

LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS EN
LENGUA INGLESA: EL CASO DE LOS FORMADORES DE
PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA.

Tesis doctoral realizada bajo la dirección de la Dra. Jane Arnold

Presentada por Marina Arcos Checa

Departamento de Lengua Inglesa

Facultad de Filología Inglesa

Universidad de Sevilla

Junio 2 6

**LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS
EN LENGUA INGLESA: EL CASO DE LOS
FORMADORES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN
PRIMARIA EN ESPAÑA.**

Vº Bº de la Directora de la tesis

Firma de la doctoranda

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	9
INTRODUCCION.....	11
CAPÍTULO 1:MATERIALES DIDÁCTICOS.....	23
1.1 Introducción	23
1.2 Definición de los materiales didácticos.....	24
1.2.1 Confusión terminológica y dispersión conceptual	24
1.2.2 Una alternativa conceptual integradora.....	27
1.3 La Constitución Española y los nuevos principios educativos	30
1.3.1 La incidencia del marco normativo en el currículo: su definición y alcance	33
1.3.2 El currículo y los materiales didácticos.....	35
1.4 El papel de los materiales didácticos de inglés según distintos enfoques y métodos ..	37
1.5 Clasificación de los materiales didácticos	41
1.5.1 Clasificación general de los materiales didácticos	42
1.5.2 Clasificación de los materiales didácticos específicos de inglés.....	47
1.6 El libro de texto	49
1.6.1 Definición del término	49
1.6.2 Funciones de los libros de texto	54
1.6.3 La visión positiva del libro de texto	6
1.6.4 Los libros de texto, objeto de crítica	65
1.7 Conclusión	74
CAPÍTULO 2: TEORÍA DE LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS	77
2.1 Introducción	77
2.2 Precisiones terminológicas	78
2.3 Cuestiones generales sobre la elaboración.....	81
2.3.1 Importancia de elaborar materiales didácticos	81
2.3.2 El lugar de la elaboración de los materiales didácticos en la literatura especializada... 82	
2.4 Contextualización histórica de la elaboración de los materiales didácticos.....	84
2.4.1 Período del modelo transmisor-reproductor.....	86
2.4.2 Período práctico-situacional.....	87
2.4.3 Período crítico-transformador	9
2.5 La elaboración de los materiales didáctico y la formación de los profesores	92
CAPÍTULO 3: TEORÍA DE LA EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS	95
3.1 Introducción	95
3.2 Definición del término evaluación	95
3.3 Cuestiones generales de la evaluación.....	96

3.3.1	Importancia de la evaluación de los materiales didácticos	97
3.3.2	Lugar que ocupa la evaluación de MMDD en el proceso educativo	98
3.3.3	Acceso a los Materiales Didácticos Publicados.....	99
3.3.4	La evaluación y la formación de los profesores.....	1
3.3.5	Crítica a las prácticas de evaluación.....	1 2
3.4	Criterios de evaluación de los materiales didácticos	105
3.4.1	La evaluación según el propósito	1 6
3.4.2	La evaluación según los sujetos que creen las propuestas para realizar	1 8
3.4.3	La evaluación según los sujetos que realizan	1 8
3.4.4	La evaluación según los campos en los que se centra.....	1 9
3.4.5	La evaluación según su profundidad	11
3.4.6	La evaluación según el formato que adopte.....	112
3.5	Críticas a los modelos de evaluación.....	134
3.6	Conclusión.....	136
Capítulo 4: TEORÍA DE LA ADAPTACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS..... 139		
4.1	Introducción.....	139
4.2	Definición del término adaptación	140
4.3	Cuestiones generales de la adaptación.....	140
4.3.1	Importancia y razones para adaptar	142
4.3.2	Lugar que ocupa la adaptación de materiales didácticos en el proceso educativo.....	145
4.3.3	La adaptación y la formación de profesores	146
4.4	Propuestas y modelos de adaptación de materiales didácticos.....	146
4.5	Técnicas para adaptar materiales didácticos	155
4.6	Conclusión.....	158
CAPÍTULO 5:..... TEORÍA DE LA CREACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS..... 161		
5.1	Introducción.....	161
5.2	Definición del término creación.....	162
5.3	Cuestiones generales sobre la creación de los materiales didácticos.....	163
5.3.1	Importancia de la creación de los materiales didácticos	163
5.3.2	Lo que reflejan los libros y los programas dirigidos a la formación de profesores	166
5.4	Teorías y razones que apoyan la creación de los materiales didácticos.....	171
5.4.1	Razones basadas en diversas teorías educativas y enfoques didácticos: el modelo cognoscitivo	171
5.4.2	Otras razones para la creación de MMDD.....	178
5.5	Propuestas de criterios y procesos para la creación de materiales didácticos.....	189
5.6	Conclusión.....	193
CAPÍTULO 6:..DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. 197		
6.1	Introducción.....	197

6.2	Hipótesis de investigación	200
6.3	Población y muestra.....	202
6.4	Procedimiento seguido para la obtención de datos	204
6.5	Instrumento de recogida de información: el cuestionario	205
6.5.1	Fases en la elaboración del cuestionario	2 8
6.5.2	Tipos de preguntas y redacción de las mismas	211
6.6	Variables del cuestionario: justificación teórica	212
6.7	Variables independientes	212
6.8	Variables dependientes.....	219
6.8.1	Materiales didácticos.....	22
6.8.2	Evaluación de materiales didácticos	221
6.8.3	Adaptación de los materiales didácticos	224
6.8.4	Creación de materiales didácticos.....	225
CAPÍTULO 7:ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS		229
7.1	Introducción	229
7.2	Análisis descriptivo de la muestra	231
7.2.1	Variables independientes	231
7.2.2	Materiales didácticos.....	247
7.2.3	Evaluación de materiales didácticos	249
7.2.4	Adaptación de materiales didácticos	255
7.2.5	Creación de materiales didácticos.....	258
7.3	Contraste de las hipótesis planteadas.....	270
7.3.1	Introducción	27
7.3.2	Hipótesis principal	27
7.3.3	Operativización de las hipótesis.....	27
	BLOQUE A.....	272
	BLOQUE B.....	296
	BLOQUE C.....	31
7.4	Conclusiones sobre los análisis realizados	318
CONCLUSIONES GENERALES.....		323
	Recomendaciones	326
	Futuras líneas de investigación	327
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		329
ANEXOS		383
	<u>Anexo I: Programas de metodología en Magisterio</u>	<u>383</u>
	Anexo II: Cartas de petición de colaboración.....	386
	Anexo III: Cuestionarios	398

AGRADECIMIENTOS

Debo significar mi agradecimiento a cuantas personas han contribuido de una u otra manera a la realización de esta tesis, y especialmente a las siguientes:

A la Dra. Arnold, siempre profesional y atenta a su labor de dirección, porque sin su guía y apoyo el trabajo no se hubiera acabado, y por su comprensión y afecto.

A varios miembros del Departamento de Lengua Inglesa de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla, cuyas aportaciones iniciales posibilitaron la construcción del cuestionario utilizado, así como a los del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Huelva que, entre otros profesionales, ayudaron a mejorarlo.

A todos los profesores que se prestaron a opinar y respondieron al cuestionario, a quienes manifiesto mi admiración y respeto por la labor que realizan. Igualmente a los especialistas estadísticos que encaminaron mis pasos en el ajeno bosque del la interpretación inferencial para que pudiera profundizar en el análisis de los datos y en establecimiento de las conclusiones.

A los miembros del *Institute of Education* de la Universidad de Londres, que desde los distintos departamentos me prestaron apoyo y orientación cada vez que solicité su concurso, muy especialmente a los Doctores Denis Lawton y Paddy Walsh, por sus sabios consejos en momentos de confusión y por sus palabras de ánimo.

A mis amigos Eduardo y Ludel, por escucharme y animarme y ayudarme. Y a mi familia, por la renuncia de tanto tiempo ya ido que no volverá.

INTRODUCCIÓN

Si en opinión de muchos, la educación es la clave del futuro y, como dicen otros, el buen maestro hace que el mal estudiante se convierta en bueno y el buen estudiante en superior, los profesores que forman a los futuros enseñantes de primaria en España desempeñan un papel fundamental para las venideras promociones de estudiantes y, en definitiva, más a largo plazo, para el mejor devenir de nuestra sociedad. El estudio de las teorías que orientan su tarea profesional, el conocimiento que tienen de ellas y la praxis de las mismas, junto con el de las herramientas que utilizan en su práctica diaria, nos pareció clave para comprender las causas de su éxito o de su fracaso, y a ello se ha dirigido parte del propósito de ésta investigación.

De igual modo, la constatación de que el libro de texto no da solución plena a los principios de individualización y de contextualización educativa que los teóricos defienden y las disposiciones normativas establecen en la actualidad, se nos hizo vivencialmente perceptible durante los años de trabajo en la implantación de un proyecto experimental bilingüe, español-inglés, desarrollado en escuelas públicas de primaria en la Comunidad Autónoma de Madrid, con alumnos en edades tempranas, utilizando un enfoque comunicativo, acordes con los propósitos del programa establecido y con escasa presencia de libros de texto publicados. La obligada búsqueda de fuentes de materiales, la adaptación opcional de los logrados y la creación alternativa, en otros casos, más allá del reto y de la aventura que todo lo nuevo encierra, devino a veces en necesidad insoslayable.

Las enseñanzas obtenidas de la actividad diaria, en la que se constataba la influencia de la acción pedagógica por medio de los materiales y de las estrategias de enseñanza, afloradas en pequeños logros en el avance de la capacidad comunicativa de los niños en una lengua ajena a la propia, y de la reflexión de las razones sobre los fracasos en otros casos, nos hicieron considerar y elegir otro tema de estudio en este trabajo de investigación, la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del inglés. La unión de este propósito y el anterior expuesto, referido a los formadores de los venideros profesores de primaria determinó el ámbito definitivo de la investigación que, en coherencia con ello, se desarrolla bajo el título *“la Elaboración de Materiales Didácticos en Inglés: El Caso de los Formadores de Profesores de Educación Primaria en España”*.

Que los materiales didácticos tienen una gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y de una lengua extranjera en particular, parece una posición mayoritariamente compartida, no sólo en el ámbito intelectual especializado sino también en la opinión general, aunque no siempre ha sido así, haciendo excepción de los libros de texto. Una de las cuestiones debatibles podría estar centrada en la distinción entre la importancia atribuida a los materiales didácticos y la importancia poseída, así como con los diferentes métodos a los que especial y respectivamente se relacionan. En esa situación dialéctica cabe la pregunta siguiente: ¿Es más trascendente el material didáctico en el método gramática-traducción que en el enfoque comunicativo? Parece que no, podría responderse hoy, pero no deja de ser discutible. Como también lo sería, aunque quizás en menor medida, afirmar que en lo que sí difieren claramente es en el propósito con el que se utilizan los materiales, el tipo, su contenido y lo que se hace con ellos en ambos métodos: mientras que en el primero los textos escritos, los ejercicios de traducción y el diccionario son fundamentales; en el segundo, la variedad de géneros textuales, sobre todo, los relacionados con la comunicación interpersonal, y el énfasis puesto a las destrezas lingüísticas orales, dentro del equilibrio recomendado con las destrezas escritas, ocupan un lugar destacado.

En todo caso, sí resulta una opinión mayoritariamente asentada en la actualidad concebir a los materiales didácticos formando parte de los elementos claves que

facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, máxime en un momento histórico en el que predomina en los contextos docentes la diversidad de perspectivas, de metodología, de actitudes, de motivación, de estrategias de aprendizaje, de estilos de enseñar y de aprender que favorecen las posibilidades del docente para dar respuestas distintas a las diferentes y cambiantes situaciones que se van produciendo a lo largo de su vida profesional. Como sostiene mayoritariamente la teoría, los materiales son los elementos esenciales en el aprendizaje de una lengua, y una buena prueba de ello es que, cada vez que se ha enfocado la enseñanza de las lenguas de una forma diferente, ha surgido la necesidad de crear materiales nuevos y, otras veces, con origen en cambios tecnológicos, han aparecido materiales inéditos que han sido raíz de nuevos enfoque pedagógicos.

Igualmente discutible ha sido y sigue siendo la figura del profesor como sujeto elaborador de materiales didácticos y, desde luego, el ámbito y el alcance ideal de dicha actividad. Hay que recordar que tradicionalmente se le ha negado a los profesores capacidad de autonomía profesional, subordinando su acción pedagógica a un libro de texto plenamente reificado, es decir, no se le reconocían capacidades suficientes fuera de la mera actividad técnica de aplicación traslativa del contenido de los libros. Ahora, sin embargo, se señala al profesor como el auténtico conocedor de la realidad y necesidades del sujeto receptor de la enseñanza con el que se relaciona, deviniendo por ello en elemento esencial para percibirla y satisfacerlas, no sólo subordinando los materiales a su acción y criterio, sino otorgándole competencia para evaluarlos, cambiarlos y adaptarlos, incluso para rehusarlos y crear los propios alternativos. Por ello, aunque también existen opiniones contrarias, buena parte del discurso teórico conduce a que los profesores elaboren material didáctico, si bien la práctica educativa parece ajustarse al uso del libro de texto, con los libros de recursos y otros materiales análogos como modernos complementarios; de igual modo, el discurso teórico del enfoque comunicativo reclama a los profesores la utilización de materiales auténticos y en algunos caso de elaboración propia, pero en realidad la praxis educativas parecen girar en buena medida sobre el eje de los libros de texto.

Por lo tanto, cuando los medios y materiales didácticos disponibles en los centros de enseñanza son superiores al uso que se hace de ellos, como consecuencia del avance

tecnológico y su accesibilidad general, y cuando además la estructura legal asigna a los profesores responsabilidades y competencias insospechadas hasta hace bien poco tiempo, todo parece indicar que las concepciones de los roles de los profesores y de las funciones de los materiales en la enseñanza actual están en proceso de cambio, al menos potencialmente, y que un nuevo horizonte parece que se acerca o que debiéramos acercarlo.

En consecuencia, hemos creído conveniente reflexionar sobre todo ello, desde la firme guía que proporciona el saber acumulado de los autores cuyos aportes constituyen la literatura especializada y con los datos que nos han proporcionado los profesores encuestados, analizados por el frío rigor de las modernas herramientas y sistemas de medición estadística. Los resultados se exponen desde la admiración y el respeto, entendiéndolo que tienen su origen en opiniones emanadas desde la experiencia docente atesorada a lo largo de los años de docencia, en los que han variado los materiales, los modelos, las teorías, las leyes y los principios educativos, solo el profesor y el alumno han permanecido incólumes en el esquema básico de la enseñanza, porque quizás, el trabajo del profesor, más allá, de las ideas cambiantes, siempre radica en lo mismo: prestar atención a todas las necesidades y facultades del alumno y tratar de satisfacerlas y desarrollarlas¹, despertando en ellos el placer de la expresión creativa en el conocimiento².

Desde el punto de vista de la metodología aplicada, este trabajo pretende presentar las principales contribuciones –de naturaleza teórica y práctica- en el campo de estudio de la elaboración de los materiales didácticos (en lo sucesivo MMDD) de lengua inglesa; describir la investigación llevada a cabo con los profesores de inglés

¹ “No hay más que un camino para el progreso en la educación, como en todas las cosas humanas, y es el de la ciencia guiada por el amor” (Beltrand Rusell).

“Los nuevos educadores en ningún momento tratarán de ser meros transmisores del saber, ni siquiera habrán de conformarse con la mera relación instructiva, sino que en todo momento será su ideal el formar hombres nuevos y esto significa atención a todas las facultades del hombre, físicas y espirituales” (Giner de los Ríos).

² “El arte supremo del maestro es despertar el placer de la expresión creativa y el conocimiento” (Albert Einstein).

que imparten docencia en los estudios de Magisterio en España y analizar y exponer los resultados de la misma.

De acuerdo con ello el trabajo ha sido concebido con dos propósitos principales ya indicados, el primero de carácter teórico, dedicado a conocer el estado de la cuestión de los MMDD, la elaboración de los mismos así como al estudio de las tres partes que la constituyen, la evaluación, la adaptación y la creación de los materiales didácticos por los profesores³. El segundo, de carácter empírico, está dedicado a conocer la opinión de los formadores de los profesores de primaria en España, especialidad de inglés, sobre la elaboración de los MMDD puesta en relación con su práctica docente.

El trabajo se expone por medio de esta introducción, siete capítulos, un apéndice y un anexo. Los cinco primeros capítulos se dedican a la parte teórica, los dos siguientes a la parte empírica, el apéndice recoge conclusiones generales, recomendaciones y futuras líneas de investigación, mientras que en el anexo se han agrupado la bibliografía y diversos documentos utilizados. Todos los capítulos teóricos, divididos expositivamente en apartados que en algunos casos se agrupan en secciones, mantienen la misma estructura: la introducción, un apartado dedicado a la definición terminológica y al acotamiento conceptual de su significado, varios apartados dedicados al análisis de las cuestiones generales del término que da título al capítulo respectivo y una breve conclusión. En los capítulos empíricos, después de la introducción, siguen un discurso expositivo paralelo a la encuesta que ha servido de base para realizar la investigación, y terminan igualmente en una conclusión al final cada uno de ellos. La exposición de este trabajo se inicia con la presente introducción y se cierra con las conclusiones generales. Veamos ahora con más amplitud la estructura y contenido de cada uno de los capítulos.

³ En este trabajo se sigue el criterio de Nunan (1991), Tomlinson (2001), entre otros, de incluir en la elaboración, como elementos integrante de ella, a la evaluación, la adaptación y la creación de los MMDD.

Siguiendo el esquema general de los capítulos teóricos, el primero de ellos, titulado *los Materiales Didácticos*, está estructurado con una introducción explicativa de su contenido y ordenación, que se corresponde con un primer apartado dedicado a fijar el concepto de los MMDD, según los diversos autores, siguiendo en otros apartados con el tratamiento que de los materiales hacen diversos enfoques interpretativos, profundizando en su importancia, naturaleza, funciones, usos y lugar que ocupan en el proceso educativo. El capítulo continúa con el enunciado de diversas clasificaciones de los MMDD en función de los criterios que se utilicen para ordenarlos, tratando finalmente el caso especial del libro de texto en relación a las diferentes funciones que puede desempeñar y las ventajas e inconvenientes que su uso plantea. El propósito del capítulo es establecer un marco general en el que contextualizar el desarrollo teórico y empírico posterior, estructurado en cuatro propósitos fundamentales: Delimitar lo que se entiende por MMDD; verificar los principios teóricos y legales de la educación en España, su estructuración en el currículo y la ligazón de éste con los MMDD; hacer una relación clasificatoria de los distintos tipos de MMDD; y analizar el libro de texto como material didáctico prominente del proceso educativo.

El segundo capítulo, aborda el tema central de de la investigación: *la elaboración de los MMDD*, siendo ese su título, y fija la posición conceptual que, siguiendo la línea teórica de algunos autores, concibe la elaboración de los MMDD constituida por tres elementos fundamentales: la evaluación, la adaptación y la creación de los mismos. El orden expositivo del capítulo se inicia prestando atención a la delimitación terminológica de la expresión elaboración de materiales didácticos y señalando los componentes principales que la constituyen; después se analizan las cuestiones generales de la misma, incluyendo la importancia, su tratamiento en la literatura especializada, el lugar que ocupa en el proceso educativo y su conexión con la formación de los profesores; y se concluye con un relato de contextualización histórica del proceso evolutivo de la elaboración de los MMDD.

El tercer capítulo se denomina *la evaluación de los MMDD*, y se dedica al estudio detallado de la misma, dividiéndolo en tres secciones que se corresponden, respectivamente, con la definición del término, el estado de la cuestión y el análisis y

exposición de los principales modelos y propuestas de evaluación presentes en la literatura especializada.

En el cuarto capítulo, titulado *la adaptación de los MMDD*, se abordan las cuestiones relacionadas con ella estableciendo la acotación terminológica de la misma, el alcance del concepto y la importancia y las razones que diversos autores esgrimen para llevarla a cabo; también se examinan las cuestiones generales con las que se relaciona y se considerará su conexión con el currículo y la importancia que tiene la adaptación en la formación del profesorado; finalmente se tratan las propuestas que diversos autores han realizado sobre cómo llevar a cabo la adaptación de MMDD.

El quinto y último de los capítulos teóricos se denomina *la creación de los MMDD*, y su orden expositivo se inicia con la definición del término de creación y el análisis de las cuestiones generales de la misma, revisando las teorías y razones que la apoyan, y se concluye con la presentación de propuestas y criterios que sobre la referida creación de MMDD se recogen en la literatura especializada.

El sexto capítulo se corresponde con el primero de la parte empírica y se titula *Diseño y Metodología de la Investigación*. En él se plantea la hipótesis principal y las hipótesis subordinadas de la investigación, se identifica la población y la muestra a la que fija el ámbito de la misma, se explica el procedimiento seguido para elaborar el cuestionario, las variables que incluye y la razón y propósito de todas y cada una de ellas.

El séptimo capítulo, segundo de la parte empírica, se denomina *Análisis y Evaluación de los Resultados*, y en él se recogen los resultados de los diversos análisis efectuados con los datos obtenidos con la encuesta. Se exponen las variables de manera ordenada y sucesiva con las tablas de resultados o de gráficos, según la conveniencia para proporcionar mayor facilidad en su interpretación, y se inicia la construcción de inferencias, para luego realizar un contraste de las hipótesis planteadas, utilizando herramientas y técnicas estadísticas, y se expresan los resultados.

El apéndice con el que se concluye la parte expositiva de la investigación se denomina *Conclusiones Generales*, y se recogen en él seis conclusiones, varias recomendaciones y alguna sugerencia de futuras líneas de investigación.

En la parte final se sitúan, en primer lugar, las referencias bibliográficas y a continuación la sección asignada a los *Anexos* en la que se incluyen los modelos de cartas utilizadas en la investigación para comunicarse con los profesores encuestados, un ejemplar del cuestionario piloto y su correspondiente hoja de evaluación, un ejemplar de cuestionario definitivo destinada a los profesores de didáctica y otro a aquellos que impartían otras materias.

Puede indicarse brevemente a modo de conclusión que la hipótesis formulada en el presente trabajo, desde nuestra perspectiva y en atención a la interpretación que de los datos obtenidos se ha realizado, ha quedado confirmada, si no plenamente, sí en su enunciado esencial. Los profesores objeto de la encuesta han corroborado con la opinión que tienen de su práctica que la elaboración de los materiales didácticos devienen necesaria, si se quieren cumplir los principios de individualidad y contextualización que identifican la concepción actual de la educación. Los profesores han afirmado igualmente, sin embargo, que en su práctica ordinaria, el libro de texto sigue siendo muy utilizado, y se ha inferido que ahora parece ser entendido como un conjunto de materiales constituido por el propio libro de texto, el libro de recursos y los materiales de apoyo complementarios, de audio y video para la enseñanza específica del inglés como segunda lengua.

El elenco de razones que explican esta situación, en el que la defendida por la literatura especializada en la elaboración de los materiales didácticos no acaba de tomar cuerpo en la práctica educativa, según se concluye por la valoración de los datos obtenidos y de las inferencias correspondientes, tienen origen en la propia estructura del sistema educativo y desde ella se proyectan hacia los sujetos directos de la enseñanza, limitando la evolución que la literatura especializada defiende y la propia normativa establece, con consecuencias indeseables de fracaso educativo, baja calidad de la enseñanza y confusión de objetivos. En el presente caso, conviene no olvidar para valorar las posibles consecuencias que los entrevistados son formadores

de estudiantes que están aprendiendo a enseñar y serán profesores de promociones venideras de alumnos.

PARTE TEÓRICA

Curriculum development projects, however technically sophisticated they may be, will fail unless they involve teachers, and unless teachers are men and women of quality who can bridge the gap between techniques and values.

(Maclure, 1972: 6)

CAPÍTULO 1: MATERIALES DIDÁCTICOS

In choosing curriculum materials, a school gives literal and tangible form to the curriculum decisions it has made or has left unmade, for any curriculum decisions left unmade will be made by the materials chosen.

(Komoski, 1978: 46)

1.1 Introducción

El uso de diferentes términos para referirse a conceptos semejantes y, a la vez, la utilización del mismo término para identificar diferentes acepciones produce, generalmente, confusión. La primera cuestión que parece necesario resolver en esta investigación es la concreción del uso que se hará de los conceptos fundamentales. Por ello, sólo cuando hayamos visto lo que diferentes autores entienden por materiales didácticos pasaremos a tratarlos desde diversos enfoques interpretativos, profundizando en su importancia, naturaleza, funciones, usos y lugar que ocupan en el proceso educativo.

A continuación se observarán diversas clasificaciones de los MMDD en función de los criterios que se utilicen para ordenarlos, tratando el caso especial del libro de texto en relación a las diferentes funciones que puede desempeñar y las ventajas e inconvenientes que su uso plantea.

Con el tratamiento de los materiales didácticos que se hace en este primer capítulo se pretende establecer un marco general en el que contextualizar nuestro estudio empírico sobre la elaboración de los mismos en un ámbito educativo determinado, de acuerdo con la teoría.

1.2 Definición de los materiales didácticos

1.2.1 Confusión terminológica y dispersión conceptual

Al analizar la literatura publicada sobre los MMDD, en relación con su acotamiento conceptual en lengua española, se ha constatado la existencia de diferentes definiciones del concepto de materiales e, incluso, la utilización de diversos términos para referirse a conceptos semejantes, tal como indican diferentes autores⁴.

Es frecuente hallar los términos *recursos* o *medios* utilizados prácticamente como sinónimos de *materiales*; o la aparición de vocablos como *curriculares*, *instruccionales*, *pedagógicos*, de *enseñanza* o *docentes* en sustitución del calificativo de *didácticos*. En concreto, hemos observado que el término materiales didácticos es frecuentemente utilizado por un número amplio de autores⁵, pudiéndose afirmar que a partir de la Reforma Educativa (LOGSE) que tuvo lugar en 1990, la expresión *materiales curriculares* empieza a ser más ampliamente utilizada en España⁶.

Otro término que se emplea frecuentemente, sobre todo en el campo de la tecnología educativa, es el de *medio de enseñanza*, el cual tampoco carece de ambigüedad. Numerosos autores lo utilizan para referirse tanto a los *materiales* como a los *aparatos didácticos*, como se refleja en las obras de Escudero Muñoz (1983) o de Santos Guerra, (1991). Sin embargo, otros autores sólo incluyen como *medios* a los *materiales didácticos*, como es el caso de Área Moreira (1991), o consideran *medios de enseñanza* específicamente a los *aparatos didácticos*, siendo Castaño Garrido (1994) un ejemplo de ello. Así mismo, se aprecia también el empleo de otros términos de uso menos frecuente: *recursos didácticos*, *materiales instruccionales* o

⁴ Algunos de los más significativos son: Escudero Muñoz 1983b; Parcerisa Aran, 1996, Rodríguez Rodríguez, 2001; Méndez Garrido 2001.

⁵ Se destacan entre ellos Spencer, 1971; Wagner y Stunard, 1984; Gimeno Sacristán, 1988; Torres Santomé, 1991; Ogalde Careaga y Bardavid Nissin, 1991; Palacios Martínez, 1994; García Mínguez, 1995; Ramírez Orellana, 1998 y Paredes Labra, 2001.

⁶ Este es el caso de autores como Gimeno Sacristán, 1991; Marchesi Ullastres, 1991; MEC, 1992a y b; García Arreza, 1994; Atienza Merino, 1994; Martínez Bonafé, 1995; Parcerisa Aran, 1996; Guillén Díaz, 1999; Méndez Garrido, 2001 o Rodríguez Rodríguez, 2001.

audiovisuales, materiales pedagógicos, educativos, docentes, multisensoriales, de enseñanza o de instrucción.

Por lo que respecta a la terminología empleada en lengua inglesa, hemos observado que la expresión preferente en la literatura investigada es *teaching materials*⁷. Con cierta frecuencia también se emplean los términos: *instructional material*⁸; *classroom materials*⁹; *curriculum materials*¹⁰; *educational materials*¹¹; y –ocasionalmente– expresiones como *curriculum resources*¹².

Una primera definición del término material didáctico (el autor emplea el de *curriculum materials*) la encontramos en Gall (1981: 5) cuando los define como “physical entities, representational in nature, used to facilitate the learning process”, aclarando a continuación cada una de las tres características que componen la definición. La primera característica *entidades físicas* indica que son elementos observables; la segunda, de *naturaleza representativa*, hace referencia a que los materiales conforman un sistema de símbolos que *transmiten un mensaje*; y el tercer y último aspecto que caracterizaría a los MMDD, según Gall, sería su calidad de permitir ser utilizados para facilitar el proceso de aprendizaje. Como consecuencia se establece que no se les podrá considerar materiales didácticos si no se emplean con el fin para el que fueron diseñados: enseñar. De manera inversa, se podría entender que puede darse el caso de materiales que no fueron concebidos originariamente con fines didácticos pero que pueden ser incorporados al proceso de enseñanza con este uso.

⁷ En Thomas y Swartout, 196 ; Allwright, 1981; Bell, 1981; Low, 1987 y 1989; Sheldon, 1987; Stern, 1992; Littlejohn, 1992 y 1998, Ellington y Race, 1993; Nunan, 1996; Ellis, 1997; Hedge, 2 y Richards, 2 1.

⁸ En Komoski, 1978; UNESCO, 1984; Richards y Rodgers 1986; Bullough, 1988 3ª Ed; Richards, 1998; Tatto, 1999.

⁹ En Kerr, 1981; Tomlinson, 2 1b e Islam y Mares, 2 3.

¹ En Gall, 1981; Stern, 1992 y Barnard, 1995.

¹¹ En Harris, 1979.

¹² En Shepherd, 1991 y Stern 1992.

Tomando la definición de Gall (1981) como referencia básica, puesto que suele formar parte de las definiciones establecidas por otros autores dentro de la didáctica general (Escudero Muñoz, 1983b; Cabero Almenara, 1994 y Paredes Labra, entre otros), vamos a ver cómo esta definición ha sido enriquecida y matizada por las aportaciones realizadas por otros autores y así poder obtener una definición global, integradora y que refleje el conjunto de aportaciones que a la vez resulte coherente. En este sentido, la definición que aporta Castañeda Yáñez (198) resalta el carácter de mensaje de los materiales y los medios técnicos necesarios para su transmisión; Santos Guerra (1991) destaca la presencia de un sujeto receptor y otros emisores de los materiales, en clara alusión a la teoría de la comunicación; y Ogalde Careaga y Bardavid Nissin (1991), desde una concepción holística, definen a los materiales como integrantes de un sistema global con capacidad implícita para la transmisión axiológica.

Gimeno Sacristán (1991) entiende que el material didáctico o curricular será “cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza”. En esta definición se hace patente el uso de diversas capacidades y sentidos con el fin de aprender y enseñar. Para Zabala Vidiella (1995: 173) los materiales curriculares "son todos aquellos instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en su evaluación” estableciendo una definición comprensiva que destaca la contribución a la planificación y a la evaluación que los materiales pueden realizar.

Cabe apuntar que cuatro de las definiciones tratadas (Castañeda Yáñez, Escudero Muñoz, Santos Guerra, Ogalde Careaga y Bardavid Nissin) indican de forma explícita que su definición de los materiales incluyen tanto al contenido/mensaje - *software* en palabras de Escudero Muñoz (1983)- y *materiales de paso* según Alonso y Gallego (1993), como a los *aparatos*, llamados *hardware* por Escudero Muñoz (1983) y *materiales de equipo* por Alonso y Gallego (1993). Sin embargo, éstos últimos no vamos a incluirlos en nuestra definición porque se refieren más a aspectos

relacionados y estudiados como instrumentos dentro del ámbito de la tecnología educativa.

1.2.2 Una alternativa conceptual integradora

Con todo lo anterior, una vez identificados y acotados los elementos referidos a la didáctica general que pueden conformar la definición aproximativa del término MMDD, se puede componer una definición que recoja las aportaciones más relevantes de los autores mencionados, seleccionados del conjunto de la bibliografía general examinada. Esa primera definición puede ser la siguiente: los MMDD son las entidades físicas, usadas por profesores y alumnos en un proceso concreto de enseñanza, de naturaleza representacional, que, formando parte de un sistema global, estimulan la función de los sentidos para comunicar más fácilmente la información, la adquisición de habilidades y destrezas y la formación de actitudes y valores, proporcionando al tiempo referencias evaluativas del propio proceso y del cumplimiento curricular planificado.

Después de haber establecido una primera definición integradora de los MMDD en general, conviene ahora fijar la atención en los acotamientos conceptuales de los MMDD en relación con la didáctica de la lengua inglesa como lengua extranjera (LE) o segunda lengua. Hay que constatar que es muy reducido el número de autores que lo tratan en la literatura, siendo, por otra parte, la mayoría de ellos autores extranjeros o no españoles de origen.

Bell (1981: 75) define a los MMDD en el campo de la didáctica del inglés como “the texts and other aids the teacher uses to assist in the learning process. They are, necessarily, the output of the approach arrived at by the application of the method”. En cualquier caso entendemos que el autor referencial en esta materia es Tomlinson, por ser el que en mayor profundidad ha tratado conceptualmente los MMDD en este campo.

Después de numerosos años de investigación y publicaciones referidas a los materiales para la enseñanza del inglés, Tomlinson establece una definición escrita de carácter pragmático referida a ellos: primero, en 1998, indica que los MMDD

serían "anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language (...) In other words, they can be anything which is deliberately used to increase the learners' knowledge and/or experience of the language", y la completa dando ejemplos de materiales didácticos: "Materials could obviously be cassettes, videos, CD-ROMs, dictionaries, grammar books, readers, workbooks, or photocopied exercises. They could also be newspapers, food packages, photographs, live talks by invited native speakers, instructions given by a teacher, tasks written on cards or discussions between learners" (Tomlinson, 1998: 2). A la vista de la definición y los ejemplos que la ilustran, se deduce una concepción muy amplia de lo que el autor entiende por materiales y referida al uso de los sujetos directos del proceso de enseñanza, es decir, los profesores y alumnos.

Unos años más tarde, Tomlinson (2001: 66) expresa una idea de materiales semejante a la anterior, aunque más precisa y sistemática en los ejemplos que aporta:

Materials include anything which can be used to facilitate the learning of a language. They can be linguistic, visual, auditory or kinaesthetic, and they can be presented in print, through live performance or display, or on cassette, CD-ROM, DVD or the Internet. They can be instructional in that they inform learners about the language, they can be experiential in that they provide exposure to the language in use, they can be elicitive in that they stimulate language use, or they can be exploratory in that they seek discoveries about language use.

De ese modo, Tomlinson, en una primera definición, enumera un conjunto de elementos y los identifica como MMDD y, en una segunda, los agrupa y clasifica en base a tres criterios: la naturaleza sensorial, el medio o el canal de comunicación utilizado y las diversas funciones que pueden desempeñar. Otros autores posteriores han adaptado una perspectiva amplia de lo que son los MMDD en la línea de Tomlinson (1998). Uno de estos casos es Moon (2001: 86) cuando define a los MMDD como "anything which is used specifically with the intention of increasing pupils' knowledge and experience of the language." Por esta visión amplia de los materiales también se decanta Arnold (2001: 26), que los considera "anything used to provide language input", al igual que Richards (2001: 251) que los identifica como

base de gran parte del input que los alumnos reciben y de la práctica que tiene lugar en el aula.

