objetivos, y minimizando el esfuerzo mental de los informantes al ser la mayoría de preguntas de respuesta cerrada. En cuanto a la fiabilidad de los resultados, lo tomaremos como una primera muestra que nos servirá para probar la herramienta y que podría ser complementada con posteriores estudios.

En nuestro cuestionario se distinguen cuatro partes. A una ficha sobre el perfil del informante le sigue el cuestionario propiamente dicho, con tres partes claramente diferenciadas: la relación del usuario con el libro del profesor, la valoración de los distintos contenidos de los libros del profesor, y el precio. Para desarrollar cada una de las partes fijamos una serie de indicadores, a partir de los cuales elaboraríamos los ítems.

A continuación detallaremos el proceso del diseño del cuestionario (apéndice 5).

- **Perfil del informante**

Esta ficha resultaba imprescindible para poder analizar e interpretar las necesidades y demandas en función de las variables del perfil.

Para la elaboración de la ficha nos servimos de diversas fuentes: la experiencia profesional de la masteranda; los aspectos indicados por Masuhara (1998: 243), que incluyen rasgos personales y profesionales; y otros modelos de fichas semejantes, como la del cuestionario de Donovan (1998: 172) o la del de Ezeiza (2004: 8).

En la elaboración de la ficha no consideramos muchas posibles preguntas, como aquellas que incluyen detalles sobre el grupo de alumnos (rango de edad, número de estudiantes...), los niveles de español impartidos, etc. Esto se debe a que hemos procurado no ser excesiva o innecesariamente prolijos en las preguntas del

cuestionario. Así, hemos seleccionado las preguntas en función de su grado de informatividad y relevancia para los objetivos.

Las preguntas hacen referencia a datos personales, académicos de formación general y de formación en ELE, y profesionales (relativas al tiempo y lugar de experiencia, tipo de centro y relación con este). Los ítems han sido casi todos ellos cerradas, de selección múltiple, para facilitar la labor de los informantes y en búsqueda de la homogeneidad en el tipo de respuestas. Algunas de las respuestas de selección múltiple dan una última opción, *otros: especificar*, para poder recoger respuestas que no hayamos previsto. Además, al final de este apartado, y de cada uno de los restantes, hemos incluido un cuadro para comentarios, donde poder añadir información que se considere relevante, matizando o ampliando las respuestas o realizando comentarios en consonancia con los indicadores.

- **Relación del usuario con el libro del profesor**

Este apartado se fundamenta en nuestras hipótesis de que el libro del profesor está infrautilizado, en ocasiones por no estar fácilmente disponible para sus potenciales usuarios, ya sea por la política de distribución de la editorial, por la política de adquisición del centro, o por otras razones, como el hecho de que haya profesores cuyo salario no les permite comprar todos los materiales didácticos que les interesarían. Asimismo, hemos incluido en este apartado las creencias de los profesores con respecto a las funciones del libro del profesor.

Para la consideración, tanto de los indicadores como de los ítems de este apartado, nos hemos basado principalmente en nuestras observaciones anteriores como profesora y en la experiencia como asesora pedagógica durante el *practicum* en una editorial especializada en ELE, además de en comentarios de otros profesionales. Para el indicador de las funciones hemos partido de nuestra experiencia y de los autores ya mencionados en la Fase II de este trabajo.

Los indicadores de este apartado son la disponibilidad, la compra o adquisición, la distribución, el uso y las funciones. En todos ellos las preguntas serán de selección múltiple.

Bajo el indicador de disponibilidad se incluyen preguntas referentes a los materiales didácticos en general y los libros del profesor en particular con los que cuenta el centro. En este aspecto, hemos de señalar que en ningún momento del cuestionario se le

pregunta al informante por manuales concretos de una u otra editorial. El indicador de compra o adquisición hace referencia a las decisiones del particular o del centro para comprar o no libros del profesor. La distribución está relacionada con la política de ventas o promoción editorial. El uso se concreta en los hábitos, objetivos y resultados obtenidos. Para finalizar, en las funciones preguntamos por las que les atribuye el informante.

- **Valoración de los contenidos de los libros del profesor**

Este constituye el apartado central del cuestionario, pues responde a nuestro interés principal de que los informantes valoren los diferentes tipos de contenidos que tienen cabida en un libro del profesor según sus intereses, necesidades o preferencias concretas, para servir de guía orientativa a los productores de materiales didácticos.

Para su elaboración nos hemos basado en el vaciado de contenidos previo (apéndice 4), así como en los varios listados de criterios de evaluación existentes en la bibliografía.

Como señalamos, el apartado se divide en los contenidos del libro y los contenidos de la guía didáctica. En el primer apartado, se da opción a que sugieran otros elementos y en la última pregunta a que consideren si el libro del profesor es el lugar indicado para los elementos valorados. En los contenidos de la guía didáctica los subindicadores hacen referencia a aspectos como el punto de partida, la fundamentación teórica, la naturaleza de las actividades, uso de la lengua y de los recursos, variedad y complementación, estructura de la clase, factores afectivos, aprendizaje autónomo, interculturalidad, etc.

Para los dos apartados hemos utilizado el mismo tipo de preguntas, las de la escala de Likert, en las que hay que marcar una de las categorías graduales numeradas. En nuestro cuestionario la escala es de 0 a 3, de menos a más importancia. Se ha seleccionado un número par de categorías para obligar a los informantes a declinarse hacia una u otra posición en lugar de permanecer neutrales.

- **Precio**

La última pregunta, la de la preferencia en cuanto al precio, tiene cabida bajo el indicador de adquisición, que aparece antes en el cuestionario. Sin embargo, hemos preferido situar esta pregunta al final pues nuestra pretensión es que los informantes

consideren el precio en función de cuáles han sido sus demandas con respecto a los contenidos.

3.2.3. Pilotaje del cuestionario

Para comprobar el diseño del cuestionario era necesario hacer una prueba con algunos informantes, es decir, realizar un pilotaje. Este se llevó a cabo gracias a la colaboración de la tutora, quien consideró los parámetros de pilotaje y distribuyó el cuestionario entre varios técnicos del Instituto Cervantes, para a continuación mostrarnos los resultados obtenidos y hacernos sugerencias con el fin de mejorar el diseño de la herramienta.

Los informantes tuvieron que realizar el cuestionario no centrándose tanto en sus respuestas sino en la valoración de cada pregunta con respecto a los parámetros de pilotaje, que fueron los siguientes:

- Poco claro, confuso, mal formulado.
- De difícil respuesta.
- Redundante.
- Irrelevante.
- Desordenado.
- Incompleto.

Los informantes hicieron además una valoración global del diseño, que reproducimos a continuación:

Extensión (0.= excesiva- 3. =razonable)	0. 100%	1.	2.	3.
Claridad, legibilidad (0. = deficiente-3= óptima)	0.	1.	2. 70%	3.
Manejabilidad (formato) (0. = deficiente-3= óptima)	0.	1. 60%	2.	3.
Esfuerzo requerido (0. = excesivo-3= razonable)	0.	1.	2. 70%	3.

Así pues, los resultados nos mostraron que eran precisos algunos cambios.

3.2.4. Elaboración de la versión definitiva del cuestionario

La versión definitiva se diseñó a partir de los resultados del pilotaje. En primer lugar, rectificamos los ítems defectuosos en función de los parámetros. En el perfil del profesor, cuando era preferible cambiamos preguntas de respuesta abierta por preguntas de selección múltiple. En ocasiones no hicimos una modificación. Esto sucedió en casos en que los informantes consideraron irrelevantes algunas preguntas, pero la masteranda estuvo en desacuerdo porque tales preguntas tenían un propósito o fundamento (las preguntas sobre la edad del informante, la localización del centro de enseñanza y la distribución del material en promociones editoriales).

Con el fin de hacer más comprensibles las preguntas, cambiamos la redacción de algunos ítems poco claros o con un lenguaje técnico excesivo (algunas de las preguntas las hemos incluso eliminado). Hemos mantenido hasta cierto punto un lenguaje técnico si era pertinente y considerábamos que, siendo pocos los casos, no desmotivaría a los informantes con poca formación especializada si no podían contestar, mientras que profesores con más formación sí podrían responder y sus respuestas sobre esas cuestiones podrían ser relevantes para posteriores interpretaciones y acciones concretas. Además unificamos la forma de la redacción para una mayor homogeneidad.

En pro de la manejabilidad, eliminamos la combinación de diferentes tipos de preguntas en un mismo apartado, para agilizar la labor de los informantes y dar homogeneidad al producto, haciéndolo asimismo más fácil de analizar. Además tuvimos que aclarar cuándo se podía seleccionar más de una opción, cuestión que resolvimos introduciendo la marca *p.m.v.o.* [*puede marcar varias opciones*], que se repetiría en otras preguntas del cuestionario.

El aspecto más preocupante era el de la extensión. Para reducirla y no desmotivar o perder a los informantes, eliminamos preguntas irrelevantes o procedentes de un análisis exhaustivo de los contenidos y otras preguntas las agrupamos en un mismo ítem. Así, pasamos de tener 89 preguntas a tener 49.

El diseño final está concebido para los propósitos de este plan de acción (apéndice 5). Sin embargo, consideramos que es susceptible de modificaciones con la inclusión o eliminación de preguntas según los fines concretos y las cuestiones o hipótesis a las que se busque respuesta.

3.2.5. Distribución y recopilación de los cuestionarios

- **Muestra de informantes**

El número de informantes que se estableció para esta primera muestra fue de 25. Este es un número reducido pero suficiente para constituir una prueba de la herramienta y poder apuntar algunas conclusiones, que, a la luz de los resultados, dirijan la atención de los productores de materiales, en especial de las editoriales, hacia determinadas posibles necesidades que se podrán verificar con un estudio más amplio.

Los informantes han sido personas con las que ha tenido contacto la masteranda, ya sea durante su formación de licenciatura, su formación de máster, su experiencia como profesora o su *practicum* (en las tareas de visitar centros de idiomas). Los informantes han de haber tenido alguna experiencia como profesores de español. Nos interesará que haya informantes con mucha experiencia y otros con poca. Los informantes pueden o no tener formación específica en ELE; aquí los extremos opuestos también serán relevantes para el análisis. Además, el contraste entre profesores cuya lengua materna es el español y aquellos en que no lo es también puede ser de interés. Estas variables nos servirán para nuestro propósito principal, interpretar los resultados partiendo de la base teórica expuesta en el informe de la fase II de este trabajo, para con tales interpretaciones poder extraer algunas conclusiones que orienten el proceso de producción de materiales didácticos.

- **Canales de distribución**

Los cuestionarios se han distribuido a través del correo electrónico para una mayor rapidez y comodidad.

- **Recopilación**

A pesar de que a los informantes se les dio la posibilidad de devolver los cuestionarios por correo ordinario, todos escogieron la otra opción, el correo electrónico.

La recopilación fue costosa porque el plazo de entrega no siempre se cumplió. Sin embargo, pudimos realizar nuestro trabajo sin problemas e incluso hemos recibido más cuestionarios de los necesarios.

3.2.6. Análisis e interpretación de los resultados

Para desarrollar este apartado, expondremos en primer lugar los resultados del perfil del grupo de informantes. En segundo lugar, mostraremos cuáles han sido los resultados

de cada una de las partes del cuestionario atendiendo al grupo en su conjunto y a determinadas variables seleccionadas; a partir de los resultados, realizaremos las interpretaciones pertinentes y extraeremos algunas conclusiones. Adjuntamos como apéndices la tabla en la que se introdujeron las respuestas sobre el perfil de los encuestados (apéndice 6), la tabla con las respuestas de los informantes al cuestionario (ap. 7), la tabla con los promedios de las respuestas de valoración de los contenidos (ap. 8), la tabla donde se señalan los informantes que incluyeron comentarios adicionales en su cuestionario (ap. 9) y la transcripción de los comentarios adicionales de los informantes que los hicieron (ap. 10).

3.2.6.1. Perfil del profesor

1. Nacionalidad

El grupo de informantes se distribuye en un 92% de nacionalidad española y un 8% de nacionalidad no española (brasileña).

2. Edad

Atendiendo a esta variable encontramos un 76% con edades entre 20 y 35 años, frente a un 24% con edades comprendidas entre los 36 y los 55 años.

3. Nivel de español

El 88% de los informantes tiene el español como lengua materna (ELM), mientras que el 12% lo tiene como segunda lengua nivel superior (EL2). Tomaremos esta como una de las variables para la interpretación de los resultados, pues, de los tres informantes que conforman el 12% cuya lengua materna no es el español, uno sí tiene nacionalidad española y los otros dos son de nacionalidad brasileña. Ello podría ser significativo en aspectos lingüísticos y socioculturales.