Por su parte, McGrath (2002: 7), indica que “In a broad sense, materials could include 'realia' (real objects such as a pencil, a chair or a bag) and representations (such as a drawing or photograph of a person, house or scene)”. Así, el autor expone que “Such materials include those that have been either specifically designed for language learning and teaching (e.g. textbooks, worksheets, computer software); authentic materials (e.g. off-air recordings, newspaper articles) that have been specially selected and exploited for teaching purposes by the classroom teacher; teacher-written materials; and learner-generated materials” (McGrath, 2002: 7). Estos criterios de McGrath son aportaciones a retener al especificar que los materiales incluyen tanto los elaborados dentro y en el propio proceso de enseñanza de una lengua por los profesores y por los alumnos como los producidos por otros sujetos fuera del mismo. Otro aspecto de su exposición a tener en cuenta es que los materiales externos no tienen que ser necesariamente los concebidos y editados para el propósito educativo, sino que también pueden serlo elementos diversos de la vida cotidiana producidos para otro fin, como también apuntaba Gall (1983) al hablar de MMDD en general.

Con las definiciones referenciales de Tomlinson (1998 y 2001), reafirmadas por los demás autores citados y las aportaciones recogidas por McGrath (2002) y respaldadas por el enfoque comunicativo, es posible establecer una primera definición integradora específica para los MMDD de las lenguas extranjeras. Esta definición podría ser la siguiente: cualquier cosa que es utilizada expresamente por profesores y alumnos, incluso las elaboradas por ellos, para facilitar el aprendizaje de una lengua o para incrementar el conocimiento y la experiencia de los alumnos que la aprenden, con independencia de que tal cosa fuera creada especialmente o no con propósito educativo, siempre que haya sido seleccionado por los profesores con tal fin.

Una vez establecidas las definiciones de la didáctica general y de la específicamente referida al inglés, se procede a establecer una nueva definición que las integre,

añadiendo algún elemento nuevo de aportación propia que parezca oportuno. Tal definición podría ser la siguiente: los MMDD son cualquier elemento, físico o mental, utilizado expresamente por profesores y alumnos, incluso los elaborados o emitidos por ellos, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con independencia de que tal elemento fuera creado especialmente o no con un propósito educativo, siempre que haya sido seleccionado por los profesores con tal fin al identificarlo como parte útil de un sistema que proporciona referencias evaluativas del propio proceso de enseñanza y del cumplimiento curricular planificado; debiendo cumplir todo lo anterior los objetivos de estimular los sentidos, fomentar la adquisición de las habilidades y de las destrezas, y desarrollar los procesos mentales y afectivos dentro de un criterio de formación de actitudes y de adquisición de valores.

Con esta definición se ha pretendido recoger todos los elementos relevantes que caracterizan a los MMDD, según se han ido manifestando por los autores a lo largo del tiempo, para lo que ha sido necesario renunciar a la brevedad que es recomendable en las definiciones terminológicas para cumplir el requisito de plenitud exigible también en ellas.

1.3 La Constitución Española y los nuevos principios educativos

Una vez fijado el término y el concepto de los MMDD, parece necesario iniciar un rodeo para verificar el marco normativo de la educación en España para poder seguir después la exposición que se hace respecto a los mismos. Resultando todo esto así porque, como se verá, hay que considerar dos elementos fundamentales en los que asentar el análisis de los MMDD en el proceso de enseñanza y la elaboración de éstos por los profesores. El primer elemento es la individualización del derecho a recibir la educación adecuada por cada uno de los alumnos concretos para el logro de su pleno desarrollo; el segundo elemento es la afirmación de la estructura del proceso educativo en el currículo, y la afirmación de los MMDD y su elaboración como instrumentos esenciales de dicho currículo, todo ello muy en consonancia con los conceptos esenciales de las teorías constructivistas y comunicativas de la educación.

El cambio político y social que se produjo en España a finales de los años 70 del pasado siglo, cuajado en la Constitución de 1978, vino a afectar a su sistema educativo de manera esencial, al quedar constitucionalizado el derecho a la educación como un derecho fundamental, exigible directamente a los poderes públicos, orientado a lograr el pleno desarrollo del niño como persona. Ello estableció un enfoque distinto del concepto educativo que estaba vigente, al considerarse ahora al alumno, sujeto receptor de la educación, como un ser individual con el derecho a una enseñanza orientada al pleno desarrollo de su personalidad. La obligatoria subordinación a este mandato constitucional que el desarrollo normativo debe mantener se ha visto reflejada en todas y cada una de las leyes que han sido promulgadas sobre la materia educativa con posterioridad. Todas ellas, en su exposición de motivos y en su desarrollo articulado han recogido la referencia al precepto constitucional y han regulado la forma de hacer efectivo el principio de individualización de la enseñanza.

Tras la promulgación constitucional, los nuevos principios educativos han quedado desarrollados por las diferentes leyes aprobadas al efecto de regular la enseñanza no universitaria de acuerdo con los nuevos criterios y postulados, en concreto la LO 8/1985, Reguladora del Derecho a la Educación (LORDE); la LO 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la LO 1/2002, de Calidad de la Educación (LOCE). Las tres leyes referidas, y también el proyecto de la nueva ley de educación que ahora sigue el curso parlamentario para su aprobación, en sus artículos primeros dejan establecidos como objetivos de las mismas el cumplimiento de las garantías constitucionalmente establecidas en relación a la enseñanza. Así, la LODE (LO 8/1985), recoge en sus dos primeros artículos lo siguiente:

Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad [...]. La actividad educativa, orientada por los principios y declaraciones de la Constitución, tendrá, en los centros docentes a que se refiere la presente ley, los siguientes fines: A) el pleno desarrollo de la personalidad del alumno.

Por su parte la LOGSE (LO 1/1990), establece en su exposición de motivos que se pretende lograr un proceso de educación “capaz de responder las necesidades

específicas de cada ciudadano con el objeto de que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible”, para afirmar en el inicio del articulado que la Educación se orientará a la consecución del “pleno desarrollo de la personalidad del alumno” y que la actividad educativa se desarrollara atendiendo a “la formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida”. En cuanto al modo de lograr tales objetivos se indica que “las Administraciones establecerán un currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo”, y “la metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno [...] y la enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño”.

De igual modo, la LOCE (LO 1 /2 2), tras afirmar en su exposición de motivos que el objeto de la ley es la calidad de la enseñanza, en coherencia con su denominación, establece también en su artículo inicial que

Son principios de calidad del sistema educativo: a) La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales. (...) h) La flexibilidad, para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos.

Todo lo anterior afirma que el objetivo a cumplir con el desarrollo legal es el cumplimiento del principio educativo de asegurar el pleno desarrollo del alumno concreto; por otra parte, se incluye por primera vez en un texto normativo referido a la educación el término currículo, al que se identifica como elemento estructural sobre el que se asienta la educación, y la aserción de la metodología y los materiales didácticos como partes instrumentales de éste.

1.3.1 La incidencia del marco normativo en el currículum: su definición y alcance

Es necesario aclarar que aunque el término currículum ha alcanzado gran importancia en la manera de enfocar la educación y, más específicamente, en el tratamiento que desde él se le dispensa a los MMDD, el uso oficial del término es reciente en España; de hecho, Maclure (1972: 1), hace ya algunas décadas, indicaba que la palabra currículum no tenía traducción directa en muchos países europeos. Para su introducción por primera vez en un texto normativo en España, en concreto en la LOGSE, se extrae del ámbito educativo anglosajón. Con anterioridad a dicha disposición legal de 199 el uso del término se restringía al ámbito universitario de la psicología educativa y la pedagogía, según indica Prats (1997).

El término currículum tiene diferentes acepciones conceptuales que se relacionan con criterios más o menos abiertos de entenderlo, que van desde las concepciones restringidas que lo identifican con temario (*syllabus* en inglés), hasta los criterios más amplios que consideran currículum cualquier cosa, planificada o no, implícita o explícitamente, que tenga que ver con el hecho educativo (Kelly, 1989).

A pesar de las diferentes definiciones que puede haber del término, el elemento común a muchas de ellas es el de superar la idea de temario o *syllabus*, pues como dice Prats (1997: 72), “el término currículum se emplea para designar no sólo los contenidos académicos, sino también las intenciones educativas, los planes de acción y los criterios y procedimientos de evaluación”. Este esquema conceptual¹³ del currículum tiene su origen en Tyler (1949:1), y está integrado por cuatro elementos: los

¹³ Siguiendo el esquema de Tyler (1949), se puede argumentar que según el peso específico que se le atribuye a cada una de las partes cuatro del currículum se obtendrán diferentes modelos curriculares. De ese modo, si la parte predominante en el currículum son los contenidos se obtendrá un modelo basado en los valores educativos del humanismo clásico, que considera la educación como transmisión de conocimientos de una generación a otra. Si lo que prevalece son los objetivos, el modelo estará basado en los valores defendidos por el constructivismo, que plantea la educación como un instrumento para el logro de unos objetivos previamente fijados. Si la parte que ejerce mayor influencia es el método, estaremos ante el modelo progresista, que concibe la educación como un proceso centrado en el desarrollo de la capacidad natural del individuo de aprender a aprender. Estos modelos han sido estudiados en profundidad por Clark (1987) para la especialidad de las lenguas extranjeras.

objetivos, el contenido, la metodología y la evaluación, correspondiéndose con las respuestas a cuatro preguntas claves:

1. What educational purposes should the school seek to attain?
2. What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?
3. How can these educational experiences be effectively organized?
4. How can we determine whether these purposes are being attained?

La estructura propuesta por Tyler es la que se recoge en España, como se verifica en la LOGSE y se refleja en el Reglamento de aplicación afecto a ella, y a tal criterio se han atendido las disposiciones legales posteriores. La definición de currículo que establece la ley en su artículo 4, literalmente es el siguiente: “el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente” (B.O.E., 238/199).

Los cuatro elementos que componen la estructura curricular del sistema educativo se reasignan en la ley entre los diversos sujetos de la enseñanza es su responsabilidad y competencia. En cuanto a lo referido al contenido y a la metodología curriculares, que es lo que más interesa en relación con este trabajo, a la Administración Central le corresponde fijar unos contenidos básicos generales para los diversos grados y para todo el territorio nacional, mientras que a cada una de las Administraciones Autonómicas le corresponde establecer los contenidos curriculares específicos complementarios para el ámbito de su respectivo territorio y culmina en los centros educativos a los que se les asigna tres niveles competenciales diferentes¹⁴ , el diseño

¹⁴ Estos niveles son: Diseño Curricular Base (D.C.B.) caracterizado por los siguientes aspectos: currículo abierto y flexible, con carácter indicativo y orientador que garantiza unos contenidos mínimos a toda la población escolar establecido por la administración. Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.) se caracteriza porque su elaboración corresponde a los centros. En él se adecuan los objetivos generales de la Etapa al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado, criterios metodológicos y decisiones sobre el proceso de evaluación. Es tarea de todo el equipo de profesores. Las especificaciones para cada curso escolar del PCC se hacen a través de la Programación General Anual del Centro. Programación de Aula: compete a los profesores que trabaja con grupos de alumnos determinados. En ese nivel de concreción los profesores deben realizar al

curricular, el proyecto curricular de centro y la programación en el aula (BOE, 22 /1991).

Se puede decir, por tanto, que el sistema educativo español se concibe estructurado en el currículo, que tiene carácter competencial concéntrico y abierto en lo que se refiere a la metodología y a la concreción de los contenidos. Dicho con palabras de Méndez Garrido (2011: 222):

Nuestro actual sistema educativo opta por un modelo de currículo abierto que da un amplio margen de libertad a los centros educativos y a los profesores para diseñar la práctica cotidiana en el aula, con una nueva y diferente conceptualización del currículo que se debe proyectar en las experiencias educativas que ofrece la escuela y que conlleva un compromiso de renovación con la educación. (...) En nuestro Diseño Curricular Base a los materiales curriculares se les consideran como uno de los ámbitos significativos de la política curricular, tomando cuerpo definitivo en la LOGSE cuando en el artículo 55 se habla de los recursos materiales como uno de los factores favorecedores de la calidad y mejora de la enseñanza.

1.3.2 El currículo y los materiales didácticos

En relación con la distribución competencial que la normativa legal establece del currículo y su aplicación, Paredes Labra, (2001: 94) señala que "la novedad de la LOGSE de 1990 es derivar la decisión sobre el material al equipo docente, una decisión compartida que se refleja en el Proyecto Educativo de Centro y en los diversos Proyectos curriculares". Explica el autor (2001) que el Proyecto Educativo del Centro, como marco general en el que se recoge las actividades educativas del centro y su relación con el exterior, debe facilitar pautas que permitan introducir materiales en diversos niveles de la vida del centro y que se deberán reflejar en los

menos tres tipos de actividades relacionadas con la planificación: diseño y desarrollo de unidades didácticas, elaboración y ejecución de adaptaciones curriculares para grupos concretos de alumnos, y elaboración de materiales didácticos.

diversos documentos que concretan el currículo. Dentro de esos proyectos curriculares se encuentran los de Etapa y Ciclo, documentos en que de forma más específica se determinan la utilización de los materiales; en concreto, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación por áreas, incluyendo el tipo de materiales que se van a emplear. A esto dos niveles de concreción que tiene lugar en el centro hay que unir el de la programación de aula, pues en ella se lleva a cabo las unidades didácticas donde se secuencian y especifica cada uno de los MMDD que se van a emplear con un grupo de alumnos determinado.

Este planteamiento de la educación conllevaría el requerimiento a las editoriales para que los MMDD fueran acordes con él; sin embargo, como dice Alonso Gutiérrez (1997:93), los materiales publicados “no pueden tener en cuenta los múltiples factores que están presentes en cada una de las situaciones educativas individuales y, por lo tanto, solamente [el profesor] puede diseñar un currículo adaptado a las circunstancias específicas del entorno y del alumnado”. La importancia que la selección de materiales tiene en relación al currículo oficial la pone de manifiesto también Parcerisa Aran (1996: 53) cuando indica, haciendo referencia a principios claves del ordenamiento educativo, que “la selección de material es una prueba de fuego para validar que el currículo realmente se concreta en una realidad local, atendiendo que determinados alumnos disfruten de una formación integral, facilitándoles aprendizajes significativos, atención diversificada y una evaluación que les ayude según sus posibilidades”. Por su parte, la norma expresamente establece que “las Administraciones educativas contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado¹⁵”.

A la vista de la estructura en la que se organiza el currículo y el reparto de competencias y obligaciones que se establece en el mismo, es verificable la capacidad que se le atribuye al profesorado para especificar los contenidos mínimos

¹⁵ Artículo 57 de la LOGSE (LO 1/199).

de tipo general que establecen las administraciones a los que debe someterse, pero teniendo en cuenta su ámbito de actuación educativa concreta. Una de las formas de plasmar la importancia fundamental que tiene la personalización y adaptación del currículo a los grupos de alumnos específicos, se expresa mediante la elaboración de materiales didácticos por los propios profesores cuando las circunstancias concretas del acto educativo lo requieran.

1.4 El papel de los materiales didácticos de inglés según distintos enfoques y métodos

Expuesta la estructura legal en la que se asienta el sistema educativo y habiendo identificado al currículo como el concepto referencial eje de la educación en España en la actualidad, conviene fijarse en la metodología al ser uno de los cuatro elementos que componen dicho currículo, y poner especial atención en los MMDD, parte esencial de aquella, especialmente a los empleados en la enseñanza de la lengua inglesa, para verificar el papel que juegan los mismos en la enseñanza según los diversos enfoques y métodos.

Dentro del campo de la enseñanza de las lenguas se puede definir a la metodología, siguiendo a Richards, Platt et al. (1992), como: “the study of the practices and procedures used in teaching, and the principles and beliefs that underlie them”; quedando ésta conformada por tres campos fundamentales: el enfoque, el diseño y el proceso (*approach, method and techniques*), según la terminología de Anthony (1965) que también emplean otros autores, como Bell (1981), Woods (1996), Stevick (1998) y Harmer (2001).

Seguramente sean Richards y Rodgers (1986 y 2001) los que desarrollan con más amplitud teórica lo que supone la metodología para la enseñanza del inglés en sus

tres campos, aunque utilizan una terminología algo diferente¹⁶. Para ellos el enfoque se relaciona con los principios teóricos, tales como la naturaleza del lenguaje y cómo se aprende una lengua; el método se refiere a una forma específica de enseñar una lengua basada en el enfoque; y las técnicas constituyen el nivel más concreto de la metodología estando relacionadas especialmente con los procedimientos y actividades que tienen lugar en el aula (véase figura 1.1). Esta visión sistémica de los componentes, también llamada curricular dentro de la enseñanza, hace posible que la función de los MMDD esté estrechamente relacionada con las funciones que desempeñan los otros componentes del método.

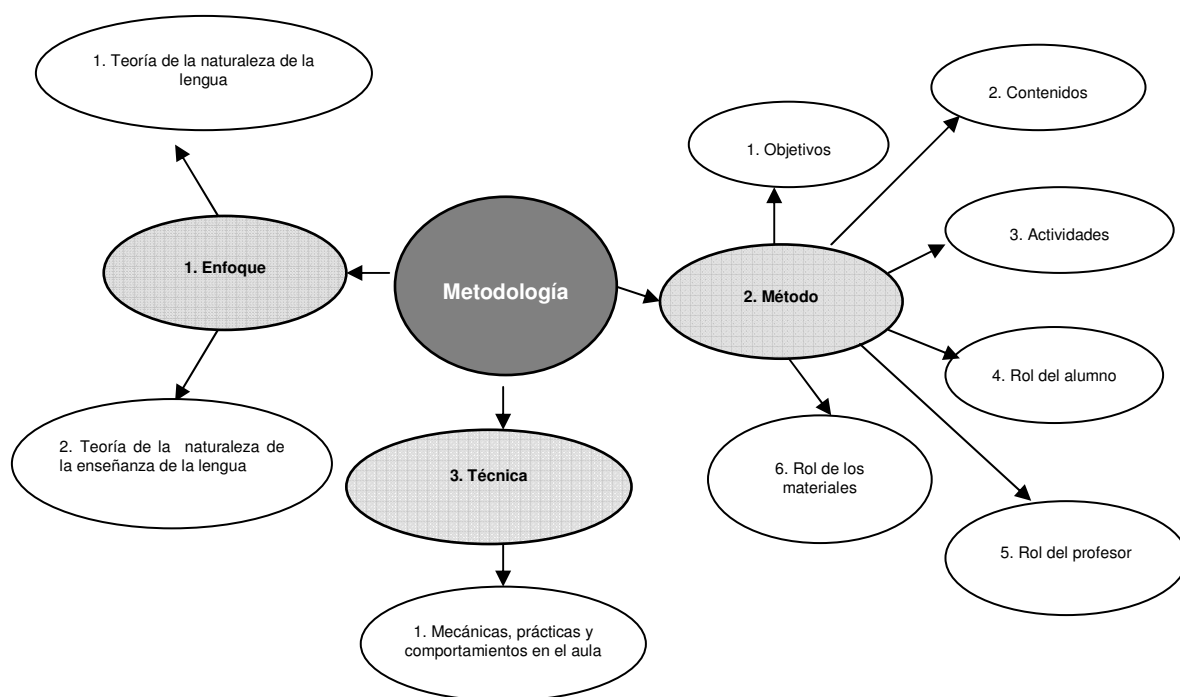


Figura 1.1. Elementos de la metodología adaptados de Richards y Rodgers (1986 y 2001)

En el planteamiento teórico de Richards y Rodgers (1986 y 2001) el papel de los materiales viene determinado por: 1) la función primaria de los materiales, 2) la forma que adoptan los materiales, 3) la relación de los materiales con otras fuentes de

¹⁶ Para Richards y Rodgers (1986 y 2001) es el método (method) el que está integrado por el enfoque, el diseño y el proceso (approach, design and procedure). En este apartado se utilizan los términos de Anthony (1965) por ser los más empleados en la literatura especializada

input y 4) el papel que adopta los materiales con respecto a los profesores y a los alumnos.

Independientemente de que un método reconozca o no abiertamente la importancia que le de a los MMDD que emplea, estos siempre son importantes pues es la forma que suele tener el propio método de materializarse. Así, en el método de traducción y gramática el uso del libro de texto como fuente de traducción de textos y de reglas gramaticales es esencial; a diferencia de ello, en los enfoques más actuales, como el comunicativo (*Communicative Language Teaching, CLT*), los MMDD no se restringen al libro de texto sino que se promueve la utilización de una amplia gama de ellos y se reconoce explícitamente la gran influencia que tienen en la adquisición de la lengua (Low, 1989).

Se exponen a continuación en forma de tabla qué materiales se usan y el papel que se les atribuye según los enfoques y métodos más conocidos en la enseñanza de las lenguas (gramática-traducción, situacional, audio-lingual, comunicativo, respuesta física total, el método silencioso, aprendizaje comunitario, enfoque natural, sugestopedia, aprendizaje completo de la lengua, enseñanza cooperativa e instrucción basada en contenidos).

El rol de los materiales didácticos, los materiales según diversos enfoques y métodos		
1	El método gramática-traducción	El libro de texto es el medio fundamental para cumplir los objetivos fundamentales del estudio de la lengua que son conocer su gramática y saber traducir. Los libros contienen fundamentalmente listas de vocabulario para memorizar con su traducción correspondiente, las reglas gramaticales y ejercicios para traducir de forma directa e inversa.
2	Enseñanza situacional	Enfoque centrado en la producción oral basada en la gramática y el vocabulario. El libro de texto es la fuente principal de los puntos gramaticales que se van a enseñar de forma graduada, controlada y en situaciones que se consideran de uso real. Se recurre también a las ayudas visuales, como los dibujos y fotos.
3	El método audio-lingual	El interés principal es el lenguaje oral que se practica por medio de audiciones de diálogos, ejercicios y drills que el alumno puede encontrar en el libro. Es importante el libro del profesor que informa a éste de manera precisa de lo que tienen que enseñar y cómo lo tienen que enseñar. Las grabaciones en cintas son fundamentales en este método y el magnetófono y el laboratorio de idiomas devienen en imprescindibles al constituir los equipos utilizados para reproducir las cintas.

4	Enfoque comunicativo	Se centra en el aprendizaje de la lengua para comunicarse, por ello el rol principal de los materiales es el de promover el uso oral de la lengua. Para llevar a cabo las tareas se utilizan materiales diversos como juegos o role play. También recurren a los materiales llamados realia que están sacados de la vida cotidiana y que pueden ser de diferentes tipos: textos auténticos (revistas, anuncios, periódicos o folletos); soportes visuales (gráficos, carteles, mapas o señales) y objetos reales (ropa, comida o juguetes).
5	Respuesta física total	Para los principiantes la actuación y los gestos del profesor, así como su voz, pueden ser sus únicos materiales; más adelante, el profesor puede usar objetos de la propia aula, como libros o lápices. Conforme avanza el curso el profesor necesitará elaborar o conseguir materiales de apoyo, como fotos, posters con palabras y realia. En este método no existe en todo un libro de texto básico de referencia.
6	El método silencioso	Se caracteriza por utilizar unos materiales muy especiales y por el silencio de sus profesores. Los materiales consisten principalmente en unas barras coloreadas (barras de Cuisenaire) que sirven para aprender palabras y estructuras; posters de pronunciación codificados por colores (Fidels); un puntero; y ejercicios de lectura y escritura para ilustrar las relaciones entre el sonido y el significado..
7	Aprendizaje comunitario	Se basa en las interacciones que se producen entre el grupo que aprende, por ello el libro de texto se considera contraproducente. El profesor puede crear materiales a partir de las características y las conversaciones generadas de los estudiantes. Las conversaciones se pueden transcribir y distribuir para su estudio y análisis.
8	El enfoque natural	El objetivo principal es la adquisición de la lengua en un contexto tan similar como sea posible al de la materna. Las actividades tienen como objetivo promover el input comprensivo y la comunicación. Los materiales vienen del mundo real y no de los libros de textos. Los dibujos y otras ayudas visuales son esenciales porque proveen el contenido para la comunicación. Otros materiales recomendados son: folletos, anuncios, mapas, juegos y libros en los niveles apropiados. Los profesores son los encargados de seleccionar y usar los materiales.
9	Sugestopedia	Los materiales consisten sobre todo en textos y cintas, incluyendo elementos de la clase como sillas de descanso y música del tipo largo barroco. Los textos se organizan alrededor de 1 unidades y debe tener fuerza emocional, calidad literaria, y caracteres interesantes. El ambiente de la clase desempeña un papel central debiendo ser éste brillante y alegre.
1	Aprendizaje completo de la lengua	Aboga por el uso de materiales traídos por los alumnos del mundo real tales como periódicos, folletos o cuentos u otras producciones literarias. En el caso de estudiantes adultos los materiales pueden provenir de su centro de trabajo. La capacidad de elección de materiales, actividades e interlocutores es muy importante para poder utilizar la lengua con un propósito real de comunicación.
11	Aprendizaje cooperativo	Los materiales se utilizan como medio para crear las condiciones necesarias para que los alumnos trabajen de forma cooperativa. Los mismos materiales se pueden utilizar en otras ocasiones de forma distinta. Los materiales usados pueden estar diseñados especialmente para el aprendizaje cooperativo modificar otros ya existentes, o tomarlos prestados de otras disciplinas.
12	Instrucción basada en el contenido	Los materiales que se utilizan son los provenientes de cualquier materia académica. Los materiales deben ser variados y auténticos como por ejemplo guías turísticas, diarios técnicos, horarios de transportes o anuncios de periódico radio y TV. Aunque la autenticidad se considera crítica, algunos materiales pueden verse modificados para asegurarse mayor comprensión de los mismos.

Tabla 1.1. Resumen del rol que diversos enfoques y métodos para la enseñanza de las lenguas asignan a los materiales didácticos, basado en Richards y Rodgers (1986 y 2001)

De acuerdo con la tabla anterior, se puede indicar resumidamente que, a excepción de los tres primeros métodos (gramática-traducción, situacional y audio-lingual), que

son también los más antiguos, el resto de ellos no fundamenta su aplicación en un libro de texto como compendio de todo lo que se debe aprender. Por otra parte, de acuerdo con los principios metodológicos en los que se apoyan la mayoría de estos enfoques, se producen incompatibilidades entre su seguimiento y su concreción en un libro de texto, tal como indica Dendrinós (2011) al referirse, concretamente, al enfoque comunicativo; sin embargo, ello no ha impedido, dada la popularidad de este enfoque, que se hayan editado gran cantidad de libros de texto basados en la enseñanza comunicativa. De otro lado, partiendo del enfoque comunicativo todos los métodos y enfoques mencionados comparten, al menos en sus postulados teóricos, una amplia visión de lo que son los materiales didácticos, recomendando y utilizando una variada gama de ellos, entre los que se encuentran, en muchas ocasiones, los materiales llamados auténticos o reales.

1.5 Clasificación de los materiales didácticos

Una vez establecido el marco legal y los diversos enfoques en el que se sitúan los materiales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, se retoma el estudio general de los MMDD exponiendo los diferentes criterios que se emplean en su clasificación. Hay que indicar que la gran variedad conceptual y terminológica que se producía con respecto a ellos se vuelve a reproducir a la hora de establecer los criterios para su clasificación. Así parece entenderlo Parcerisa Aran (1996: 27) cuando plantea que, “al igual que se da gran diversidad de concepciones sobre lo que se debe entender por recurso, por medio o por material curricular, existen también muchas maneras de clasificar los distintos tipos de materiales”.

Las razones de la variedad clasificatoria de los MMDD son diversas, pero Cabero Almenara (1999) las reduce a dos, ateniéndose a los propósitos fundamentales que persiguen: a) determinar un marco teórico que facilite a los investigadores elaborar hipótesis significativas e interpretar los resultados obtenidos de la investigación, y b) facilitar la elección a los profesores de los materiales que más se adecuen a su contexto educativo particular. En relación con esta segunda clasificación, y teniendo en cuenta lo que dice Heidt (1978) sobre que uno de los principales problemas en la realización de clasificaciones de los materiales es el de seleccionar criterios de

clasificación que sean funcionales desde una perspectiva didáctica, se van a exponer y comentar a continuación clasificaciones generales y específicas para el inglés que pueden ser de interés para el profesorado y que obedecen a los siguientes criterios: Por su naturaleza sensorial, por sus características técnicas, por sus destinatarios, por su difusión y por sus autores, por el tipo de lenguaje y por la tipología de contenidos. Adicionalmente, para este trabajo, se va a distinguir entre la clasificación general de los MMDD y la clasificación específica referida a los materiales relacionados con las lenguas extranjeras (LLEE).

1.5.1 Clasificación general de los materiales didácticos

Con respecto a la clasificación general de los MMDD cabe destacar que es la que con más profundidad se ha trabajado por mayor número de autores, entre otros, Gall (1981) Bullough (1988), Cabero Almenara (199), Ellington y Race (1993) y Area Moreira (2 1). Aunque el presente trabajo se relaciona con materiales específicos de lengua extranjera, incluimos las diversas clasificaciones generales puesto que los criterios en las que éstas se apoyan en su esencialidad pueden ser igualmente aplicables para la clasificación específica de aquéllos.

1.5.1.1 Criterio de clasificación por su naturaleza sensorial

La naturaleza sensorial condiciona de forma importante el uso que se hace de los materiales y el efecto que éstos tienen en el aprendizaje. Por el criterio de clasificación de los materiales que se establece en base al órgano sensorial que estimula se pueden distinguir tres tipos básicos de materiales: auditivos, visuales y cinestésicos, pudiéndose dar distintas combinaciones entre ellos. Según Cabero Almenara (199), el criterio sensorial fue uno de los primeros en ser aplicado a las clasificaciones de los materiales, mencionando a algunos de los numerosos autores que lo han utilizado, como Lefranc (1969), Backman (1991) o Romiszowski (1981).

A partir de mediados de los años 8 , con la aparición de la Programación Neorolinguística, el criterio basado en los sentidos tomó gran fuerza a causa de la importancia que este movimiento asigna a los diversos estilos de aprendizaje basados

en los canales sensoriales por medio de los cuales se entra en contacto con la información y, en definitiva, se aprende. Esta capacidad de conocer el mundo que nos rodea por medio de los sentidos, tal como recomiendan Laboria y Hearn (2 3: 13-14), exige la utilización de materiales de naturaleza sensorial variada pues según indican las autoras: “recordamos el 2 por ciento de lo que leemos, el 3 por ciento de lo que oímos, el 4 por ciento de lo que vemos, el 5 por ciento de lo que decimos, el 6 por ciento de lo que hacemos y el 9 por ciento de lo que leemos, oímos, vemos, decimos y hacemos”.

Ogalde Careaga y Bardavid Nissin (1991: 51-78) realizan una particular clasificación de los materiales siguiendo un criterio de la naturaleza sensorial de los mismos: 1) Materiales auditivos: grabación; 2) Materiales de imagen fija: cuerpos opacos, fotografías, transparencias; 3) Materiales gráficos: acetatos, carteles, rotafolio; 4) Materiales impresos: libro; 5) Materiales mixtos: películas, videocasetes; 6) Materiales tridimensionales: objetos tridimensionales; 7) materiales electrónicos: la computadora.

1.5.1.2 Criterio de clasificación por sus características técnicas y por el soporte en el que se representa o utiliza

En relación con sus características técnicas se pueden clasificar los materiales según requieran o no soporte técnico para su utilización y del grado de sofisticación técnica que posea. Con respecto a la necesidad o no de un soporte técnico o aparato para su utilización se puede distinguir dos tipos de materiales: los materiales de equipo y los materiales de paso, también llamados, respectivamente, hardware y software por influencia del mundo de la informática.

Los MMDD que se bastan por sí solos para poder ser utilizados son los impresos en soporte papel y que suelen estar encuadernados; siendo estos los que con más frecuencia se emplean en el aula, sobresaliendo prominentemente entre ellos el libro de texto del cual se hablará después con detenimiento. Por su parte, los MMDD que necesitan un soporte técnico para su utilización son los informáticos y los audiovisuales, estando a su vez constituidos por las cintas de video, las cintas de

casete, los compact disks (CDs), los disquetes, los DVDs y las transparencias. Por lo tanto, el primer bloque clasificatorio coincide con los materiales ligados a las tecnologías clásicas, y siguen siendo en la actualidad los más empleados, y el segundo bloque lo conforman los pertenecientes a las nuevas tecnologías, que están ocupando un lugar cada vez más importante en la práctica docente. Dentro de los distintos tipos de materiales correspondientes a este criterio, cabe destacar los impresos, al ser los máximos exponentes del material tradicionalmente más utilizado en la enseñanza, y los informáticos, a los que se les pronostica gran importancia futura. Para visualizar el orden clasificatorio de estos materiales, se ha elegido el esquema realizado por Area Moreira (1994 y 2011), que se presenta a continuación, por parecer que representa una concepción de las más completas y claras.

Dentro de los materiales impresos Area Moreira (1994) distingue los siguientes:

- Los libros
 - Los libros de texto
 - Los libros de consulta
 - Los cuadernos de ejercicios y fichas de trabajo
 - Los libros ilustrados
 - Los libros de imágenes
 - Los libros de cuento con imágenes
 - Libros diversos
- Los folletos
- Las publicaciones periódicas
- los cómics.

Entre los materiales informáticos Area Moreira (2011) distingue:

- los materiales de hipertexto
- los materiales de multimedia
- los materiales de hipermedia.

Los materiales informáticos, dice Area Moreira, tienen como característica común más destacada poder ser modificados por la persona que los emplea. El autor indica que un hipertexto es un tipo especial de texto que contiene elementos a partir de los cuales se puede acceder a otra información; que un material multimedia utiliza de forma conjunta y simultánea diversos medios, como imágenes, sonidos y texto, en la transmisión de una información; y que el material hipermedia combina las características de hipertexto con las del multimedia lo que permite navegar sin una

ruta predeterminada por un entorno integrado de gráficos, imágenes animadas textos y sonidos.

Con respecto a la selección de los materiales didácticos en virtud de su sofisticación técnica destaca la clasificación de Ellington y Race (1993: 24) que tiene en cuenta aquellos materiales que están actualmente más al alcance de los profesores y los centros, estos son:

- printed and duplicated materials
- non-projected displays materials
- still projected display materials
- audio materials
- linked audio and still visual materials
- video materials
- computer-mediated materials.

1.5.1.3 Criterio de clasificación por sus destinatarios

Con frecuencia, las clasificaciones vienen dadas en función de los destinatarios a los que se dirige el material objeto de clasificación. Así, Stern (1992), en concreto, establece la diferencia entre materiales destinados a los profesores y materiales destinados a los alumnos. Dentro de los materiales dirigidos a los profesores cabe distinguir a su vez entre aquellos que los profesores utilizan para programar y para evaluar el proceso educativo y los empleados directamente con fines pedagógicos con los alumnos. Por su parte, Ellington y Race (1993) hace una clasificación de los materiales destinados a los alumnos individualmente o a un grupo, distinguiendo también si éste es grande o pequeño.

1.5.1.4 Criterio de clasificación por su difusión y por sus autores

El tipo y grado de difusión que alcanzan los materiales es también un criterio de clasificación, pudiéndose distinguir entre materiales publicados y materiales no publicados. Por lo general, los primeros corren a cargo de las editoriales, que tienen como objetivo dar respuestas didácticas con carácter generalista al currículo de

referencia y buscan el beneficio económico mediante la venta de lo que editan. Por otro lado, los materiales no publicados suelen ser realizados por el profesorado de aula para dar respuestas didácticas a su realidad concreta, de carácter específico y particular, no persiguiendo con ello un beneficio económico sino una mayor eficiencia en el logro de los objetivos curriculares. Los primeros se editan con mentalidad de alcanzar un amplio ámbito de influencia, contando para ello con medios de marketing adecuados para que la oferta de ellos fructifique de manera exitosa; como dice Parcerisa Aran (1996: 37), " las estrategias de marketing constituyen piezas claves en este mercado", refiriéndose al editorial. Por su parte, el área de difusión de los materiales realizados por los profesores, muchas veces, no va más allá de las paredes del aula en el que son usados; aunque últimamente, con el impulso de Internet, algunos materiales de autoría profesoral, siempre gratuitos, tienen un alcance mayor y, parece, que no debiera desdeñarse la progresiva propagación de estas practicas que, en todo caso y por ahora, son muy testimoniales y minoritarias¹⁷.

1.5.1.5 Criterio de clasificación según los tipos de lenguajes utilizados

Coutier (en Ogalde Careaga y Bardavid Nissin, 1991: 21) establece una clasificación en función de los distintos lenguajes o formas de expresión empleados, asignando expresamente al profesor la capacidad de decidir cual usar en función de los objetivos que se pretendan conseguir. Los lenguajes a los que hace referencia son:

- Lenguaje verbal o auditivo: radio, cintas, discos.
- Lenguaje visual: el empleo de la imagen en transparencias, fotografías y carteles.
- Lenguaje escrito: empleado en la elaboración de libros, revistas, diarios y manuales.

¹⁷ Algunos sitios de Internet de estas características son:

<http://www.teachingenglish.org.uk/index.shtml>; www.startwrite.com; www.teachingtips.com ,
www.abcteach.com, www.readinga-z.com .

- Combinación de lenguajes; audiovisuales, televisión y cine.

Por su parte, Cabero Almenara (199) atendiendo al lenguaje usado en los materiales establece una clasificación de los mismos del modo siguiente: digital, icónico, analógico, digital-analógico, digital-icónico, icónico-analógico, y digital-icónico-analógico.

1.5.1.6 Criterio de clasificación según la tipología de contenidos

Una clasificación importante es la que se establece en relación a la tipología de los contenidos de los materiales, siendo éste el criterio de clasificación establecido para el modelo curricular de la educación española (B.O.E. 22 /1991), pudiéndose distinguir, siguiendo a Martínez y Valcárcel y a Bernardo y Calderero, entre otros, tres tipos de materiales diferentes, que son correlativos a saber, saber hacer y saber conducirse:

- Los de contenidos conceptual referidos a conceptos, hechos, principios y leyes.
- Los de contenidos procedimentales relacionados con estrategias de aprendizaje y técnicas aplicables.
- Los de contenidos actitudinal concernientes a valores, actitudes, normas y reglas.

1.5.2 Clasificación de los materiales didácticos específicos de inglés

Se han encontrado menor número de publicaciones en lo que respecta al tipo de clasificaciones realizadas dentro de la didáctica específica para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De entre todos estas clasificaciones cabe destacar las ya mencionadas en el apartado 1.2.4, concerniente a la definición de los MMDD, propuestas por Tomlinson (2 1) y por MacGrath (2 2); también es resaltable la que presenta Stern (1992) que, aunque resulte un listado aparentemente falto de criterio, refleja la terminología usual y reconocible entre los profesores que se dedican a la práctica docente del inglés como segunda o lengua extranjera. Dicha

guía referencial de Stern (1992: 352) establece una lista de MMDD compuesta por los siguientes ítems:

1. coursebooks, textbooks
2. audio-visual courses
3. Integrated courses of programmes
4. courses for special purposes
5. courses for independent self-study, programmed courses, material for computer-assisted instruction
6. dictionaries, vocabularies, glossaries
7. pedagogical grammars
8. books of drills, exercises and practice, workbooks
9. reference grammars
10. books of drills, exercises and practice, workbooks
11. composition books
12. conversation books
13. readers
14. literary texts
15. poetry collections
16. song books
17. works on culture and civilization
18. materials designed for teaching a subject through the medium of the L2
19. flash cards
20. film loops
21. film strips and slides
22. pictures, wall charts, overhead transparencies
23. disc recordings
24. reel-to-reel and cassette tape recordings
25. video tapes and films
26. wall maps
27. games
28. authentic documents, realia
29. multi-media kits, modules
30. language tests
31. teachers' guides, curriculum guides
32. additional books, pamphlets, leaflets on methods of L2 teaching.

Otras listas de materiales de inglés más reducidas en su extensión pero que guardan gran similitud con la anterior, son la de Smalley y Morris (1992) y la de Rodríguez García (2000). La primera está compuesta por 19 ítems que hacen referencia a los aparatos y a los MMDD, mencionando la pizarra, el tablón de exposición de trabajos, la biblioteca y la lectora de idiomas como elementos adicionales a lista de Stern. Por su parte, la lista de Rodríguez García identifica trece materiales, todos ellos incluidos en la lista de Stern salvo el laboratorio de idiomas, el teatro y las personas, llamando la atención la no inclusión del material informático en esta clasificación. Es decir, son dos clasificaciones más reducidas que la de Stern en la que mezclan aparatos y MMDD.

Una clasificación de relevancia en la enseñanza de las lenguas es la referida a las destrezas lingüísticas con las que se relaciona, es la propuesta por Widdowson (1978), que se centra en el aprendizaje de la lengua como medio para comunicarse por lo que el rol principal de los materiales que clasifica es el de promover el uso comunicativo de la lengua, distinguiendo en su ordenamiento la destreza de comprensión oral, la de expresión oral, la de comprensión escrita y la de expresión escrita. Otros autores hacen también referencia en sus propuestas de clasificación al enfoque comunicativo, pudiéndose destacar, entre otros, a Richards y Rogers (1986), que distinguen dos tipos de MMDD, los materiales auténticos y los materiales creados expresamente para la enseñanza del inglés; subdividiendo a su vez los primeros en los textos auténticos (periódicos, catálogos o folletos), los de soporte visual (gráficos, carteles, mapas o señales) y los objetos reales (ropa, comida o juguetes).

1.6 El libro de texto

Una vez establecidas las diferentes clasificaciones en lo que a materiales didácticos se refiere, parece oportuno fijar la atención en el elemento tradicional por antonomasia de los mismos: el libro, y más concretamente dicho, el libro de texto. Para ello se va a intentar aclarar lo que abarca el concepto, la frecuencia de uso y la importancia que se le otorga, analizar las distintas funciones que desempeña y exponer las ventajas e inconvenientes en general y también en lo referido a su uso como material pedagógico en la enseñanza del inglés.

1.6.1 Definición del término

La Real Academia de la Lengua define el término libro como “conjunto de muchas hojas de papel u otro material semejante que, encuadernadas, forman un volumen”, y al libro de texto como “el [libro] que sirve en las aulas para que estudien por él los escolares”. Al tratar de acotar el término libro de texto, de acuerdo a lo que entiende por ello la literatura especializada en la enseñanza, nos interesa comprobar si se emplea con tanta variedad de significados como ocurría con el término material didáctico o si se utilizan diferentes vocablos para denominarlo.

En la investigación bibliográfica realizada se han encontrado documentos que ayudan poco a aclarar el concepto de libro de texto, al no definir lo que se entiende por el mismo o porque realizan una definición tautológica del término, incluyendo lo definido en la definición. Por lo que se refiere al resto de las definiciones encontradas suelen tener un carácter bastante general, aunque algunas enfocan su atención a matizar ciertos aspectos del término definido. De entre todas ellas se ha hecho una selección de las más representativas, incluyendo las referidas a libros de texto en general y a los específicos para la enseñanza de segundas lenguas. La terminología mayoritariamente empleada es la de libro de texto aunque, en algunos casos, aparece la de manual escolar¹⁸. De otra parte, los términos *textbook* y *course book* son los que se emplean con mayor frecuencia en inglés.

En un estudio de didáctica general realizado por Parcerisa Aran (1996: 36), se ha encontrado una definición para el término libro de texto del tenor siguiente:

Un libro que en un número de páginas desarrolla el contenido de un área o asignatura para un grado o curso escolar, distribuyéndose los contenidos en lecciones o unidades; generalmente está pensado para un uso centrado en la comunicación de la lección por parte del docente y el estudio individual sobre el propio libro, mediante la lectura y la realización de las actividades propuestas¹⁹.

En esta definición se destaca esencialmente el aspecto físico-formal del libro de texto, que su contenido está distribuido por lecciones y el carácter de ser fuente exclusiva de conocimiento, pudiendo llegar dicho conocimiento al alumno por vía directa (al estudiarlo el propio alumno) y por vía indirecta (cuando el profesor actúa de intermediario entre el alumno y el libro, explicando lo que el mismo contiene). También Tomlinson, como se verá después, resalta como característica del libro de texto el ser fuente exclusiva de conocimiento.

¹⁸ El DRAE define al manual como el libro que compendia lo más sustancial de una materia.

¹⁹ Esta misma definición también aparece en Zabala Vidiella y Parcerisa Aràn (1995) publicado por el Centro de Desarrollo Curricular perteneciente al MEC.

Algo diferente a la anterior es la definición que recoge Richaudeau (1981) en un trabajo editado por la UNESCO, aunque la relaciona con el término ‘manual escolar’. Según el autor, “un manual es un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y formación”. Como se puede apreciar, en la definición se destacan el formato, la estructura y los fines educativos que tiene el objeto definido; resultando tal definición de carácter comprensivo, e identificándose más con lo que generalmente se entiende por material didáctico impreso que con lo que mayoritariamente se viene entendiendo por el término libro de texto. Richaudeau aclara que su definición puede aplicarse tanto a un atlas como a un diccionario o a cualquier libro de texto relacionado con una materia, por ejemplo lengua, o a un aspecto de la misma, como puede ser el aprendizaje de la lectura. A continuación pasa a precisar lo siguiente: "Todas estas obras pueden dividirse -según su modo de integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje- en dos grandes categorías: las obras que presentan una progresión sistemática y las obras de consulta y referencia", siendo las primeras las que mejor encajan con el concepto que generalmente se aplica al término libro de texto y que él denomina “los manuales propiamente dichos o, a fortiori, los textos programados” (Richaudeau, 1981: 51). Creemos que la utilización del mismo término para referirse a dos categorías distintas se puede prestar a confusión, aunque puede que la elección ambigua del término sea intencionada para manifestar que los libros de texto no son el único material escolar con el que se tiene que contar.

Dentro del ámbito específico de la enseñanza del inglés, Sheldon (1987: 1) define el libro de texto como “a published book, most often produced for commercial gain, whose explicit aim is to assist foreign learners of English in improving their linguistic knowledge and /or communicative ability”. En la definición de Sheldon sobresale su carácter de publicación producida con fines comerciales y por ser fuente de conocimiento, aunque este último aspecto viene expresado de forma matizada al indicar que el libro de texto ayuda a los estudiantes a mejorar su conocimiento lingüístico y habilidad comunicativa, dejando ver, de esta forma, el objetivo que se persigue como material específico para aprender una lengua.

Para Ur (1996: 183) el término *coursebook* significa “a textbook of which the teacher and, usually, each student has a copy, and which is in principle to be followed systematically as the basis for a language course”. Cabe destacar de esta definición el carácter de base fundamental que tiene el libro de texto y la homogeneidad de lo que se quiere enseñar y lo que se debe aprender al tener todos los estudiantes y el profesor el mismo ejemplar de referencia.

Tomlinson, por su parte, define el libro de texto –él utiliza el vocablo *coursebook*– de la siguiente forma: “A textbook which provides the core materials for a course. It aims to provide as much as possible in one book and is designed so that it could serve as the only book which the learners necessarily use during a course” (1998: ix). Como se constata, Tomlinson resalta como característica esencial del libro de texto el ser fuente exclusiva del conocimiento que se quiere transmitir en el curso con el que se corresponde.

En las definiciones reunidas puede apreciarse el carácter esencialmente descriptivo y formal de las mismas, al recogerse en ellas los aspectos más inmediatos y obvios de lo que es un libro de texto, concitando con frecuencia el consenso general de profesores e investigadores, e incluso de personas ajena al mundo de la educación podrían coincidir instintivamente con ellos. Estas definiciones tan homogéneas, por un lado, y la ausencia de otras alternativas, por otro, inducen a creer que esto ocurre por estar referidas a un material maduro, muy asentado en la tradición educativa, del que no hace falta especificar demasiado porque todos los interesados saben identificarlo.

Puede señalarse que estas definiciones, en donde se repite, sobre todo, que el libro de texto es un compendio clasificado de todo lo que debe saber un alumno en una determinada materia en un curso dado, concuerdan, en gran medida, con la concepción que se tiene del libro en el modelo educativo del humanismo clásico, en el cual el libro de texto se considera como material único que promueve una formación academicista y conceptualista, basada en un aprendizaje homogéneo y por acumulación.

Corrientes renovadoras dentro de la enseñanza han exigido desde hace tiempo que el libro cambie y que integre otras características. Una muestra de ello son las conclusiones del III Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en la Educación Primaria y Secundaria (Universidad de Valladolid, 1993), donde se reflejan las siguientes ideas identificativas del libro de texto: El libro escolar, como elemento didáctico referencial, suscitador de actividades significativas y funcionales, tiene que seguir presente en la educación, aunque nunca como única fuente de aprendizaje, debiendo estar concebido desde una óptica abierta e interdisciplinaria, siendo un instrumento inclinado a incentivar la iniciativa del profesorado; afirmándose también que no se considera conveniente la uniformidad de los libros de texto para contextos educativos diferentes.

Autores como Zabala Vidiella y Parcerisa Aran (1995:9) han expuesto las características que el libro de texto ha tenido tradicionalmente y han realizado comentarios críticos a las mismas que, implícitamente, denotan propuestas alternativas en la que se recogen criterios menos prescriptivos y actividades menos cerradas, más acordes con el concepto de Proyecto Curricular de Centro. Todo lo anterior también pudiera entenderse como una crítica al libro como elemento insuficiente para responder a las necesidades de la enseñanza de manera exclusiva en los tiempos actuales, y por ello interpretarse como una afirmación de la necesidad de los MMDD más que una redefinición de las características del libro de texto.

Parece acertado afirmar que, al considerar desde esta nueva óptica al libro escolar, definiéndolo como un material referencial, abierto, no único ni prescriptivo, se plantea un conflicto entre lo que las definiciones tradicionalmente han venido llamando libros de texto y las nuevas características que se le exigen ahora. Ante esta tesitura afloran dos posturas: la que cree que se puede seguir empleando el mismo término, aunque la concepción de lo que es un libro de texto se haya transformado para adaptarse mejor a las nuevas circunstancias; y la que no acepta que un material con estas nuevas características se le pueda seguir llamando libro de texto. Esta es la posición de Area Moreira, (1991: 69) cuando afirma que “si se pretendiesen elaborar libros de texto que no quieran asumir este atributo de prescribir una propuesta de

desarrollo curricular (...) entonces no se están produciendo libros de texto, sino otro tipo de medios de naturaleza textual”.

1.6.2 Funciones de los libros de texto

La diversidad de funciones que actualmente se asigna a los MMDD se verifica, mejor que en ningún otro medio, en el libro de texto, quizá por ello para Argibay, Celorio, et al. (1991: 71) “La cualidad esencial del libro de texto es la de ser un objeto polisémico. En otras palabras, una herramienta de trabajo que cumple distintas funciones según la forma en que se relacione con los distintos agentes educativos (Ministerio de Educación, editoriales, profesores, alumnos, sociedad)”. En la exposición que sigue, especialmente en lo relacionado a las ventajas y desventajas del libro, comprobaremos que, además de su función más explícita relacionada con cuestiones pedagógicas, los libros de texto desempeñan otras funciones de cariz más tácito y, muchas veces, oculto. Para verificar todo ello se examinan, en las siguientes subsecciones de este título, los libros de texto en relación con su función pedagógica, económica y axiológica; así como las ventajas y críticas que los autores manifiestan sobre el mismo y las razones de ellas. Al ser el libro de texto el material didáctico más utilizado y desempeñar un papel prominente en la enseñanza, parece justificado el espacio que se le asigna.

Antes de entrar en ello, conviene significar que el libro de texto, según Santos Guerra, (1991), además de encerrar el conocimiento que se le quiere transmitir a los alumnos en una determinada materia, es a la vez una manifestación de lo que se entiende por escuela (el profesor, el alumno, el aprendizaje) y por sociedad, porque como dicen, entre otros, Gimeno Sacristán, 1995: 17, “los libros de texto no son materiales neutros”, o Hutchinson (1987: 37) “Materials are not simply the everyday tools of the language teacher; they are an embodiment of the aims, values and methods of the particular teaching/learning situation”, añadiendo que el centro educativo es un lugar donde se produce la socialización de los participantes y el libro de texto contribuye a ella.

1.6.2.1 El libro de texto como producto pedagógico

La concepción tradicional identifica a los libros de texto como el elemento pedagógico que contiene el conocimiento que se quiere transmitir de una asignatura, o el instrumento para enseñar, adquirir o facilitar un campo de concreto de conocimiento. En el desenvolvimiento de esta función, que Parcerisa Aran (1996) llama ‘formativa estrictamente didáctica’, se puede precisar que el libro es la fuente de los conocimientos de la asignatura que se le desean transmitir a los alumnos y el medio para adquirir y practicar esos conocimientos, y se convierte en la guía básica para el profesorado. En este sentido restrictivo es como parece que lo entienden Kerr (1981) cuando indica que el libro de texto determina lo que se planifica, y Mateo Martínez (1999: 132), comenta que es “el gran aportador de material docente (ejercicios, lecciones, actividades)”. Billows (en Mateo Martínez, 1999: 133) refleja esta concepción del siguiente modo: es una guía para el profesor, es una ayuda para el alumno, es un indicador permanente de lo que se ha enseñado, es un elemento que integra una serie de conocimientos (la lengua extranjera), es un medio de extender la experiencia lingüística más allá de la experiencia limitada del alumno y es un conjunto de ejercicios de comprensión y expresión oral, lectura y escritura. Desde esta perspectiva genérica, el libro de texto para la enseñanza del inglés es el elemento que proporciona actividades, explicaciones y ejemplos sobre las cuatro macrodestrezas lingüísticas: comprensión y expresión oral y comprensión y expresión lectora; el aprendizaje de la gramática la semántica y la fonética.

Ampliando el campo de acción pedagógica e influencia del libro de texto, según Area Moreira (1991), éste actúa como un plan completo elaborado para el desarrollo instructivo de un currículo en el aula, es decir, se convierte en la autoridad curricular en la clase; Dendrinós (1992) opina que el libro determina el contenido y el método; de acuerdo con Parcerisa (1996) el libro de texto se convierte en el proyecto docente y es la guía básica para el profesorado; y Gulland (1997: 3), por ejemplo, opina que el libro de texto “provides the syllabus and maps out learning. It embodies the writers’ views on language learning, the nature of language and methodology”.

Sin embargo, como se ha dicho antes, hay visiones aún más amplias del significado del libro de texto, algunas veces vertidas por los mismos autores. En efecto, para Apple (1982) el libro de texto define el currículo; en opinión de Gimeno (1988) el libro es el verdadero agente de elaboración y concreción curricular; y para Cantarero (2003) es el instrumento de control y fuente de conocimiento y de organización del proceso de enseñanza. Otros autores, como Littlejohn y Windeatt (1989), Hutchinson, (1987), Littlejohn (1992), Fontaine y Eyzaguirre (1997) y Martínez Bonafé (2003) defienden que el libro de texto traspasa la relación profesor-alumno y sirve para interrelacionar también a los demás sujetos, directos o indirectos, de la enseñanza (autoridades, otros profesores y padres, esencialmente) así como a las funciones que todos y cada uno de ellos desempeñan.

Lo que también parece defendible es que las diversas opiniones, a veces enfrentadas sobre las funciones del libro, al igual que otras discrepancias similares sobre el currículo, la metodología y, dentro de ella, los MMDD y el propio libro de texto, no son ajenas a los diversos enfoques pedagógicos y a las diferentes posiciones ideológicas que las alumbran.

1.6.2.2 El libro de texto como producto económico o comercial

Además de su importante rol en el proceso educativo, como material y mediador pedagógico, los libros de texto también son un producto comercial, una mercancía puesta en el mercado, sujeta por tanto a la ley de la oferta y la demanda, que tiene un apreciable impacto en la estructura económica nacional y en el PIB²⁰.

Como es obvio, la naturaleza del sistema económico empuja a las editoriales a la obtención de las mayores ganancias posibles con sus ventas, aunque manteniendo el criterio de presencia continuada en el mercado. Este objetivo de beneficio empresarial continuado va a incidir (algunos autores dirían determinar), en mayor o menor medida, en la concepción, producción y comercialización del libro de texto;

²⁰ En España se editaron, en el año 2003, 27.343 libros de texto, (<http://www.ine.es/inebase/cgi/axi>).

en consecuencia, la lógica del mercado repercutirá y transmitirá su influencia al proceso de la enseñanza-aprendizaje, y como dice Paredes Labra (2001: 54), parece “que los editores no hacen un trabajo solidario con una tarea como la de enseñar (...) sino un negocio”. Otros autores, como Sheldon (1987: 3) opinan que “textbooks and their ancillary aids are seen by most consumers as commercial ephemera which are often aggressively marketed, and which necessarily involve (...) poor compromises between what is educationally desirable and what is financially viable” en el que no siempre resulta favorecido el interés pedagógico, porque como indica Area Moreira (1991: 71), citando a Apple (1984, 1985), es “un mercado cultural controlado por las instancias productoras de los textos [las editoriales]”.

Dentro de esta concepción del libro como mercancía hay que referirse a la poca pluralidad del sector editorial en el que se encuadra su producción y venta, consecuentemente, la oferta proviene de un número reducido de editoriales. Así lo constata Parcerisa Aran (1996: 37): “se trata de un mercado muy concentrado, tanto en nuestro país como, por ejemplo, en Estados Unidos donde se estima (Apple, 1989) que las cuatro mayores editoriales de textos cubren el 32% del mercado (...) En España desde hace algunos años, se estima que dos editoriales, Santillana y Anaya, controlan en conjunto más del 6 % del mercado”. Por lo que respecta a las editoriales que publican libros para la enseñanza del inglés en España, puede decirse que la situación era similar, habiéndose aumentado la concentración como consecuencia de la compra de editoriales españolas por parte de grandes editoriales de habla inglesa, como Alhambra por Longman o Santillana por Richmond. Parece que la tendencia general del sector editorial es seguir con el proceso de concentración, incluso con la desaparición de las segundas marcas de un mismo grupo editorial, de acuerdo con la dinámica globalizadora de la economía. Esta influencia de los intereses y dinámicas económicas ocasiona detrimento en los criterios pedagógicos que se aprecia en la calidad del libro de texto, según diversos autores, como Dornyei (2001: 64), que afirma “if you are an international publisher catering for markets as diverse as Asia, Europe, the Arab world or South America, the chances are that only the most neutral and sterile topics will remain”, y Zombory-Moldovan (1987: 89), que indica “publishers are notoriously slow to

respond to changes and developments in EFL thinking”’. Lo anterior es un efecto con pocas posibilidades de ser eludido por parte del consumidor, puesto que la concentración de la oferta disminuye sus posibilidades reales de elección y de compra alternativa.

Otra característica del sector en España es que la compra de libros de texto es un gasto recurrente anual que genera un mercado estable y seguro de productos de corta vida de uso, con demanda efectiva asegurada tanto si son los padres los que compran los libros como si son las Administraciones Públicas las que los sufragan, parcial o totalmente. Es esta una característica propia y diferenciada de las prácticas de otros países del entorno europeo. En Francia, por ejemplo, los mismos libros de texto son usados por término medio durante cuatro años, es decir, se utilizan los mismos ejemplares por cuatro promociones consecutivas de alumnos, con el consiguiente efecto en el ahorro y su correlativa incidencia directa en el sector y en las editoriales que lo componen²¹, siendo igualmente usuales este tipo de prácticas en países económicamente tan prósperos como Alemania o el Reino Unido.

Por lo tanto, por parte de las editoriales, de lo que se trata es de utilizar el libro de texto como una mercancía y de actuar en el mercado de la educación poniendo en primer plano la consecución de los objetivos de su lógica empresarial, plenamente amparados constitucionalmente al reconocerse la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Una actitud legítima, pero no siempre concordante, e incluso, a veces, incompatible con los intereses y objetivos de los sujetos de la educación que, igualmente, devienen protegidos por mandatos y garantías que emanan de la Constitución, en este caso establecidos como derechos fundamentales.

²¹ La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha presentado en el 2005 un proyecto de Orden por la que se regula el programa de gratuidad-préstamo de los libros de texto (El País, 21.4.2005) que recoge la práctica que se hace en los centros educativos franceses.

1.6.2.3 El libro de texto como producto político, social, cultural e ideológico.

De mismo modo que, según diversos autores, el libro de texto es una mercancía sujeta a la lógica del sistema económico en su proceso de producción, promoción y venta, diversos autores también estiman que, en su concepción, es un objeto ideológico que se transforma en un instrumento de control social, que está ligado a una cultura dominante correspondiente a una sociedad concreta que, a su vez, viene configurada por normas de funcionamiento político y modos de producir y distribuir la riqueza. En palabras de Torres Santomé (1989: 51): “Los libros de texto se convierten, así, en un instrumento decisivo que pretende legitimar una determinada visión de la sociedad, de su historia y de su cultura”; según él, los libros de texto funcionan como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que se quieren transmitir a las nuevas generaciones de una sociedad determinada por ser coincidentes con los intereses de los grupos sociales dominantes. Esta misma concepción la expresa y ratifica Gimeno Sacristán (1995: 17) quien, hablando de los libros de texto, considera que:

Su contenido cultural expresa su naturaleza política. Detrás del texto hay toda una selección cultural que presenta el conocimiento oficial, colaborando de forma decisiva en la creación del saber que se considera legítimo y verdadero, consolidando los cánones de lo que es verdad y de lo que es moralmente aceptable (Apple, 1993a: 49; 1993b) (...) definen simbólicamente la representación del mundo y de la sociedad, predisponen a ver, pensar, sentir y actuar de unas formas y no de otras, lo que es el conocimiento importante (Sleeter y Grant, 1991), porque son al mismo tiempo objetos culturales, sociales y estéticos. Detrás de su aparente asepsia no existe la neutralidad, sino la ocultación de conflictos intelectuales, sociales y morales.... No estamos, pues, ante simples instrumentos para proporcionar hechos, sino que simultáneamente son el resultado de acciones políticas, económicas y culturales, de batallas y de compromisos.

Es de destacar la importancia que aparentemente adquieren los profesores al ser los encargados de seleccionar los libros y otros materiales que se emplean en el proceso educativo, tal como indica Ben-Peretz, (1988). No obstante, esa capacidad se puede limitar si se establece el control en los contenidos de los libros en origen y, por ello,

muchos gobiernos exigen que sean supervisados y aprobados por ellos mismos como requisito previo para ser utilizados. Torres Santomé (1996: 11) señala cinco mecanismos posibles para controlar y distorsionar la realidad en los libros de texto: 1) supresiones; 2) adiciones; 3) deformaciones (cuantitativas, cualitativas y denominación por lo contrario o inversión de la acusación); 4) desviación de la atención; y 5) alusión a la complejidad del tema y a sus dificultades para conocerlo.

Otros autores, como Littlejohn (1992), analizan los libros de texto para la enseñanza del inglés dentro del marco de la “Teoría Crítica” (*Critical Theory*). Esta teoría presenta los libros de texto como objetos culturales cuya naturaleza se explica en el contexto social en el que su producción y su demanda tienen lugar, según lo cual los procesos sociales, políticos y económicos de comodificación (*commodification*), desprofesionalización (*deskilling*), estandarización y control que se dan en el marco social, se reflejan en el contenido y la forma del propio libro. En consecuencia, si el libro de texto transmite un concepto cultural establecido, ligado a la estructura social dominante y, como dice Martínez Bonafé (2 3) “actúa como discurso de poder”, es, consiguientemente, un elemento en juego del debate ideológico. Por ello, parece procedente la reflexión, junto con Littlejohn (1998), sobre qué hay dentro de ese “Caballo de Troya” que son los libros de texto y, en todo caso, inferir que el libro de texto juega un papel ideológico incontestado, con independencia de que se critique por ser un instrumento al servicio del poder establecido o de la cultura dominante, o alternativamente se elogie por ser un medio idóneo para el cumplimiento de la función de la transmisión de valores. Lo importante es que el libro juega un papel ideológico, ya sea visto con ojos críticos o desde una perspectiva positiva.

1.6.3 La visión positiva del libro de texto

Ya se ha visto que el libro de texto no es un elemento neutro de la enseñanza y que es objeto de análisis por los autores con resultado diverso, incluso profundamente contradictorio en algunos aspectos. Ahora se va hacer una exposición de los valores y ventajas que se le atribuye y después se expondrán los desvalores e inconvenientes que tienen, según otros autores, puesto que en lo que sí hay acuerdo es en

identificarlo como el material didáctico más influyente y más utilizado en los sistemas educativos, especialmente en lo referido a las LLEE.

Se comienza la exposición reflejando la opinión de los tres autores más destacados en la defensa del uso de los libros de texto, haciendo un compendio argumental común que servirá de base a la que ir añadiendo aspectos o matices argumentales de otros autores hasta conformar un conjunto expositivo global más completo. Estos tres autores, dos de ellos con un trabajo en cooperación, son O'Neill (1982 y 1993), y Hutchinson y Torres, (1994).

O'Neill (1982: 1 4-111) da cuatro razones fundamentales para afirmar la bondad del libro de texto y argumentar en contra de aquellos que lo descalifican. La primera se refiere a que el libro proporciona una estructura por medio de un marco funcional y gramatical, con ejemplos de instrucción y aspectos fundamentales de la lengua, que son comúnmente necesarios a los diversos grupos de alumnos. Admite que pueden existir diferencias entre los integrantes de un grupo ocasionadas por el nivel de conocimientos y circunstancias individuales, pero argumenta que hay una inmensa variedad de libros con los que dar respuestas adecuadas a estos problemas. La segunda razón esgrimida se basa en la posibilidad que ofrece el libro de recurrir a él en cualquier momento y por diferentes razones, como ponerse al día en la materia tratada por parte del alumno para preparar las clases en el caso del profesor. La tercera razón se refiere a la calidad de su aspecto externo y a su formato que hace que el libro sea el material más fácil y cómodo de usar, a la vez que proporciona un importante ahorro de tiempo y dinero al profesor y a la organización de la que éste forma parte. El cuarto y último motivo es que los libros permiten un alto grado de improvisación y adaptación y no de rigidez planificada.

El mismo autor, unos años más tarde, añade nuevos argumentos a favor del libro de texto. Así, relacionado a su estructura, hace referencia al libro identificándolo como un mapa que expone abiertamente lo que contiene para que todo los implicados, directos e indirectos, lo sepan, diciendo al usuario: "this is what the course you or someone else is paying for is all about" (O'Neill, 1993: 1 7). Otra idea nueva es la de identificar el libro como instrumento que permite que el profesor sea responsable

de sus acciones y que se le pueda juzgar si cumple o no con su obligación (*accountability*). Por último, indica que los libros pueden ser pensados para el mercado mundial, y que de hecho se usan en diferentes países, porque lo que contienen es globalmente adecuado para los alumnos con independencia de dónde vivan, es decir, que los alumnos tienen más características comunes que diferencias.

Doce años después del primer escrito mencionado de O'Neill, Hutchinson y Torres (1994) publican un artículo en defensa del libro de texto, reafirmando en forma moderada las opiniones expuestas por aquél. Indican que el libro de texto contribuye a organizar y gestionar de forma eficaz la interacción que se produce entre el profesor, los alumnos y los materiales, y proporciona a la lección la rutina que el aprendizaje necesita. El mapa del que hablaba O'Neill permite, según estos autores, la negociación de las partes implicadas, que éstas sepan con claridad lo que se espera de ellas (orientación), haciendo que la enseñanza se estandarice en consonancia con la que se imparte en el resto del centro educativo o entre centros equivalentes. Para estos autores, los libros de texto son especialmente necesarios en situaciones de cambio curricular, ya que facilitan que éste se produzca en dosis asumibles por los profesores, proporcionando una visión general de lo que el cambio va a implicar en la práctica²².

A las positivas valoraciones del libro de texto expuestas hasta ahora, se añaden las de otros autores. Así Cunningsworth (1984: 1) atribuye a los libros de texto los méritos de estar escritos por personas competentes y experimentadas, y de que han sido probados experimentalmente antes de su publicación. Por su parte, Richards (1993 y 1998) destaca como virtudes lo siguiente: ser una fuente autorizada de conocimiento,

²² Resulta llamativo el empleo por Hutchinson y Torres de las ideas de Prabhu para justificar el uso de los libros de texto cuando este autor, máximo responsable de un proyecto educativo con un enfoque procedimental y basado en tareas para la enseñanza del inglés, no lo emplea. La más destacable de estas ideas es la siguiente: "Teachers should, as Prabhu (1992) maintains, become good 'theorists' who understand not only how, but also why something is done" (Hutchinson y Torres, 1994: 327), afirmación que parece estar más relacionada con el profesor proactivo y capacitado para decidir si utiliza o no un libro de texto y en qué proporción hacerlo, que con el profesor que sigue un libro de texto en la certeza, según los autores referidos, de que en sus páginas se encuentra todo lo que el propio profesor y sus alumnos necesitan.

estar producido de manera atractiva, tener base científica y ser fácilmente sustituible por otro en caso de resultar inapropiado.

1.6.3.1 Resumen de las ventajas del libro de texto

Una vez expuestas las razones de apoyo a los libros de texto esgrimidos por los autores que más se han destacado en ello, se van agrupar ahora todas esas razones positivas ordenadas según se refieran a las características generales o a los elementos materiales de los mismos, a los profesores o a los alumnos; estimando que es una manera útil de resumir y exponer las ventajas del uso de libros de texto desde una óptica comprensiva y sistemática.

Por sus características generales, el libro de texto es una estructura, un mapa que refleja el programa de estudios que puede ser conocido por todos los implicados en el proceso educativo para que sepan en qué consiste y qué se espera de los mismos, pudiendo así ser elemento de apoyo de la negociación entre ellos; proporciona rutina a la actividad en clase, siendo el mejor medio para estructurar y organizar la interacción eficaz que se produce en el aula entre el profesor, los alumnos y el material, representando una forma de ahorro de tiempo y de esfuerzo colectivo importante.

Desde la perspectiva del docente, los libros de texto orientan en su labor a los profesores haciendo que la enseñanza se estandarice en consonancia con la que se imparte en el resto del centro educativo o en otros centros, posibilita la verificación de si está cumpliendo lo previsto en el libro y, a la vez, le permite al profesor un elevado grado de iniciativa y espontaneidad, si éste reúne un conjunto de características para eludir el sometimiento al mismo. Particularmente necesario resulta el libro a los profesores en momentos de reforma, porque facilita que los cambios se hagan poco a poco, los libera de ciertas tareas para que se puedan concentrar en las nuevas demandas organizativas y facilita con su estructura la comprensión y transmisión de lo que se pretende.

En cuanto a los alumnos, la estructura del libro les permite conocer de antemano lo que van a aprender y en el orden en que lo van a hacer, para que puedan consultarlo

cuando y donde quieran, disfrutando de una presentación atractiva y fácil de manejar. Si los alumnos tienen características comunes se justifica que se usen libros genéricamente universales que, en todo caso, debido a la gran variedad existente en el mercado es posible la elección del que resulte más adecuado a cada grupo concreto.