4. Formación académica

Los informantes, excluyendo un 8% que no contestó, muestran tener la siguiente formación académica:

a) Filología hispánica: 60%

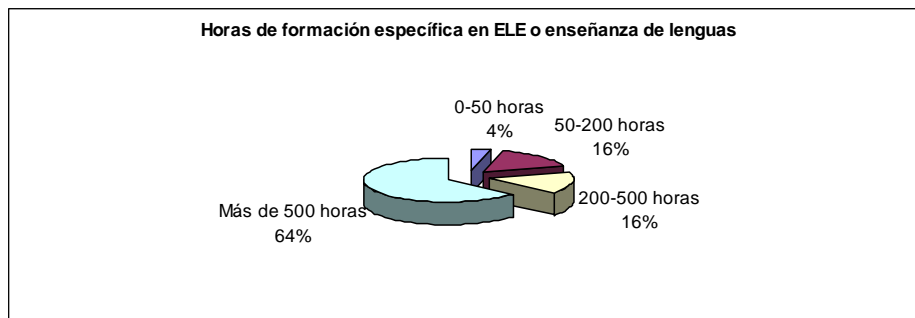
b) Otra Filología: 24%

c) Otros: 20%. Entre estos, se han especificado las siguientes titulaciones: Filosofía, Lingüística, "Maitrise d'espagnol" y Diplomado F.P. - E.G.B. (maestro). De estos, el 40% tiene además una Filología.

Para nuestras interpretaciones no nos interesará tanto esta sino la siguiente variable.

5. Formación en Español Lengua Extranjera o enseñanza de lenguas

La pregunta hacía referencia al número de horas de formación recibida. Así, los informantes presentan el siguiente perfil:



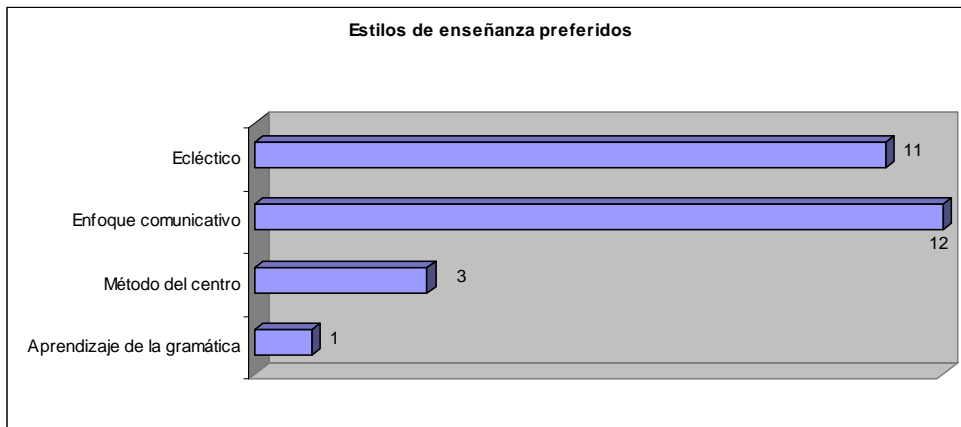
Para la interpretación de los resultados, utilizaremos esta variable contrastando los resultados de aquellos que tienen hasta 200 horas de formación (20%) y los que tienen más de 500 (60%).

6. Áreas de especialidad en ELE

El 36 % no contestó a la pregunta y un 8% declaró que no tenía ninguna. La más repetida es Gramática, con un 20 %, seguida de Vocabulario o Léxico (12%), Cultura (8%), Composición (8%), Enseñanza (8%) y otras opciones como ELE para adolescentes, ELE para inmigrantes, literatura, Fonética, Español de los negocios, Lingüística, Teorías de adquisición, Dinámicas de grupo, Unidades didácticas, Intercomprensión, Interacción y TICs.

7. Estilos de enseñanza preferidos

A esta pregunta hubo un 4% que no respondió. Del 96% restante, algunas personas seleccionaron varias opciones. En los resultados predominan claramente el Enfoque comunicativo y el ecléctico, distribuyéndose de la siguiente forma:



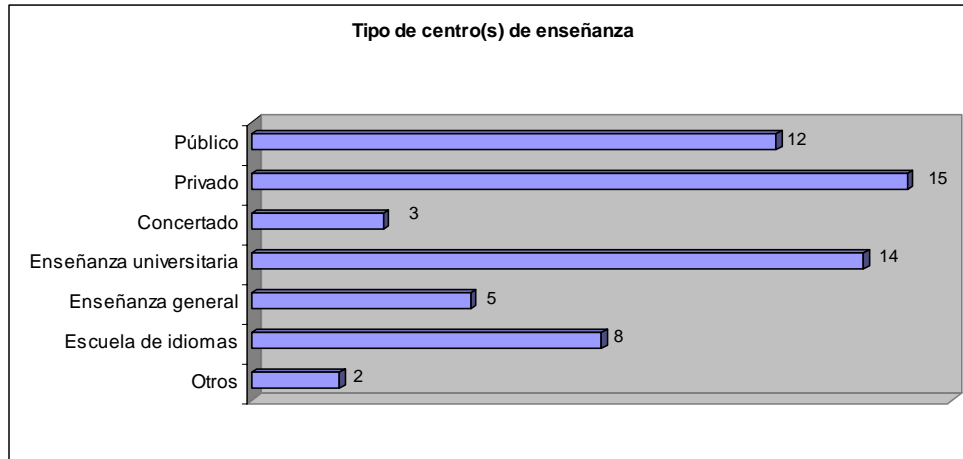
8. Años de experiencia como profesor de ELE

Esta pregunta era de respuesta libre. Por ello, para utilizar esta variable en las interpretaciones, a partir de los resultados hemos establecido unas franjas en las que consideraremos noveles a los informantes cuya experiencia sea hasta un año inclusive, de experiencia media a aquellos con más de un año hasta los 8 años inclusive, y veteranos a aquellos a partir de 9 años hasta los 25 que tiene el informante con mayor experiencia. Así, la distribución es:



9. Tipo de centro(s) de enseñanza donde ha ejercido o ejerce

En esta pregunta los informantes podían seleccionar varias opciones. Como se observa en el gráfico, resultó una gran variedad. En la opción señalada como *otros* se incluyen clases privadas y ONG.



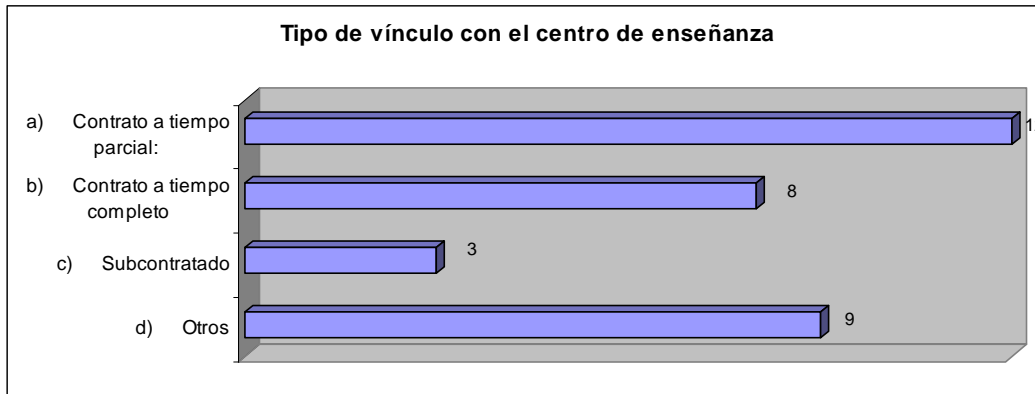
10. Localización del centro de enseñanza

El 88% de los informantes ha ejercido en centros localizados en España. Además, hay un 36 % de informantes que ha trabajado fuera de España; entre estos destinos se encuentran Cuba, Alemania, Italia, EEUU, Rusia, Francia, Suiza y Brasil.

Aunque nosotros no utilizaremos esta variable para nuestras interpretaciones, su consideración sería muy pertinente y necesaria en otros estudios que precedieran a la producción de materiales para un determinado contexto geográfico o cultural, como por ejemplo las adaptaciones que de algunos manuales se llevan a cabo.

11. Tipo de vínculo con el centro

En esta pregunta era posible señalar varias opciones. Del 96% que contestó, predominó la opción de contrato a tiempo parcial, aunque se observa disparidad.



En la opción *d) Otros* se hicieron las siguientes especificaciones: sin contrato, en prácticas, becario, voluntario en ONG, autónomo y funcionario del gobierno.

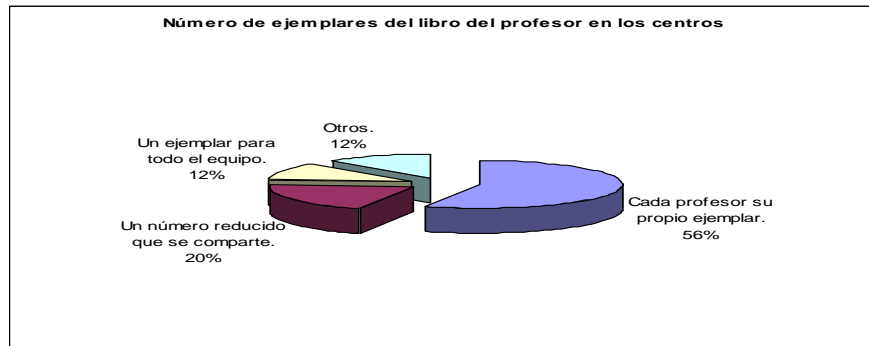
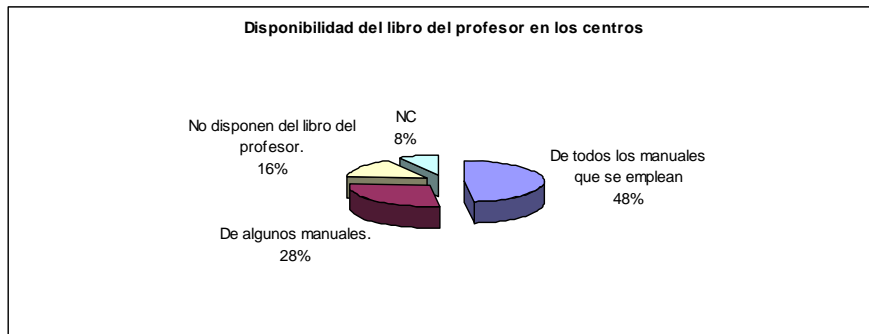
Como ya hemos señalado, las variables que consideraremos para la interpretación de los resultados serán la del nivel de español (ELM / EL2), el número de horas de formación específica en ELE o enseñanza de lenguas (hasta 200 horas y más de 500 horas) y el grado de experiencia como profesor de ELE (noveles, experiencia media y veteranos).

3.2.6.2. Relación del usuario con el libro del profesor

En este apartado, considerábamos los siguientes indicadores: disponibilidad, compra o adquisición, distribución, uso y funciones.

- **Disponibilidad**

En los centros de idiomas es frecuente la utilización de diversos tipos de materiales didácticos. En los centros de los informantes, se emplean materiales del mercado editorial (manuales) o material fotocopiado de diversa procedencia en un 80% y un 76% de los casos respectivamente, complementándolo en la mayoría de casos con otro tipo de materiales (material propio elaborado por el centro, elaborado por el profesor y otros tipos). De los materiales didácticos que se utilizan en los centros, estos disponen del correspondiente Libro del profesor en diferentes medidas:

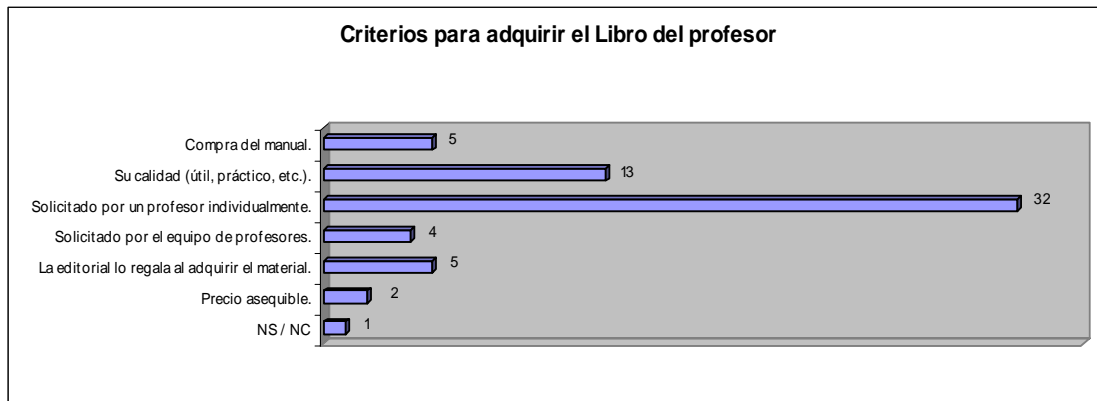


Como se observa, aun estando en torno a la mitad el porcentaje tanto de centros donde existe el Libro del profesor de todos los manuales empleados, como de centros donde cada profesor tiene su propio ejemplar, la otra mitad no tiene tantas facilidades y en un porcentaje importante ni siquiera se dispone del ejemplar. Así pues, la disponibilidad del material, como sugeríamos en nuestras hipótesis iniciales, no es suficientemente satisfactoria. Estos resultados son significativos puesto que, independientemente de que los profesores adquieran ellos mismos libros, los materiales a los que tienen más fácil acceso, en principio, son los del centro.