Por lo que respecta a los elementos materiales de los mismos, los libros están escritos por personas con la experiencia y los conocimientos necesarios para ello, tienen una base científica y una buena relación calidad precio, se han probado de manera experimental antes de su publicación y, en caso de resultar empíricamente inapropiado el elegido, se puede sustituir por otro.

Otra forma de exponer las ventajas destacadas por los diferentes autores puede ser relacionar las coincidencias que se dan entre ellos. En este sentido, la ventaja más mencionada es la de considerar al libro de texto como un producto que contiene los elementos de la enseñanza de forma estructurada y coherente, con propuestas concretas de actividades y tareas (O'Neill, 1993; Hutchinson, 1994; Ur, 1996; Richards 1998; Mateo Martínez, 1999; Hedge, 2000 y Slattery y Willis, 2001). Otro argumento que presenta gran consenso es el beneficio económico para el comprador y el ahorro de tiempo y facilitación del trabajo que su uso supone para el profesor (O'Neill, 1983; Kuo 1993; Hutchinson, 1994; García Arreza et al. 1994; Ur, 1996 y Richards, 1998). Un tercer argumento coincidente y destacable a favor del libro de texto es que resultan amenos e interesantes y cuentan con un diseño atractivo (Harmer, 1991 y 2001; Richards, 1993; García Arreza, Segura Báez, et al., 1994 y Slattery y Willis, 2001). Otros autores, como O'Neill 1983; Harmer, 1991 y 2001; Ur, 1996 y Ahumada Manchot, 2000, resaltan la autonomía que los libros de texto proporcionan a los alumnos para revisar o repasar lo estudiado o bien adelantarse a lo que se va estudiar si así lo estiman conveniente; y finalmente, autores como Hutchinson, 1993, Ur 1996 y Nunan y Lamb (1996) coinciden en indicar que los libros de texto referidos a la enseñanza de las LLEE pueden contribuir a la mayor eficiencia y desarrollo profesional de los enseñantes, especialmente en los casos de profesores con poca experiencia, inseguros o no nativos.

Al amplio número de virtudes del libro de texto con origen en la literatura podrían añadirse opiniones recogidas a lo largo de la parte empírica de este trabajo, como la de ser buenos para los alumnos menos interesados y motivados y resultar de gran ayuda al profesor que no dedica suficiente tiempo a prepararse la clases o para aquellos otros que no elaboran el proyecto curricular de centros, proporcionando una cobertura formal, una imagen de normalidad y de homogeneidad de cara al exterior.

1.6.4 Los libros de texto, objeto de crítica

Una vez expuestas las ventajas del libro de texto, según sus partidarios, se exponen ahora los inconvenientes según sus detractores, especialmente las críticas referidas a los libros de texto utilizados en la enseñanza de idiomas, aunque también se hará alusión a otras referidas al libro de texto en general cuando se considere que las mismas son aplicables o refuerzan las realizadas a los libros de inglés.

Algunos de los calificativos que se emplean en la literatura para aplicarlos a los libros de texto en atención a los desventajas que representan son los siguientes: “textos sagrados” (Richaudeau, 1981), “verdaderas ‘máquinas de enseñar’” (Richaudeau, 1981), *commerical ephemera* (Sheldon, 1987); “resemble coffee-table books” (Tyson-Berstein y Woodward, 1991: 96) “auténtico programador del proceso docente” o “desestructuradores del proceso de aprendizaje” (Argibay et al., 1991), “currículo precocinado” (Area Moreira, 1991), “un todo terreno” (Vez en Guillén Díaz, 1999), o, por último, “una horma que se impone sutilmente a los enseñantes” (Cantarero Server, 2000). Con lo anterior como referencia, no extraña la opinión radical de Tyson-Berstein y Woodward (1991): “While many teachers observe that their students cannot or will not read their textbooks, few conclude that the fault lies with the texts themselves”.

Zabala (1999, en Parcerisa Aran, 1996) sintetiza las principales críticas que han recibido los libros de texto en general, agrupándolas en dos alternativas. La primera se refiere a la información que contiene el libro y la segunda al uso implícito a que induce. Las referidas a la información la integran los siguientes aspectos: el tratamiento unidireccional de los contenidos y su mediatización, el dogmatismo y la

presentación de los conocimientos como algo acabado y sin posibilidades de ser cuestionado y el curriculum ausente. En cuanto al uso implícito que induce el libro de texto incluyen los aspectos siguientes: fomentar una actitud pasiva por parte del alumnado; no potenciar la investigación ni el contraste entre la educación escolar y la realidad extraescolar; no posibilitar los tratamientos más cercanos al contexto del alumnado, dificultando los enfoques globalizadores o interdisciplinarios; no respetar ni la forma ni el ritmo de aprendizaje de cada alumno; y fomentar principalmente los aprendizajes mediante la memorización mecánica. Torres Santomé (1994), coincide prácticamente con la opinión de Zabala (199) en su crítica sobre los libros de texto, añadiendo los siguientes elementos: no estimulan el análisis crítico; no promueven modalidades más cooperativas de trabajo en el aula; la información que contienen suponen un freno a la iniciativa de los estudiantes, al limitar su curiosidad y obligarles, en la mayoría de las ocasiones, a adoptar estrategias de aprendizaje únicamente válidas para pasar controles de evaluación; y no suelen respetar las experiencias y los conocimientos previos de los alumnos.

Por lo que respecta al libro para la enseñanza de lenguas, Sheldon (1988) indica que los libros de texto no presentan una relación adecuada entre precio y calidad y que son el resultado del deseo del autor o de la editorial por obtener un beneficio económico rápido; se seleccionan con prisa y sin utilizar criterios adecuados; no describen de forma fiel lo que contienen y utilizan términos ambiguos dificultando su elección; los espacios dejados en los libros de texto o de actividades para responder a los ejercicios no se ajustan a la extensión de las respuestas; los libros de texto no hacen referencia a las razones de fondo o a la filosofía que los sustenta²³ ; imitan a los que les preceden; y no tienen en cuenta los resultados de las investigaciones y teorías realizadas en el campo de la adquisición de segundas lenguas ni aceptan con facilidad las propuestas de cambio que de ellas se desprendan.

²³ Widowson (199 : 3) indica con respecto a este tema que "Teaching materials usually provide very little in the way of explicit rationales which would enable teachers to modify them in a principled way with reference to the ideas which inform them. They are designed not for experimentation but for implementation. The teacher acts as medium"

Por su parte, Richards (1993) agrupa las críticas a los libros de texto en torno a cuatro argumentos principales, que pueden expresarse de manera resumida en lo siguiente:

- Los libros de texto no se centran en las necesidades de alumnos específicos y como consecuencia de ello los profesores que siguen el libro tal como viene desatienden las necesidades particulares de sus alumnos.
- Se les atribuyen una autoridad y validez sin que se haya procedido a comprobarla, fenómeno éste conocido como *reificación* que tiene como consecuencia dar por bueno todo lo que aparece en el libro basado en la creencia que detrás de cada libro ha habido un trabajo experimental piloto que procede del trabajo de los expertos y de las investigaciones más recientes.
- Como consecuencia del punto anterior, se produce la *desprofesionalización* del educador que consiste en la pérdida de las capacidades necesarias para desempeñar su trabajo profesional como consecuencia de no ponerlas en práctica, de no ejercitarlas, es así cómo se reduce el rol del profesor al de un técnico con la consecuente disminución de responsabilidades en su trabajo.

Las críticas anteriores se vieron reforzadas y ampliadas con nuevas aportaciones hechas por el propio Richards (1998: 126-131) unos años después, que se identifican principalmente, con lo siguiente: los libros de texto no pueden ser el elemento que cubra todo lo que se va a dar en un curso, con frecuencia no son culturalmente adecuados, no son compatibles con una filosofía de la educación centrada en el alumno, eximen a los profesores de su responsabilidad. En clara alusión en contra de la desprofesionalización²⁴ el autor argumenta que el libro de texto obstaculiza la aplicación por parte del profesor de destrezas cognitivas que se activan cuando se

²⁴ crítica por la desprofesionalización y la reificación ya se encuentra en Brumfit (1979a: 3) que señalaba la falta de iniciativa del profesorado como consecuencia de que “even the best textbooks take away initiative from teachers by implying that there is somewhere an ‘expert’ who can solve problems”.

crean materiales y trivializa el papel del profesor reduciéndolo a poco más que un técnico concluyendo. La consecuencia para el autor de todo lo expuesto es que los materiales realizados por los profesores son más apropiados y relevantes que los materiales comerciales.

Otro aspecto que se le censura a los libros de texto es que traten temas anodinos, banales o superficiales para que sean aceptados por una gran variedad de público. Así, Ariew (1982: 12-13) indica que “many publishers systematically delete all (or all but traditional consideration of) topics believed to be controversial or taboo (...).The text becomes an ethnocentric clone of the most conservative expression of our own culture”; y Dendrinós (1992) critica que se intente identificar la buena calidad de los libros de texto con productos tecnológicos caros y que se estime el uso de cuatro colores de tinta indispensable para considerar bueno un libro.

Bowers y Flinders (199 : 112) indican las limitaciones que el libro puede provocar en la formación de los alumnos como consecuencia de que “the pattern of thinking embedded in the language explanation often binds the student to outmoded ways of thinking”, habiendo visto que Richards (1993) hace una reflexión parecida con respecto a los profesores. Block (1991: 213) también argumenta en contra de la obsolescencia que se desprende de los temas tratados a lo que añade la inadecuada contextualización de los ejercicios lingüísticos que aparecen en muchos libros por no ser “relevant to students and which, in many cases, are frankly boring”.

Retomando uno de los argumentos esgrimidos por Sheldon (1988), se pueden referir los resultados del estudio que realiza Littlejohn (1992), basado en el análisis de más de 6 tareas procedentes de cinco libros de texto para enseñar inglés utilizados con frecuencia por alumnos de entre 9 y 13 años. Según el autor del mismo, los libros estudiados se caracterizan por una estandarización de la parte formal de su estructura,

por el énfasis puesto en las competencias lingüísticas²⁵; por la escasa participación de los alumnos en la organización de la clase; y por el aprendizaje de la lengua basado en el formato P-P-P (presentación, práctica y producción) que presenta el aprendizaje como un proceso lineal en el que se tiende a la simplificación en contra de la naturaleza del lenguaje del aprendizaje de lenguas. Otro argumento presentado por Littlejohn contrario a los libros de texto se refiere a su papel de especificar en gran detalle cómo se debe desarrollar la interacción en el aula, fenómeno conocido por *scripting*.

Kuo (1993: 171), que propone llegar a un equilibrio entre el libro de texto y los materiales realizados por los que llama *autores locales* en referencia a los profesores, critica los libros de texto por varios motivos, destacando entre ellos la descontextualización que se genera al estar dirigidos a un público amplio y no tomar en cuenta los conocimientos y las necesidades del grupo específico; entiende que ello puede ocasionar que los alumnos los encuentren aburridos y fáciles por excesivamente familiares, o al contrario, inasequibles por desconocidos e incomprensibles.

Otros riesgos en los que se incurre al utilizar libros de texto es el freno a la innovación, puesto de manifiesto por Van Lier (1996) en relación con los profesores, y la desmotivación que puede producir su excesivo empleo en los alumnos, que Nunan y Lamb (1996: 184) argumentan: "it is true that having a textbook to follow can encourage complacency in some teachers. However, if such a practice is widespread within an institution, it is unlikely to keep the students in the school in the long run", y que resulta contrapuesta a la concepción de la enseñanza autodirigida que dichos autores defienden. También, el uso del libro de texto, puede conllevar el riesgo de que el progreso de los alumnos se mida, tanto por ellos como por el

²⁵ La prominencia de la competencia lingüística también se aprecia en trabajos como el de Cerezal (1999:1), en el que se indica que "una gran parte de los contenidos en los textos de enseñanza de lenguas modernas están orientados a que el alumnado adquiera únicamente la competencia lingüística y sea capaz de moverse como turista a través de la presentación de situaciones de la vida diaria; muy poco de esos contenidos se dedican a las competencias pragmática y socio-cultural, quedándose la información en muchas ocasiones en un nivel superficial, estereotipado y sin contenidos culturales"

profesor, en base a las lecciones dadas, en opinión de Labarca (2002) en lugar de al progreso realizado, o como apunta Gulland (1997:13): “progress is often measured by both learners and teachers in terms of how many units have been covered within a certain amount of time”, o dicho de otro modo, en función de la cantidad de lo que se enseña y no de la calidad de lo que se aprende.

Por su parte Bruton (1997:283) reclama que para que los libros de texto reflejen las teorías actuales sobre la enseñanza de segundas lenguas hay que darle al contenido y al rol de los mismos una orientación más comunicativa²⁶ que favorezca el desarrollo socio-psicológico de los alumnos. Los libros de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras, según indica el autor “should provide contextualized language input, and instructed tasks for (interactive) communication and graded developmental language intake, most of which are completed under supervision, individually and/or communally, by a social group, normally referred to as a class” (Bruton, 1997: 277). Mientras que Vez (en Guillén Díaz, 1999: 52), al referirse al contexto cultural donde se ubican los alumnos, manifiesta que el libro de texto no puede ser “un todo terreno” en el sentido de que su exploración didáctica valga lo mismo para nuestros contextos que para los de los países y culturas que no son propios de nuestro ámbito”.

Partiendo del análisis al que somete a una serie de libros de inglés para principiantes, Islam (2001: 15) muestra la excesiva simplificación del lenguaje empleado. Para el autor: “They all assume language competence is developed in step-by-step linear

²⁶ En las conclusiones de un estudio realizado por Valcárcel Pérez y Verdú Jordá (1995: 259-26), sobre la evaluación de la enseñanza comunicativa del inglés en primaria, se pone de manifiesto que en las aulas investigadas se hace “un uso reiterado de actividades que se caracterizan por la inclusión de una serie de variables poco comunicativas, que restringen o minimizan lo que debería ser la aplicación de un enfoque comunicativo” Las investigadoras se preguntaban “hasta qué punto el tipo de enseñanza observada, independientemente de la preparación personal de cada profesor, deriva del uso del libro de texto o materiales complementarios utilizados”. A continuación hacen una exposición de las características que tenían los libros utilizados en el aula que invita a la reflexión: “Estos materiales y textos en los que subyace una orientación comunicativa en su diseño, muestran un elevado número de actividades de repetición y de preguntas-respuestas cerradas, presentando más atención a la corrección formal que a la interacción natural. Asimismo, la progresión de las actividades por unidad no sigue una secuenciación lógica, que lleve en última instancia a tareas que aglutinen los distintos elementos presentados, sino que consisten en actividades de presentación-práctica-presentación etc., aisladas las unas de las otras”

progression, thus presenting narrow, simplified bits of language rather than providing a wide, varied amount of language”. Otra carencia encontrada en los libros de texto, puesta de manifiesto por Canniveng y Martínez (2 3), hace referencia a la limitada capacidad de los mismos para promover en los estudiantes el análisis y la reflexión que conduzca a resultados positivos en su aprendizaje.

Una vez expuestas las opciones criticas de los diversos autores sobre el libro de texto, se hace ahora una síntesis de todas ellas teniendo en cuenta sus características generales, la perspectiva de los profesores y de los alumnos o los elementos materiales que los componen.

Por sus características generales se destaca la falta de contextualización, que produce la homogenización educativa, en diferentes ámbitos: el relacionado con el alumno como individuo, el grupo y el entorno socio-cultural en el que se produce el acto educativo, y el relacionado con el objeto de estudio como su entorno lingüístico o el de los contenidos temáticos; la presencia de la *reificación*, que le atribuye al libro una autoridad no justificada; desde el punto de vista del contenido los libros de texto tienden a tratar temas banales y superficiales para evitar herir la susceptibilidad de los potenciales compradores, aunque pueden llegar a ser culturalmente inadecuados y reflejar prejuicios y prototipos discriminatorios; no se fundamentan en investigaciones empíricas o trabajos teóricos realizados en el campo de la adquisición de las lenguas y dificultar las propuestas de cambio; carecen de explicaciones sobre cómo se han elegido sus componentes y la filosofía que lo sustentan; identifican el aprendizaje con las lecciones enseñadas; simplifican el lenguaje en exceso; limitan las demandas cognitivas y metacognitivas exigidas y la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje de forma que las destrezas que promueve no son las más adecuadas, predominando un aprendizaje de la lengua que propicia las competencias lingüísticas y la repetición basado en el formato presentación, práctica y producción, en detrimento de las competencias comunicativas; y facilitan el *scripting* al contener lo que se debe enseñar, cómo se debe enseñar y cuando se debe enseñar.

Desde la perspectiva del docente el libro, dicen sus críticos, descapacita al profesor en cuanto que su rol de profesional dotado de razonamiento pedagógico y tomador de decisiones se ve reducido al de mero técnico que aplica y transmite lo que los especialistas-autores han creado; por otra parte, puede ahogar la iniciativa y la innovación pedagógica del profesor por la vía de los hechos, al resultar siempre más fácil su utilización que modificación adaptativa o su rehúso como paso previo a la creación alternativa.

Desde la perspectiva de los alumnos pueden agruparse las críticas en lo siguiente: la manera que tienen los libros de explicar la lengua puede fomentar en los alumnos formas de pensar desfasadas y limitar su participación en la organización de la clase; las muestras de la lengua que tienen que aprender son limitadas y están demasiado simplificadas; la estructura repetitiva de los libros de texto los aburre y no estimulan sus capacidades reflexivas, de análisis y evaluadoras necesarias para proporcionar una enseñanza adecuada a sus necesidades y su personalidad como alumnos concretos.

Por sus elementos materiales y formales los libros de texto no presentan una relación adecuada entre precio y calidad, teniendo un objetivo eminentemente económico para las editoriales, que intentan identificar un buen libro de texto con productos caros presentados con profusión de medios tecnológicos; tampoco describen de forma fiel lo que contienen y utilizan términos ambiguos que impiden que al elegirlos se sepa fácilmente lo que realmente contienen; la maquetación de las páginas del libro no es adecuada pudiéndose reflejar en que los espacios dejados para responder a los ejercicios no son proporcionados a la respuesta correlativa; y por lo demás, la mayoría de ellos tienen la misma estructura formal siendo los más recientes imitaciones de los publicados con anterioridad.

Por objeciones y autores es posible identificar y clasificar las críticas y objeciones a los libros de texto con los autores que con más frecuencia aparecen reflejadas en la literatura que se ha consultado, pudiéndose indicar que Sheldon (1988), Zabalza Beraza (1986), Ben-Peretz (1988), Marchesi Ullastres (1991), Atienza Merino (1993), Kuo (1994) y Ramírez Orellana (1998) critican los libros de texto por no

venir acompañados de los principios pedagógicos que lo alimentaron y por no dar información detallada de cómo se han construido; por su parte, Dendrinós (1992), Littlejohn (1992), Tomlinson (1996), Wajnryb (1997), Cerezal (1999), García Laborda (2000) y Méndez García (2003) los critican por los contenidos culturales porque suelen ser escasos y ocupar un lugar secundario, y resultar inapropiados, superficiales, discriminatorios, reflejando una realidad donde los conflictos no se mencionan, así como no tener carácter evaluable.

Otros autores, como Clarke (1989), Littlejohn (1992), Kuo (1993), Valcárcel Pérez y Verdú Jordá (1995), Bruton (1997), Cerezal (1999), Mateo Martínez (1999), Islam (2001), Canniveng y Martínez (2002) reprochan a los libros de texto el frecuente hecho de que no se fundamenten en las teorías actuales y en los trabajos empíricos que se llevan a cabo sobre la enseñanza de las lenguas. Autores como Tomlinson, (1996), Rosewarne (1994), Wajnryb (1997)²⁷ o Islam, (2001) reprobaban que para que sean aceptados por la gran variedad de público al que van destinados los libros traten temas anodinos y superficiales. Otros autores, como Block (1991), Kuo (1993), Richards (1993 y 1998), Alonso Gutiérrez (1997), Masuhara (1998), Vez (en Guillén

²⁷ Wajnryb (1997, sin paginar) realiza un estudio de libros para adultos utilizados en Australia para la enseñanza del inglés cuyo objetivo principal es comprobar cómo los libros de texto potencia el comportamiento de los alumnos. La autora, centrándose tanto en lo que aparece de forma explícita como implícita en los libros de texto, analiza la lógica que los han originado y los modelos de interacción que propone. Según Wajnryb (1997) los personajes que aparecen en los libros establecen entre ellos relaciones muy cordiales y fluidas basadas principalmente en los siguientes temas: introduced to each other, get about using public transport, shop for their food needs, meet people in social situations, use money for transactions, seek out and find accommodation, visit doctors for minor health ailments, sightsee places of interest, listen to the news and the weather forecast, read human interest stories in newspapers and magazines, invite others out and respond to invitations, return clothes in department stores, ask directions in the street, eat out in restaurants. Por contraposición, la autora indica que los temas dolorosos, desagradable o conflictivos no se tratan en los libros de texto, o cuando rara vez se mencionan, el tratamiento que se les da es distinto y distante, las cosas malas nunca les ocurre a los protagonistas de las historias. Los temas no mencionados son: sex, sexuality, or issues of sexual preference; birth, death and dying; illness, pain, affliction or ageing; conflict (interpersonal or intrapersonal); oppression, resistance, violence (verbal or physical); lies, deceit and disappointment; frustration (meaning, a thwarting of intentions); poverty, mortgages or struggle of any kind; guilt, embarrassment, awkwardness; period pain or menopause; children, pets, the elderly or the disabled; mental breakdown, weakness, instability or stress; sexually transmitted illness; crime (other than grammatical crime e.g. the token mugging needed for reported speech); child abuse or neglect; acne, vaccination, or dirt; natural or artificial disasters; war (other than long-distance, reported war such as is needed to itemize the news); traffic jams, strikes, queues or give-way signs; divorce, miscarriage, abortion.”

Díaz, 1999) y García Laborda (2000), destacan como cuestión negativa que los libros de texto no tengan en cuenta el contexto en donde se produce el hecho educativo. Esta crítica la hacen extensiva a la didáctica general Ben-Peretz (1988) y Area Moreira, (1991), entre otros.

También, autores como Swan (1992), Richards (1993, 1998, 2001), Littlejohn (1992), y en la didáctica general, Apple y Jungck (1999), Tyson-Berstein y Woodward (1991), Shannon (1997), Area Moreira (1991) y Martínez Bonafé (2003) ven el peligro de reificación que conlleva el uso de los libros de texto al atribuirseles calidad, autoridad científica y validez por el hecho de haber sido publicados, sin considerar ningún otro argumento que lo justifique. Otro grupo de autores, entre los que se encuentran Swan (1992) Richards (1993), Littlejohn (1992, 1993 y 1998) y Arnold (2001) dentro de la didáctica de la lengua y Gimeno Sacristán (1988), Area Moreira (1991) y Martínez Bonafé (2003) en didáctica general, hacen notar que el libro de texto puede favorecer la desprofesionalización, al limitar el ejercicio de los enseñantes de su capacidad de tomar decisiones en temas trascendentes, dejándolas en el ámbito de influencia del libro, con la consiguiente pérdida de esa capacidad al no ejercitarla.

1.7 Conclusión

En éste capítulo se han expuesto los diversos criterios conceptuales y terminológicos de los materiales didácticos, proponiendo una definición integradora; luego se ha verificado la situación normativa del sistema educativo destacando de ella el derecho individual a la enseñanza del alumno, fijando los principios que lo alumbran y la estructura en la que se asienta, identificada en el currículo y sus cuatro pilares que lo componen, y al que se ha prestado atención terminológica y conceptual. De la metodología, como parte integrante del currículo, se han visto los diversos enfoques y los materiales didácticos que se relacionan preferentemente con cada uno de ellos, así como las diversas clasificaciones que pueden hacerse de los MMDD. Inalmente, se ha verificado la importancia del libro de texto en la enseñanza, en la que destaca como el material prominente y esencial de la misma, y se han visto sus características, sus ventajas y sus inconvenientes, afirmándose, en todo caso, su

necesidad y, a la vez, su inadecuada contextualización en el hecho educativo concreto, según la mayoría de los autores. De ello deviene la necesaria evaluación previa a su elección, la posible complementación con otros materiales publicados o adaptados por los profesores y, en algunos casos, el rehúso del mismo y la actuación creadora de un material alternativo. De todo esto, es decir, de la evaluación, adaptación y creación de MMD, que en este trabajo se agrupan en el concepto colectivo de elaboración, se va a hablar en los capítulos sucesivos.

CAPÍTULO 2: TEORÍA DE LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

We cannot expect that the experience and experiment of other people in other places occupied with other problems will produce answers off the peg which will fit our particular requirements.

(Widdowson, 199 : 27)

2.1 Introducción

Una vez analizados los aspectos más generales de los MMDD, en el presente capítulo se aborda el tema central de esta investigación: la elaboración. En opinión de algunos autores la elaboración de los MMDD consta de tres elementos fundamentales: la evaluación, la adaptación y la creación de los mismos.

El orden expositivo del capítulo se inicia prestando atención a la delimitación terminológica de la expresión elaboración de materiales didácticos y se fijan los componentes principales que la constituyen; después se analizan las cuestiones generales de la misma, incluyendo la importancia, su tratamiento en la literatura especializada, el lugar que ocupa en el proceso educativo y su conexión con la formación de los profesores; y se concluye con un relato de contextualización histórica de su proceso evolutivo.

2.2 Precisiones terminológicas

La expresión elaboración de materiales didácticos (*materials development*) tiene en la literatura especializada dos significados diferentes que requieren aclaración. Uno de ellos se emplea en un sentido amplio, englobando tres áreas de estudio: la evaluación, la adaptación y la creación de los MMDD; el otro significado se ciñe a un sentido más literal y restrictivo, identificándose concretamente con el último de los tres elementos que acabamos de indicar, la creación de materiales. La literatura, tanto en español como en inglés, frecuentemente se halla confusa en el uso del término elaboración respecto a las dos acepciones señaladas y es el contexto el que ayuda a aclarar si se emplea en un sentido amplio o en un sentido restrictivo, aunque no siempre es fácil discernirlo.

De la bibliografía analizada para este trabajo no resultan numerosos los autores que utilizan el término elaboración en sentido amplio, aunque sí se aprecia que van en aumento en los últimos años, entre ellos caben destacar a Mariani (1983), Nunan (1991), Richards (1998), Tomlinson (1998, 2 1 y 2 3), Harper (2 1), McGrath (2 2) y Canniveng y Martínez (2 3). Por el contrario, el número de autores que se ocupan de la evaluación, la adaptación o la creación por separado es considerablemente mayor y más frecuente, como podremos comprobar a lo largo de este capítulo. Con el fin de evitar equívocos, en este trabajo se usa el término elaboración cuando se refiere a la evaluación, adaptación y creación de MMDD, es decir, cuando se habla de elaboración en un sentido amplio, y se utiliza el término creación para aludir a la elaboración en su sentido restringido, siguiendo a los autores anteriormente mencionados.

Para establecer el alcance del término con precisión se ha recurrido a Tomlinson (2 1: 66), al ser su propuesta de definición, con origen en otra de él mismo de 1998, la posible referencia fundamental del uso del término en sentido amplio, siendo ésta la siguiente:

Materials development is both a field of study and a practical undertaking. As a field, it studies the principles and procedures of the design, implementation and evaluation of language teaching materials. As an undertaking, it involves the

production, evaluation and adaptation of language teaching materials, by teachers for their own classrooms and by materials writers for sale or distribution. Ideally, these two aspects of materials development are interactive in that the theoretical studies inform and are informed by the development and use of classroom materials.

Aunque Tomlinson se refiere a los materiales dirigidos a la enseñanza de segundas lenguas, la propuesta se puede hacer extensiva a la enseñanza en general; por otra parte, a pesar de que tradicionalmente se ha entendido la elaboración de los materiales didácticos como la creación de los libros de textos hechos por escritores profesionales, la que se destaca en este trabajo es la elaboración realizada por los profesores en el proceso docente y con criterio complementario o de alternatividad, según los casos, de los MMDD publicados y disponibles.

A modo de síntesis se puede indicar que la elaboración de los MMDD como parte de la labor docente del enseñante es un proceso que comienza por la evaluación de materiales, puede proseguir con la adaptación y concluir, en algunos casos, con la creación. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en la práctica cada uno de los campos influye en los demás y no sólo el primero en el segundo y éste en el tercero (véase diagrama 2.1). -La complejidad de la práctica de la elaboración en donde diversos planos se superponen con facilidad hace posible que la evaluación, adaptación y creación se puedan dar en parte en el mismo acto de elaboración.

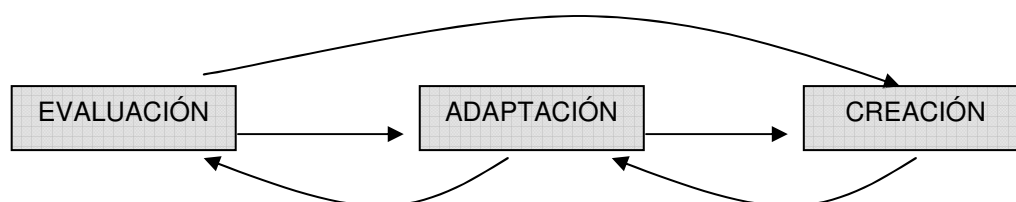


Diagrama 2.1. Interacción de los elementos que integran la elaboración de los materiales didácticos por parte del profesor

El proceso de elaboración de los MMDD por el profesor comienza con la evaluación de los materiales publicados y muy particularmente de los libros de texto. Como

resultado de ello las principales opciones que se le plantean al profesor interesado consisten en:

- Optar por el uso de un libro de texto como única fuente.
- Optar por combinar el uso de un libro de texto referencial con la utilización de otros materiales provenientes de otras fuentes, incluido otros libros de texto.
- Decidir no utilizar un libro de texto particular sino fijar como referencia diversos materiales procedentes de distintas fuentes.
- No utilizar ningún material publicado.

Sea cual sea la opción elegida, una vez evaluados los materiales y elegido lo que se va a emplear, corresponde decidir qué materiales son convenientes adaptar y en qué va a consistir y, en el caso que la adaptación no sea la solución más conveniente, rehusar el material base y crear los materiales propios de manera alternativa (véase diagrama 2.2).

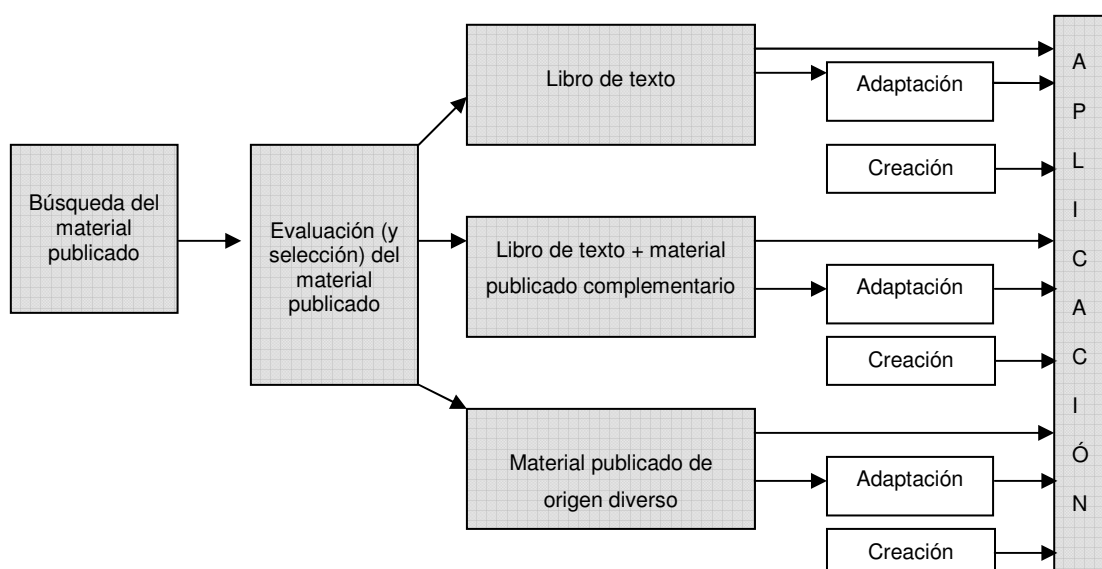


Diagrama 2.2. Combinación de elección de materiales publicados con la elaboración de materiales llevada a cabo por el profesor

2.3 Cuestiones generales sobre la elaboración

El estado de la cuestión de la elaboración de los MMDD se desarrolla a continuación en torno a la importancia, al lugar que ocupa en la literatura especializada y a su relación con la formación de los profesores.

2.3.1 Importancia de elaborar materiales didácticos

Un grupo de significados autores creen que la elaboración de materiales didácticos puede contribuir de forma valiosa a mejorar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, Shulman (1987) plantea que la elaboración de los MMDD por parte de los profesores es un elemento esencial de la enseñanza al significar que los materiales deben adaptarse a las características de los alumnos; Ben-Peretz (1988: 243) cree necesario elaborar los MMDD para que éstos se adapten al programa educativo preestablecido, al ser los portadores de los contenidos, de las estrategias y de las metas del mismo; y Moon (2001: 98) considera que la elaboración de materiales, en su faceta evaluativa, es relevante, pues ayuda a comprobar si los objetivos educativos propuestos se logran y si los MMDD fueron efectivos para ello.

Por su parte, Tomlinson (2001b: 67) cree que la puesta en práctica de las tres dimensiones de la elaboración de materiales y aporta razones por las que el profesor debe proceder a realizarla, afirmando que, al tiempo que la elaboración asegura la adecuación de los materiales a los alumnos, sirve para que los profesores entiendan y apliquen las teorías sobre la enseñanza de las lenguas y para que se produzca un desarrollo personal y profesional importante de dichos profesores. La elaboración de MMDD, según lo anterior, deviene en un factor necesario de la enseñanza individualizada y juega un papel fundamental en el proceso educativo actual, remitiendo de alguna forma a la ya lejana afirmación de Komoski (1978: 47): "The teacher's ability to carry out effective instruction within the curriculum is dependent upon the availability, the appropriateness, and the understandability of the tangible tools (that is, materials) chosen to implement that curriculum", considerando que la disponibilidad de los materiales necesarios y convenientes para el alumno en el

proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida del trabajo de elaboración que el propio profesor realice.

La importancia específica que los autores otorgan a cada una de los elementos que constituyen la elaboración de los MMDD se verá con detalle y de forma independiente en los capítulos respectivos siguientes.

2.3.2 El lugar de la elaboración de los materiales didácticos en la literatura especializada

El lugar que ha ocupado entre estudiosos y especialistas la elaboración de los MMDD, dentro del campo de la enseñanza de las lenguas, queda reflejado en los comentarios de Block (1991: 211) que, a comienzos de los años noventa, se quejaba de la escasez de publicaciones sobre ello:

While much has been published on second language acquisition, syllabus design, skills development, and a multitude of topics relevant to language teaching, there have been fewer books on materials development. The assumption seems to be that materials selection, adaptation and development will take care of themselves.