- **Compra o adquisición**

Un 76% de informantes ha declarado que, si en alguna ocasión adquiere él mismo un manual de ELE, compra tanto el libro del alumno como el libro del profesor. Esta amplia mayoría contrasta con el escaso 16% que únicamente adquiere el libro del alumno y tan solo un 4% que compra únicamente el del profesor (un 4%, ninguno). Estos resultados nos muestran que la gran mayoría no tendría necesidad de que en el libro del profesor se repitieran aquellos elementos que ya se incluyen en el libro del alumno (frecuentemente las páginas del libro del alumno, algunos apéndices, transcripciones de las audiciones, CD audio hoy en día). Más adelante retomaremos esta cuestión.

Para adquirir el libro del profesor, los informantes como particulares o sus centros utilizan diversos criterios:



Como observamos, mayoritariamente se adquiere por haberlo solicitado un profesor individualmente, siendo también importante la calidad, lo cual nos muestra que valoran en un grado importante la herramienta en sí y el potencial de esta para su vida profesional. Sin embargo, parece significativo que la decisión de adquirir este componente del manual en pocos casos sea a priori (es decir, por la compra del manual), sino que sea una decisión posterior a partir de diferentes criterios. El hecho de que el precio asequible sea un criterio poco utilizado está en relación con la valoración de la mayoría de que la relación calidad-precio de los libros que ha conocido sea solo aceptable o deficiente. Las personas que lo consideran deficiente hacen comentarios como los siguientes: *“Creo que la mayoría de los libros del profesor no son de gran utilidad, no me gusta cuando dan las respuestas a las actividades (algunas actividades no tienen respuestas cerradas), se supone que esa información yo la tengo que conocer. De un libro del profesor espero que me ofrezca diferentes alternativas para que una misma actividad pueda adaptarse a diferentes grupos...”*, *“algunos que he ojeado me han parecido demasiado básicos y el formato no me ha parecido el adecuado (en cuanto al color...) El alumno quiere aprender divirtiéndose o estando entretenido, el profesor también, o por lo menos es mi caso.”* Esta consideración en cuanto a la calidad, por no adecuarse a las necesidades de los usuarios, era uno de nuestros puntos de partida, que hemos podido corroborar.



Aunque, como adelantamos en los comentarios y veremos más adelante, las necesidades de los profesores diferirán en función del perfil, estos resultados son muy poco positivos para los productores de materiales, especialmente si consideramos la importancia concedida al criterio de la calidad para la adquisición del libro.

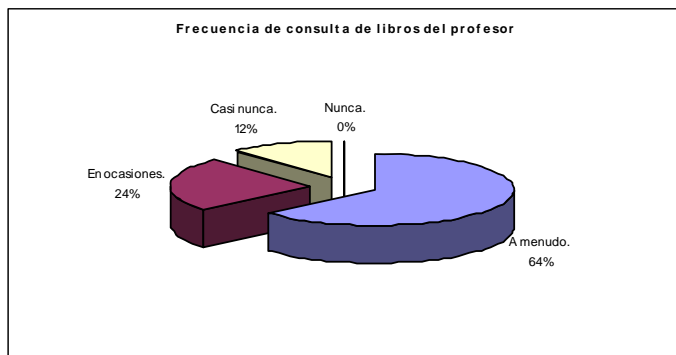
- **Distribución**

En relación con la distribución, nos referimos a los hábitos promocionales de las editoriales, que con frecuencia reparten muestras gratuitas de sus materiales didácticos. Del grupo de informantes, un 80% dice haber recibido muestras gratuitas del Libro del profesor (frente a un 12% que no ha recibido y un 8% que no contestó a la pregunta). Los que lo recibieron, fue en un 64% por mostrar interés hacia el material, en un 20% por adquirir un gran volumen de materiales didácticos y un 16% por otros motivos (lo desconoce, trabaja en una empresa relacionada con la editorial, para promocionar nuevos materiales). Esto parece mostrarnos que las editoriales, aunque no emprendan a priori una campaña promocional suficiente de esta herramienta, podrían considerarlo desde el momento en que percibieran interés por parte de los destinatarios, puesto que hasta el momento, como pensábamos, la herramienta no ha recibido la debida atención en el momento de la distribución.

- **Uso**

Un indicador que consideramos muy interesante es el del uso, donde el informante se centra ya únicamente en su experiencia personal.

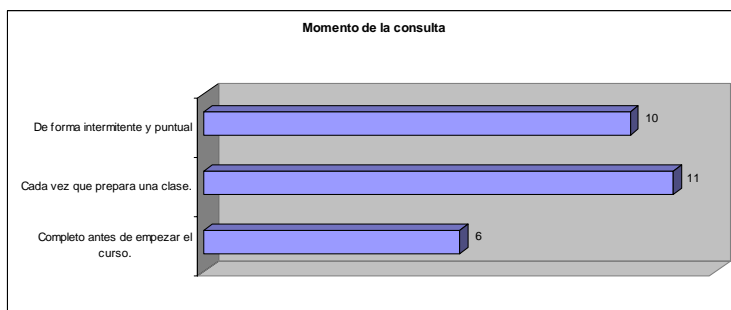
Como observamos en el gráfico, la frecuencia con la que consultan los informantes algún libro del profesor es relativamente alta.



En relación con la variable de la experiencia, encontramos un contraste entre el grupo de los veteranos, donde el 100% de los informantes lo consultan a menudo, frente a los de experiencia media y noveles que lo consultan menos, con un 58% y un 56% respectivamente que lo consultan a menudo. Son los noveles quienes menos lo consultan de los tres grupos.

Si atendemos a la variable de la formación específica en ELE o didáctica de lenguas, advertimos también un contraste, siendo los menos formados los que más lo consultan (el 80% a menudo y el 20% en ocasiones) frente a los que tienen más de 500 horas (un 60% a menudo, un 25% en ocasiones y un 15% casi nunca).

En cuanto a las modalidades y los momentos de consulta, difieren.



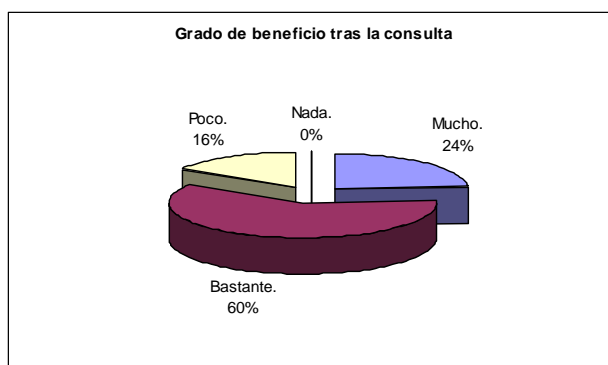
En el primer caso puede servir para el diseño del curso y en el segundo para la planificación de clases, mientras que en el tercero podría servir para solucionar dudas, también para planificar, o para otros propósitos. Estos resultados variados en los momentos de la consulta nos sugieren que los usuarios piden a la herramienta que cumpla diferentes funciones. Además, nos muestran que el material está infrutilizado.

Atendiendo a la variable de formación específica, no se producen notables diferencias ni con el grupo general ni entre ambos grupos. Nos llama la atención, sin embargo, que en la variable ELM / EL2 el 100% del grupo de L2 lo consulte completo antes de

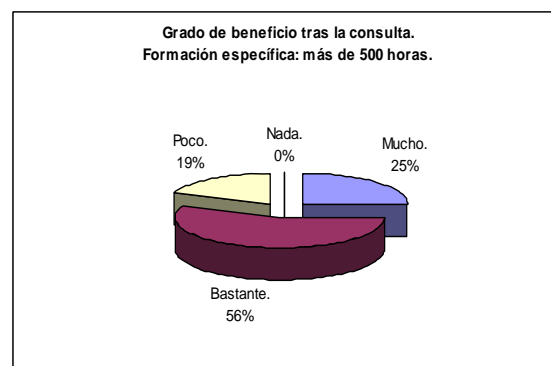
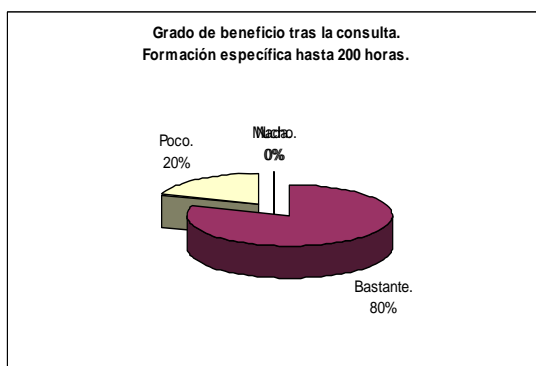
comenzar el curso (contrastando con solo 6 de 25 informantes del grupo total de informantes), además de utilizarlo el 30% cada vez que prepara una clase. En cuanto a la variable de la experiencia, los veteranos se distinguen por consultarlo completo antes del curso en mayor grado que los otros dos grupos.

Tras consultarlo, lo leído se podría implementar siguiendo sus indicaciones estrictamente, tomando algunas ideas o de otras formas. En esta pregunta, el 100% de los informantes ha contestado que lo que hace normalmente es tomar algunas ideas. Así, esto nos mostraría que no habrían de preocuparse aquellos que consideran que la libertad del profesor en el control del proceso de enseñanza-aprendizaje se ve constreñida por los materiales didácticos. Además, nos muestra que la actitud crítica que favorece la enseñanza reflexiva ya se habría comenzado a desarrollar incluso entre los noveles.

En general, la consulta del libro del profesor ha beneficiado bastante a los informantes, como observamos en el gráfico.



En este punto, observamos un paralelismo entre las variables: los menos descontentos son los que mejor preparados están por formación, experiencia o por ser su lengua materna. Observemos los gráficos de la variable de formación específica:



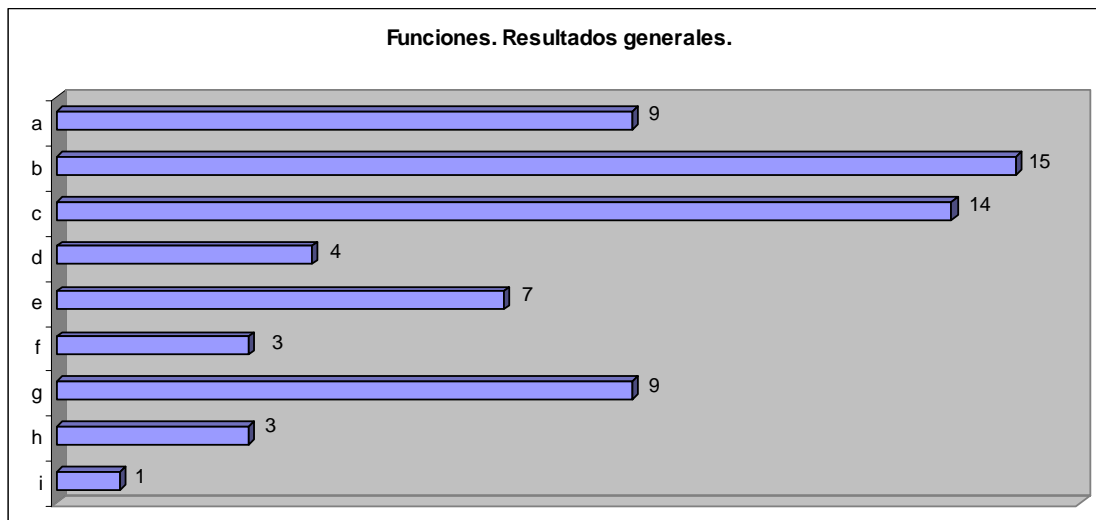
Al considerar la variable de la experiencia, el descontento es mayor, siendo los más descontentos los de experiencia media (a un 25% le ha beneficiado poco), seguidos de los noveles (le ha beneficiado poco a un 11%), frente a los veteranos, que no se muestran descontentos (a un 50% le ha beneficiado mucho y a un 50% bastante). Si atendemos a la variable ELM / EL2, el 100% del grupo de L2 considera que le ha beneficiado bastante (en el grupo general sí había un porcentaje de informantes cuya consulta les había beneficiado mucho).