Una década después, Tomlinson (2001) confirma el espacio reducido que se le asignaba a la elaboración de los MMDD en el campo de la investigación, aunque añade, con respecto al momento en que escribe, que se va tomando mayor conciencia de la importancia de la elaboración de los MMDD. Estos indicios de cambio para el autor lo reflejan hechos como su introducción en algunos planes de estudios de formación del profesorado, el convertirse en el centro de análisis e interés de diversos tipos de publicaciones, investigaciones, debates, talleres y conferencias, y en la creación de una asociación y una revista especializada en la elaboración de materiales. A pesar de ser un tema tradicionalmente tratado con escasa frecuencia y amplitud, sí ha habido espacio para el debate intelectual, tal como se refleja en los trabajos de Mariani (1988), Cunningsworth (1984), Sheldon (1988), Littlejohn (1992), por referenciar sólo a los autores iniciales.

Por otro lado, cabe señalar que muchos de los trabajos realizados sobre la elaboración de los MMDD se han circunscrito fundamentalmente a dos temas: 1) la bondad o no de los libros de texto, comentada en el capítulo anterior, y 2) la evaluación de los libros de texto, como lo ha constatado Tomlimson (2 1) y se verifica en este trabajo por las numerosas de propuestas evaluativas encontradas, y que será expuestas en el capítulo correspondiente. Estas consideraciones sobre los libros de texto dan lugar a posturas a veces enfrentadas y constituyen una parte importante de la polémica en torno a la elaboración de materiales que mencionan Canniveng y Martínez (2 3).

Sin embargo, en la medida que la adaptación y la creación ha adquirido progresiva presencia en el proceso educativo, han ido surgiendo publicaciones que consideran la elaboración en sentido amplio, aunque aún es más frecuente encontrarlas referidas al tratamiento de cada uno de los elementos que la componen, tal como se ha indicado con anterioridad.

En el contexto español, y referida a la didáctica general, existe un estudio llevado a cabo por Martínez Bonafé (2 3) donde se confirma ese panorama sobre la elaboración de los MMDD en los siguientes términos:

Hemos consultado la oferta de cursos de formación en una importante muestra de centros de profesores y otros organismos de las administraciones central y autonómicas para la formación permanente del profesorado. Resultado: no parece que el análisis y la evaluación del material curricular sea una preocupación relevante en los planes y los programas para el desarrollo profesional docente. Hemos buscado en los programas de formación inicial del profesorado: el diseño, el análisis, y la evaluación de materiales curriculares no constituyen una asignatura específica en casi ninguna universidad, y cuando sí lo son entran en el rango de la optatividad. Hemos revisado las tesis doctorales leídas y aparece una incipiente preocupación en los últimos años, muy localizada en el área de la didáctica y poco significativa todavía en términos cuantitativos.

(Martínez Bonafé, 2 3: 1)

Igualmente es destacable en este ámbito español el repunte de interés sobre algunos de los temas relacionados con la elaboración de los MMDD, coincidiendo con los momentos previos y posteriores a la aprobación de la LOGSE, en 199²⁸, según indica Parcerisa Aran (1996: 12) al comentar que “revisando la bibliografía sobre análisis y evaluación de materiales curriculares se constata que, en los últimos tiempos, parece haber disminuido el interés por acometer trabajos en este campo aunque, paralelamente a la puesta en marcha de la reforma educativa, han aparecido recientemente más artículos referidos al tema”.

En la última década, pasado el impulso de la novedad de la LOGSE, el ritmo creciente de publicaciones sobre cuestiones relacionadas con la elaboración de MMDD se ha ralentizado de nuevo. Aun así se han encontrado aportaciones teóricas relevantes como las realizadas por Atienza Merino (1994), Blanco García (1994), García Mínguez y Beas Miranda Eds. (1995), Martínez Bonafé (1995 y 2002), Navarro Domínguez (1995), Parcerisa Aran (1996) Alonso Gutiérrez (1997), Cantarero Server (2001), Paredes Labra (2001), Rodríguez Rodríguez (2001), Méndez Garrido (2001), Aguaded Gómez y Bautista Vallejo (2002) y Fernández Reiris (2003), haciéndose referencia específica a las lenguas extranjeras en Atienza Merino (1994), Navarro Domínguez (1995), Hearn y Garcés (2003) y Madrid y McLaren Eds. (2004).

2.4 Contextualización histórica de la elaboración de los materiales didácticos

Dada la importancia que progresivamente va adquiriendo la elaboración de los MMDD por parte del profesor, conviene revisar cómo se ha ido situando el sistema educativo español, a lo largo del tiempo, con respecto a los campos que la constituyen y comprobar los cambios evolutivos ocurridos paralelamente al

²⁸ Véase en este sentido: Gimeno Sacristán, (1988 y 1991), Fernández (1989), Marchesi Ullastres y Martín Ortega (1991), Martínez Bonafé (1991), Area Moreira (1991) Bestard Monroig y Pérez Martín (1992) Cabero Almenara (1992) y Montero Mesa y Vez Jeremías (1992).

surgimiento y a la aplicación masiva de los nuevos procesos tecnológicos en la vida cotidiana.

Como ya se ha dicho, la bibliografía de referencia sobre el estudio de los MMDD en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas era escasa hasta principio de los años noventa, centrándose, fundamentalmente, en la evaluación de los materiales publicados, principalmente los libros de texto. En ese marco de escasez, la bibliografía que trataba específicamente sobre la elaboración de los MMDD por parte de los profesores era aún más reducida, según Block (1991); Tomlinson (2011b); y Canniveng y Martínez (2013), entre otros. Las razones de ello son múltiples y de diversa naturaleza, y fijarlas en el contexto histórico en el que acontecieron ayudará a entenderlas mejor. Para ello se van a exponer a grandes rasgos las tres períodos que corresponden a diferentes visiones de los MMDD, abarcando desde mediados del siglo pasado hasta nuestros días, utilizando para identificarlas la terminología de Bautista y Jiménez Benedit (1991, en Paredes Labra: 2011), que es la siguiente: modelo transmisor-reproductor, modelo práctico-situacional y modelo crítico-transformador. Al tiempo, se toma como punto de partida la realidad sociológica y didáctica española y su interconexión con lo que ocurría en otros ámbitos europeos, y se destaca el grado de implicación de los profesores en la elaboración de los MMDD, el nivel de desarrollo técnico existente, y el uso y el tipo de materiales más frecuentes.

Como resulta sabido, estos modelos referenciales sólo son intentos de captar parte de la realidad para facilitar su comprensión, aunque de hecho nunca se dan en estado puro sino que, en una misma etapa histórica, conviven básicamente tres modelos diferentes: el que está en recesión, el que domina y el que está en progresión. Como consecuencia lógica de lo que se acaba de decir, con anterioridad a que una idea se admita como válida de forma generalizada suele haber precursores de la misma en otras etapas donde el modelo dominante es distinto. De ahí que se distinga entre cuándo se originaron las teorías que propugna un determinado modelo y cuándo se popularizan las mismas. Aquí se considera existentes los modelos en la etapa en que su aceptación teórica ha penetrado en el pensamiento educativo de forma notable, haya tomado o no cuerpo en los currículos oficiales, en el entendimiento que puede

haber desfase entre lo que se piensa y lo que se practica o entre el currículum legal y el que puede entenderse como real.

2.4.1 Período del modelo transmisor-reproductor

En los años 5 y parte de los años 6 la elaboración de los materiales en España por parte de los profesores era prácticamente inexistente; contribuyendo a mantener la ausencia de iniciativa el restringido papel que se les asignaba en el proceso educativo. La misión principal del profesor era explicar y transmitir los conocimientos heredados de la tradición, creados y sistematizados por un pequeño grupo de estudiosos y especialistas. El profesorado no tenía atribuida la función de elaborar MMDD y tampoco se lo planteaba como objetivo. Consecuentemente, el uso que se hace de los MMDD es el de ser meros transmisores-reproductores, siendo a su vez y en líneas generales el currículum coincidente con el que Clark (1987) denomina *humanismo clásico*.

Por otra parte, la fuente de conocimiento en las escuelas de primaria era casi exclusivamente un único libro de texto o enciclopedia que aglutinaba todo el conocimiento que se quería enseñar, que junto a la pizarra y la tiza eran los materiales de paso prácticamente únicos en los que apoyar su enseñanza, así como una regla ancha de madera para usos múltiples, incluido el disciplinario. La oferta editorial, por ende, era también muy limitada, prácticamente todos los escolares estudiaban con el mismo manual del que, en muchos centros, sólo existía un ejemplar en cada aula que se usaba en común por todos los miembros del grupo de alumnos. España acababa de salir de una larga posguerra y del posterior y prolongado aislamiento internacional y no se disponía de medios materiales ni técnicos para llevar a cabo grandes tareas de producción.

La enseñanza obligatoria llegaba tan sólo a los once años, aunque, de hecho, no todos los niños estaban escolarizados. El Estado se había desentendido en una parte importante de la tarea educativa, que estaba mayoritariamente en manos de la Iglesia. Aún la educación era en gran medida elitista y, por ejemplo, en la educación primaria se mantenía una doble vía. La asignatura de lenguas extranjeras no existía en los

planes de estudio de la enseñanza obligatoria. Era en la enseñanza secundaria no obligatoria, es decir, el bachillerato, cuando empezaba a impartirse una lengua extranjera, casi exclusivamente el francés. El estudio de las lenguas era minoritario, como escaso era el número de alumnos que continuaban sus estudios de secundaria.

En este contexto, el método utilizado para la enseñanza del francés como lengua extranjera era en gran medida copia del utilizado para el aprendizaje de las lenguas clásicas. Se fundamentaba en la traducción de textos, especialmente literarios, y en el aprendizaje de la gramática basada en el estudio consciente y deductivo de sus reglas. Era, sobre todo, un aprendizaje memorístico y descontextualizado, concebido como un ejercicio mental. El grado de formación del profesorado era muy limitado en lo que hace a las LLEE que enseñaban y, en la mayoría de los casos, sin haber tenido relación vivencial alguna con el país de origen del idioma o de su ámbito de influencia y de utilización.

2.4.2 Período práctico-situacional

A finales de los años sesenta y parte de la década de los setenta, la situación de los MMDD en España empieza a cambiar en ciertos aspectos. Se dota a los centros y a los profesores con nuevos y mayor número de MMDD. Por su parte, los alumnos, de un modo privado o público, a veces indirecto, como otorgamiento de becas, tiene mayor acceso a los libros de texto básicos.

En el panorama internacional de la enseñanza de lenguas aparecen medios técnicos novedosos en los que se pone gran confianza. Su uso permite a un grupo minoritario formado por técnicos y especialistas diseñar distintos MMDD utilizando las nuevas teorías de aprendizaje y los modernos aparatos técnicos, consistentes principalmente en el magnetófono, el proyector de diapositivas y el laboratorio de idiomas. En esta época la preocupación primordial es hacer buenos libros desde el punto de vista técnico y acordes con la teoría del aprendizaje predominante, y lograr que el profesor transmita en la clase lo más fielmente posible el saber que esos libros contienen.

Esta nueva situación también tiene su influencia en España, aunque limitada. La oferta editorial se hace más plural, pero la fuente de conocimiento fundamental sigue

siendo el libro de texto. En esta época, la corriente metodológica que tiene mayor influencia en la enseñanza de idiomas es la basada en el método audio-lingual, que venía respaldada por las teorías estructuralistas en lingüística y las teorías conductistas en psicología, estableciendo como premisas para el aprendizaje de una lengua la creación de hábitos adquiridos mediante estímulos y respuestas. Sin embargo, es constatable que en los temarios para la enseñanza del inglés los elementos audiolinguales se combinan con los de la gramática-traducción que, como indica Palacios Martínez (1994), respondían a principios ampliamente superados.

Este período coincide en España con una reforma profunda del ordenamiento educativo, la “Ley General de Educación” de 1970, que establece una única vía de formación en primaria. La enseñanza se hace obligatoria desde los 6 hasta los 14 años, incluyéndose en ella el aprendizaje de una lengua extranjera a partir de los 11 años. Se promueve el estudio del inglés, que pasa en pocos años a sustituir en gran medida al idioma francés. Se configura un sistema educativo centralizado donde el Estado toma gran protagonismo buscado asemejarse al resto de los países avanzados de su entorno europeo, aunque con medios más limitados.

Los MMDD, en el contexto al que nos referimos, se consideran esencialmente como “medios didácticos o instrumentos técnicos al servicio de estrategias de enseñanza” (Gimeno Sacristán, 1991: 12). Esa visión restringida de entender los MMDD, probablemente influida por la concepción limitada que también había del proceso educativo centrado en un solo método y su materialización tangible, el libro de texto, como el remedio por el cual se solucionaban todos los problemas que planteaba la enseñanza y aprendizaje de una lengua (Richards, 2001). Hasta tal punto adquiere importancia el método que Escudero Muñoz (1983) comenta, que no se establece una clara demarcación entre métodos y medios (en el que se incluyen los materiales didácticos), llegando a confundirlos.

Como consecuencia lógica del papel asignado al profesor como transmisor y organizador de lo que los especialistas y técnicos han elaborado, al profesor no se le reconoce el derecho de poder elaborar sus MMDD, y en muchos casos ni se plantea tal posibilidad. Para justificar esta concepción educativa, Allwright (1981) recurre al

empleo de dos argumentos: El primero, denominado el enfoque de la diferencia (*difference view*), se basa en que el profesor tiene unas labores que desempeñar entre las cuales no se encuentra la elaboración de los materiales; y el segundo, llamado el enfoque de la deficiencia (*deficiency view*), señala la falta de preparación de los profesores para llevar a cabo esta labor. Es decir, dado que los profesores, o bien no les compete o bien no saben hacer ese trabajo, son los escritores profesionales los que tienen que crear los materiales, en consecuencia se les atribuye a los materiales publicados la capacidad de enseñar, incluso cuando son usados por el peor profesor. Algunos autores, en los albores de los noventa empiezan a criticar esta postura, así Block (1991: 212):

Whether we accept the difference view or the deficiency view is not terribly important in this case as both lead to a division of labour approach which separates the practising teacher from design of his or her own materials²⁹. This situation, in fact, represents little more than abdication of responsibility on the part of the teacher or indeed the institution for which he or she works.

Otro factor que en esta etapa dificulta la elaboración de los MMDD por parte del profesorado es la ‘reificación’ o creencia ciega en la utilidad de un libro de texto, por el hecho de estar impreso y realizado por ‘verdaderos profesionales’, y en consecuencia, el convencimiento de que los profesores no pueden abordar la tarea de adaptar o crear MMDD con éxito, aunque sea parcialmente, siendo su misión dejarse aconsejar por los expertos sobre qué libro de texto elegir. Esta idea también tiene su particular expresión en concepciones tradicionales de la enseñanza donde el conocimiento se transmite sin cuestionarse a través de manuales sucesivos. De esta forma, según Shannon (1987), una de las consecuencias principales del fenómeno de

²⁹ Dentro de esta corriente de pensamiento que critica la división que se establece entre la práctica educativa y la elaboración de los MMDD se sitúa también Atienza Merino (1993: 216), cuando de forma genérica habla del “carácter repartido del trabajo educativo” entre los teóricos, que proponen modelos de actuación para el aula, y los profesores, que intentan llevar a la práctica esos modelos. Esta separación afecta a más de un campo de la enseñanza; de hecho, Kirk (1986: 163) la menciona con respecto a la formación de los profesores cuando afirma: “This, the notion that ‘theory’ and ‘practice’ are two separate components of the teaching act, represents a false dichotomy”.

la reificación es la desprofesionalización (*deskilling*) de los enseñantes que nos pone en conexión con la separación de la concepción y la ejecución de los materiales.

2.4.3 Período crítico-transformador

A partir de los primeros años de la década de los 80 y, sobre todo, en los años 90, el interés por el estudio sobre la elaboración de los MMDD en España se despierta y los presupuestos teóricos en los que se basan aparecen estrechamente ligados a una concepción crítica y transformadora de los MMDD y de su uso. También se inician los procesos de asentamiento de la psicología constructivista en la enseñanza y del enfoque comunicativo en lo que se refiere a la adquisición de una lengua extranjera.

En esta época la oferta por parte de las editoriales es mucho más plural y aumenta la especialización. Los libros de texto se suelen acompañar por materiales complementarios, como cuadernos de trabajo, guías del profesor, cintas de audio, de vídeo, CDs, material multimedia, posters o flashcards. También se publican materiales independientes del libro de texto, con las mismas características que los complementarios citados, y otros que profundizan en alguna destreza o competencia lingüística en particular, como los libros de comprensión y expresión oral y escrita, de vocabulario o pronunciación, las colecciones de libros de lectura o los denominados materiales auténticos. A pesar del reconocimiento de hecho de la necesidad de la acción complementaria en la elaboración de materiales por los profesores, la entrega de estos materiales publicados de ayuda puede reflejar las reminiscencias de la vieja idea de que el profesorado no está capacitado para la adaptación y la creación.

Los medios técnicos al alcance de las editoriales se hacen muy sofisticados y, paralelamente, los profesores empiezan a tener acceso a un mayor número de aparatos basados en nuevas tecnologías. La mayor calidad técnica de los libros de texto se refleja especialmente en que se imprimen mayoritariamente a color y con abundancia de ilustraciones. Por lo que respecta a los medios técnicos a los que los profesores tienen acceso, se generaliza el uso de la fotocopidora y los ordenadores, y hacen su aparición en los centros educativos la impresora, el reproductor de vídeo y

reproductor de CDs, Internet y programas de informática específicos y aplicables a la enseñanza de las lenguas.

Todo esto contribuye a que los medios de apoyo a la enseñanza de la lengua inglesa sean mucho más amplios y diversos y, en consecuencia, urge disponer de criterios de selección de medios y materiales en función del contexto y de las características específicas de los alumnos, aunque en ocasiones se hacen evaluaciones poco rigurosas. El poder adquisitivo del país ha aumentado considerablemente y los padres, en general, están dispuestos a gastar más que nunca en MMDD para la formación de sus hijos, máxime si éstos se relacionan con el conocimiento de una lengua nueva que la sociedad considera imprescindible para el desenvolvimiento en la vida en el futuro³⁰.

El cambio de los roles de los alumnos y los profesores se hace evidente. Los nuevos postulados teóricos de la enseñanza se centran de manera especial en los discentes, a quienes se les considera individualidades con diferentes necesidades e intereses concretos, se promueve la responsabilidad y autonomía de los mismos, y se les enseña estrategias de aprendizaje. De forma bastante común, muy especialmente en el campo de las lenguas, los libros de texto se complementan a través de fotocopias sacadas de otros libros o materiales. Allá donde el material publicado no cubre las necesidades específicas se empieza a percibir la importancia de crear el material propio por parte de los profesores. Se comienza a utilizar el ordenador como instrumento para adaptar o crear materiales junto con la fotocopidora, la guillotina, la plastificadora y la encuadernadora.

Dentro de las nuevas responsabilidades asignadas a los profesores se encuentra la de facilitar y negociar parte del proceso de aprendizaje, dar respuesta a las necesidades de los alumnos y estimular la responsabilidad en ellos. Estas tareas requerirán ahora de mayor capacidad de adaptación al contexto y al alumno, por lo que en ocasiones los profesores tengan que recurrir a materiales de elaboración propia.

³⁰ Pudiera entenderse que influye en los padres los recuerdos de una infancia exenta de medios, y que lograr la posesión de los MMDD actuales otorga por sí sola el conocimiento que contienen.

En esta etapa ya no se trata de un método basado en la creación de hábitos contruidos sobre estímulos y respuestas como punto de referencia central para que los alumnos aprendan determinadas estructuras de la lengua, sino que es otro enfoque de muy distinto signo el que toma fuerza: el comunicativo. El principal objetivo de este enfoque es comunicarse con individuos que tienen otro idioma materno y posiblemente otras concepciones de la vida, y no basta para el logro de ese objetivo el estudio de las estructuras de la lengua. La interdependencia entre la lengua y la comunicación se considera esencial en este proceso de aprendizaje, de ahí que el objetivo esencial sea considerado por muchos autores actuales como el de la competencia comunicativa (Canale y Swain, 198). En palabras de Larsen-Freeman (2), la competencia comunicativa consiste en conocer el cuándo y cómo decir el qué a quién, y se desglosa en otras cuatro más específicas: a) la competencia lingüística, b) la competencia discursiva, c) la competencia socio-lingüística y d) la competencia estratégica.

En España el auge de este modelo coincide con otra reforma educativa, que se recoge en la LOGSE de 199 . Como consecuencia de esta reforma, la enseñanza obligatoria se amplía hasta los dieciseis años y la enseñanza de una lengua extranjera se establece a los ocho años, aunque en 1996 la obligatoriedad se adelanta a los seis años. El nuevo modelo oficial de enseñanza que se establece es menos prescriptivo, favoreciendo así la iniciativa de los profesores y los proyectos pedagógicos que tienen en cuenta la diversidad y el contexto donde se tiene que llevar en la práctica.

2.5 La elaboración de los materiales didáctico y la formación de los profesores

Una vez realizado un breve repaso histórico de las etapas más significativas en relación a la elaboración de los MMDD y afirmada la necesidad de que la realicen los profesores, según indican los autores especializados, se trata ahora la formación correlativa de aquellos para poder desarrollarla con eficacia en la situación actual.

En primer lugar se resalta la importancia de la formación inicial del profesor, pues como indica Wright (1987: 76) “the ‘school of thought’ or discipline in which a

teacher is trained or the group among whom he cuts his teeth as a practitioner will undoubtedly influence his ideas about teacher and learner roles”; pudiera entenderse que también influirá en su forma de acercarse a los materiales y de valorar y poner en práctica la elaboración de los mismos. Es a causa de ello que la formación de los profesores suscite entre muchos especialistas y profesionales de la educación abundancia de críticas de diversa índole, pudiéndose destacar de forma genérica las referidas al contenido, los objetivos, la metodología, el formato o la duración de estos programas.

Con respecto a la formación inicial de los profesores, parece necesario constatar lo que ellos mismos opinan al respecto. En este sentido, Forner (1996) hablan de la insatisfacción que existe en España sobre la formación universitaria. Una encuesta realizada por el INCE (1998) indica que el 6 % del actual profesorado valora negativamente la formación pedagógica que ha recibido; y una investigación más reciente realizada por la UCUA (2005) sobre los estudios de inglés y español como lengua extranjera, indica que la gran mayoría de encuestados creen que su carrera no les ha proporcionado las competencias y conocimientos necesarios para ejercer la profesión en la especialidad respectiva.

En lo referido de forma específica a la elaboración de MMDD para la enseñanza de lenguas igualmente hay críticas, así Canniveng y Martínez (2003: 482) indican que "Pre-service courses are primarily concerned with classroom management and seldom encourage the future teachers to think about the goals, purposes and the learnability behind the materials chosen for their particular lessons". Por otro lado, el panorama que describen con respecto a los programas de formación continua no es más positivo, pues: "In-service programmes often do not encourage the teacher to reflect on their particular teaching experiences and to apply their knowledge to materials development".

Esta situación contrasta con la importancia atribuida a que los profesores tengan una adecuada formación en la elaboración de MMDD, firmemente defendida por Tomlinson (2003b) cuando indica que "helping teachers to develop effective materials for themselves can help them to become more positive and confident and to

become more effective teachers too”, y que se ratifica cuando el autor apoya la formación en los tres aspectos relacionados con la elaboración de materiales, foco de este trabajo. Para Tomlinson (2003: 45): “it is important to help participants to develop an ability to evaluate other people’s published materials in a systematic and principled way before asking them to produce materials of their own”. Desde esa concepción teórica se entiende que esta actividad ayudará a los profesores a tomar conciencia de las cualidades que necesitan tener los materiales para que realmente faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de servir para darse cuenta de que los materiales publicados tampoco son perfectos, por lo que la confianza en ellos mismos como elaboradores se vería incrementada (Tomlinson, 2003).

Para que los futuros profesores puedan elaborar los MMDD de la forma más adecuada parece necesario que se desarrollen y potencien de manera sistemática las capacidades y habilidades que les permitan llevar a cabo elecciones informadas; no pareciendo conveniente dejarlo depender del eventual impulso individual más fruto de la casualidad que de la reflexión, según indican trabajos recientes. Así, la ANECA (2004) ha encargado un estudio para diseñar el futuro modelo de la titulación de Magisterio en España en concordancia con los procesos de convergencia en la Unión Europea. En el estudio se ha recogido la opinión de profesores de universidad sobre las competencias más importantes que deben tener los profesores de primaria para que se alcancen los objetivos del currículo y entre las más valoradas, tanto para los enseñantes en general, como en los de lengua extranjera en particular, se incluyen las competencias para “seleccionar, concebir y elaborar materiales de clase”, es decir, algo muy similar a lo que en este trabajo se denomina elaboración de MMDD.

CAPÍTULO 3: TEORÍA DE LA EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

3.1 Introducción

Se inicia aquí la exposición individualizada de los elementos que componen la elaboración de los MMDD empezando por el estudio detallado de la evaluación, a ser el primero de los elementos que la constituyen. A ello se dedica el presente capítulo, dividido en tres secciones que se corresponden, respectivamente, con la definición del término, cuestiones generales y el análisis y exposición de los principales modelos y propuestas de evaluación presentes en la literatura especializada.

3.2 Definición del término evaluación

En sentido amplio, la evaluación, como acción de “estimar, apreciar, calcular el valor de algo” (RAE, 2014), es un fenómeno esencial en cualquier área del saber y de la investigación científica. En el ámbito de la educación, la evaluación incluye todos los factores que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje y se aplica a campos tan diferentes como el currículum, la eficacia de un programa, la práctica del profesor, los logros obtenidos por los alumnos o la estructura y organización de un centro educativo.

A diferencia de otros términos relacionados con la enseñanza, existe una cierta unanimidad entre los autores a la hora de dar una definición de lo que se entiende por evaluación referida a los MMDD. Así, para Waters (1987) “Evaluation is a matter of

judging the fitness of something for a particular purpose. Given a certain need, and in the light of the best resources available, which out of a number of possibilities can represent the best solution". La misma idea, aunque menos matizada, es expresada también por Cunningsworth (1995: 5) cuando indica que "selecting coursebooks involves matching the material against the context in which it is going to be used", o por Byrd (2001) al proponer que "evaluation is about making a judgement call". En ese acto de juzgar lo adecuado de un material para un propósito concreto, Argibay Celorio et al. (1991: 3) añaden que cualquier actividad evaluadora supone la creación de un patrón de medida que permita la comparación entre "un modelo ideal y un modelo existente", con independencia de que tal patrón puede estar ya creado por alguien ajeno al evaluador o ser realizado por éste. Por su parte, Parcerisa Aran (2001) plantea la evaluación como "un proceso que consiste en recoger información, en analizarla y en tomar decisiones consecuentes".

De acuerdo con todo ello, puede decirse que la evaluación de los MMDD es la actividad que estriba en recoger la información existente en los propios materiales que esté relacionada con el propósito educativo, analizarla de acuerdo con una pauta establecida y tomar decisiones consecuentes teniendo en cuenta el currículo, las necesidades y las circunstancias de los alumnos, verificando posteriormente los efectos de la aplicación.

3.3 Cuestiones generales de la evaluación

La importancia de evaluar MMDD, las razones para hacerla, el lugar que ocupa la evaluación en el proceso educativo, y la relación entre la evaluación de los materiales y la formación de los profesores, así como las críticas que con más frecuencia se esgrimen sobre los criterios de evaluación más empleados por los profesores, son cuestiones de las que se han ocupado diversos autores especializados en la enseñanza. Aunque la opinión general es que sigue sin haber investigación suficiente, tal como ponían de manifiesto Argibay, Celorio et al. (1991) y confirmaba Littlejohn (1992), achacándolo a la falta de un debate sobre la naturaleza y papel de los MMDD, Ellis (1998) indica que a partir de las publicaciones de los escritores que a principio de la década de los noventa criticaban ésta situación de escasez empieza a

variar el signo y a ser significativa la publicación de trabajos, especialmente los relacionados con la evaluación de los MMDD.

3.3.1 Importancia de la evaluación de los materiales didácticos

La importancia de la evaluación de los MMDD, tanto en el campo de la didáctica general como en el de la enseñanza de una lengua, es defendida, entre otros, por autores como Gall (1981), Hutchinson, (1987), Santos Guerra (1991), Littlejohn (1992), MacDonough y Show (1993), Parcerisa Aran (1996 y 2001), Gimeno Sacristán (1991), Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) Cerezal, (1999) MacGrath (2002) y Tomlinson (2001b y 2003). Los argumentos utilizados por los autores para ello son variados, Gall (1981), por ejemplo, indica que saber evaluar materiales es una facultad esencial para el profesional de la enseñanza; Hutchinson (1987) expone el considerable grado de influencia que tiene la evaluación en la forma de actuar de los profesores; MacDonough y Show (1993) afirman que "The ability to evaluate teaching materials effectively is a very important professional activity for all EFL teachers", advirtiendo que una elección errónea de materiales puede hacer que se pierda tiempo, se malgaste dinero y que desmotive tanto a los alumnos como a los profesores; y Rosales Pérez (1992) considera esencial la necesidad de evaluar MMDD como medio de lograr una selección fundamentada y una utilización más adecuada de los mismos.

En este sentido, Littlejohn (1992: 28), afirma que "language teaching materials are, however, one of our main 'tools of the trade', and it is thus essential that we endeavour to adopt a systematic framework for materials analysis, evaluation and the exchange of ideas on materials". Otro motivo que añade Grant (1987) para llevar a cabo la evaluación es que ésta permite saber explicar con argumentos fundados por qué un libro de texto no se cree adecuado. Por su parte, Parcerisa Aran (2001) insta a los profesores a evaluar los materiales, recordándoles que la complejidad que puede atribuírsele a la evaluación es tan sólo la propia de los procesos educativos y que la forma de enfrentarse a ella es por medio del análisis y la reflexión, sin olvidar que es un proceso que se va perfeccionando en la medida que se lleva a cabo.

Ahondando en esta misma línea, Tomlinson (2003) manifiesta que al principio la evaluación puede ser una tarea que lleve tiempo y sea difícil de realizar pero que, si se hace de forma rigurosa y sistemática, aporta al educador la ventaja de averiguar aspectos fundamentales de los materiales y un mayor conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje e, incluso, de los propios profesores como personas y profesionales. Refiriéndose a su experiencia, el autor asegura que los resultados alcanzados al evaluar le han compensado los esfuerzos realizados.

3.3.2 Lugar que ocupa la evaluación de MMDD en el proceso educativo

Desde un plano pedagógico parece conveniente interconectar la evaluación de los MMDD con otros aspectos del currículum y considerarla como una parte integrante del hecho educativo que genera sus propios efectos. Según Hutchinson (1987: 19), como consecuencia del proceso de evaluación, afloran un conjunto de realidades y situaciones que influyen positivamente en la faceta profesional del profesor que la realiza, de tal forma que: 1) obliga a los profesores a cuestionarse los presupuestos sobre los que basan su práctica, debiendo observar su propio comportamiento y el de sus alumnos, 2) fuerza a los profesores a establecer sus prioridades, 3) estimula a los profesores a realizar un análisis de lo que es la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje, 4) invita a la toma de conciencia del contexto en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar.

De acuerdo con lo anterior, la evaluación de los MMDD ayuda a explicar aspectos educativos, como los factores contextuales y las circunstancias e intereses del alumnado, por lo que McGrath (2002) remarca la necesidad de no realizar el proceso de evaluación en el vacío sino en relación con otros elementos del contexto donde se incardina la enseñanza, en su caso, la enseñanza de la lengua; distinguiendo el autor entre el micro contexto, identificado como las características de los profesores, alumnos, el programa específico y el centro educativo, y el macro contexto o contexto externo, que es en donde se establece la conexión entre un centro educativo particular y el sistema educativo concreto dependiente de un ordenamiento socio-político superior. Este planteamiento implica tener en cuenta algunos factores: 1) objetivos de la educación, 2) la política lingüística y el papel de la lengua de estudio

dentro del país, 3) objetivos de educación lingüística y 4) cuestiones culturales y religiosas. El autor nos recuerda, consecuentemente, que la institución educativa “exists within the larger educational system and, indeed, within an overall social-political system in which social, cultural, religious, economic and political issues can all have an influence” (McGrath, 2002: 21). En la España actual de las comunidades autónomas tal afirmación cobra especial realidad.

Desde el punto de vista de la teoría crítica, Santos Guerra (1991) parte de la importancia de los sujetos de la enseñanza para lograr el objetivo de la mejora de la misma, y entiende que la evaluación de los materiales y su uso es “un excelente modo de someter la práctica al análisis sistemático” al concebir la evaluación de éstos como:

un análisis cualitativo (...) en sus dimensiones políticas, económicas y didácticas, efectuado desde una perspectiva conceptual o teórica (Mahung, 1988), situado en un contexto organizativo, atento a los efectos colaterales y subrepticios de su uso, que cuenta de forma inexorable con la opinión de los protagonistas de la acción educativa y que tienen por finalidad fundamental la mejora de la práctica.

(Santos Guerra, 1991: 31).

Otro autor que trasciende en su concepción el papel de la evaluación de los MMDD a un plano ideológico, es Gimeno Sacristán (1991: 1) cuando afirma que el análisis de los materiales “forma un capítulo esencial del curriculum oculto de la escolaridad y de los códigos pedagógicos”, por lo que, según el autor, se trata de desentrañar y tomar en cuenta el criterio ideológico que representa.

3.3.3 Acceso a los Materiales Didácticos Publicados

Dentro del proceso de la evaluación de los MMDD y como un requisito previo al proceso de selección de los mismos, se encuentra la forma de acceder a ellos, entendiendo por acceso la recogida amplia de información sobre los materiales que existen publicados en el mercado. La literatura existente al respecto critica la ausencia de un proceso sistemático en su realización y realza su importancia, pues si no se conocen de manera amplia los materiales publicados y disponibles, la

capacidad de elección se verá reducida y, consecuentemente, las probabilidades de seleccionar el material que mejor se ajuste a los alumnos y al contexto en el que se produce la enseñanza serán menores.

Respecto a este elemento de la evaluación, Gall (1981) afirma que se debería proporcionar formación sistemática a los profesores, lamentando que estos se limiten a realizar la búsqueda de materiales sólo entre aquellos que están a su alcance de manera más inmediata. En el trabajo que Vincent (198) llevó a cabo para averiguar qué fuentes de información utilizaban los profesores para elegir los libros que iban utilizar cabe destacar la diferencia que la autora establece entre las fuentes utilizadas y la utilidad de las mismas. Vincent (198 : 152) comenta que “the sources associated with publishers (representatives, catalogues...) had the largest consistent set of users, and though some parts of their services, such as representatives, were often heavily criticised, they were still greatly used”. Sin embargo, las fuentes más utilizadas no coinciden con las fuentes que los profesores consideraban más útiles que eran: las exposiciones de las editoriales y las bibliotecas seguidas de las librerías, conferencias y seminarios. Según Vincent (198 : 136), “ease of access and convenience, rather than quality, seemed to be the prime determinant of the popularity of a source”.

3.3.4 La evaluación y la formación de los profesores

Algunos autores que defienden específicamente la evaluación como parte de la actividad educativa hablan de la necesidad de formar a los futuros profesores en la evaluación de MMDD, es el caso Cunningsworth (1979: 32) que destaca la importancia de “equipping trainees with the criteria required for making useful judgments, and of developing their critical faculty linked to an awareness of the importance of matching methods and materials to objectives”. Teniendo en cuenta que la selección y la elección se integran en la evaluación, como elementos de la misma, Vincent (198) habla de la necesidad de evitar las deficiencias halladas en su estudio respecto a la forma de elegir libros sin evaluarlos adecuadamente; por tanto, propone que “teachers need to be taught from the beginning of their careers that book selection is an important task which can and should be approached cautiously and methodically” (Vincent, 198 : 159).