- **Funciones**

En la pregunta 14 preguntábamos a los informantes sobre las funciones que atribuían al libro del profesor. Las posibles funciones que les proponíamos son las que ya en la fase II de este trabajo enumeramos, que reproducimos de nuevo a continuación:

- a) Mostrar la finalidad y fundamentos del libro del alumno y otros materiales asociados.
- b) Complementar al libro del alumno (cómo usarlo, variaciones...).
- c) Ofrecer recursos.
- d) Atender las necesidades de diferentes grupos de alumnos.
- e) Resolver dudas (metodológicas, lingüísticas, culturales...).
- f) Dar las soluciones a las actividades.
- g) Ahorrar tiempo al profesor en la planificación de la clase.
- h) Formar al profesorado.

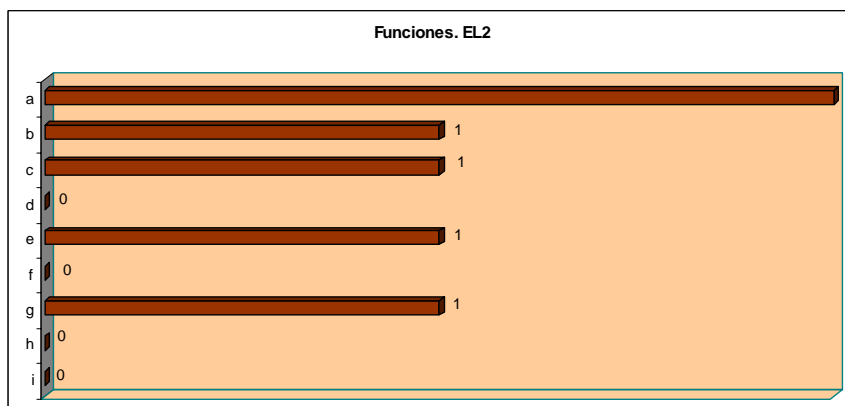
Los resultados generales podemos verlos en el siguiente gráfico:



Como observamos, las opciones más marcadas fueron *b) complementar al libro del alumno* y *c) ofrecer recursos*, seguidas de *a) mostrar la finalidad y fundamentos del libro del alumno y otros materiales asociados* y *g) ahorrar tiempo en la planificación de la clase*, siguiendo de cerca *e) resolver dudas*. Las funciones menos atribuidas y con diferencia, han sido: *d) atender las necesidades de diferentes grupos de alumnos*, *f) dar las soluciones a las actividades* y *h) formar al profesorado*. Un solo informante marcó la opción *i) Otros*, especificando “ayudar al profesor novel”.

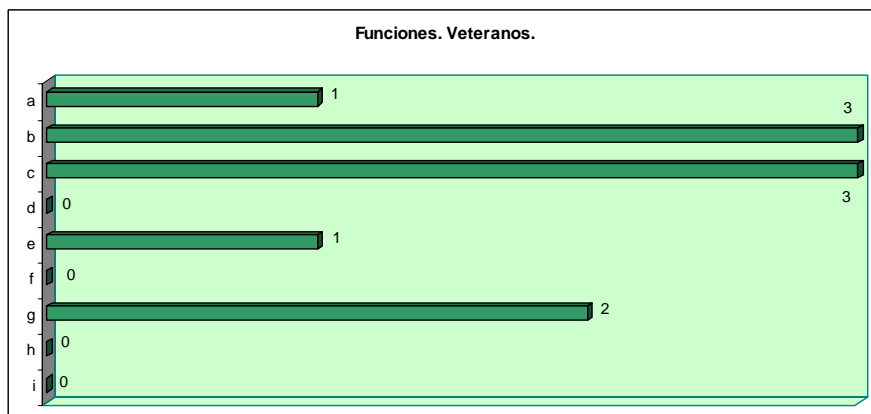
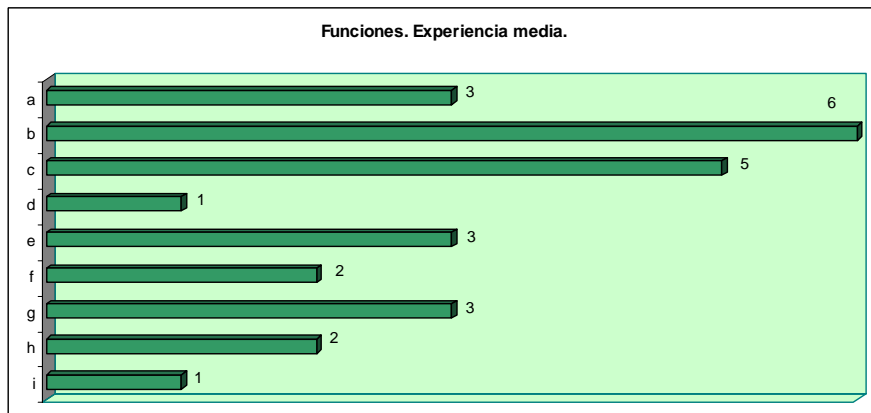
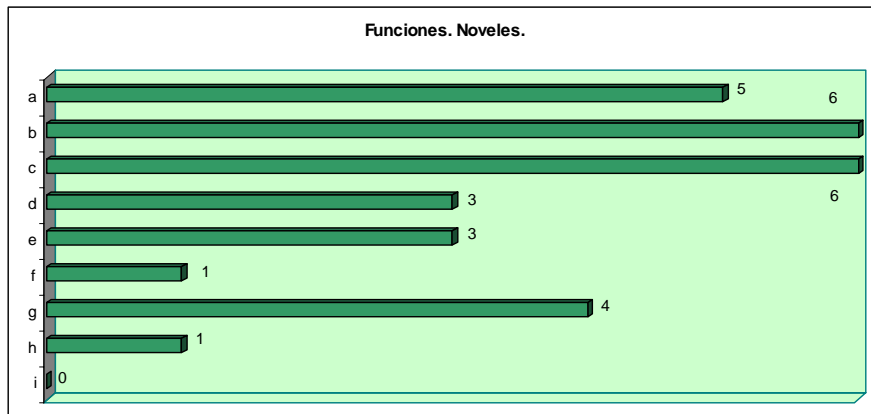
Comparemos esto con los resultados según las variables consideradas.

Atendiendo a la variable de ELM / EL2, los resultados del grupo de EL2 se distribuyen de la siguiente manera:



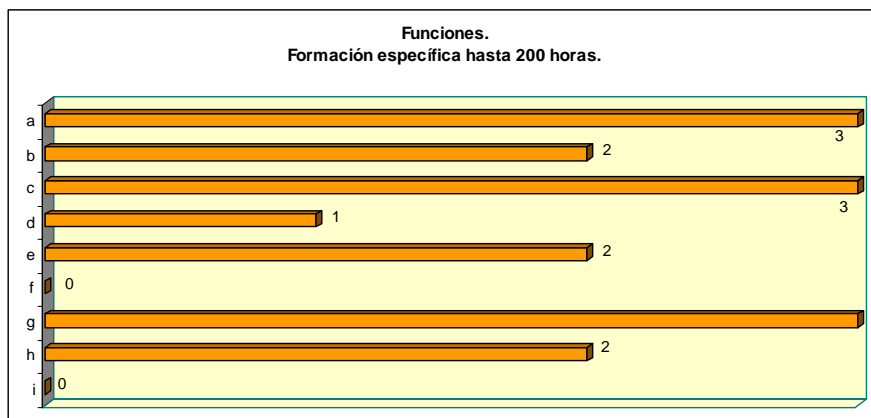
Como se observa, no hay grandes diferencias con el grupo general.

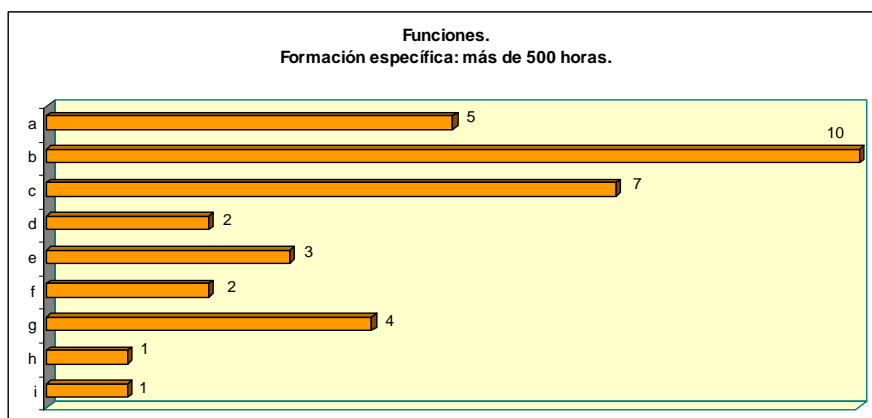
En cuanto a la variable de experiencia, veremos los gráficos de los noveles (9 informantes), experiencia media (12 informantes) y veteranos (4 informantes), en este orden.



Al observar los gráficos, lo que primero destaca es que los veteranos han restringido mucho más las funciones, a diferencia de los otros dos grupos, que consideran, en mayor o menor grado, todas las propuestas. En el grupo de los veteranos no se han seleccionado ni *d) atender las necesidades de diferentes grupos de alumnos*, ni *f) dar las soluciones a las actividades*, ni *h) formar al profesorado*; la experiencia es, sin duda, un factor de suma importancia en la resolución de estas cuestiones. Las funciones que más atribuye este grupo a la herramienta son *b) complementar al libro del alumno (cómo usarlo, variaciones...)* y *c) ofrecer recursos*; ambas relacionadas con la búsqueda de variedad, de innovación incluso. Estas dos son también las más valoradas en los otros dos grupos. En el grupo de los noveles le siguen de cerca *a) mostrar la finalidad y fundamentos del libro del alumno y otros materiales asociados* y *g) ahorrar tiempo*; frente a los otros grupos también destaca especialmente *d) atender las necesidades de diferentes grupos de alumnos*, muy poco valorada por el grupo de experiencia media (y nada por el de veteranos). La función *f) dar las soluciones a las actividades*, se muestra poco importante en todos los grupos, a pesar de ser a menudo lo que parece primar en los libros del profesor.

Pasemos a analizar los resultados en función de la variable de formación específica, igualmente, a partir de los gráficos.





En el grupo con más de 500 horas de formación destaca inequívocamente *b) complementar al libro del alumno*, mientras que en el grupo con menos formación esta está menos valorada que *a) mostrar la finalidad y fundamentos... g) ahorrar tiempo... y c) ofrecer recursos*, esta última también bien valorada por el grupo con más formación. Se diferencian además en que en el grupo menos formado se valora mucho más *h) formar al profesorado* que en el más formado, donde se demanda *f) dar las soluciones a las actividades*, opción no seleccionada por el grupo menos formado.

3.2.6.3. Valoración de los contenidos

Los resultados para cada una de las preguntas de este apartado del cuestionario pueden consultarse en el apéndice 8, donde se reflejan los promedios de las respuestas del grupo total de informantes, así como los promedios de los grupos que presentaban las variables que hemos venido considerando hasta ahora. A continuación, comentaremos lo más significativo.

Los informantes, ya sea a partir de su experiencia previa o a partir de su reflexión, han podido valorar en este apartado cuáles son sus intereses, necesidades o preferencias con respecto a los posibles elementos de un libro del profesor. Esto lo tenían que hacer valorando cada uno de los elementos propuestos en una escala del 0 al 3, donde 0 es *no importante* y 3 *muy importante*. Así pues, la puntuación máxima que podía otorgar un informante al conjunto de todos los elementos era un total de 96 puntos (pues había 32 preguntas para valorar así). El promedio concedido por el total de los informantes, como puede verse en el apéndice 8, fue de 67.6 puntos. Además, observamos que se desmarca el grupo de los profesores noveles, con el menor promedio, de 56.7 puntos, siendo los que menos demandan; y, en el otro extremo, los de EL2, quienes más demandan, con un promedio de 72 puntos concedidos al total de los elementos.

- **Valoración de los contenidos del libro del profesor**

El grupo total de informantes ha valorado como más importantes los siguientes elementos del libro del profesor con los promedios señalados entre paréntesis:

- 16. (2.4) Guía didáctica del libro del alumno.
- 21. (2.4) Material fotocopiable (exámenes, actividades complementarias...).
- 22. (2.4) CD Audio.

La importancia concedida a la guía didáctica nos muestra la necesidad del criterio de orientación y asistencia, cuyos indicadores, según las valoraciones de los informantes, se apreciarán en el siguiente apartado, dedicado a la guía didáctica.

En cuanto a los elementos menos valorados, han sido los siguientes:

- 17. (1.5) Reproducción fiel de las páginas del libro del alumno.
- 19. (1.8) Soluciones de las actividades.
- 18. (2) Apéndice gramatical /funcional.

Además, el grupo de los noveles incluye junto a la guía didáctica entre las más importantes, a diferencia del resto de informantes, las siguientes:

- 20. (2.8) Transcripciones de las audiciones.
- 15. (2.5) Introducción (perfil del profesor, enfoque de enseñanza-aprendizaje adoptado, explicación de los diferentes apartados del libro del profesor...).

Por otra parte, el grupo con una formación específica de hasta 200 horas, incluye entre las tres más importantes 18. (2.2) Apéndice gramatical / funcional. Los que cuentan con una formación específica superior a 500 horas incluyen entre las tres más valoradas (junto a la guía didáctica y el material fotocopiable como el grupo general), 15. (2.5) Introducción (...). Este elemento es también el más valorado por el grupo de EL2 (2.7).

A la pregunta de si incluirían algo más en el libro del profesor, 7 personas no contestaron y 10 personas contestaron que no. De las que dijeron que sí, lo más solicitado es un DVD o vídeo (3 personas), *con fragmentos de representaciones, películas...* Además, hubo las siguientes sugerencias:

- Power points y material gráfico.
- Transparencias con actividades, imágenes.

- Más material fotocopiable.
- Información cultural en forma de textos adaptados al nivel del alumno, de entre los cuales el docente pudiera elegir. Textos actuales extraídos de fuentes diversas.
- Propuestas de proyectos que pueda llevar a cabo el profesor a partir del contenido desarrollado.
- Transcripciones dialectales según la comunidad autónoma donde se imparta ELE.

Finalmente, con respecto a la pregunta *¿Incluiría alguno de los elementos de la lista en otro tipo de material didáctico (ej. Libro del alumno, carpeta de recursos...)?*, 5 personas no contestaron y 10 personas dijeron que no. De los 10 que dijeron que sí, seis respondieron que el CD audio y las transcripciones de las audiciones; también se refirieron varias personas a los exámenes, las actividades complementarias y el apéndice gramatical.

- **Valoración de los contenidos de la guía didáctica**

De los elementos de la guía didáctica, los valorados como más importantes por el total del grupo de informantes fueron los siguientes:

- 27. (2.7) Objetivos (de la unidad, de la actividad).
- 28. (2.7) Contenidos de la unidad.
- 47. (2.6) Actividades o sugerencias para desarrollar la interculturalidad.

En cuanto a las peor valoradas, fueron:

- 39. (1.4) Cómo usar y aprovechar la pizarra.
- 37. (1.5) Frases y gestos que utilizar en la comunicación profesor-alumno (para las instrucciones, las explicaciones, los ejemplos...).

El grupo novel, además de la 39 (la peor valorada con 0.3), incluyó entre las peor valoradas las siguientes:

- 38. (0.8) Lengua que se espera que utilicen los alumnos (ej. Vocabulario que ya conocen).
- 40. (0.5) Prevención sobre posibles errores o dificultades de los alumnos y sugerencias para su corrección o retroalimentación.
- 46. (0.8) Actividades o sugerencias para enseñar al alumno a que aprenda a aprender.

Sin embargo, el desarrollo de la autonomía del alumno en el aprendizaje (46) es uno de los más valorados por los de experiencia media y tanto aquellos con hasta 200 horas de formación específica como los de más de 500 horas.

El grupo de los veteranos ha incluido también, junto a los del grupo general, entre los más valorados:

- 45. (2.6) Actividades o sugerencias para controlar los factores afectivos en relación con el aprendizaje de lenguas (motivación, inseguridad, timidez, grupo poco cohesionado).
- 26. (2.6) Explicación del tema / tarea de la unidad.
- 30. (2.6) Explicación de los fundamentos pedagógicos de la actividad.

Con respecto al grupo con menos formación específica, han incluido, además de los del grupo general y de 46 (2.6), entre los más importantes:

- 40. (2.8) Prevención sobre posibles errores o dificultades de los alumnos y sugerencias para su corrección o retroalimentación.

Del grupo con más de 500 horas de formación específica, destaca como la cuarta mejor valorada la 36. (2.6) Referencias a otros componentes del material didáctico.

En el grupo de EL2, además de las mejor valoradas por el total de informantes, se valoran como las más importantes las siguientes:

- 29. (3) Esquema de la secuenciación didáctica por actividades.
- 48. (3) Sacar rendimiento a los momentos que estructuran la sesión (introducción o calentamiento, transición entre actividades, final o cierre).

En este mismo grupo, se encuentra entre las peor valoradas la 41. (1.7) Dinámica de grupos y disposición de los alumnos y el profesor en el aula para las actividades.

- **Precio**

Del total de informantes, el precio medio que estarían dispuestos a pagar, si el libro del profesor les satisficiera en los aspectos en que pudieron mostrar, es de 22 euros. Destacan los del grupo novel, que son los que pagarían menos (17.5 euros), pero recordemos que eran también los que menos demandaban.

3.3. CONCLUSIONES

En nuestras hipótesis iniciales considerábamos que el libro del profesor estaba infravalorado e infrautilizado, principalmente porque desde las editoriales no se le prestaba la debida atención en el momento del diseño principalmente, pero también en el de la promoción y distribución. Una vez finalizada nuestra intervención, podemos confirmar estas hipótesis, así como afirmar que los instrumentos para el análisis de necesidades previo a la producción de este tipo de material didáctico no eran los adecuados, puesto que el potencial de la herramienta quedaba obviado, tal y como nos muestran las necesidades detectadas. Así pues, concluimos que:

- El material está infrautilizado. Algunas de las razones que pueden justificarlo son el hecho de que no está suficientemente disponible en los centros para los profesores, que cuando se promociona distribuyendo muestras gratuitas es principalmente porque es el profesor mismo el que se interesa, o porque se considera que no tiene demasiada calidad.
- Las editoriales deberían preocuparse por elaborar un producto de calidad, ya que el criterio de la calidad es uno de los más utilizados para la adquisición del libro del profesor y la mayoría de informantes solo considera aceptable o deficiente la relación calidad-precio de los libros que ha conocido. Si se mejora la calidad del producto, por tanto, podrá desempeñar la gran variedad de funciones que le son atribuidas, aumentará el potencial de uso y se incrementarán las ventas, como considerábamos en nuestras hipótesis.
- El grado de concreción del libro del profesor no limita la libertad y control del profesor, quien lo utiliza con flexibilidad, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino

que se lo facilita, ahorrándole tiempo y ofreciéndole un abanico fundamentado de recursos que seleccionar, como sugeríamos al principio.

- Los más satisfechos tras la consulta del material son los que más formación específica o experiencia tienen. Por otra parte, los noveles son los que menos potencial encuentran a la herramienta. Esta realidad actual en que la atención a las necesidades de los profesores se ve descompensada puede estar relacionada con el hecho de que la función de formar al profesorado sea una de las menos valoradas.
- La mayoría de informantes, al adquirir un manual, compra tanto el libro del alumno como el del profesor. Además, la función más atribuida a la herramienta es complementar al libro del alumno (cómo usarlo, variaciones...) y también es considerada importante la de mostrar la finalidad y fundamentos del libro del alumno y otros materiales asociados. Así pues, el libro del profesor es concebido por el profesor como un producto diferente al libro del alumno, que no lo sustituye sino que lo complementa. Por ello, no es necesario que se incluyan en el libro del profesor algunos elementos si ya se incluyen en el libro del alumno, como la reproducción de las páginas de este, las transcripciones o el CD audio. A pesar de la importancia que se concede desde las editoriales a las soluciones de las actividades, este contenido es uno de los menos valorados, así como lo es la función de proporcionar estas.
- En los contenidos del libro del profesor, los profesores han valorado más en función de sus necesidades: la guía didáctica del libro del alumno, destacando de esta la especificación de los objetivos (de la unidad o de la actividad), los contenidos de la unidad, y actividades o sugerencias para desarrollar la interculturalidad; material fotocopiable y el CD audio (si no lo incluye el libro del alumno).

3.4. RECOMENDACIONES SOBRE FUTURAS LÍNEAS DE ACCIÓN

- Diseñar un libro del profesor a partir de los resultados de un análisis de necesidades de esta naturaleza
- En otros análisis de necesidades de los profesores, habría que investigar con mayor profundidad y con una muestra más amplia las necesidades de los profesores que

tengan en su perfil el español como segunda lengua o nacionalidad no española. También se podría investigar con una muestra mayor de informantes las necesidades de aquellos cuya formación específica en ELE no llegue a las 50 horas.

- Además, para otros estudios, una pregunta relevante para el perfil del informante podría ser “años de experiencia como profesor de segunda lengua que no sea español”, ya que hay profesores que pueden tener muy poco tiempo de experiencia como profesores de ELE pero mucho como profesores de otras segundas lenguas. Esa experiencia en la didáctica de otras lenguas les ha influido y formado también, y sus consideraciones sobre el libro del profesor no podrían entenderse sin tal variable.
- Sería muy interesante y pensamos que productivo, que las editoriales llevaran a cabo, en colaboración con los profesores, un análisis y evaluación de sus materiales durante el periodo de uso y posteriormente a este.

3.5. EVALUACIÓN DE LA FASE III

La realización de las diferentes tareas de la intervención ha sido larga y costosa. Sin embargo, tras completarla nos mostramos muy satisfechos con el trabajo llevado a cabo y los resultados obtenidos.

El diseño del cuestionario nos supuso una tarea difícil ya que no teníamos modelos ni experiencia en la elaboración de cuestionarios. Nos dimos cuenta de que eran muchos los aspectos que había que considerar para la elaboración de la herramienta de análisis de necesidades, tanto de forma como de contenido, si queríamos que fuera un instrumento útil y válido. Resultó especialmente difícil establecer unos límites y reducir la extensión del cuestionario, pues a menudo la masteranda tendía a la exhaustividad, lo cual no siempre es positivo. Para el diseño final del instrumento fue realmente importante el pilotaje que se llevó a cabo, lo cual debemos agradecer a la tutora, así como sus orientaciones durante todo el proceso, con una retroalimentación detallada y muy valiosa.

En cuanto a la muestra de informantes, no me he asegurado suficientemente de encontrar informantes que tuvieran en su perfil determinadas variables (español como segunda lengua, poca formación en ELE). Esto podría haberse resuelto con una distribución de un mayor número de cuestionarios (contando con que en un elevado

porcentaje no son devueltos), quizás por medio de un envío masivo a alguna lista de discusión de ELE.

Para el volcado de los resultados de los cuestionarios, en el que invertimos un preciado tiempo, me habría resultado más cómodo y útil hacer el cuestionario en Excel directamente, y proveerlo de una tercera columna para anotar las respuestas, que después serían fácilmente trasladables a otro documento del mismo programa. El no estar habituada al manejo de este programa hizo que en determinados momentos durante el proceso técnico del análisis de los resultados empleáramos mucho tiempo y el trabajo se ralentizara, cuestión que se solucionó gracias a ayuda externa.

Finalmente, hemos de decir que nos alegramos de haber llevado a cabo este proyecto, que, aun con sus carencias, creemos que contribuye a cubrir un hueco existente en el panorama de los materiales de ELE y que podría provocar futuras intervenciones en la misma línea, así como correspondientes beneficios para los usuarios.