También Gall (1981: 3) defiende una formación programada de los profesores que los capacite para evaluar los materiales didácticos más adecuados para su trabajo, pues según el autor “a good teacher is essential for effective instruction, but even good teachers are helped or hindered by available curriculum materials”. Por su parte, Williams (1983: 254) defiende la importancia de formar a los profesores de inglés en los principios y prácticas de las técnicas evaluativas para que al analizar los diferentes componentes del material (él habla específicamente de libro de texto), los profesores desarrollen tanto sus competencias lingüísticas como didácticas:

English language teachers-in-training need to be acquainted with the principles of textbook evaluation. They can be given practice in analysing textbooks in order to find out whether the organization of materials is consistent with the objectives of a given English language curriculum. When trainee teachers examine the selection of items of speech, grammar, and vocabulary in a textbook, and evaluate the way it presents reading and writing activities, they are at the same time improving their competence in the language and honing their skills as teachers.

De igual modo, Hutchinson (1987: 44) insiste en la necesidad de la formación de los profesores para la evaluación de los MMDD y la califica como un proceso interactivo que, a consecuencia de los efectos de su proceso de realización, tiene un importante papel en la formación permanente de los propios profesores. Ben-Peretz (1988: 243) indica que “la habilidad para comprender el significado completo de los materiales curriculares es un prerrequisito para que se usen profesionalmente en clase” y apunta que tal habilidad se tiene que desarrollar en programas de formación inicial y continua del profesorado.

El valor que los propios profesores conceden a la evaluación les lleva a manifestar su deseo de formarse en ella cuando se les pregunta al respecto. Así, en una encuesta realizada en Estados Unidos a profesores de inglés como segunda lengua el resultado refleja que la primera materia (y la segunda entre los encuestados de nacionalidad norteamericana) que querían que se incluyera en su formación era "training in TESL materials selection and evaluation" (Herichsen, 1983 en Hutchinson, 1987 y en Cunningsworth, 1995). En otra investigación llevada a cabo por la ANECA (2 4) entre profesores españoles de universidad, los resultados reflejan específicamente

que una de las demandas más valoradas de los encuestados es la inclusión de conocimientos y capacidades que posibiliten a los futuros profesores llevar a cabo con éxito la selección de los MMDD.

La necesidad y la demanda de conocimientos evaluativos por parte de los profesores para que puedan realizar de forma adecuada la evaluación de los MMDD, lleva a un considerable número de autores a realizar propuestas evaluativas concretas de las que daremos cuenta más adelante, y a otros, como a Mateo Martínez (1999), a reclamar que se asigne un tiempo especial en el proceso de formación universitaria para adquirirla.

3.3.5 Crítica a las prácticas de evaluación

Considerando la evaluación debe estar presente en cualquier proceso de selección, algunas de las conclusiones del estudio llevado a cabo por Vincent (198) sobre los métodos empleados por los profesores para elegir materiales indican que éstos no eran consciente del grado de dificultad que conllevaba elegir libros y, por tanto, no adoptaron ningún método evaluativo o medida especial para realizarla: “Few teachers were aware of the difficulties of skilful book selection or adopted a methodical approach to the problems, so that their choice of sources was often a haphazard or arbitrary one”. Ante criterios de selección tan poco fiables, la autora propone “it does seem very necessary, then, to make teachers aware of the importance of book selection, and to bring some order into the relative chaos of the present system” (Vincent, 198 : 155).

De forma analítica, Gall (1981: 1) hace una radiografía avalada por estudios de datos de cómo se suele llevar a cabo el proceso de selección de materiales curriculares destacando los siguientes aspectos:

- Curriculum materials are not likely to be evaluated and revised prior to publication.
- Teachers limit their search for curriculum materials to those that are immediately available.

- Teachers spend relatively little of their time engaged in the process of materials selection.
- Teachers are not well informed about the process of curriculum materials selection.

Tyson-Berstein y Woodward (1991: 93) confirman lo anteriormente expuesto cuando hablan de cómo se seleccionan y evalúan los manuales educativos en el contexto americano: “research has shown how poorly textbooks are analyzed and selected. Other textbook selection is based on superficial criteria such as aesthetics and tables of contents, and more substantive selection criteria are often ignored or only superficially attended to”. En este mismo sentido refiriéndose al contexto español, Area Moreira (1991: 59) indica que la selección de materiales suele realizarse en función de criterios extrapedagógicos, en unos casos por la imposibilidad de aplicar el conocimiento disponible y, en otros, por su desconocimiento y relaciona su uso “más a prácticas tradicionales de utilización de un único medio (libro de texto) que a opciones renovadoras que integren distintas tecnologías”.

Dendrinós (1992) critica que la teórica libertad de los enseñantes para elegir los libros de texto se ve limitada en la realidad por varios factores. Uno de ellos es creer que es una elección plenamente libre, sin considerar que en realidad, directa o indirectamente, son las autoridades educativas las que primero evalúan los libros y deciden los que son aptos o no para la enseñanza oficial. La autora también cuestiona la elección entre los libros que se han autorizado, pues piensa que es difícil acertar en la elección si no se cuentan con los criterios y los medios necesarios para llevarla a cabo, opinando respecto a la capacidad profesional para evaluar que

One of the consequences of lack of information and of other prerequisites for intelligent decision-making is that the real choice is made by someone other than the teacher. For example in Greece, some of the FL teachers who have to select their textbooks have become conscious of the fact that ultimately their choice is decisively determined by the effective marketing techniques that commercial publishers use.

Dendrinós (1992: 34)

Otro factor que para Dendrinós (1992: 35) limita la elección libre es la homogeneidad de los libros que se encuentra en el mercado: "Various pieces of merchandise are produced, but they are versions of a dominant theme: the market. Therefore, the apparently open choice teachers have is restricted by its rules". En este mismo sentido, resultan interesantes las respuestas de Vez Jeremías al ser preguntado en una entrevista sobre cómo se lleva a cabo la selección de materiales para la enseñanza de lenguas:

Los criterios que predominan a la hora de seleccionar el material son (...) más propios de la selección de una prenda de vestir que de un producto educativo. ¿Cuántos se detienen a analizar y valorar si un producto curricular comercial resulta coherente con los criterios que recoge el proyecto curricular de su centro? (...) ¿Cuántos proyectos curriculares de centro recogen acuerdos sobre criterios para seleccionar materiales (...) o (ya no digamos) materiales específicos del área de Lenguas Extranjeras?

(Vez Jeremías en Guillén Díaz, 1999: 51).

Algunas de estas preguntas hallan respuestas para el caso español en el trabajo etnográfico realizado por Paredes Labra (2004). De él se desprende que el desarrollo del currículo por medio de los documentos que sirven para concretarlo, tales como el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto curricular de Etapa y Ciclo, se ha burocratizado de tal forma que no reflejan una participación del profesorado en el análisis e interpretación de los materiales. Respecto al momento donde se deciden los libros de texto que se van a utilizar dice lo siguiente: "no parece una actividad formal sino un comentario en un espacio no definido del que aparece un consenso entre los maestros", Paredes Labra (2004: 16).

En esta misma línea, Rodríguez Rodríguez (2004), en su tesis sobre los materiales curriculares de la reforma educativa de 1990 en Galicia, comenta que las cuestiones sobre los materiales, denominados por el autor curriculares, no forman parte del debate del Proyecto Educativo de Centro ni del Proyecto Curricular de Ciclo, añadiendo que el libro de texto sigue siendo un material con gran poder dentro de los centros y que muchas veces es aceptado por los profesores, no por un acuerdo entre ellos sino a través de propuestas externas formuladas por las editoriales que se

aceptan sin haberse debatido previamente, algo que McGrath (2012: 12) corrobora en el caso de la enseñanza del inglés en el Reino Unido, entendiendo que “textbooks are only too often chosen in an arbitrary fashion”.

A modo de resumen de las opiniones vertidas por los autores citados, la elección de los libros de texto suele ser realizada de forma no sistemática, arbitraria e informal; se le dedica poco tiempo; los profesores no saben cómo realizarla y con frecuencia se dejan llevar por las indicaciones de personas o de entidades ajenas a los intereses educativos; consecuentemente, con asiduidad se adoptan criterios extrapedagógicos parecidos a los utilizados en la compra de objetos de consumo. Por lo tanto, se aprecia una discrepancia significativa entre la importancia teórica atribuida a la evaluación de los materiales y la realidad práctica que los investigadores describen; lo cual, parece reafirmar la vieja apreciación de Briggs, Campeau, et al. (1973) cuando decían que la selección y utilización de los materiales realizadas por los profesores se han fundamentado durante años sobre las experiencias vividas y el juicio intuitivo, y no sobre un proceso explícito y sistemático.

3.4 Criterios de evaluación de los materiales didácticos

Ante las críticas a los procesos evaluación de los MMDD, y especialmente debido a la falta de profundidad, sistematicidad y criterios didácticos, han ido surgiendo propuestas para solventar tales carencias. Así, desde los iniciales planteamientos de evaluación realizados por Tucker (1978) hasta los más recientes formulados por Tomlinson (2013) o por Varela Méndez y Rodríguez López (2014), se ha observado una gran diversidad de enfoques y modelos evaluativos.

Si tomamos como base referencial general lo que establece McGrath (2012) para la evaluación de MMDD dirigidos a la enseñanza del inglés y se fusionan con las principales ideas y propuestas recogidas de la literatura estudiada, se pueden establecer seis criterios de clasificación aplicables a la evaluación de los MMDD. Cada uno de estos criterios clasificatorios se va a estudiar a continuación separada y sucesivamente siguiendo el siguiente orden:

- 1 La evaluación de los materiales didácticos según el propósito.
 - 1.1 Evaluar para seleccionar.
- 2 Según los campos que abarque la evaluación.
- 3 Según los sujetos que creen las propuestas evaluativas.
- 4 Según los sujetos que realizan la evaluación.
- 5 Según los campos en los que se centra la evaluación.
- 6 Según la profundidad de la evaluación.
 - 6.1 El método intuitivo o impresionista.
 - 6.2 El método profundo.
- 7 Según el formato que adopte la evaluación.
 - 7.1 Exposiciones evaluativas narrativas.
 - 7.2 Listado de verificación.
- 8 Según el momento en que se realiza la evaluación.

3.4.1 La evaluación según el propósito

Existe un amplio abanico de propósitos que pueden llevar al profesor, entre otros sujetos relacionado con la educación, a evaluar los MMDD. Partiendo del listado de razones expuesto por Tomlinson (1999) vamos a distinguir dos grandes bloques de propósitos según estén relacionadas directamente o no con su aplicación en el aula. En el primero se incluye: 1) seleccionar un libro de texto para el grupo o grupos con los que el profesor vaya a trabajar; 2) seleccionar materiales para complementar el libro de texto que se va a usar en el curso; 3) seleccionar materiales que provienen de diferentes fuentes que conformarán el material didáctico del curso; 4) tomar como punto de partida para adaptar con el propósito de mejorar los MMDD utilizados, bien sean éstos un libro de texto, material complementario o material creado por el propio profesor; 5) conocer en profundidad el material que se va a utilizar; y 6) saber lo que se ha publicado recientemente para estar al día.

En el segundo de los bloques se agrupan otro tipo de motivos para evaluar materiales distintos a los relacionados con la enseñanza en el aula, pero que también pueden llevar a cabo los profesores, siendo los más destacados los siguientes: 1) revisar materiales para las editoriales, 2) hacer una reseña de un material didáctico para una

revista especializada, 3) decidir o aconsejar un libro de texto para una institución educativa o para el Ministerio de Educación, 4) ayudar a los estudiantes que se están formando para ser profesores, a los profesores o a los formadores a ampliar su entendimiento sobre metodología y elaboración de materiales y 5) llevar a cabo una investigación educativa.

Los tres primeros propósitos del primer bloque giran en torno a la necesidad de elegir con acierto, por parte del evaluador, lo que va a ser la herramienta más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la oferta de productos que ofrece el mercado. Abundando en esta idea, Stern (1992: 352) indica que “the teacher's main problem is one of selection from an *embarras de richesses*”; y, más recientemente, Hayes, et al. (2011: 83) apunta, “the past few decades have witnessed a proliferation of commercial teaching and learning resources”.

La selección de MMDD es uno de los motivos principales por los que los profesores llevan a cabo la evaluación de los mismos, aunque tanto si el profesor tiene que elegir un material o libro de texto, como si tiene que trabajar con uno ya asignado, se va a ver beneficiado por la evaluación en su trabajo docente. Así lo percibe Grant (1987) cuando indica que, en el caso de que los MMDD vengan impuestos, en este caso el libro de texto, es importante someterlo a una evaluación basada en razones de fondo y principios didácticos con el propósito de sacarle el máximo partido y de adaptarlo mejor al contexto donde se emplea. Byrd (2011) defiende la importancia de distinguir entre la evaluación para seleccionar materiales, de la evaluación para su implementación y presenta una propuesta de evaluación específica para este último fin.

Puede concluirse, según lo indicado por los autores, que de los propósitos relacionados con el conocimiento en profundidad de los diferentes aspectos que aparecen en los MMDD y de la consideración del contexto y de las circunstancias específicas del sujeto en el que se piense como receptor de la enseñanza a la hora de la evaluación, van a depender en buena parte los resultados educativos que se obtengan.

3.4.2 La evaluación según los sujetos que creen las propuestas para realizar

Las propuestas evaluativas para ser aplicadas al MMDD pueden estar creadas por profesionales no docentes o por los profesores, de forma individual o colectiva. En el primer caso son documentos publicados mientras que en el segundo caso la propuesta evaluativa suele ser creada por el profesor o profesores que la crea para consumo interno. Una tercera opción incluiría aquellas propuestas para evaluar MMDD creadas por el profesor junto con los alumnos y, en contextos de formación del profesorado, por los propios alumnos dirigidos y supervisados por su profesor.

3.4.3 La evaluación según los sujetos que realizan

Según quién sea el sujeto que realice la evaluación de MMDD, tendremos diversas opciones. La efectuada por el profesorado es la más conocida y frecuente y, en todo caso, la que más se relaciona con el objeto de este trabajo. Sin embargo, el profesor no es el único al que concierne la evaluación, siendo frecuente encontrar en la literatura educativa reciente la figura de los alumnos como parte activa e importante en este proceso, existiendo autores que extienden el proceso de evaluación a otros sujetos relacionados con la enseñanza.

Breen y Candlin (1987: 26) hablan de la importancia de los alumnos en el proceso de evaluación de los MMDD -y en el diseño y uso de los mismos- en los siguientes términos: "Our premise is that teachers may benefit greatly in the evaluation, design and use of materials by engaging the help and the views of learners. Their participation will help to establish accurately the criteria for selection and design"; y presentan una guía para la evaluación de materiales que pueden utilizar los profesores para obtener información de lo que opinan los alumnos de los materiales. Santos Guerra (1991: 31), introduciendo un criterio ideológico, defiende una postura abiertamente a favor de la intervención de los alumnos en el proceso evaluativo cuando manifiesta que en él "han de intervenir de manera inexcusable los alumnos para que [la evaluación] sea democrática y valiosa". García Laborda (2002: 27) da un paso más a favor de la participación de los alumnos cuando, además de corroborar la

necesidad de su participación, añade que "se debe enseñar a los alumnos a valorar y a enjuiciar sus libros de texto". Similar postura mantiene Woodward (2011) cuando propone también involucrar a los alumnos en la evaluación.

Por su parte, Low (1987) sugiere que, además de profesores y alumnos, otras personas implicadas en el hecho educativo también pueden asumir el rol de evaluadores. Se refiere a los padres, directores, formadores de profesores, miembros del comité curricular, inspectores, investigadores, editoriales y diseñadores de materiales, incluso cabría añadir, en el caso de España, los actuales orientadores pedagógicos. En la misma dirección, Santos Guerra (1991: 31) insiste en la necesidad de que el profesor utilice en su actividad evaluadora la ayuda de personas ajenas al centro educativo, aunque no concreta quienes podrían ser las mismas.

No resulta objetable la colaboración de otros sujetos del proceso educativo, sino recomendable y positiva, sobre todo en lo que hace a fijar el contexto del centro educativo. En todo caso, desde lo que pudiera entenderse como una concepción de la educación en la que el profesor es un profesional responsable, formado y consecuente, parecería acertado pensar que el profesor debiera actuar como si fuera el máximo y último responsable de la evaluación de los materiales que precisa para su propósito educativo, aunque los alumnos puedan y deban contribuir a ella y se les enseñe cómo hacerlo, puesto que es quien mejor conoce las capacidades y las necesidades de sus alumnos y, desde luego, sus propias facultades y características docentes. Ésta también aparenta ser la idea de Stevick (1998) cuando habla del rol central que el profesor debe asumir en la enseñanza y la diferencia entre control por su parte y la iniciativa por parte de los alumnos. Pero, todo ello, sin soslayar que la selección conveniente no se corresponde siempre con el mejor material, sino con el más adecuado teniendo en cuenta todas las circunstancias que concurrirán en el aula entre los diversos sujetos presentes en el hecho educativo.

3.4.4 La evaluación según los campos en los que se centra

Según los elementos que abarque la evaluación es posible distinguir entre las que se focalizan especialmente en un campo concreto (ideológico, lingüístico, metodológico

etc.) y las que engloban a varios de ellos. La mayoría de las propuestas evaluativas investigadas se centran esencialmente en el aspecto lingüístico de los materiales, aunque se pueden encontrar bastantes casos en que lo lingüístico se complementa con otros elementos. En otras ocasiones la evaluación está interpretada a través del hilo conductor ideológico. La propuesta de Dendrinis (2011) es un ejemplo de tipo de evaluación referida a los libros de texto, que se centra específicamente en el análisis del discurso ideológico que éstos transmiten tanto a los profesores como a los alumnos a través de su forma y contenido, afirmando la autora que “language in use is not value-free, either in content or structure -at the level of discourse, text, sentence or lexis” Dendrinis (2011: 6). Lo que se defiende desde esas concepciones teóricas es que el criterio ideológico es uno de los aspectos fundamentales de la evaluación, porque determina el resultado. De poco serviría que un material reuniera un conjunto de características positivas desde un punto de vista didáctico y de contenido, si realmente el patrón evaluativo se establece con un criterio ideológico incompatible; ese sería el caso de un buen material didáctico, en cuanto a la forma y el contenido, pero que resultara discriminatorio por cuestión de sexo, raza o religión.

3.4.5 La evaluación según su profundidad

Según la profundidad con que se realice, la evaluación puede ir desde la mínima y superficial, como la que se obtiene echándole un vistazo al material, hasta la realizada de forma metódica y con gran intensidad y detalle. La primera, siguiendo la terminología de McGrath (2002) se denomina impresionista o intuitiva y a la segunda profunda. Conviene señalar, no obstante, que en las propuestas reales estas divisiones no son tan claras puesto que en muchas ocasiones una misma propuesta evaluativa reúne características que resultan comunes a uno y otro modelo. Todo ello se ve a continuación en la exposición de los métodos de evaluación.

3.4.5.1 El método intuitivo o impresionista (*the impressionistic method*)

La versión más simple de una propuesta evaluativa, atendiendo al grado de detalle que se busca, es la que emplea el método intuitivo o impresionista identificándolo con el resultado de la impresión general que a primera vista causa al evaluador el

objeto evaluado. El extremo inicial de esta evaluación es lo que Tomlinson (2011) denomina *the flick test*, por resultar tan superficial que sólo consiste en ojear rápidamente el material a evaluar, normalmente un libro de texto. En su versión menos simplista esta forma de evaluación consistiría esencialmente, según McGrath (2012: 25), en “glancing at the publisher's 'blurb', and at the contents page (..), and then skimming through the book looking at organisation, topics, layout and visuals” y equivaldría aproximadamente a lo que Grant (1987) llama *evaluación inicial*, McDonough y Show (1993) *evaluación externa* o *preliminar* y por Cunningsworth (1995) *vista general impresionista*.

Este tipo de evaluación puede ser aceptada como medio útil para acumular los materiales que luego se someterán a una evaluación más adecuada; dicho de otro modo, la evaluación intuitiva puede servirnos para la elección previa, y en esa fase de la evaluación habría que situarla, pero no podría ser considerada seriamente como un proceso evaluativo propiamente dicho por su dudoso grado de fiabilidad. Tomlinson (2011) comenta al respecto que, en un proceso de evaluación realizado sobre libros de textos para la enseñanza del inglés de uso frecuente, uno de ellos, cuya primera impresión entre los evaluadores fue muy positiva, resultó ser el que peor puntuación obtuvo cuando lo sometieron a una evaluación profunda y sistemática.

3.4.5.2 El método profundo (*The in-depth method*)

El método profundo de evaluación supone concentrarse en el análisis de los elementos específicos del material y hacer un examen muy detallado de determinados aspectos.

Uno de los posibles objetivos de este método es comprobar la veracidad de las cualidades que las editoriales o el autor atribuyen a los MMDD objeto de evaluación (McGrath, 2012); otro sería el de ayudar a conocer los valores que se quiere transmitir con él y la visión de la enseñanza que encierra el material evaluado.

Como ejemplos de este tipo último de evaluación se pueden referenciar los trabajos de Littlejohn (1992) y de Dendrinós (2011). El de Littlejohn es una tesis, titulada

Why are English Language Teaching Materials the Way they are?, cuyo objeto es evaluar cinco libros de texto desde cuatro ángulos diferentes: a) el impacto de la Lingüística Aplicada; b) la Fenomenología para ver cómo los autores tipifican a los profesores, a los alumnos y el aprendizaje de la lengua; c) la Teoría de la Organización para ver el rol de las editoriales en la producción de materiales; y d) la Teoría crítica que considera los materiales como objetos culturales.

El trabajo de Dendrinós (2011) es un ejemplo del tipo de evaluación de libros de texto centrado específicamente en el análisis del discurso ideológico que estos transmiten a través de su forma y de su contenido, con efectos en los profesores y en los alumnos. Al referenciar el trabajo de estos dos autores se pone de manifiesto que se pueden dar concomitancias entre el tipo de evaluación según los campos en que se centre, y el tipo de evaluación profunda cuando ésta se concentra en campos específicos: los trabajos de Dendrinós y Littlejohn están centrados en la investigación de un ámbito específico y para realizarla han de llevar a cabo una evaluación profunda.

3.4.6 La evaluación según el formato que adopte

Dentro del criterio basado en el formato que adopte la evaluación se distingue entre exposiciones evaluativas narrativas como la representada por trabajos de Dendrinós (1992 y 2011) y los listados de verificación; siendo éste último el formato más utilizado por los autores que trabajan sobre la evaluación de MMDD.

El listado de verificación, de lista de control o de parrillas si se utiliza la terminología de Zabala y Parcerisa (1995) y Cortés Moreno (2008), o directamente *checklist* en la terminología inglesa, muy usual en España entre los profesores de LLEE, es el formato de evaluación que los autores especializados realizan y ofrecen al profesorado con más frecuencia, pudiendo variar considerablemente los contenidos y las categorías en función de quién las propone y el objetivo perseguido. El término *checklist* es “a list that helps you by reminding you of the things you need to do or get for a particular job or activity”, según la definición que aparece en the Longman

Dictionary of Contemporary English Online, destacando McGrath (2002: 26-27), además de ser de fácil aplicación, cuatro ventajas en este método de evaluación:

- It is systematic, ensuring that all elements that are deemed to be important are considered.
- It is cost effective, permitting a good deal of information to be recorded in relatively short space of time.
- The information is recorded in a convenient format, allowing for easy comparison between commenting sets of material.
- It is explicit, and provided the categories are well understood by all involved in the evaluation, offers a common framework for decision-making.

3.4.6.1 La evaluación de materiales didácticos según el momento en que se realice

Partiendo del modelo de listado y atendiendo al momento en que se realice la evaluación, de acuerdo con Cunningsworth (1995), Tomlinson (1998 y 2003) y MacGrath (2002), se distinguen tres tipos: la evaluación de materiales previa a su uso, la evaluación de materiales mientras se usan y la evaluación de materiales posterior a su uso³¹.

Del estudio realizado sobre la literatura de estos tres tipos de evaluación mencionados la más estudiada y la que ofrece más modelos o patrones referenciales es la correspondiente a la evaluación de materiales previa a su uso. Cabe destacar que algunos de los autores que proponen la evaluación previa a su uso también mencionan la necesidad de llevar a cabo evaluaciones de los otros dos tipos. Entre otros, Grant (1984) formula un modelo de evaluación aplicable antes y mientras se usan los materiales; por su parte, Sheldon (1988) y McDonough y Show (1993) señalan la importancia de la evaluación mientras se utilizan los materiales y después

³¹ A lo largo de este trabajo se han analizado publicaciones relacionadas con la evaluación de los MMDD, entre otros, de los siguientes autores: Tucker; (1978); Mariani (1980), Cunningsworth (1984) Grant (1987), Hutchinson (1987), Breen y Candlin (1987), McDonough y Shaw (1993), Salberri Ramiro (1995), Littlejohn (1998), Richards (1998, 2001), Mateo Martínez (1999), Tomlinson (2001), Woodward (2001), y Varela y Rodríguez (2004).

de su uso; mientras que Jolly y Bolitho (1998) echan en falta la que se hace después de utilizarlos. De todo ello se reflexiona a continuación.

1.1.1.1.1 La evaluación previa al uso de los MMDD (Pre-use evaluation)

La primera y más antigua referencia de la evaluación a la que se va hacer referencia es a la realizada por Tucker (1978: 219-22), que hace una propuesta integrada por una lista de control o *checklist* sistemática y comprensiva que incluye los criterios en los que se sustenta. Estos son:

- First, the system should include a comprehensive set of criteria consistent with the basic linguistic, psychological, and pedagogical principles underlying correctly accepted methods of language teaching.
- Second, the system should include a flexible scheme that provides a method for the comparative weighting of the criteria and a simple system for recording the evaluator's judgments on each.
- Third, the system should provide a rating chart that facilitates quick, easy display of the evaluator's judgement on each criterion and presents a graphic profile of the total evaluation.
- Finally, it should provide a visual comparison between the evaluator's opinion of the book and a hypothetical idea.

El modelo propuesto se concreta en cuatro categorías principales: pronunciación, gramática, contenido y criterios generales, que a su vez se subdividen en otras secciones: Pronunciation criteria, completeness of presentation, appropriateness of presentation, adequacy of practice, grammar criteria, adequacy of pattern inventory, appropriate sequencing, adequacy of drill model and pattern display, adequacy of practice, content criteria, functional load, rate and manner of entry and re-entry, appropriateness of contexts and situations, general criteria, authenticity of language, availability of supplementary materials, adequate guidance for non-native teachers, competence of the author, appropriate level for integration, durability, quality of editing and publishing, and price and value.

Como se puede observar, se trata de un tipo de listado compuesto de apartados con enunciados bastante abiertos; de ellos, los tres primeros y parte del cuarto se centran en el campo lingüístico, y se reserva la otra parte del cuarto a cuestiones formales y prácticas. Cabe destacar que el autor, previamente a la presentación de la lista evaluativa, muestra los principios que la orientan y va aclarando cada apartado de la misma con explicaciones y ejemplos que ayudan a tener una idea clara y profunda de la misma. En algunos aspectos de su modelo, como por ejemplo, el apartado dedicado a drills para la enseñanza de lenguas extranjeras, se deja ver la influencia de la corriente estructuralista o funcionalista.

Otra de las primeras referencias de evaluación encontradas es la de Mariani (198) presenta un sistema evaluativo integrado en una propuesta más amplia, incluyendo en ella el contexto, la adaptación y la complementación de materiales. Está diseñada en cuatro fases, cada una de las cuales aparece a su vez subdividida en una serie de puntos más específicos. Las fases consisten en: 1) Define your local teaching situation 2) Define your programme 3) Evaluate your coursebook 4) Devise suitable adaptations; estando las tres primeras directamente relacionadas con la evaluación y la última con la adaptación y creación. El conjunto de la parrilla está compuesto por 36 apartados en forma de enunciados, en algunos casos considerablemente abiertos, que incluyen tanto el material didáctico como el contexto donde éste va a ser utilizado. En algunos casos proporciona razonamientos de fondo para respaldar los enunciados, tratando temas diversos (lingüísticos, prácticos, metodológicos, necesidades sociales del alumnado) a distintos niveles de profundidad.

El modelo presentado por Williams (1983), también algo lejano en el tiempo, establece un marco general para desarrollar la evaluación mediante una parrilla ilustrativa para los libros de texto de lengua inglesa, estructurada en un eje de coordenadas con compartimientos, identificando los dos ejes con los presupuestos básicos y con los criterios de evaluación. Los enunciados de cada casilla o compartimientos están planteados a modo orientativo al entender que deben ser los profesores los que tienen que generar los enunciados relevantes correlativos a su situación. El esquema de evaluación que presenta está compuesto por los siguientes apartados: Basic assumptions, up-to-date methodology, guidance for non-native

teachers, needs of second-language learners, relevance to the socio-cultural environment, criteria for evaluation, general, linguistic/pedagogical, speech, grammar, vocabulary, reading, writing y technical.

Puede decirse que la propuesta por Williams es una parrilla sucinta y de aplicación rápida en la que se adjuntan las ideas de fondo que justifica la elección de los diferentes apartados, resultando un modelo esencialmente intuitivo basado en la combinación de elementos lingüísticos y contextuales.

También Cunningsworth (1984), en su libro dedicado íntegramente a la evaluación y selección de MMDD, a modo de resumen operativo, presenta unas hojas de evaluación con los siete puntos que considera más relevantes, subdivididos a su vez en 49 apartados para un total de otras tantas preguntas. El autor va explicando y argumentando cada uno de los puntos, incluyendo ejemplos prácticos sacados de diversos materiales didácticos. Los puntos son:

language content, selection and grading of language items, presentation and practice of new language items, developing language skills and communicative abilities, supporting materials, motivation and learner, conclusions and overall evaluation.

Previamente al uso del modelo, el autor indica cuatro principios generales que inspiran y ayudan a evaluar un libro de texto, independientemente del enfoque que se vaya a utilizar o en el contexto donde se aplique

Relate the teaching materials to your aims and objectives, be aware of what language is for and select teaching materials which will help equip your students to use language effectively for their own purposes, keep your students' learning needs in mind, consider the relationship between language, the learning process and learners.

Las propuestas que Grant, Breen y Candlin y Hutchinson realizan en 1987, son modelos que han gozado de amplia aceptación y han sido retomados por otros autores con posterioridad. Sus propuestas se ven ahora de manera sucesiva y separadamente.

Grant (1987) considera que el libro de texto perfecto no existe (idea compartida por Mariani 1983, Nunan y Lamb, 1996, entre otros), aunque sí el que mejor se adapta a una determinada situación de aprendizaje. El autor cree que para que esto se dé se precisa realizar una evaluación. Defensor de los postulados comunicativos, propone un test compuesto por una serie de preguntas para aplicar a los libros de texto con el objeto de comprobar en qué grado resulta comunicativo. Para Grant (1987: 118) el libro debe cumplir tres requisitos fundamentales, los cuales tendrán reflejo en la evaluación: 1) it should suit the needs, interests and abilities of your students. 2) it should suit you [the teacher]... 3) the textbook must meet the needs of official public teaching syllabuses and examinations.

El autor sugiere tres fases en la evaluación de los libros de texto: la inicial, la detallada y la realizada mientras que se usa; correspondiendo las dos primeras a la evaluación de materiales antes de su uso. En la evaluación *inicial*, bajo el interrogante general: Does it fit?, Grant plantea las ocho preguntas mínimas que el evaluador se debe hacer al entrar en contacto por primera vez con el material a evaluar resumidas en el acrónimo CATALYST, y siendo las siguientes: “Communicative?, Aims?, Teacheble?, Available add-ons?, Level?, Your impression?, Student interest?, Tried and tested?”. En cuanto a la evaluación detallada ésta responde a las preguntas “If it fits, how well does it fit? – and how does it compare with others that also fit?” (Grant, 1987: 119). Por otra parte, las preguntas a la evaluación de los MMDD *mientras se usan* están centradas en torno a la pregunta, Does it still fit?, que debe ser realizada después de haber utilizado el libro de texto durante un tiempo.

El modelo de cuestionario que presenta Grant para la evaluación detallada se basa en la transformación en preguntas de lo que previamente ha establecido como condiciones fundamentales a cumplir por el libro. 1) Does the textbook suit your students? 2) Does the textbook suit the teacher? 3) Does the textbook suit the syllabus and examination? Cada una de estas preguntas generales está dividida, a su vez, en diez preguntas más específicas para ser contestadas con tres opciones: sí, parcialmente y no. Unos años más tarde, Spratt (1994) en su libro *English for the Teacher. A Language Development Course* propone el mismo cuestionario.

El anterior modelo para la evaluación de materiales está principalmente enfocado al campo lingüístico, dedicándole especial atención a las cuatro macrodestrezas lingüísticas. A pesar de calificar a la evaluación que presenta de detallada, las preguntas que propone poseen un carácter marcadamente genérico, y McGrath (2002: 42) critica esta parrilla porque “the approach is based on two false premises: that the individual items within each category are equal in importance and that the categories are themselves equally important”.

Hutchinson (1987: 44) realiza su propuesta de evaluación destacando la argumentación teórica al explicar las razones de fondo que la justifican. A la razón comúnmente aceptada de elegir un libro de texto se añade la influencia que este ejerce sobre lo que los profesores enseñan, entendiendo que se trata de un proceso de doble función, puesto que la evaluación permite elegir un libro de texto y a la vez reflexionar sobre la enseñanza-aprendizaje. Para Hutchinson los valores y presupuestos en los que se basa la enseñanza-aprendizaje deben coincidir con los valores y presupuestos en los que se basan los materiales; por ello, su propuesta de evaluación, dirigida a lograr la identificación de los materiales con los objetivos, es un proceso que consta de los cuatro apartados siguientes:

- Definición de criterios sobre los que se base la evaluación (análisis subjetivo)
- Análisis del contexto particular de enseñanza-aprendizaje (análisis subjetivo)
- Análisis objetivo de la naturaleza y los principios de los materiales (análisis objetivo)
- Adecuación mediante la comparación de los dos análisis.

(Hutchinson, 1987: 42)

En su reflexión sobre la evaluación, Hutchinson describe brevemente en qué consistirían el primero, segundo y cuarto apartado, para realmente prestar atención al examen del tercero cuyo objetivo es averiguar la concepción que el autor tiene de la lengua, mediante cuatro preguntas, y de la enseñanza-aprendizaje, a través de siete preguntas más. El modelo que presenta lo pone en práctica mediante el análisis en formato cuestionario de un ejercicio sacado de un libro de texto y no del análisis del conjunto del libro de texto o secciones más amplias como suele ser habitual. De esta manera, el modelo de evaluación viene formulado como una parrilla reforzada por

explicaciones en profundidad de las razones de fondo que la inspiran, ilustrando todo ello por medio de la evaluación de ejercicios concretos.

La propuesta evaluativa de Breen y Candlin (1987), posteriormente recogida por Nunan y Lamb (1996: 2 3-2 5) en su libro *The Self-directed Teacher. Managing the Learning Process*, consiste en un cuestionario dividido en dos etapas que recogen un total de 65 preguntas. La primera etapa se subdivide en cuatro áreas integradas por 2 preguntas y la segunda está subdividida a su vez en cinco áreas constituidas por 45 preguntas. En este modelo las preguntas que integran las cuatro áreas de la primera fase se relacionan con la utilidad del material, siendo las siguientes:

- What the aims and content of the materials are.
- What they require learners to do.
- What they require you, as a teacher, to do.
- What function they have as classroom resources.

(Breen y Candlin, 1987: 13)

En la segunda fase el modelo se centra en criterios para la elección y uso de los materiales en torno a cinco preguntas o enunciados, correlativas a las cinco áreas que agrupan las 45 preguntas de esta fase que a su vez también se subdividen, siendo aquellas preguntas las siguientes:

- Are the materials appropriate to your learners' needs and interests?
- Are the materials appropriate to your learners' own approaches to language learning?
- Are the materials appropriate to the classroom teaching/learning process?
- Seven design features of materials for classroom work.
- Discovering learners' criteria for good materials.

(Breen y Candlin, 1987: 14-28)

La guía evaluativa que presentan Breen y Candlin, (1987) se diferencia de la mayoría de las existentes, en que tiene un doble propósito: que sirva a los profesores para evaluar y para crear MMDD. También difiere de la mayoría de propuestas en que se concibe para ser aplicada tanto a los materiales publicados como a los materiales

concebidos y realizados por los propios profesores. Otro de los elementos originales que destaca en esta propuesta es la consideración del alumnado como grupo social (véase Bruton 1997) al que hay que implicar en la evaluación de los MMDD, con el objetivo de que descubran si éstos pueden ayudarles a evaluar su propio aprendizaje y si ellos pueden aportar algo al mismo. Por lo tanto, para los autores la evaluación y la creación los materiales deben ser actividades ligadas al aula y en la que participen los alumnos (Breen y Candlin, 1987).

Sheldon (1988) propone una hoja de evaluación para los libros de texto que consta de dos bloques. El primero, denominado *factual details*, trata sobre los elementos formales del material y el segundo, que denomina *assessment*, se constituye por dieciocho apartados, nueve de los cuales a su vez se subdividen en otras tantas secciones. La evaluación que propone es de tipo listado en la que se incluyen múltiples categorías:

- A. Factual details.
- B. Assessment.
 1. Rationale.
 2. Availability.
 3. User definition.
 4. Layout/graphics.
 5. Accessibility.
 6. Linkage.
 7. Selection/grading.
 8. Physical characteristics.
 9. Appropriacy.
 - 1 . Authenticity.
 11. Sufficiency.
 12. cultural bias.
 13. Educational validity.
 14. Stimulus/practice/revision.
 15. Flexibility.
 16. Guidance.
 17. Overall value for money.
 18. Rating and comments.

De la visión que de la evaluación tiene Sheldon cabe destacar su idea de que al evaluar se puede favorecer a que esta actividad se realice de forma más reflexiva y más coherente de lo que se hace normalmente, y como consecuencia, resulte beneficiosa para el hecho educativo, con independencia de que los distintos tipos de evaluaciones que generalmente se proponen resultan subjetivos. Sheldon es partidario de hacer evaluaciones de materiales antes, durante y después de su uso, y

recoge la idea de Breen y Candlin (1987) de que la evaluación pueda ser aplicada a los materiales elaborados por los profesores señalando lo siguiente: "Ideally this evaluative framework could also have a bearing on the appraisal of teacher-produced materials" (Sheldon, 1988: 243-44).

McDonough y Show (1993) proponen un modelo de evaluación que combina preguntas, reflexiones y ejemplos con el propósito de que sea un instrumento flexible y adaptable a contextos diversos. El modelo, según argumentan, está dirigido a "hard-pressed teachers/course planners that will be brief, practical to use and yet comprehensive in its coverage of criteria" (McDonough y Show, 1993: 65). Los autores presentan dos tipos de evaluación, una externa o preliminar y otra interna, aclarando que si la primera da resultados desfavorables no será necesario continuar con la segunda. La evaluación externa persigue conocer la organización aparente del libro y lo que dicen su autor y la editorial que contiene, y se realiza leyendo la contraportada, la introducción y el índice. La evaluación interna pretende corroborar si la información encontrada en el primer tipo de evaluación es la que realmente ofrece el material, y para realizarla los autores proponen analizar en profundidad al menos dos unidades didácticas del material, aplicando los siguientes criterios:

the treatment and presentation of the skills, the sequencing and grading of the materials, the type of reading, listening, speaking and writing materials contained in the materials, appropriacy of tests and exercises, self-study provision and teacher-learner 'balance' in use of the materials.

(McDonough y Show, 1993: 77)

A pesar de que McDonough y Show sólo exponen las características de la evaluación de materiales previa a su uso, reconocen lo siguiente: "materials evaluation is one part of a complex process and that materials once selected can only be judged successful after classroom implementation and feedback" (McDonough and Show, 1993: 79).

Particular resulta el trabajo de Cunningsworth (1995), *Choosing Your Coursebook*, que está dedicado en su integridad a la elección de libros de texto para la enseñanza del inglés; en él establece cuatro principios que sirven de guía para la evaluación:

- Coursebooks should correspond to learners' needs.
- Coursebooks should reflect the uses (present or future) which learners will make of the language.
- Coursebooks should take account of students' needs as learners and should facilitate their learning processes, without dogmatically imposing a rigid 'method'.
- Coursebooks should have a clear role as a support for learning.

(Cunningsworth, 1995: 15-17)

Una vez establecidos los principios, Cunningsworth distingue dos tipos de evaluación: la intuitiva y la evaluación en profundidad. La primera la define como aquella que proporciona los detalles que sobresalen en el material a primera vista, y la segunda la califica como más activa ya que requiere una mayor implicación por parte del profesor: “we actively seek out information about the material in line with an agenda that we have already decided on” (Cunningsworth, 1995: 2). Al igual que McDonough y Show (1993) habían hecho con anterioridad, Cunningsworth aconseja estudiar a fondo alguna unidad didáctica del libro para realizar esta fase evaluativa.

De esta forma, el modelo que Cunningsworth (1995: 6) presenta para la primera fase es un listado de evaluación y selección que consta de ocho categorías: “1) aims and approaches, 2) design and organization, 3) language content, 4) skills, 5) topic, 6) methodology, 7) teachers' books y 8) practical considerations”. Para realizar la segunda fase, Cunningsworth (1995: 6) se centra en la especificación de los objetivos y en el análisis del contexto de enseñanza-aprendizaje por medio de los siguientes apartados: “1) aims and objectives, 2) the learning/teaching situation, 3) the learners, the teachers”.

El autor advierte, finalmente, que existen muy diversos criterios de evaluación, pero que por motivos prácticos él ha presentado los que considera más importantes y sugiere que a partir de ellos la persona que evalúa, ajustándose a su propia realidad educativa, elabore su propia *checklist*. Como se ha comentado, los dos tipos de listados para evaluar los libros de texto propuestos por Cunningsworth (1995) cubren un amplio espectro evaluativo y están basados en una serie de principios que él hace explícitos y que sin duda favorece que el evaluador pueda contruir su propio listado.

Este modelo será recogido años después por Richards (2001) y Torres, Pérez, et al. (2003) como propuesta de evaluación.

Una de las autoras españolas halladas que se ocupen de la evaluación de materiales didácticos de inglés es Salaberri Ramiro (1995), quien propone un modelo de evaluación con el objetivo de ayudar a los profesores que han decidido utilizar un libro de texto a seleccionar el más adecuado y a adaptarlo a las necesidades del contexto donde se va a utilizar. El modelo comienza estableciendo unos criterios generales y a continuación presenta una guía de evaluación detallada. En el apartado de criterios generales da cuenta del currículo oficial español de lenguas extranjeras por medio de cinco criterios; en la guía de evaluación, presentada a modo de *checklist*, se ocupa de la descripción del material, los aspectos curriculares (objetivos, contenidos, metodología y evaluación), el material de apoyo y la guía del profesor, todo ello por medio de cuarenta preguntas agrupadas en una lista de breve y fácil lectura.

También Littlejohn (1998), uno de los defensores de la separación entre análisis y evaluación, expone que la mayoría de las guías de evaluación existentes se refieren a los libros de texto y que estas guías, afirma en tono de crítica, con frecuencia establecen juicios generales e intuitivos o impresionistas que suponen implícitamente un juicio de valor de los autores. Para combatir esta deficiencia el autor propone un método de trabajo que separe lo que los materiales contienen en realidad de lo supuestamente deberían incluir, indicando que se necesita un marco general que permita hablar a los materiales por ellos mismos, para lo que propone centrarse en el análisis de tres bloques fundamentales ordenados y desarrollados en las divisiones siguientes:

1. What aspects of materials should we examine?

A. Publication

1. Place of the learner's materials in any wider set of materials
2. Published form of the the learner's materials
3. Subdivision of the learner's materials into sections
4. subdivision of sections into sub-sections
5. continuity

6. route
7. access

B. Design

1. Aims
2. Principles of selection
3. Principles of sequencing
4. Subject matter and focus of subject matter
5. Types of learning/teaching activities:
 - a. - What they require the learner to do
 - b. - Manner in which they draw on the learner's process competence
(knowledge, affects, abilities, skills)
6. Participation: who does what with whom
7. Learner roles
8. Teacher roles
9. Role of materials as a whole

2. How can we examine materials?

Levels of analysis:

Level 1: What is there?

Level 2: What is required of users?

Level 3: What is implied?

3. How can we relate the findings to our own teaching contexts?

En el primer bloque los apartados conectados con la publicación se relacionan, según el autor, con los aspectos más tangibles o físicos de los materiales, incluyendo la relación entre éstos y su forma. Las secciones incluidas en el diseño se refieren más directamente al pensamiento que subyace tras los materiales. Dentro del segundo bloque, los tres niveles de análisis examinan diferentes secciones de los materiales y van de lo concreto a lo abstracto. Littlejohn aconseja analizar del 1 % al 15% del total del material. El tercer bloque se centra en averiguar si los materiales se adecuan a lo que las instituciones, los profesores y los estudiantes esperan de ellos y luego tomar decisiones en consecuencia, decidiendo si se aceptan o rechazan, y en su caso, si se adaptan y complementan .

En su propuesta evaluativa Richards (1998) defiende la necesidad de incluir en la evaluación de los libros de texto aspectos culturales, lingüísticos y pedagógicos, y hace algunas propuestas concretas para esta sea utilizada en la formación del

profesorado, afirmando que se pueden aplicar tanto al libro en su totalidad como a una unidad o parte del mismo, como por ejemplo a un ejercicio. Para el autor el primer foco de interés de la evaluación viene determinado por el macro nivel, consistente en desarrollar criterios que pueden ser aplicados a cualquier libro de texto. El segundo foco de interés se centra en el micro nivel que consistiría en desarrollar criterios para evaluar un libro específico. Richards también indica que en la formación del profesorado se debería abordar la evaluación examinando modelos publicados junto con los propuestos por el formador, dejando espacio para que los profesores en formación, a la vista de las diversas propuestas, puedan determinar los criterios más adecuados para sus propias evaluaciones.

Mateo Martínez (1999) es un escritor español que ofrece una propuesta evaluativa referida al libro de texto, indicando que a la hora de seleccionarlo cabe la posibilidad de realizar tres tipos de evaluación: 1) utilizar la intuición para determinar si es adecuado, 2) realizar un estudio exhaustivo al respecto, y 3) realizar acciones que constituyan un término medio entre los dos anteriores. En referencia al primer tipo de evaluación, la identifica con el efecto que nos trasmite el material: “el libro en cuestión nos ‘huele’ que va a ser satisfactorio, aunque esa intuición sea difícil de explicar”, pero argumenta a favor de realizar también un análisis más exhaustivo, indicando lo siguiente:

No podemos desdeñar lo que nos diga nuestra experiencia anterior pero, además, debemos asegurarnos con algún tipo de cuestionario que recoja las preguntas más comunes y claves que un libro de texto deber ser capaz de responder. Si el cuestionario corrobora nuestra intuición es posible que hayamos acertado de pleno, si no es así, entonces deberemos reconsiderar nuestra impresión inicial.

(Mateo Martínez, 1999: 133)

En coherencia con ésta idea, el autor nos ofrece un modelo de cuestionario diseñado para la evaluación de libros de texto de idiomas en el que distingue cinco áreas distintas: “1) ¿Es apropiado a nuestra situación específica? 2) ¿Es apropiado para el profesor y el alumno? 3) ¿Es apropiado el contenido lingüístico y cultura? 4) ¿Es apropiado la cobertura lingüística y la organización del material? 5) ¿Son apropiados los tipos de actividades y tareas (lingüísticamente y comunicativamente)?” (Mateo

Martínez, 1999: 134-35). Pero no deja de añadir que este tipo de evaluación no ofrece plena garantía de que la selección sea la correcta puesto que sólo después de haber usado el material se estará en condiciones de afirmar como válida la elección previamente realizada.

Por su parte Tomlinson (1999) expone un proceso que ayude a evaluar materiales mediante unos criterios flexibles, y en muchos casos abiertos, que difieren de las propuestas evaluativas de carácter esencialmente específico y cerrado que con frecuencia se realizan. El autor distingue cinco tipos de criterios para la evaluación de materiales: 1) Universal criteria 2) Media-specific criteria 3) Content-specific criteria 4) Age-specific criteria 5) Local criteria; y además, propone diversas categorías que permitan evaluar los MMDD: 1) Topic content, 2) Teaching points, 3) Texts, 4) Activities, 5) Linguistic level, 6) Cognitive level, 7) Learning principles, 8) Methodology, 9) Layout y 1) Design.

Para desarrollar criterios más específicos, Tomlinson sugiere realizar una lluvia de ideas con los principios que se crea que el material debe tener y a continuación convertir estos principios en enunciados que recojan lo que los materiales deben contener; una vez hechos, se tiene una lista sin orden de estos principios, deben agruparse en las diez categorías anteriormente señaladas. Ahora bien, el autor admite que la mayoría de las evaluaciones que se realizan son subjetivas, por lo que propone algunos criterios para conseguir mayor objetividad:

1. Start to develop criteria from the principles which are known to be the norm in the target environment rather than from the principles believed in by the evaluator.
2. Ask questions which are measurable.
3. Have one person (or ideally group) to establish the criteria for evaluation and a different person (or group) to use them for the evaluation.
4. Have a number of people do the evaluation and use the criteria for which there is a consensus of answers as a basis for making the decision.

(Tomlinson, 1999: 12)

Aunque el procedimiento evaluativo propuesto pueda parecer laborioso y muy abierto, inductivamente Tomlinson propone al profesor utilizar un criterio selectivo personal ajustable a lo que el propio evaluador entiende como necesario para lograr sus objetivos pedagógicos, justificándolo así: "The obvious but important point is that there can be no one model framework for the evaluation of material; the framework used must be determined by reasons, objectives and circumstances of the evaluation". Tomlinson (1999: 11).

Dos años después, Tomlinson (2001) presenta un modelo evaluativo utilizado por él mismo para realizar la evaluación de unos libros de texto de EFL para adultos, desarrollando el esquema-guía propuesto en 1999. La nueva propuesta consta de ocho categorías, estando la primera y la segunda a la vez subdividida en diversos criterios.

A. Overall course criteria

1. Publisher's claims
2. Flexibility
3. Syllabus
4. Pedagogic approach
5. Topic contents
6. Voice
7. Instructions
8. Teachability

B. Course specific criteria

1. Appearance
2. Design
3. Illustrations
4. Reading texts

C. Cassette and CD-Rom specific criteria

D. Teacher's book specific criteria

E. Workbook specific criteria

F. Video specific criteria

G. Cost

H. Durability

Moon (2002), nos presenta un sistema para analizar actividades, recogiendo y adaptando el de Nunan (1989), como base a partir de la cual los profesores puedan crear su propio sistema de evaluación. Su propuesta se estructura en siete categorías: “1) goal, 2) input, 3) procedures, 4) outcome, 5) teacher roles, 6) learner roles, 7) organization”. La autora cree que esta evaluación también ayuda a tener en cuenta el porqué se han construido las actividades y de la forma que se han hecho, en la línea de Sheldon (1987) y Littlejohn (1991), y aplica el modelo evaluativo a una actividad de aprendizaje concreta. Como resultado del análisis de esta actividad Moon (2002 : 9) indica que “among other things, it allows us to decide whether the activity is appropriate for our own pupils’ needs, how teacher-controlled it is, how much pupil participation is involved and so on. It also enables us to identify aspects which could be adapted or modified”.

Cortés Moreno (2002), el tercer autor español incluido en éste apartado de la evaluación, opina que los criterios para evaluar MMDD en general pueden ser utilizados también para evaluar libros de texto, y refiriéndose a los principios que alumbran la evaluación, indica que en un enfoque que aspire al desarrollo de la competencia comunicativa “los materiales didácticos deben tener en cuenta tres facetas generales de la comunicación: interpretación, expresión y negociación”; y añade que, dichos materiales, “deben atender no sólo a las formas lingüísticas, sino también al contenido del discurso -el valor semántica, social, psicológico, pragmático y, en definitiva, comunicativo” (Cortés Moreno, 2002 : 157-58).

El modelo que plantea Cortés Moreno, está inspirado en Dubin y Olshtain, (1986), lo refiere a nueve preguntas:

1. ¿Quién ha diseñado los materiales en cuestión?
2. ¿Para qué nivel de lengua meta están concebidos?
3. ¿Se han elaborado pensando en alumnos de una determinada L1?
4. ¿Son aptos para un aprendizaje general o más bien específico?
5. ¿Qué destrezas se tratan en los materiales?
6. ¿Que grado de autenticidad muestran los textos?
7. ¿Son compatibles con el sílabo?
8. ¿Son compatibles con el método de enseñanza?

9. ¿Es apto para atender a la diversidad de alumnos (múltiples intereses, diferentes estilos cognitivos, etc.)?

Por su parte, Woodward (2011: 148) propone una serie de preguntas que deben responderse cuando se entra en contacto con los materiales a evaluar, en su caso con un libro de texto. Son estas: “1) what does the book look like? 2) Who is the book aimed at? 3) What’s the pace and timing?” Un segundo análisis del libro consistiría en darle respuesta a las siguientes categorías: “1) what does the book contain? 2) classes and people, 3) language patterns, 4) language skills, 5) combinations, 6) culture and literature, 7) study skills 8) how does the coursebook suggest we work?”, (Woodward, 2011: 151). La autora indica que puede haber otras actividades que se quieran añadir al listado que parezcan interesantes, dando algunos ejemplos de ellas y proponiendo involucrar a los alumnos en la evaluación inicial de los libros. Woodward presenta un tipo de evaluación intuitiva donde se esbozan las ocho áreas de estudio ya mencionadas, pero sin entrar en el desarrollo de las razones e implicaciones de las mismas. El método que sugiere para hacerlo es viendo la portada, la contraportada y el índice (al igual que lo hace McDonough y Show, 1993), analizando una lección en particular para ver su estructura y realizando por último una ficha bibliográfica del libro.

Richards (2011) considera que la existencia de un abundante número de materiales entre los que puede elegir el profesor, crea la necesidad de realizar una elección informada mediante un instrumento de evaluación. Una de las características resaltables de esta guía es la contextualización del material, por lo que el autor cree que antes de realizar la evaluación del material propiamente dicha, es necesario tener conocimiento de los siguientes aspectos: “1) The role of the textbook in the program 2) The teachers in the program 3) The learners in the program” (Richards, 2011: 256-157), que aplicando el esquema Richards y Rodgers (1986), conformarían el *diseño*³². Richards coincide con otros autores en la afirmación de la idea de que ningún libro de texto se acoplará de forma perfecta a lo que se debe enseñar y en la

³² Otros autores, como Anthony, Harper, lo denominan *método*.

necesidad de que la propuesta evaluativa tenga que considerar y adaptarse al contexto en donde se va a aplicar.

1.1.1.1.2 La evaluación mientras se usan los MMDD (In-use evaluation)

No son muchos los autores que proponen un cuestionario específico para la evaluación de los MMDD mientras que se usan, aunque puede decirse que la mayoría de las propuestas de evaluación previa pueden ser aplicadas a la fase de uso del material.

Como ya se ha visto, Grant (1987), junto con su propuesta evaluativa previa al uso del libro de texto, incluye otra a realizar mientras que se usa, y justifica su existencia porque “Once you have adopted a textbook, it is of course necessary to re-evaluate it constantly. No questionnaire, however elaborate, can give a conclusive answer to the final test: does it work in the classroom?” (Grant, 1987: 121).

En su libro sobre diseño de programas en un contexto de reforma educativa Dubin y Olshtain (1986: 29-3) plantean evaluar los materiales mientras que se usan a través de una guía compuesta de seis preguntas:

1. By whom and where were the materials developed?
2. Are the materials compatible with the syllabus?
3. Do most of the materials provide alternatives for teachers and learners?
4. Which language skills do the materials cover?
5. How authentic are the text types included in the materials?
6. How do learners and teachers who have used the materials feel about them?

Como se percibe, las preguntas son de carácter muy general y necesitarían ser completadas con otras subpreguntas más específicas para hacerlas operativas, pero todas ellas, a excepción de la sexta, pueden ser contestadas antes de utilizar el material.

Otro autor que hace una propuesta de cómo llevar a cabo una evaluación de MMDD mientras se usan es Wallace (2002) que, en su libro sobre la investigación-acción, habla de la importancia central que tiene la evaluación de los materiales en dicho

campo de estudio en los siguientes términos: “Evaluation is clearly at the heart of the action research philosophy, since it is usually a self-evaluation of our work (...) which gives us the motivation to attempt to improve it through action research”. Para el autor la evaluación se debe realizar de forma sistemática y reflexiva por lo que añade: “a research approach to evaluation will naturally involve a more systematic approach than intuition or impressionistic judgement” (Wallace, 2002: 181). Aunque para Wallace hay muchas áreas en las que se pueden realizar la evaluación, él se va a centrar en la evaluación de materiales, específicamente en los libros de texto, puesto que la generalidad de los profesores se encontrará en la necesidad de realizarla en su ejercicio profesional. Consecuentemente, su evaluación está referida a los libros de texto, con independencia de que los criterios sean aplicables también a otros materiales publicados, pero no a los materiales realizados por los propios profesores para los que plantea otro tipo de evaluación.

Por tanto, según Wallace, la finalidad que se busque con la evaluación es decisiva para fijar el tipo de evaluación a realizar, distinguiendo él entre dos propósitos: El primero se refiere al relacionado con la elección de un libro de texto; y, el segundo, al que se produce cuando no se puede elegir el libro, pero sí resulta posible modificarlo o complementarlo. El primer propósito se relacionaría con la evaluación previa al uso del material y el segundo con la evaluación mientras el material elegido es utilizado.

En realidad, la evaluación que propone Wallace está relacionada únicamente con la segunda situación, a pesar de que la mayoría de los apartados que recoge su lista son aplicables a los dos escenarios. La evaluación de los materiales mientras que se usan (*in use*) la establece en función de los siguientes items:

1. cost
2. rationale
3. context
4. level
5. relevant to needs
6. facility and practicality
7. layout and organisation

8. coverage
9. range of tasks
10. learning support materials
11. interest/motivation
12. teacher support material

(Wallace, 2002: 185)

Ahora bien, cuando al evaluar los materiales mientras se usan se detectan deficiencias que pueden mejorarse, Wallace (2002) propone optar por dos soluciones que conectan con la adaptación:

- Mantener el material tal como es, pero enseñándolo de una forma diferente.
- Transformar el material antes de incorporarlo al proceso educativo. Para éste caso, el material debe someterse a un proceso sistemático y específico de prueba y de evaluación.

1.1.1.1.3 La evaluación posterior al uso de los MMDD (Post-use evaluation)

Madsen y Bowen (1978: 194) creen que una manera segura de evaluar un libro de texto es después de su uso, aunque dado que su adopción va a obligar a ser usado durante varios años matizan del siguiente modo: “from an administrative point of view, the time to evaluate a text is clearly before it is adopted”. En cualquier caso, los autores no realizan propuestas específicas de evaluación de los materiales posteriores a su uso.

Uno de los pocos autores que propone un modelo de evaluación posterior al uso de los materiales es Ellis (1997), aunque son muchos más los que hablan de su conveniencia. Ellis comienza por hacer un análisis de dos tipos de evaluación que los profesores deben o deberían conocer y practicar, la evaluación que predice (*predictive*, es decir, la que nosotros estamos denominando evaluación antes de usar los materiales o *pre-use evaluation*), que se hace con más frecuencia, y la evaluación retrospectiva (*retrospective*, es decir, la que se está denominando evaluación después de usar los materiales o *post-use evaluation*), que se realiza con escasa frecuencia. Ellis (1997) hace hincapié en la importancia de realizar una evaluación retrospectiva puesto que permite conocer de forma precisa y sistemática lo que funciona en los

materiales y lo que necesita ser adaptado, eliminado o sustituido, para el caso que deba utilizarse de nuevo el material.

Dentro de la evaluación retrospectiva Ellis (1997: 37) distingue entre la impresionista o intuitiva, basada esencialmente en “the enthusiasm and degree of involvement manifested by the students” y la sistemática, menos común porque lleva más tiempo, pero que resulta más fiable. A la vista de estas dos posibilidades, Ellis propone una solución sistemática, pero al mismo tiempo sencilla y manejable, por medio de la micro evaluación centrada en tareas, en lugar de los tradicionales checklists o listas evaluativas. Estas tareas las define, siguiendo a Skehan (1996), como “an activity in which meaning is primary; there is some sort of relationship to the real world; task completion has some priority; and the assessment of task performance is in terms of task outcome” (Ellis, 1997: 38), y para evaluar una tarea propone seguir lo siguientes pasos:

1. Choosing a task to evaluate
2. Describing the task
3. Planning the evaluation
4. Collecting the information for the evaluation
5. Analysing the information
6. Reaching conclusions and making recommendations
7. Writing the report

Según Ellis (1997: 41), su modelo de micro-evaluación empírica retrospectiva de los MMDD tiene cuatro ventajas principales:

- Requires teachers to pay attention to evaluation as they plan lessons, as many educators advocate (e.g. Nunan 1988).
- Formalising the procedure for evaluation forces teachers to go beyond impressionistic assessments by requiring them to determine exactly what it is they want to evaluate and how they can do it.
- Serves as one way of conducting action research and, thereby, of encouraging the kind of reflection that is believed to contribute to teacher development (Richards and Lockhart, 1994).
- Serves as a form of professional empowerment (Clark, 1994).

Por otra parte, resulta de gran importancia planificar la evaluación de las tareas de forma adecuada, para lo que para Ellis (1997: 39) establece seis cuestiones fundamentales a responder: “1) Purpose (Why?) 2) Audience (Who for?) 3) Evaluator (Who?) 4) Content (What?) 5) Method (How?) 6) Timing (When?)”. Estas cuestiones, como se puede observar, coinciden aproximadamente con las preguntas que Prats (1997) plantea sobre la programación del currículo y con las que se corresponden con el concepto de currículo del sistema educativo actual en España.

Tomlinson (2 3) defiende llevar a cabo evaluaciones posteriores al uso de los materiales, al entender que es cuando ya se han utilizado cuando se puede apreciar de verdad si se han cumplido las pretensiones asignadas a los mismos, aunque reconoce que son difíciles de realizar porque exigen conocimiento sobre el tema, tiempo y esfuerzo intelectual. Para que el trabajo evaluativo del profesor tuviera mayor eco y pudiera revertir sobre un mayor y más profundo conocimiento sobre los materiales publicados y sobre la forma y contenido de éstos, Tomlinson indica que se deberían crear cauces de participación entre los profesores, las editoriales, el ministerio de educación y los departamentos de lingüística aplicada de las universidades, y formar consorcios que respaldaran proyectos de investigación con el fin de crear instrumentos evaluativos que pudieran informar de los resultados obtenidos con la utilización de los materiales didácticos analizados.

3.5 Críticas a los modelos de evaluación

Respecto al método más común de evaluación, que es el listado de verificación o *checklist*, la crítica que con mayor frecuencia se realiza es el no tener en cuenta las características especiales del contexto en donde los materiales se van a emplear. En este sentido, Low (1987) cree que no hay ninguna propuesta preelaborada que sirva para dar una respuesta adecuada a todos los propósitos y situaciones en que vaya a usarse. Ahondado en esta idea, Santos Guerra (1991:3) indica que "los instrumentos de evaluación de materiales que circulan por el mercado pedagógico (escalas estandarizadas de respuesta cuantificable y de confección descontextualizada) tienen limitaciones peligrosas en su configuración y, por supuesto, en su aplicación", y

realiza un listado pormenorizado de los defectos más comunes encontrados en las propuestas evaluativas, siendo éstos los siguientes:

- Prescinden de aspectos relacionados con la política curricular.
- Están descarnados de teoría sobre los elementos esenciales del proceso educativo.
- No tienen en cuenta el análisis de los materiales en el contexto del usuario.
- Encorsetan la realidad en casilleros difícilmente matizados en cuanto a valores didácticos.
- Muestran un aparente rigor mediante cuantificaciones o gradaciones rígidas.
- No tienen en cuenta los efectos secundarios, colaterales o subrepticios que el uso de materiales conlleva.
- Se analizan desde un punto de vista exclusivamente temático y formal.
- Centran la atención en cuestiones secundarias (aunque no despreciables) como costo, durabilidad, atractivo del diseño, fungibilidad, etcétera.

Por lo que respecta al momento en que se realiza la evaluación, es importante destacar que el tipo de evaluación previa al uso de los materiales, aún siendo la más generalizada y desde luego necesaria; autores como Tomlinson (1999) la consideran la menos fiable por su carácter apriorístico y predictivo, es decir, no puede tenerse en cuenta en el acto evaluativo el efecto real que dichos materiales tendrán cuando se hayan utilizando.

Por su parte, McGrath (2002: 27), con respecto a las limitaciones que pueden tener la evaluación basada en el formato de listados, indica que, para que la sistematicidad tome cuerpo como un atributo positivo, las categorías que el listado incluya deben estar en consonancia con el contexto en que la evaluación se vaya a aplicar. A esta limitación se puede añadir las derivadas de su carácter sintético, es decir, cuando los listados no especifican la razón de ser de las categorías o ítems que incluyen, no es seguro que la evaluación resulte eficaz. Otra posible limitación se relaciona con la brevedad de su formato; como se ha comprobado en esta investigación, pues un amplio número de listados que son cortos y, aparentemente, resultan rápidos de contestar, teniendo preguntas muy genéricas que exigen respuesta de tipo impresionista; sin embargo, también hay otros listados que, siguiendo el mismo

formato corto, son profundos, con preguntas muy matizadas y abarcando amplios campos de conocimiento, requiriendo del evaluador una actitud muy atenta y reflexiva que no siempre resulta posible obtener.

Otro aspecto de las críticas que se le realizan, en este caso, al método profundo es que a pesar de la ventaja que puede suponer tratar con mayor detenimiento y sistematicidad los materiales, la técnica que conlleva el análisis de secciones del material, en algunos casos, puede plantear, tres inconvenientes: que las partes específicas elegidas del material para analizarlas en profundidad pueden no ser representativas del conjunto y, por tanto, no se obtenga una valoración objetiva del mismo; que en la valoración no se invierta el tiempo necesario; y que tal valoración no se realice con los conocimientos adecuados McGrath (2002).

3.6 Conclusión

A modo de conclusión sobre las diversas propuestas de evaluación expuestas, se puede indicar que un número importante de los autores mencionados están de acuerdo en aceptar o proponen un primer tipo de evaluación general impresionista, que no lleve demasiado tiempo y que permita ver si el material contiene los elementos que el evaluador considera esencialmente imprescindibles para el propósito que persigue, y pasar después a una evaluación más detallada que permita conocer el material en profundidad para confirmar la primera impresión. En función de cuando se realiza la evaluación tenemos que la evaluación *previa al uso* tiene sobre todo un carácter predictivo, la que se realiza *durante el uso* del material lo que la caracteriza es su propósito por observar el comportamiento de los materiales en acción y a la que se realiza después de emplearse el material se destaca por la capacidad que tiene de medir realmente los efectos del uso del material evaluado. Con respecto al formato, se aprecia que el más común, y parece que práctico, es el que proporciona los listados, no obstante, hay que considerar que cuanto más estrictamente se centra el proceso de evaluación en una lista preestablecida más riesgos se corren de que no se haga eficazmente. En efecto, si la propuesta de evaluación es cerrada es probable que no se ajuste a la situación particular del evaluador docente; por el contrario, si es una lista abierta o si ésta se aplica sin

conocer o seguir las guías que la fundamentan, cabe el riesgo de que el profesor no sepa adaptarla a las necesidades particulares de su propósito. Por ello, siempre resultaría conveniente aplicar la lista conociendo los principios y fundamentos que la inspiran y constituyen para que los materiales evaluados puedan adaptarse al contexto y propósito que se persigue.

Por otra parte, aunque la pre-evaluación de materiales es la menos fiable de las tres posibles atendiendo al momento en que se efectúan, resulta la única viable cuando se ha de elegir un libro, u otro material, que previamente no se ha utilizado. Admitida como necesaria por estudiosos del tema, el proceso evaluativo no puede quedar aquí sino que se debe continuar aplicando cuando se está utilizando el material y por último después de ser utilizado. Cada evaluación aporta una información particular y necesaria a favor del proceso de enseñanza aprendizaje de la que no se debe prescindir.

En conexión específica con el trabajo empírico, según Ellington y Race (1993), tanto los profesores como sus formadores necesitan decidir de manera adecuada qué material deben elegir pues de ellos va a depender la calidad y efectividad de la enseñanza. Este hecho exige, según el autor, que realicen una selección de materiales entre los que existen y los materiales propios que se hayan creado para adecuarse a los programas específicos.

CAPÍTULO 4: TEORÍA DE LA ADAPTACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

4.1 Introducción

En este capítulo se abordan las cuestiones relacionadas con la adaptación de los MMDD, estableciendo la acotación terminológica de la misma, el alcance del concepto y la importancia y las razones que diversos autores esgrimen para llevarla a cabo; también se examinan las cuestiones generales con las que se relaciona y se considera su conexión con el currículo y la importancia que tiene la adaptación en la formación del profesorado; finalmente se tratarán las propuestas que diversos autores han realizado sobre cómo llevar a cabo dicha adaptación de MMDD.

Antes de ello, parece conveniente destacar la estrecha relación que existe entre la evaluación y la adaptación de los materiales. Según McDonough y Show (1993: 81), “there is clearly a direct relationship between evaluating and adapting materials, both in terms of the reasons for doing so and the criteria used”, hecho que pueda ser la causa, al menos en parte, de que existan menos propuestas de adaptación de materiales que de evaluación. Por su parte, McGrath (2002: 73) señala la estrecha relación entre ambas actividades de la siguiente forma: “two processes are involved in adaptation: first, the evaluation of materials against contextual criteria (although pedagogical criteria will probably also be involved); and subsequently, the tailoring of the materials to suit these criteria”; indicándo al tiempo que ambas deberán estar enfocados en torno a lo siguiente: 1) language, 2) the context and content, 3) classroom management 4) restructuring.

4.2 Definición del término adaptación

Tomlinson (1998b: xi) define el proceso de adaptación de MMDD, llamado por Stevick (1987: v) *the art of adaptation*, como “making changes to materials in order to improve them or to make them more suitable for a particular type of learner”. Por su parte, McDonough y Show (1993) entienden la adaptación como “to maximize the appropriacy of teaching materials in context, by changing some of the internal characteristics of a coursebook to better suit our particular circumstances”, que aunque se refiera a los libros de texto, parece una visión de la actividad elaboradora que puede ser aplicada al conjunto de los MMDD.