Bibliografía

- Brown, J. D. (2001): *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Byrd, P. (2001): "Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation". En Celce Murcia (eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA, Heinle & Heinle.
- Coleman, H. (1985): "Evaluating teacher's guides: Do teacher's guides teach teachers?" En: J. Alderson, ed. 1985. Lancaster Practical Papers in English Language Education. Vol. 6: Evaluation. Oxford, Pergamon.
- Cunningsworth, A. y Kusel, P. (1991): "Evaluating teacher's guides" *ELT Journal* 45:2.
- Donovan, P. (1998): "7. Piloting – a publisher's view". En Tomlinson (eds. 1998).
- Dubin, F. y Olshtain, E. (1986): *Course Design*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Edge, J. y Wharton, S. (1998): "13. Autonomy and development: living in the materials world". En Tomlinson (eds. 1998).
- Ezeiza Ramos, J. (2004): "Cuestionario para el análisis de materiales de enseñanza de E/LE a la luz de los criterios propuestos en el MCRE (2002)". En línea, disponible en <http://red.elenred.net/joseba/files/1/45/Cuestionario+para+la+evaluaci%C3%B3n+de+materiales.pdf>
- Ezeiza Ramos, J. (2006a): "Apéndices". En: J. Ezeiza: *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas en una perspectiva de síntesis: aplicación a los manuales para la enseñanza*. Tesis doctoral, director: Ernesto Martín Peris.
- Ezeiza Ramos, J. (2006b): "Hacia un modelo de síntesis para el estudio de los materiales". En: 2006, Actas del I Congreso Virtual sobre Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.
- Garmendia Iglesias, Agustín (2001): "Una redacción ELE: la evaluación y el diseño de materiales didácticos como profesión". En Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes. Brasilia, Embajada de España en Madrid, Consejería de educación y Ciencia.
- Gearing, K. (1999): "Helping less-experienced teachers of English to evaluate teacher's guides". *ELT Journal* 53: 2. Oxford University Press.

- Grant, N. (1987): *Making the most of your textbook*. Essex, Longman.
- Harmer (1991): *The practice of English Language teaching*. Londres, Longman.
- Hemsley, M. (1997): "The evaluation of teachers' guides- design and application". En línea, disponible en <http://www.elted.net/issues/volume-3/mikehelm1.pdf>
- Jensen, Linda (2001): "Planning Lessons". En Celce Murcia (eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA, Heinle & Heinle.
- Littlejohn, A. (1998): "8. The analysis of language learning materials: inside the Trojan Horse". En Tomlinson (eds. 1998).
- Masuhara, H. (1998): "10. What do teachers really want from coursebooks?". En Tomlinson (eds. 1998).
- Nunan, D. (1988): *Syllabus Design*. Oxford, Oxford University Press.
- Nunan, D. y Lamb, C. (1996): *The Self Directed Teacher. Managing the learning process*. Cambridge, Cambridge University Press. De este, especialmente:
 - "2. The planning process"
 - "6. Managing resources"
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998): *Reflective teaching*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducción española: Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, Sucursal España.
- Tomlinson, B. (ed. 1998): *Materials development in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ur, P. (1996): *A Course in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Woodward, T. (2001): *Planning Lessons and Courses*. Cambridge, Cambridge University Press. Traducción española: Woodward, T. (2002) *Planificación de clases y cursos*. Madrid, Cambridge University Press, Sucursal España.

Apéndices



ÍNDICE DE APÉNDICES

1. Cuadro elaborado por Hemsley que resume las categorías de criterios para la evaluación de libros del profesor de los estudios de Coleman (1985) y Cunningsworth y Kusel (1991).
2. Listado de criterios propuestos por Hemsley (1997) para la evaluación de libros del profesor.
3. Listado de criterios propuestos por Gearing (1999) para la evaluación de libros del profesor.
4. Lista resultante del volcado de contenidos realizado en el análisis de las muestras de libros del profesor seleccionadas.
5. Versión definitiva del cuestionario.
6. Tabla con las respuestas del perfil de los informantes.
7. Tabla con las respuestas de los cuestionarios de los informantes.
8. Tabla con los promedios de las respuestas de valoración de los contenidos.
9. Tabla donde se señalan los informantes que incluyeron comentarios adicionales en su cuestionario.
10. Transcripción de los comentarios adicionales de los informantes que los hicieron.

Appendix 1 - A Summary of Two Instruments for the Evaluation of Teachers' Guides

	Coleman 1985	Cunningsworth and Kusel 1991
Total number of evaluation factors considered (number of evaluation questions)	10	31
Number of categories of factors	5	12 (Global evaluation factors = 3; Detailed factors = 9)
Number of factors (questions) per category	<ul style="list-style-type: none"> • Primary factors = 2 • Factors concerning presentation of content = 2 • Implementation factors = 2 • Evaluation factors = 2 • Presentation factors = 2 	<p>Global evaluation factors concerning...</p> <ul style="list-style-type: none"> • General criteria = 8 • Language and language learning = 5 • development of teachers' awareness of theory = 2 <p>Detailed evaluation factors concerning...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objectives and content = 2 • Cultural loading = 2 • Procedural guidance = 2 • Advice about the unpredictable = 1 • Correction and testing = 4 • Motivation = 1 • Presentation and use = 2 • TGs not in English = 1 • Lesson evaluation = 1

Teachers' guide evaluation criteria (Hemsley 1997: 77-79)

The following list of TG evaluation criteria, developed for conversation classes at a specific language school, draws partly on Cunningsworth and Kusel (1991), with additions from Coleman (1985) (both summarised in appendix one), and limited input from a several of the textbook and materials evaluation checklists outlined in appendix two. Two lists of questions are given, for 'global' and 'detailed' stages of evaluation. Global questions are more fundamental, and should be applied first. Items marked with an asterisk may be omitted or amended if they are considered to be incompatible with the context under scrutiny. It should also be noted here that an evaluation procedure for other kinds of courses, for example examination courses, or courses designed to develop single skills such as listening, would necessarily include additional questions appropriate to the course in question, and exclude others.

Global evaluation:

- Is the TG and its ancillaries readily available at an acceptable price, both to the school and to the learners?
- Does the TG provide a viable rationale for the information and guidance it provides?
- Does the TG make unreasonable assumptions about the users' knowledge and experience of language teaching?
- Does the TG deepen users' understanding of language teaching principles as they develop their practical teaching skills?
- Does the TG focus on one variety of English to the exclusion of others?*
- Is the advice given on teaching procedures explicit enough?
- Is there enough cultural information to enable teachers to interpret appropriately the situations represented in the teaching materials?*
- Is the guidance provided unreasonably prescriptive?
- Does the TG have helpful things to say about the language learning process which are also supported by modern theory and research?
- Does the TG make explicit an awareness of different learning styles and strategies and suggest ways of using and developing them?
- Does the TG consider a variety of roles for the teacher with reference to the nature of each learning activity?

Detailed evaluation:

- Does the TG explicitly inform the teacher how it can best be used?
- Are the objectives of the course set out clearly and rationally?
- Is the basic teacher-student relationship implied in the TG, and the content and methods contained within it appropriate to the context of use?
- Is the TG likely to help heighten and sustain learner motivation?
- Is use of the TG likely to result in lessons the learners will enjoy? (Ellis and Ellis, 1987:96).
- Is the TG free of the use of confusing metalanguage?
- Do the design and content of the TG suggest ease of use? (Ellis and Ellis, 1987:91)
- Does the TG aim to maximise learners' opportunities to develop sociopragmatic and strategic competencies? (Cunningsworth, 1984:47-51).
- Does the TG suggest appropriate ways for the teacher to evaluate each activity, lesson, and sequence of lessons?
- Is the information about, and guidance on handling language items adequate, unambiguous and appropriate? Are there any helpful notes about potential problems which may arise regarding language items in this context?
- Does the TG predict difficulties in understanding the cultural setting and background in the materials, and provide sufficient information about, and explanation of them?*
- Does the TG provide clear but adequately flexible guidance in selecting and sequencing units, planning them into a scheme of work and integrating them into the programme as a whole?
- Does the TG suggest procedures for the planning, preparation and conduct of lessons in an appropriate manner and in sufficient detail?
- Does the TG suggest alternative routes through activities, lessons or units which can be helpful when things do not go according to plan?
- Does the TG advise the teacher when and how to correct students' language and about the likely responses of learners in this context to various kinds of correction?
- Does the TG provide clear and unambiguous answers to tasks set?
- Does the TG provide adequate guidance for the checking of learning, both formally and informally?

A			Author's assumptions about teacher's knowledge and experience	B				Score	Comments
How important is this question				Answer to the question					
Not very (1)	Quite (2)	Very (3)		No (1)	Partly (2)	Yes (3)	Don't know		
1	2	3	1 Is the language in the teachers' guide (TG) easy to understand?	1	2	3	?		
1	2	3	2 Does the TG give enough advice on teaching procedures and methods?	1	2	3	?		
1	2	3	3 Does the TG give enough information about the English language?	1	2	3	?		
1	2	3	4 Does the TG give enough information about the cultural aspects of the situations presented?	1	2	3	?		
1	2	3	5 Does the TG give enough information about other topics included in the course, e.g. numeracy, health, bureaucracy, etc.?	1	2	3	?		
1	2	3	6 Does the TG help to give more confidence to teachers who use it?	1	2	3	?		
Lesson planning, implementation, and evaluation									
1	2	3	7 Does the TG provide a plan for every lesson?	1	2	3	?		
1	2	3	8 Are the objectives of each lesson clear?	1	2	3	?		
1	2	3	9 Are the instructions for each lesson plan clear?	1	2	3	?		
1	2	3	10 Is there enough information about answers in the TG?	1	2	3	?		
1	2	3	11 Does the TG suggest alternative activities or plans?	1	2	3	?		
1	2	3	12 Does the TG tell you which parts students may find difficult?	1	2	3	?		
1	2	3	13 Does the TG suggest ways to explain difficult parts?	1	2	3	?		
1	2	3	14 Does the TG give ideas for classroom management?	1	2	3	?		
1	2	3	15 Does the TG suggest ways of evaluating lessons?	1	2	3	?		
Teacher development									
1	2	3	16 Does the TG give information on how people learn languages?	1	2	3	?		
1	2	3	17 Does the TG help teachers to understand more about the different strategies (methods) and styles of learning?	1	2	3	?		
1	2	3	18 Does the TG help teachers to understand why it uses certain activities and methods?	1	2	3	?		
1	2	3	19 Does the TG help teachers to explore different teacher roles in the classroom?	1	2	3	?		
1	2	3	20 Does the TG help teachers to become more confident about developing their teaching skills?	1	2	3	?		
Technical points about the TG									
1	2	3	21 Is the TG's lay-out clear?	1	2	3	?		
1	2	3	22 Is the TG easy to use?	1	2	3	?		
1	2	3	23 Is the TG free of mistakes?	1	2	3	?		

ANÁLISIS DE LIBROS DEL PROFESOR DE ELE: VACIADO DE CONTENIDOS

1. CONTENIDOS O APARTADOS

- Índice.
- Introducción:
 - Perfil de profesor destinatario (con / sin experiencia).
 - Objetivos o razón de ser del libro del profesor.
 - Posicionamiento: enfoque.
 - Explicación de los diferentes apartados del libro del profesor.
 - Otros materiales de la colección.
- Cuadro de contenidos.
- Orientaciones generales para los diferentes tipos de actividades.
- Guía didáctica de las diferentes unidades del libro del alumno:
 - Sugerencias.
 - Fichas de información.
 - En la reproducción de las páginas del libro del alumno / en páginas que anteceden a la unidad.
- Reproducción fiel de las páginas del libro del alumno:
 - Incluyendo: apéndice gramatical y funcional, glosario en diferentes lenguas, conjugaciones.
- Guía de explotación de otros materiales.
- Apéndice gramatical / funcional.
- Material fotocopiable:
 - Exámenes de progreso:
 - Con soluciones / sin soluciones.
 - Actividades para la interacción.
- Espacio libre para notas del profesor.
- Soluciones:
 - Las incluye / no las incluye.
 - Del libro del alumno.
 - Del libro de ejercicios.
 - De las actividades complementarias propuestas en la guía didáctica.
 - Al final / Durante la guía didáctica de cada unidad.
- CD Audio: incluye / no incluye.
- Transcripciones : incluye / no incluye.

2. GUÍA DIDÁCTICA

- Formato:
 - Bicolor / en color.
 - Reproduce fielmente (a tamaño real) las páginas del libro del alumno / no las reproduce fielmente.
 - La guía didáctica aparece en los márgenes / antes de cada unidad.
- Grupo meta del que se ha partido para la guía didáctica.
- Explicación del tema / tarea de la unidad.
- Objetivos:
 - De la unidad.
 - De cada actividad.
 - Implícitos / explícitos.

- Contenidos de la unidad.
- Esquema de la secuenciación didáctica por actividades.
- Narradores:
 - Un único narrador para la guía didáctica.
 - Dos narradores para la guía didáctica (ver Planet@ 2):
 - *Nivel 1 o de fundamentación metodológica. Los autores formulan los objetivos concretos, dan pautas para el adecuado desarrollo de la actividad y ofrecen diversas sugerencias que amplían más libremente sus posibilidades de explotación.*
 - *Nivel 2 o de práctica de aula. Un/-a profesor/-a transmite al profesorado usuario de Planet@ sus propias experiencias en la puesta en práctica de la clase. Así este nivel, que va discurriendo en paralelo con el nivel 1, proporciona muy variados recursos basados en el contacto inmediato con la realidad de las aulas.*
- La guía didáctica de cada actividad sigue siempre una estructura con unos apartados que se repiten:
 - ej. *Gente 2*: nombre de la actividad, qué se hace en la actividad [relacionado con actividades comunicativas de la lengua y textos], "fíjese en que...", "procedimientos", "más cosas"; "para su información", que aparece en cualquiera de los apartados anteriores.
 - Ej. *Aula 2*: "observaciones previas", "antes de empezar", "procedimientos", "y después", "más".
 - E. *Planeta 2*: "Presentación general", que incluye "los objetivos del tema son"; "el itinerario de este tema"; presentación del guía, de su grupo meta y de sus materiales. Y para cada apartado de la unidad: reproducción en miniatura de las páginas del libro del alumno; "objetivos"; "desarrollo de la actividad"; "sugerencias".
 - ¿Considera buena esta estructuración? ¿La considera adecuada para el manual en cuestión?

- Sugerencias para los momentos que estructuran la sesión:
 - Calentamiento de la sesión (*En acción 1: actividades de corta duración, centradas en objetivos como esperar a que todos los alumnos se*

incorporen al aula, permitir que "sintonicen" con el español y con la situación de aprendizaje en clase, repasar contenidos de las sesiones anteriores, preparar los contenidos de la sesión, revisar trabajos realizados por los alumnos y permitir que compartan experiencias personales.)

- *Transición (En acción 1: actividades de corta duración, centradas en objetivos como alterar el ritmo de las sesiones, permitir que los alumnos descansen después de realizar actividades o secuencias de larga duración o de fuerte exigencia cognitiva, marcar un cambio de tratamiento de contenidos, tipo de actividades o secuencias y aportar variedad a la interacción (cambios de compañero, de espacio del aula, de materiales y recursos, etc.).*
- *Cierre de la sesión (En acción 1: actividades de corta duración, centradas en objetivos como repasar algunos de los contenidos de la sesión, preparar a los alumnos para sesiones ulteriores, describir a los alumnos el trabajo individual que tienen que realizar, revisar contenidos de sesiones anteriores, rellenar "huecos" y permitir que los alumnos se relajen después de sesiones de elevada carga cognitiva.)*

- Lenguaje técnico:
 - No lo utiliza / lo utiliza / lo utiliza cuando es necesario y lo explica.
- Argumentación o fundamentos pedagógicos de la actividad.
- Tipología de actividades (actividad dirigida, libre...).
- Actividades comunicativas de la lengua (expresión oral, expresión escrita, interacción oral, interacción escrita, comprensión lectora, comprensión auditiva, mediación oral, mediación escrita).

- Instrucciones que son absolutamente necesarias para completar y entender las del libro del alumno.
- Llamadas de atención sobre aspectos paratextuales del libro del alumno con función pedagógica (ejemplo: *los colores rojo y negro se utilizan para señalar lo que le gusta (rojo) y lo que odia (negro)*, en Gente 2).
- Ampliación de la teoría de los contenidos (gramatical / de ortografía / información sociocultural...).
- Referencias:
 - A fichas o appendices.
 - Al cuaderno de actividades.

- Recursos verbales y no verbales para la comunicación profesor-alumno (frases y gestos que utilizar para las instrucciones, para las explicaciones, para los ejemplos...).
- Lengua que se espera que utilicen los aprendientes (ej. *a partir del conocimiento del vocabulario que ya posean*, Gente 2).
- Uso de la pizarra (ej.: "Anote las nacionalidades a la derecha de la pizarra en dos columnas (...) Destaque (...)").

- Agrupamientos.
- Dinámica de grupos (Ej. Aula 2: *Vuelva a juntar a las parejas iniciales y pídale que se cuenten lo que han averiguado de los compañeros entrevistados*).

- Disposición de los alumnos y del profesor en el aula.
- Sugerencias para la corrección.
- Prevención sobre posibles errores de los alumnos.
- Retroalimentación para dar al alumno.

- Sugerencias de materiales complementarios que conseguir o elaborar.
- Temporalización:
 - Explícita
 - Implícita (número de veces de audiciones, número de ítems que tienen que decir los aprendientes, número de rondas de preguntas...).
- Estrategias para el aprendizaje en una actividad concreta (ej. uso del diccionario; *explique que van a escuchar unos diálogos, pero que deben centrarse en los números de teléfono*, Español en marcha 1; preguntar a un compañero...).
- Mención explícita del papel del profesor (ej. Aula 2: *Limite su papel al de mero organizador ya que, en esta ocasión, el intercambio de información personal es tanto un objetivo lingüístico como de integración social.*).
- Actividades con unos objetivos determinados:
 - Actividades *introdutorias*.
 - Actividades para la cohesión.
 - Ideas para motivar a los alumnos (actividades, premios...).
 - Actividades para la interculturalidad.
 - Actividades o sugerencias en relación con los factores afectivos y el aprendizaje de lenguas.
 - Ideas y propuestas para la práctica de los aprendientes desarrollando su autonomía.
 - Ideas para prolongar o reciclar actividades durante el curso (cuadernos o murales que se desarrollan y ponen en común periódicamente, producciones de los alumnos que se cuelgan y se reutilizan, grabaciones a las que se vuelve...).
 - Actividades para variar y mantener la unidad didáctica.
 - Actividades para la preparación al DELE.
 - Diferentes sugerencias según diferentes grupos meta.

¿Consideras que alguno de estos aspectos sería más conveniente incluirlo en el libro del alumno (en las instrucciones, en fichas...)? ¿Cuál(es)? ¿Por qué?

¿Cuál crees que sería un precio razonable? ¿Por qué precio lo comprarías?

CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE ELE SOBRE EL LIBRO DEL PROFESOR

Este cuestionario se ha proyectado y diseñado como parte fundamental del plan de acción de una masteranda de la Universidad Antonio de Nebrija, que ha realizado su *practicum* en una editorial especializada en ELE. Su propósito es detectar las necesidades de los profesores de ELE con respecto a los libros del profesor, de modo que las editoriales puedan conocerlas para así satisfacerlas mejor.

Al final de cada apartado encontrará un espacio libre para posibles comentarios, no escriba estos en otro lugar. Sus comentarios pueden estar relacionados con alguna pregunta o con el tema general del apartado.

Si tiene alguna duda, puede consultar a la masteranda: anaindira@gmail.es (Ana Franco).

Muchas gracias por su colaboración.

FICHA: PERFIL DEL PROFESOR	
1. Nacionalidad:	_____
2. Edad:	<div style="border: 1px solid green; padding: 2px;"> a) 20-35 años. b) 36-55 años. c) 56 en adelante. </div>
3. Nivel de español:	<div style="border: 1px solid green; padding: 2px;"> a) Lengua materna. b) Segunda o tercera lengua: nivel elemental. c) Segunda o tercera lengua: nivel intermedio. d) Segunda o tercera lengua: nivel superior. </div>
4. Titulación/Formación académica [p.m.v.o.: puede marcar varias opciones]:	<div style="border: 1px solid green; padding: 2px;"> a) Filología hispánica. b) Otra Filología. c) Otros (especificar): </div>
5. Formación en Español Lengua Extranjera o enseñanza de lenguas:	<div style="border: 1px solid green; padding: 2px;"> a) 0-50 horas. b) 50-200 horas. c) 200-500 horas. d) Más de 500 horas. </div>
6. Áreas de especialidad en ELE:	_____
7. Estilos de enseñanza preferidos:	<div style="border: 1px solid green; padding: 2px;"> a) Se basa en el aprendizaje de la gramática (reglas y ejercicios). b) Reproduzco el método que determina mi institución o centro (directo, audiolingual, etc.). c) Se fundamenta en el enfoque comunicativo. d) Es ecléctico. e) Otros (especificar): </div>
8. Años de experiencia como profesor de ELE:	_____
9. Tipo de centro(s) de enseñanza donde ha ejercido o ejerce [p.m.v.o.]:	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="border: 1px solid green; padding: 2px; width: 45%;"> a) Público. b) Privado. c) Concertado. d) Otros (especificar): </div> <div style="border: 1px solid green; padding: 2px; width: 45%;"> e) Enseñanza universitaria. f) Enseñanza general. g) Escuela de idiomas. h) Otros (especificar): </div> </div>
10. Localización del centro de enseñanza (país, ciudad):	_____

11. Tipo de vínculo con el centro de enseñanza [p.m.v.o.]:	<ul style="list-style-type: none"> a) Contratado a tiempo parcial. b) Contratado a tiempo completo c) Subcontratado. d) Otros (especificar):
--	--

Comentarios (añada la información que considere relevante):

Disponibilidad

1. ¿Qué materiales didácticos se emplean en su centro?[p.m.v.o.]:	<ul style="list-style-type: none"> a) Material del mercado editorial (manuales). b) Material fotocopiado de diversa procedencia. c) Material propio elaborado por el centro. d) Material propio elaborado por el profesor. e) Otros (especificar):
2. ¿Cuántos manuales se utilizan en el centro?	<ul style="list-style-type: none"> a) El mismo manual para todos los cursos y niveles. b) Se cambia según el curso o nivel. c) Cada profesor elige el suyo. d) Otros (especificar):
3. ¿Dispone el centro del Libro del profesor correspondiente a los materiales didácticos que se utilizan?	<ul style="list-style-type: none"> a) Sí, de todos los manuales que se emplean. b) Sólo de algunos manuales. c) No. d) Otros (especificar):
4. ¿Disponen los profesores de su propio ejemplar del Libro del profesor?	<ul style="list-style-type: none"> a) Sí, cada profesor tiene su propio ejemplar. b) Existe un número reducido de ejemplares, que se comparte. c) Existe un ejemplar para todo el equipo. d) Otros (especificar):

Compra o adquisición

5. Si en alguna ocasión usted mismo, independientemente del centro, compra un manual de ELE...[p.m.v.o.]	<ul style="list-style-type: none"> a)...compro únicamente el libro del alumno. b)...compro únicamente el libro del profesor. c)...compro el libro del alumno y el libro del profesor. d) Otros (especificar):
6. ¿Qué criterios emplean su centro o usted para adquirir el Libro del profesor?[p.m.v.o.]	<ul style="list-style-type: none"> a) La compra del manual (implica la adquisición del Libro del Profesor). b) Se considera que tiene calidad (útil, práctico, etc.). c) Lo solicita un profesor individualmente. d) Lo solicita el equipo de profesores. e) La editorial lo regala al adquirir el material. f) Tiene un precio asequible. g)Otros (especificar):
7. ¿Qué tipo de muestras gratuitas de materiales ha recibido su centro o usted a título particular?[p.m.v.o.]	<ul style="list-style-type: none"> a) El libro del alumno, junto con todos los complementos. b) Únicamente el libro del alumno. c) Únicamente el libro del profesor. d) Ambos. e) Otros materiales complementarios. f) Nunca hemos recibido muestras gratuitas.

8. Yo o mi centro hemos recibido muestras gratuitas del Libro del profesor...[p.m.v.o.]	<ul style="list-style-type: none"> a) Por adquirir un gran volumen de materiales didácticos. b) Por mostrar interés hacia el material. d) Otros (especificar):
9. En general, considera que los libros del profesor que ha conocido muestran una relación calidad –precio...	<ul style="list-style-type: none"> a) Muy buena. b) Buena. c) Aceptable. d) Deficiente.
Uso	
10. En su carrera profesional ha consultado un libro del profesor...	<ul style="list-style-type: none"> a) A menudo. b) En ocasiones. c) Casi nunca. d) Nunca.
11. Lo consulta...	<ul style="list-style-type: none"> a) Completo antes de empezar el curso. b) Cada vez que preparo una clase. c) De forma intermitente y puntual. d) Otros (especificar):
12. Al utilizarlo, normalmente...	<ul style="list-style-type: none"> a) Sigo sus indicaciones estrictamente. b) Tomo algunas ideas. c) Otros (especificar):
13. Su consulta, puntual o sistemática, le ha beneficiado...	<ul style="list-style-type: none"> a) Mucho. b) Bastante. c) Poco. d) Nada.
14. En mi opinión, un libro del profesor sirve para...[p.m.v.o.]	<ul style="list-style-type: none"> a) Mostrar la finalidad y fundamentos del libro del alumno y otros materiales asociados. b) Complementar al libro del alumno (cómo usarlo, variaciones...). c) Ofrecer recursos. d) Atender las necesidades de diferentes grupos de alumnos. e) Resolver dudas (metodológicas, lingüísticas, culturales...). f) Dar las soluciones a las actividades. g) Ahorrar tiempo al profesor en la planificación de la clase. h) Formar al profesorado. i) Otras (especificar):

Comentarios (añada la información que considere relevante):

CONTENIDOS

Según mis intereses, necesidades o preferencias, considero la presencia de los siguientes elementos en un libro del profesor:

0	1	2	3
---	---	---	---

0: no importante – 1: parcialmente importante – 2: importante – 3: muy importante

15. Introducción (perfil del profesor, enfoque de enseñanza-aprendizaje

adoptado, explicación de los diferentes apartados del libro del profesor...).

16. Guía didáctica* del libro del alumno.

*Por *guía didáctica* entendemos las explicaciones dirigidas al profesor para orientarle y darle sugerencias sobre cómo llevar a cabo las actividades y los contenidos del libro del alumno (y quizás también otras).

17. Reproducción fiel de las páginas del libro del alumno.

18. Apéndice gramatical / funcional.

19. Soluciones de las actividades (del libro del alumno, del cuaderno de ejercicios, de las propuestas en el libro del profesor).

20. Transcripciones de las audiciones.

21. Material fotocopiable (exámenes, actividades complementarias...).

22. CD Audio.

23. ¿Incluiría algo más? a) Sí (especificar):

b) No.

24. ¿Incluiría alguno de los elementos de la lista en otro tipo de material a) Sí (especificar):

didáctico (ej. libro del alumno, carpeta de recursos...)?

b) No.

GUÍA DIDÁCTICA

Según mis intereses, necesidades o preferencias, considero, en relación con la Guía didáctica, los siguientes aspectos:

0: no importante – 1: parcialmente importante – 2: importante – 3: muy importante

Debe especificar:

25. Grupo de alumnos del que se ha partido para la guía didáctica.

26. Explicación del tema / tarea de la unidad.

27. Objetivos (de la unidad didáctica, de la actividad).

28. Contenidos de la unidad.

29. Esquema de la secuenciación didáctica por actividades.

Debe señalar:

30. Explicación de los fundamentos pedagógicos de la actividad.

31. Estructura con partes diferenciadas (ej.: nombre de la actividad, objetivos, observaciones previas, calentamiento, procedimiento...).

32. El tipo de actividad que es (ej.: controlada, semicontrolada, libre).

33. Las actividades comunicativas de la lengua trabajadas (expresión, interacción, comprensión y mediación orales o escritas).

34. La temporalización de las actividades.

Debe incluir:

35. Ampliación de la teoría relacionada con los contenidos (gramatical / ortográfica / sociocultural...).

36. Referencias a otros componentes del material didáctico (otras unidades didácticas, apéndices, el cuaderno de ejercicios...).

37. Frases y gestos que utilizar en la comunicación profesor-alumno (para las instrucciones, las explicaciones, los ejemplos...).

38. Lengua que se espera que utilicen los alumnos (ej: vocabulario que ya conocen)

39. Cómo usar y aprovechar la pizarra.

40. Prevención sobre posibles errores o dificultades de los alumnos y sugerencias para su corrección o retroalimentación.

41. Dinámica de grupos y disposición de los alumnos y el profesor en el aula para las actividades.

42. Sugerencias para la evaluación de actividades/unidades didácticas.

Debe contener actividades o sugerencias para:

43. Atender las necesidades de diferentes tipos de alumnos (por su cultura, lengua, estilos de aprendizaje...).

44. Hacer variaciones en la unidad didáctica sin que pierda su sentido.

45. Controlar los factores afectivos en relación con el aprendizaje de lenguas (motivación, inseguridad, timidez, grupo poco cohesionado).

46. Enseñar al alumno a que aprenda a aprender.

47. Desarrollar la interculturalidad.

48. Sacar rendimiento a los momentos que estructuran la sesión (introducción o calentamiento, transición entre actividades, final o cierre).

Comentarios (añada la información que considere relevante):

49. Si un libro del profesor le satisficiera en los aspectos que ha podido mostrar, un precio razonable por el que lo compraría sería: _____.

APÉNDICES 6, 7 y 9



Apéndices 6, 7 y 9

Pulse en el icono para ver los apéndices 6, 7 y 9.

APÉNDICE 8

PROMEDIOS DE LAS RESPUESTAS DE VALORACIÓN DE CONTENIDOS

Pregunta	Promedio general	Promedio noveles	Promedio Experiencia Media	Promedio Veteranos	Prom. Form. H.200h.	Prom. Form. +500h.	Prom. EL2
15	2.3	2.5	2.2	2.3	2.0	2.5	2.7
16	2.4	2.5	2.3	2.4	2.0	2.4	2.3
17	1.5	0.8	1.5	1.9	2.0	1.3	2.0
18	2.0	1.5	2.0	2.1	2.2	1.7	1.3
19	1.8	2.0	1.7	1.8	1.6	1.9	2.0
20	2.1	2.8	2.1	1.8	2.0	2.1	2.0
21	2.4	2.3	2.4	2.6	2.2	2.4	2.0
22	2.4	2.3	2.5	2.4	2.6	2.2	2.5
23							
24							
25	2.2	1.0	2.4	2.4	2.0	2.1	2.3
26	2.4	2.3	2.3	2.6	2.2	2.5	2.3
27	2.7	2.8	2.7	2.8	2.4	2.8	3.0
28	2.7	2.8	2.7	2.8	2.6	2.7	3.0
29	2.4	2.5	2.4	2.4	2.4	2.4	3.0
30	2.3	2.3	2.3	2.3	2.0	2.4	2.3
31	2.2	2.0	2.0	2.6	2.0	2.3	2.3
32	1.9	2.0	1.8	1.9	1.8	1.9	2.3
33	2.1	2.0	2.1	2.1	2.0	2.1	2.7
34	1.9	1.5	2.0	1.9	1.8	2.0	2.3
35	2.0	1.5	2.3	1.9	2.2	2.0	2.0
36	2.3	2.0	2.5	2.3	2.2	2.6	2.3
37	1.5	1.3	1.6	1.6	1.6	1.5	1.7
38	1.8	0.8	1.9	2.2	2.2	1.7	2.0
39	1.4	0.3	1.8	1.3	1.2	1.4	1.3
40	1.9	0.5	2.3	2.0	2.8	1.7	2.3
41	2.1	1.3	2.3	2.3	2.0	2.3	1.7
42	2.3	2.0	2.3	2.3	2.0	2.3	2.3
43	2.3	2.0	2.4	2.3	2.2	2.4	2.7
44	2.0	1.3	2.2	2.0	2.2	1.9	2.3
45	2.2	1.0	2.3	2.6	2.5	2.0	2.3
46	2.3	0.8	2.7	2.4	2.6	2.2	2.0
47	2.6	2.8	2.6	2.6	2.8	2.7	3.0
48	2.2	2.0	2.2	2.3	2.4	2.3	3.0
49	22.0	17.5	20.4	25.0	20.6	24.0	36.5
Suma15-22	16.4	16.5	16.2	16.8	16.6	16.3	15.3
Suma25-49	51.2	40.25	54.0	52.2	51.2	51.8	56.7
Total	67.6	56.75	70.2	69.0	67.8	68.1	72.0

TRANSCRIPCIÓN DE LOS COMENTARIOS DE LOS INFORMANTES

- | | | |
|-----|------------------------|--|
| 1) | Perfil | 7.d: aunque respeto las normas generales. |
| 2) | Contenidos | 43: fundamental en una clase (el profesor debe saber y tenerlo en cuenta) pero no sé hasta qué punto pueden darse pautas en un libro del profesor, no creo que sea fácil. 45: lo mismo, deben ser tenidos en cuenta por el profesor y variarán atendiendo a los tipos de alumno, a sus nacionalidades y al tipo de ejercicios, pero no creo que sea posible señalarlo en un libro del profesor. Ambos aspectos deben formar parte de la formación del profesor para que sea consciente de ellos, pero un libro del profesor no puede recoger todas las variables, al menos eso creo. |
| 5) | Relación usuario-libro | Responderé a las preguntas que siguen a continuación como profesora de ELE en el marco del Servicio de Cursos de Español de la Universidad de Zaragoza. |
| 6) | Perfil | 9 y 10: en Educación Secundaria 2 años en Italia y el actual en EEUU; 2 años en España en escuelas privadas con grupos reducidos multiculturales. |
| | Relación usuario-libro | 9, 13 y 14
De los libros del profesor que he utilizado hasta el momento, en muchas ocasiones he podido extraer propuestas interesantes de motivación, diferentes dinámicas de aula que se adaptan mejor a mi grupo específico que la propuesta en el libro del alumno, ideas para presentar una actividad como por ejemplo actividades o preguntas de activación del conocimiento previo. Creo que la mayoría de los libros del profesor no son de gran utilidad, no me gusta cuando dan las respuestas a las actividades (algunas actividades no tienen respuestas cerradas), se supone que esa información yo la tengo que conocer. De un libro del profesor espero que me ofrezca diferentes alternativas para que una misma actividad pueda adaptarse a diferentes grupos (diferente número, nacionalidades, edades, etc.). Además creo que podrían ser una buena herramienta de formación para el profesor porque cuando justifican decisiones u ofrecen alternativas, provocan una reflexión por parte del profesor sobre el proceso de aprendizaje que necesariamente genera formación y desarrollo profesional. |
| | Contenidos | Estoy de acuerdo con la mayoría de las propuestas que se hacen en este apartado. Sería ideal que un libro del profesor contuviese todos estos aspectos. Para mí tiene que ser un texto diferente al libro del alumno (porque supongo que el profesor también tiene el libro del alumno con su cd) y al que acude cuando prepara la clase para obtener información que le permita hacer una enseñanza productiva, amena, centrada en el alumno y en sus necesidades. |
| | Precio | Si contuviera todos, pagaría lo que fuese. Creo que una cifra razonable estaría entre los 30 y 40 € |
| 10) | Relación usuario-libro | 1. a: Valencia; d: Castellón y Valencia |
| | Precio | No más de 20 € (aunque lo lógico sería que se hiciera cargo de los gastos la empresa para la que se trabaja). |

- 12)** Relación usuario-libro 9. a: Aula.
- 14)** Contenidos 24, 25-29, 46-47
 Creo que el apéndice gramatical funcional tiene que figurar en el libro del alumno así como las transcripciones, la evaluación formativa, la resolución de los ejercicios, los CD o DVD. Los puntos 25 –29, 46 - 47 deben figurar en ambos, libro del alumno y guía didáctica.
- 23)** Perfil 7.c: sí, aunque tengo en cuenta el método que sigue el centro.
- Relación usuario-libro 9.d: Algunos que he ojeado me han parecido demasiado básicos y el formato no me ha parecido el adecuado (en cuanto al color...) El alumno quiere aprender divirtiéndose o estando entretenido, el profesor también, o por lo menos es mi caso.
 14. b: sí, lo veo como un apoyo, una guía.
- Contenidos 24a: no entiendo el por qué la necesidad de un cd en el libro del profesor (no es una crítica). En cuanto al punto 21, estaría muy bien que el libro del profesor reflejara actividades complementarias pero considero que también hay otros libros donde el profesor las puede buscar.
 38: aunque eso depende de cada grupo.
- 24)** Perfil Me parece que vale la pena comentar que he trabajado en los últimos cinco años solamente en institutos de primaria y secundaria, que ofrecían el castellano como asignatura obligatorio del curso.
- Relación usuario-libro 9d: algunos, sobre todo los importados en Brasil, son demasiado caros.