Por lo tanto, puede decirse que la adaptación es la transformación de los materiales presentes en el proceso educativo para hacerlos más adecuados al propósito concreto que se persigue, usualmente relacionado con las necesidades pedagógicas de un grupo particular de alumnos inmersos en un contexto determinado.

Por otra parte, el objetivo que persigue la adaptación, su aspecto clave, es la adecuación, llamada *bridging* por Stevick (1972), *congruence* por Madsen and Bowen (1978) y *matching* por McDonough y Show (1993). Con la adaptación, en última instancia, como indica McGrath (2002: 59) se pretende “to improve the effectiveness of the learning experience”.

4.3 Cuestiones generales de la adaptación

Hace ya casi tres décadas que Stevick (1978: V) indicara sobre la adaptación que “perhaps because it is undertaken for the benefit of relatively small and local groups of students, rather than for a wider audience of professional colleagues, has been less honored, and therefore studied, than materials writing and methods have”. Mucho más cercano en el tiempo, Saraceni (2003: 72) indica: “at the moment, the process of materials adaptation is, in the great majority of cases, left in the teachers’ hands, and it is largely based simply on their intuition and experience.” A tenor de esta última opinión y de otras similares verificadas en la presente investigación, la adaptación sigue sin recibir la atención necesaria como campo de estudio teórico independiente

dentro de la elaboración de los MMDD, por lo que sigue relegada a la dependencia de la iniciativa y de la intuición del profesor, que usualmente la realiza de forma espontánea. En consecuencia no puede darse la retroalimentación, el enriquecimiento recíproco entre la teoría y la práctica de la que hablaba Tomlinson (2011) en su definición de la elaboración de los MMDD.

Otra cuestión que parece importante subrayar también es que la mayoría de las propuestas o de las reflexiones publicadas referidas a la adaptación toman como objeto a los libros de texto, como las realizadas por Madsen y Bowen (1978), Mariani (1983), Cunningsworth (1995), Mateo Martínez (1999) y MacGrath (2012), incluyendo los casos en que se emplea por los autores el término de materiales didácticos o *teaching materials*, porque en realidad ambos términos se refieren únicamente a los libros de texto.

En el contexto de la didáctica general, y dentro de la escasez de publicaciones específicas sobre la adaptación, en la literatura especializada es posible encontrar propuestas de qué se debe adaptar y técnicas de cómo llevarla a cabo, pero no hay muchos trabajos que reflexionen sobre las razones de fondo que la motivan, sobre el porqué de la adaptación. Es decir, hay más autores que hablan de la necesidad de adaptar que de dar razones que la justifiquen. Seguramente ello ocurre porque los autores integran la adaptación dentro de su discurso sobre la elaboración de materiales didácticos (*materials development*) y, por lo tanto, se podría deducir que sus argumentos sobre la elaboración en general resultan de aplicación a la adaptación en particular. En cualquier caso este estado de cosas lo que sin duda indica es la necesidad de una mayor profundización en su estudio.

A pesar de lo anterior, siempre ha habido autores que han defendido la conveniencia y la importancia de adaptar materiales didácticos, aunque a mucha distancia de la realidad teórica sobre la evaluación y de la creación. Así, Madsen y Bowen (1978: vii) definían este proceso como *the heart of teaching*, o Richards (2011: 26), que más de dos décadas después concebía la adaptación como *an essential skill for teachers to develop*.

4.3.1 Importancia y razones para adaptar

En la literatura consultada para la elaboración de este trabajo se ha comprobado que, a pesar de las ya indicadas escasas razones esgrimidas para adaptar MMDD, éstas han estado influenciadas por los estudios y avances realizados en el campo de la adquisición de segundas lenguas resultando de naturaleza diversa. Así lo exponen Islam y Mares (2003: 86) cuando comentan, “reasons for adaptation have varied and changed as the field has developed and views on language acquisition and teaching practice have become better informed by research and experience”. En su trabajo, Islam y Mares exponen los diferentes motivos que se han tenido para llevar a cabo la adaptación de los MMDD, y al tiempo realizan un análisis de las diversas razones argumentadas por otros teóricos, a partir de sus modelos de adaptación presentados, concluyendo que las razones para adaptar de Candlin y Breen (1984) se fundamentan en que los materiales basados en el enfoque comunicativo no proporcionan suficientes oportunidades para la comunicación; las de McDounough y Show (1993) se basan en sus creencias de que el enfoque comunicativo presenta un tratamiento no sistemático de la gramática; y que las de Cunningsworth (1995) se relacionan con una visión holística del alumno que incluye estilos de aprendizaje distintos.

Existen, no obstante, más autores que han reflexionado y publicado razones para proceder a la adaptación de MMDD. Así, Madsen y Bowen (1978: viii) apuntan que la necesidad de adaptar MMDD aparece cuando existe incompatibilidad entre éstos y los objetivos educativos, el estilo de enseñanza y el nivel de los estudiantes de un determinado contexto escolar; Cammish (1983: 164), por su parte, cree que la adaptación contribuye a que haya mayor variedad, práctica y motivación en el proceso educativo; Nott (1983: 137) expone las dificultades que puede tener un libro de texto para cubrir las necesidades individuales de los alumnos; Cunningsworth (1984: 65) extiende este razonamiento del alumno como individuo a otros sujetos implicados en el proceso educativo a los que hay que tener en cuenta por el grado de particularidad que confieren al proceso educativo; el autor cree que la adaptación es necesaria porque los libros de texto no pueden tener en cuenta las necesidades particulares de una clase, escuela, o país; creencia que también comparten Nunan y Lamb (1996), y Lorenzo Bergillos, Martín Martín et al., (2000). Ahondado en esta

idea, Cunningsworth (1984: 65) afirma lo siguiente: "It is rare that a piece of published material is wholly and completely suited to an individual teaching situation -there is nearly always scope for some adaptation and supplementation which adds a personal touch and makes the lesson more direct and relevant"; aspecto este último señalado también por Block (1991).

En la misma línea teórica, McDonough y Show (1993) argumentan que la adaptación es una actividad que se debería hacer con frecuencia porque es esencial para dar una respuesta adecuada a la realidad dinámica del aula y propone una lista que, aunque no cubre todas las razones para llevar a cabo la adaptación, sí tiene un papel expositivo y referencial importante:

- Not enough grammar coverage in general.
- Not enough practice of grammar points of particular difficulty to these learners.
- The communicative focus means that grammar is presented unsystematically.
- Reading passages contain too much unknown vocabulary.
- Comprehension questions are too easy, because the answers can be lifted directly from the text with no real understanding.
- Listening passages are inauthentic, because they sound too much like written material being read out.
- Not enough guidance on pronunciation.
- Subject-matter inappropriate for learners of this age and intellectual level.
- Photographs and other illustrative material not culturally acceptable.
- Amount of material too great/too little to cover in the time allocated to lessons.
- No guidance for teachers on handling group work and role play activities with a large class.
- Dialogues too formal, and not really representative of everyday speech.
- Audio material difficult to use because of problems to do with room size and technical equipment.
- Too much or too little variety in the activities.
- Vocabulary list and key to exercises would be helpful.
- Accompanying tests needed.

McDonough y Show (1993)

Desde un análisis formal, Nunan y Lamb, (1996: 185), en su libro *The Self-directed Teacher. Managing the Learning Process*, alegan como razón para adaptar MMDD el que los libros de texto suelen tener una estructura muy rígida que incide en la apreciación de los profesores sobre de lo que deben hacer: "the textbook can have a constraining effect on teachers and their views on what they are supposed to do. By their very nature, textbooks are generally rather rigidly sequenced" y, como consecuencia de ello, plantean que "the self-directed teacher is the one who can experiment with this set order, selecting the parts that will cater to the students' needs and discarding other more inappropriate parts". Adicionalmente, los autores argumentan que mediante la adaptación se puede evitar el aburrimiento que puede provocar la estructura fija y repetitiva de un libro de texto.

Para Mateo Martínez (1999: 132), la adaptación del libro de texto es necesaria porque "ningún texto puede prever todas las situaciones que se dan en el aula y no han sido diseñados para nuestra práctica personal"; mientras que para Lorenzo Bergillos, Martín Martín et al. (2000), uno de los motivos principales que justifican la adaptación es la importancia que en la organización de la docencia tienen los sujetos receptores de la enseñanza, lo que hace necesario que se tenga en cuenta sus características específicas a la hora de planificar la enseñanza cotidiana:

La práctica diaria en el aula debe organizarse no sólo en función del contenido y la secuenciación del texto, sino también en función de los elementos receptores de la enseñanza, los cuales pueden necesitar más contenidos o bien otros distintos de los que incluye el libro que se va a utilizar en casi todas las clases. También es posible que las características de un grupo-clase requieran los mismos contenidos que expone el libro de texto, pero secuenciados de otra manera que al profesor le parezca más adecuada para su grupo de alumnos. En definitiva, el profesor puede tener que alterar la secuenciación del texto o bien complementarlo con otras actividades que no aparecen en el mismo.

Lorenzo Bergillos, Martín Martín et al. (2000 : 189)

A pesar de las específicas razones esgrimidas por cada autor, muy ligadas a la época respectiva en la que escriben, a los hallazgos realizados en el campo de la adquisición de la lengua, al enfoque con el que se identifique, a su experiencia y a su

idiosincrasia; a la importancia que se atribuya al contexto, al rol del alumno, o estilo de aprendizajes, entre otros aspectos, junto con que lo expuesto sobre la elaboración en general puede resultar aplicable a la adaptación, no parece aventurado decir que el argumento unificador para adaptar materiales es la necesidad de tener en cuenta el contexto y superar las carencias o inconvenientes del libro concreto, tal como afirma McGrath (2002).

4.3.2 Lugar que ocupa la adaptación de materiales didácticos en el proceso educativo

La adaptación de los MMDD está conectada al proceso educativo de diversas maneras. McDonough y Show (1993) indican que desde un punto de vista práctico la adaptación de MMDD es una actividad muy unida al quehacer diario en el aula, lo cual no debe entenderse como que esté aislada del resto del proceso educativo. Por el contrario,

Like all our activity as teachers, it is related, directly and indirectly, to a wider range of professional concerns. Adaptation is linked to issues of administration and the whole management of education, insofar as it derives from decisions taken about material to be adopted. Further, the need to adapt is one consequence of the setting of objectives in a particular educational context. Finally, adaptation can only be carried out effectively if it develops from an understanding of the possible design features of syllabuses and materials.

McDonough y Show (1993: 97)

También está relacionada la adaptación con la planificación del curso. De ahí que McGrath (2002) sostenga que el libro de texto debe estar supeditado a la planificación de lo que se va a enseñar. Para ello hay que establecer primero los objetivos del curso y a continuación diseñar las unidades de trabajo que deben reflejar la adaptación, teniendo en cuenta el contexto concreto para el que se programa. Es entonces cuando el profesor está en las mejores condiciones para evaluar el libro de texto o, en otros casos, el conjunto de materiales a su alcance y decidir qué partes se han de adaptar y cómo y por quién debe hacerse.

4.3.3 La adaptación y la formación de profesores

Como la necesidad de dar respuesta específica a una situación particular es uno de los argumentos principales para proceder a la adaptación, que en opinión de Madsen y Bowen (1978) es la esencia de la enseñanza, la adaptación de los MMDD debe ocupar un lugar destacado en la formación del profesorado. Así la considera Richards (1993: 9) proponiendo que los profesores en formación dediquen parte de su tiempo a estas actividades con el siguiente objetivo: “demystifying textbooks and reskilling teachers by making them less dependent on textbooks and giving them more creative ways of using them”.

Algunos años después, el mismo Richards (1998: 134) reitera que, para que los libros de texto sean una ayuda en el proceso de aprendizaje y no un obstáculo, “teacher education programs need to provide participants with skills in evaluating and adapting textbooks and other commercial materials and prepare teachers for appropriate ways of using textbooks”. Sin embargo, el resultado de la investigación realizada por la UCUA (2 5) entre alumnos en el último curso de carrera y recientes licenciados, indica que la formación recibida en su formación filológica no les ha capacitado como profesores para adaptar con creatividad el material didáctico a las circunstancias del alumnado y su contexto.

4.4 Propuestas y modelos de adaptación de materiales didácticos

Autores como Madsen y Bower (1978), McDonough y Show (1993) y Tomlinson (2 3) coinciden en la idea de que la adaptación es un trabajo que con frecuencia realizan los profesores en su práctica cotidiana de manera informal o intuitiva, aunque estos teóricos creen que la adaptación de MMDD también debe ser un proceso metódico y basado en principios. De lo expresado por los autores citados podemos distinguir diferentes grados de adaptación a lo largo de un continuum donde en un extremo se hallaría la adaptación informal o espontánea y en el otro la adaptación formal o planificada. A la adaptación informal o espontánea la llaman Madsen y Bower 1978 ‘interpretation’ y la justifica de la siguiente manera:

While a conscientious author tries to anticipate questions that may be raised by his readers, the teacher can respond not merely to verbal question (some of which the author could not anticipate), but even to the raised eyebrows of his students. This most useful guidance indicates when further explication, more examples, or greater detail is needed.

(Madsen y Bowen, 1978: xii).

No obstante, matizan así su postura: “often, however, textbooks need more than the usual ‘interpretation’”, Madsen y Bowen (1978vii), dando justificación a la adaptación planificada.

Por lo que se refiere a propuestas o modelos concretos de adaptación encontrados en la literatura consultada, mezcladas o no con aspectos de la evaluación, se hallan las presentadas por Madsen y Bowen (1978), Mariani (1983), Cunningsworth (1984 y 1995), Grant (1987), McDonough y Show (1993), Richards (1998 y 2001), McGrath (2002), Saraceni (2003) e Islam y Mares (2003), que se exponen y comentan a continuación siguiendo un orden cronológico respecto a cuando fueron publicados.

Madsen y Bowen (1978), como referencia inicial, presentan una de las escasas obras dedicada íntegramente a la adaptación de materiales en la que explican en gran detalle diversos aspectos de la ésta. Para los autores, "the good teacher is constantly adapting" (Madsen y Bowen, 1978: vii), y creen que hay multitud de situaciones donde el profesor tiene necesidad de hacerlo, bajo este argumento: “no matter how logically organized and carefully written the text, the teacher will have his own ideas about the material to be presented and the manner of presentation” (Madsen y Bowen 1978: viii). Es decir, los profesores pueden tener ideas distintas a la que aparecen en los materiales sobre qué enseñar y cómo hacerlo y de lo que más conviene a su grupo concreto de alumnos. Para Madsen y Bowen (1978) la adaptación de MMDD también favorece una mayor motivación de los alumnos y ello contribuye a que se aprenda y se enseñe más fácilmente.

Siguiendo con su exposición, el principio conductor de los aspectos que tratan sobre la adaptación es el de la congruencia: “effective adaptation is a matter of achieving 'congruence' (Madsen y Bowen, 1978: ix). Aunque este principio también es

aplicable a otros MMDD, los autores centran la congruencia en la relación del libro de texto con los alumnos y sus habilidades e intereses, con el profesor, con la concepción que se tiene de la lengua, con los objetivos del programa y con la comunicación en el mundo real fuera del proceso educativo. Puede interpretarse que ello es un intento de alejarse del enfoque audio-lingual de la enseñanza de idiomas a favor de un enfoque comunicativo, aunque en el lenguaje que emplean, a veces, se observa una terminología y algunos recursos más propios del enfoque que critican, quizás porque en la época en que escriben la influencia real del enfoque audio-lingual todavía es importante.

El modelo de Madsen y Bowen plantea alcanzar la congruencia en cuatro niveles, que a su vez siguen un proceso de subdivisión sucesiva hasta llegar a apartados muy específicos:

1. Contextualization: the textbook and the real world.

- Situational realism.
 - Providing meaningful practice.
 - Achieving congruence with student interest.
 - Selecting probable situations.
- Linguistic realism.
 - In lesson presentation.
 - In language practice.
 - Informal language.
 - Socially appropriate exchanges.
- Realistic oral interpretation.
 - Reduction.
 - Assimilation.
 - Contraction

2. Usage Problems.

2. Linguistic deficiencies in texts.

- Defects in exercises.
- Defects in basic presentations (clear-cut errors, incomplete presentations, faulty sequence).
- The need for internalizing (synthesis, particularization and practice).

- The need to clarify.
- Problems in contemporary usage.
- Old wives tales.

3. Language variety

- Choosing the appropriate register.
- Socially appropriate language register.
- Language appropriate to the medium.
- Standardization.
- Age and sex difference in language.
- Adapting to regional and national differences.
- Adapting to educational and social differences.
- Adapting to temporal differences.
- Simplification.
- Adapting material for children.
- Adapting technical material for adults.

4. Administrative and pedagogical concerns.

- Objectives, motivation, and native-speaker texts.
- Adapting to varied educational objectives.
- Recognizing motivation and aptitude.
- Adapting native-speaker texts (Verb phrases, noun phrases, modifiers, connectives and relaters).

El modelo de adaptación propuesto por Mariani (1983) va dentro de su modelo de elaboración que, como ya se ha visto con anterioridad, presta especial atención a la evaluación y reserva una parte del mismo, la última de las cuatro etapas que establece, para decidir qué cosas del libro de texto son aprovechables, cuales no y cuales se puede modificar para adaptarse a las necesidades específicas. Quizás por ello, el autor realiza un paralelismo entre adaptación y evaluación; es decir, trata los mismos conceptos desde la doble perspectiva; por ejemplo, en su propuesta de evaluación trata los aspectos externos del libro de texto expresados como, "What general impression does the book convey to the teacher and students? Consider its outward appearance, general design, and layout 'at glance'"(Mariani, 1983: 28), y luego, en la adaptación, los vuelve a tratar así: "you cannot of course change the general design of the book, the formal layout of units and the quality and quantity of

illustrations; however, you will often find that the formal layout can sometimes be done away with, while the language content of a unit can profitably be exploited” (Mariani, 1983: 29).

El mismo criterio de utilización dual anterior es el que sigue Cunningsworth (1984:65), indicando que su lista evaluativa se puede utilizar “to identify areas where adaptation is desirable”, y, referida al libro de texto, la presenta como banco de ideas que facilita la inspiración de los profesores y su creatividad, mostrando como ejemplo cuatro áreas susceptibles de ser adaptadas:

1. Making dialogues communicative
2. Making learning activities relevant and purposeful
3. Meeting your learners' needs, both external and psychological
4. Using real, authentic language

(Cunningsworth, 1984: 65-66)

Por su parte, McDonough y Show (1993: 82) indican que "however careful the design of the materials and the evaluation process, some changes will have to be made at some level in most teaching". Es decir, según McDonough y Show (1993) las razones para adaptar MMDD dependerán “on the whole range of variables operating in your own teaching situation, and one teacher’s priorities may well differ considerably from those of another”; y realizan un tipo de clasificación tomando como criterio el aspecto del material que es necesario modificar para que se produzca la congruencia y otro tipo de clasificación si se tiene en cuenta la técnica que se necesite aplicar. La primera clasificación ofrece un listado compuesto de 16 elementos, todos ellos pertenecientes a cuatro áreas dentro del proceso de aprendizaje donde pueden producirse desajustes y, consecuentemente, la adaptación puede resultar necesaria. Estas áreas son:

1. aspect of language use
2. skills
3. classroom organization
4. supplementary material

(McDonough y Show, 1993: 87)

Considerando otro nivel y en relación al contexto, los cambios realizados, según los autores que se comentan, tendrán los siguientes objetivos:

- Personalize. Increasing the relevance of content in relation to learners' interest and their academic, educational or professional needs.
- Individualize: addressing the learning styles both of individuals and of the members of a class working closely together.
- Localize: taking into account the international geography of English language teaching.
- Modernizing: not all materials show familiarity with aspect of current English usage, sometimes to the point of being not only out of date or misleading but even incorrect (esta categoría la sacan de Madsen and Bowen, 1978 en McDonough y Show, 1993:87).

Los autores exponen, finalmente, algunos ejemplos prácticos en donde aplican lo que han dicho de forma teórica:

- Making dialogues communicative
- Making learning activities relevant and purposeful
- Meeting your learners' needs, both external and psychological
- Using real, authentic language

(McDonough y Show, 1993: 65-66)

Cunningsworth (1995:9) reflexiona sobre los elementos de los libros de texto que pueden presentar algún tipo de deficiencia y ser susceptibles de adaptación y ofrece un diagrama para determinar si es conveniente adaptar un material o una actividad basada en cuestionar el objetivo de la actividad, el método empleado y el contenido. En relación al libro indica que debe evaluarse y, en caso de ser mejorable, adaptarse los siguientes aspectos:

- El método.
- El contenido lingüístico.
- El contenido temático.
- Equilibrio de destrezas.
- La progresión y graduación.
- El contenido cultural y

- El aspecto físico del libro (la imagen).

Adicionalmente, Cunningsworth (1995: 136) también cree que cada situación en la que se produce la enseñanza-aprendizaje es diferente, y especifica los factores que, en su opinión, la hacen única:

- The dynamics of the classroom.
- The personalities involved.
- The constraints imposed by syllabuses.
- The availability of resources.
- The expectations and motivation of the learners.

Richards (2001: 26) entiende que los libros de texto no deben ser utilizados sin adaptación, puesto que es preciso adecuarlos al contexto de su uso. El argumento que utiliza Richards (2001) para respaldar la adaptación de los MMDD por parte de los profesores es diferente a la que en otros trabajos anteriores había mostrado; en esta ocasión el autor defiende que la mayoría de los profesores no son creadores de material sino “proveedores” de ellos, y siguiendo los argumentos de Dudley-Evans and St John (1998), dice que los proveedores de buenos materiales se caracterizan por ser capaces de

1. Select appropriately from what is available.
2. Be creative with what is available.
3. Modify activities to suit learners' needs.
4. Supplement by providing extra activities (and extra input)”.

Richards (2001: 26)

Para Richards (2001) la adaptación, que permite individualizar la enseñanza y, consecuentemente, hacer de los MMDD mejores instrumentos de aprendizaje, puede implicar los siguientes cambios:

1. Modifying content.
2. Adding or deleting content.
3. Reorganizing content.
4. Addressing omissions.
5. Modifying tasks.

6. Extending tasks.

Richards (2001: 26)

Vemos, así, cómo para el autor el proceso de adaptación se produce de forma gradual ya que parte de lo que requiera adaptación no se va a conocer hasta que no se esté utilizando el material. Este comentario se relaciona con el criterio por el cual la evaluación *previa al uso y mientras se usa* el material es una actividad necesaria y conexas a la adaptación, siendo aconsejable, adicionalmente, que se proporcionen los cauces necesarios para que las personas involucradas en el proceso de adaptación compartan sus experiencias, Richards (2001: 261).

Previamente a tratar el tema de la adaptación, McGrath (2002) establece una diferencia entre *la enseñanza siguiendo un libro de texto (coursebook teaching)* y la *enseñanza basada en un libro de texto (coursebook-based teaching)*, aclarando que él es partidario de éste último tipo de enseñanza, siendo en él necesaria la adaptación. A continuación el autor presenta cuatro preguntas a las que es necesario encontrar respuesta cuando se quiere adaptar un libro de texto, de las cuales la primera es de creación propia y las otras tres siguientes provienen de Cunningsworth (1984).

1. What is the objective of the activity?
2. What does the exercise actually get the learner to do?
3. What do I want the learner to do?
4. How can I get the exercise to do what I want it to do for the learners?

De esta manera, el proceso que el profesor tiene que seguir para adaptar un ejercicio de un libro es el siguiente: En primer lugar se debe averiguar cuál es el objetivo de la actividad; a continuación comprobar si en realidad la actividad conduce al logro del objetivo establecido o, en su defecto, a cuál. A la vista de las respuestas anteriores el profesor se debe plantear su propio objetivo y cómo llevarlo a cabo para conseguir los resultados que aspira lograr.

Puede decirse que el modelo de McGrath es una síntesis basada en Madsen and Bowen (1978), Cunningsworth (1984), McDonough y Shaw (1993) y Tomlinson

(1998: b), en cuanto a identificar los principios que motivan los cambios necesarios para que se pueda llevar a cabo la adaptación, siendo éstos los siguientes:

1. Localization.
2. Personalisation.
3. Individualisation.
4. Modernisation.
5. Simplification.

Los cuatro primeros principios han quedado comentados cuando se ha hablado de McDonough y Shaw (1993: 97), y el último lo define Tomlinson (1998:xii) como “Simplification: procedures designed to make things easier or more accesible to the learner”. Estos principios que motivan la adaptación son a la vez los criterios que deben aplicarse al material que se quiere adaptar.

Desde otro punto de vista y centrando su opinión en un ámbito educativo concreto, Saraceni (2 3: 72) cree que existe un gran desequilibrio entre las investigaciones y las teorías sobre la adquisición de lenguas y los libros que se publican para su aprendizaje. Para salvar esa diferencia la autora cree que la solución más efectiva y factible es la adaptación. Efectivamente, Saraceni (2 3) cree que los materiales que se encuentran en el mercado presentan el efecto contradictorio de que si se hacen teniendo en cuenta a la mayoría de estudiantes los MMDD resultan muy pasivos, superficiales y triviales; y si se intenta tener en cuenta las necesidades de un grupo específico de estudiantes, el material resulta muy restrictivo y sólo puede ser utilizado por una minoría, por ello la solución a este problema es la adaptación.

Saraceni (2 3: 75) presenta una serie de principios en los que basar la adaptación (y la evaluación) eludiendo la proposición de una lista de criterios que corriera el riesgo de ser muy general y deviniera en superficial. Estos principios son: learner-centred flexibility and choice, open-ended, relevant universal and authentic. Una de las características más destacables de la propuesta de adaptación de Saraceni es que está enfocada a las adaptaciones hechas por los propios alumnos, dándole a la misma un tono distintivo.

Para Islam y Mares (2003: 1) la adaptación relacionada con la enseñanza de LLEE se debería hacer de forma metódica y fundamentada, teniendo en cuenta el contexto donde se enseña, las investigaciones y avances realizados en el campo de la adquisición de una segunda lengua y las buenas prácticas de la enseñanza. Islam y Mares (2003:89) adjuntan la lista de McDonough y Shaw (1993) para proceder a la adaptación de MMDD, siguiendo el ejemplo de otros autores, y adicionan a ella otros objetivos:

- Add real choice.
- Cater for all sensory learner styles.
- Provide for more learner autonomy.
- Encourage higher-level cognitive skills.
- Make the language input more accessible.
- Make the language input more engaging.

4.5 Técnicas para adaptar materiales didácticos

Tratando de hacer una separación entre los principios y razones para adaptar MMDD y las técnicas necesarias para realizarla, se exponen ahora las ideas de algunos autores que hacen referencia a las técnicas que se pueden utilizar para llevar a cabo la adaptación. Entre las propuestas encontradas en nuestra investigación cabe destacar, por parecer la más completa, la de McDonough y Show (1993) cuya característica esencial es la exigencia de ser congruentes con lo que se quiere cambiar, y para ello presentan la siguiente clasificación:

1. Adding.
 - expanding.
 - extending.
2. Deleting.
 - Substraction.
 - Abridging.
3. Modifying.
 - re-writing.
 - re-structuring.

4. Simplifying.
5. Re-ordering.

Desde la perspectiva de Grant (1987), una de las tres áreas fundamentales en la labor del profesor consiste en determinar qué se puede hacer con el libro de texto para adaptarlo. Para el autor las acciones a realizar con el libro de texto se concentran en cuatro: usar, adaptar, sustituir o eliminar los materiales que aparezcan en el libro de texto. A continuación, el autor indica cinco acciones que se pueden llevar a cabo para realizar la adaptación por medio de un ejercicio procedente de un libro de texto:

- Use the textbook's methods and materials as they stand.
- Adapt either the content, or the method, or both.
- Replace the content, or method used in the exercise with something you consider more suitable.
- Omit the exercise if this is irrelevant or unsuitable.
- Add more material, either from supplementary textbooks, or from your own resources if the textbook is lacking in some respect.

(Grant, 1987:16-17).

También Bestard Monroig y Pérez Martín (1992: 191) indican tres acciones que se pueden llevar a cabo a la hora de adaptar el material didáctico, “muchas veces será necesario suprimir algunos ejercicios, alterar el orden de la lección e incluso, introducir actividades que no figuran en el libro de texto”, es decir, eliminar, cambiar y añadir.

Por su parte, Cunningsworth (1995: 136) indica en esencia las mismas técnicas mencionadas por Bestard Monroig y Pérez Martín (1992) para adaptar los materiales:

- Leaving out some parts of the material.
- Adding material (published or your own).
- Replacing material with something more suitable.
- Changing the published material to make it more suitable for your use.

Nunan y Lamb (1996) proponen seleccionar las partes del libro que mejor se adecuen a las necesidades de los alumnos, rechazando las que no sean relevantes y variando la

secuencia de las actividades si resultara conveniente, aunque advierten que esto se debe hacer “without, at the same time upsetting the balance between language input, practice and communicative output (what Harmer calls 'the balanced activities approach)”, Nunan y Lamb (1996: 185) advertencia que por su importancia se debería tener asiduamente en cuenta.

Por su lado, Tomlinson (1998b: xi) indica que las técnicas que se pueden emplear para proceder a la adaptación son: reducir, añadir, omitir, modificar y complementar el material. Esta idea es la que realza Mateo Martínez (1999), que presenta la adaptación como la acción de cambiar y complementar el libro de texto en los siguientes términos “[el] material será moldeado en el transcurso de sus programaciones de clase y completado por otros materiales que seleccione [el profesor] de otras fuentes.”, Mateo Martínez (1999: 132).

Maley (1998: 288-291) propone doce formas de variar un texto para ajustarlo al ámbito o al ambiente del hecho educativo determinado, indicando que no es necesario aplicarlas todas a la vez, siendo el profesor el que tiene que hacer la elección que en cada caso proceda:

- Expansion.
- Reduction.
- Media transfer.
- Maching.
- Selection/ranking.
- Comparison/contrast.
- Reconstruction.
- Reformulation.
- Interpretation.
- Creating text.
- Análisis.
- Project work.

Para Lorenzo Bergillos, Martín Martín et al., (2000 : 189) la necesidad de recurrir a distintos contenidos, mayor número de ellos o presentarlos en un orden diferente a los que aparecen en el libro son formas de llevar a cabo la adaptación; es decir,

cambiar, añadir o alterar el orden. Mientras que Richards (2011: 26) señala de forma más precisa las diferentes formas que puede tomar la adaptación al aplicarla bien al contenido o a las tareas:

- modifying content.
- adding or deleting content.
- reorganizing content.
- addressing omissions.
- Modifying tasks.
- Extending tasks.

McGrath (2002: 59), con el que se concluye este apartado, presenta cuatro técnicas principales de adaptación de MMDD, atribuyendo a las dos últimas un carácter creativo que las dos primeras no poseen:

1. Selection
2. Rejection (complete and partial)
3. Adding
 - o adaptation
 - Extemporisation
 - Extension
 - Exploitation
 - o supplementation
4. Changing (radical form of adaptation= replacement).

4.6 Conclusión

Se puede concluir lo expuesto indicando que la literatura no es extensa sobre la adaptación de materiales y en todo caso resulta mucho más limitada que la referida a la evaluación. Sin embargo, la adaptación es la parte de la elaboración de los materiales didácticos que más tradición tiene desde la perspectiva de la práctica de la enseñanza y la que con más frecuencia se sigue realizando por los profesores para conciliar las características de los MMDD disponibles con las necesidades específicas de los alumnos dentro del contexto en el que éstos están inmersos. Es tal

actividad una adaptación natural, intuitivamente realizada por los profesores para cubrir así unas necesidades que perciben como convenientes en su realidad docente cotidiana, a la que Madsen y Bower 1978 denominan *interpretation*. Pero los mismos Madsen y Bower (1978), junto a McDonough y Show (1993) y Tomlinson (2003), coinciden en afirmar que la adaptación de MMDD también debe ser una actividad metódicamente realizada y orientada por principios pedagógicos, en consecuencia resulta necesaria la formación de los profesores para realizarla, aunque esto, según la investigación ya referenciada de la UCUA (2005) no ocurre así.

En todo caso, la literatura ofrece modelos de adaptación que pueden ser referencia para que a los profesores les resulte posible realizar esta adaptación de forma metódica, sistemática e informada, desde el inicial de Madsen y Bower (1978), a los más recientes de McGrath (2002) o de Islam y Mares (2003), según han quedado expuestos por orden cronológico. Adicionalmente, es conveniente indicar que la teoría general de la elaboración, muy dirigida a la evaluación y parcialmente a la creación, resulta aplicable en la mayoría de sus partes a la adaptación, siendo ello así porque la elaboración es un continuum que se inicia en la evaluación y concluye con la creación, pero sólo en el caso que la complementariedad que significa la adaptación halla resultado infructuosa y devenga necesaria la acción alternativa de la creación de MMDD. Claro está que podría también interpretarse que todo proceso de adaptación lleva implícito un acto previo de evaluación y una cierta actividad creativa.

CAPÍTULO 5: TEORÍA DE LA CREACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

A major dilemma faced by all writers of materials, even those writing for small groups of learners with well-defined needs, is that all learners, all teachers and all teaching situations are uniquely different, yet published materials have to treat them as if they were, in some senses at least, the same.

(Maley, 1998: 279)

5.1 Introducción

Por norma general, son las editoriales las fuentes de suministro de los materiales didácticos. En relación con ellas y por su encargo es el escritor profesional quien crea el libro de texto u otros MMDD que resultan la base a emplear en el aprendizaje de cada materia; pero esta opción, por descontextualizada, tiene una serie de carencias y limitaciones que se intentan mitigar, con criterio complementario, como se ha visto en el capítulo anterior, por medio de la adaptación; aunque ello no siempre resulta posible. En el presente capítulo se estudia la superación de la nueva dificultad educativa por medio de la creación de materiales didácticos por parte del profesor, a título individual o formando parte de un equipo, y con un criterio alternativo a los materiales publicados por las editoriales. Ello no quiere decir que no sea creación la efectuada por los autores profesionales, al revés, es la predominante, sino que aquí se enfoca la creación desde la perspectiva no profesional y especialmente ligada al acto relacional directo del profesor con el alumno y sus necesidades concretas en un

momento educativo determinado. La exposición de todo ello se hace definiendo el término de creación y reflexionando sobre las cuestiones generales de la misma, revisando las teorías y razones que la apoyan y concluyendo con la exposición de propuestas y criterios que sobre la referida creación de MMDD han ido realizando los diversos autores especializados a lo largo del tiempo.

5.2 Definición del término creación

Entre las pocas definiciones halladas del término elaboración que pueden hacerse extensivas al de creación de MMDD, se encuentra la de Tomlinson (1998:2), que la considera como “anything which is done by writers, teachers or learners to provide sources of language input and to exploit those sources in ways which maximise the likelihood of intake”. En esta definición cabe destacar dos aspectos fundamentales estrechamente relacionados con este trabajo de investigación. En primer lugar se hace referencia a una visión amplia de lo que entiende por MMDD, incluyendo en ella cualquier elemento que pueda contribuir al proceso de aprendizaje, tal como se expuso en el capítulo I. El segundo aspecto relevante es el relacionado con el sujeto creador de los materiales que, para Tomlinson, no sólo es el escritor profesional especializado, sino que también pueden serlo los profesores y los alumnos, sujetos activos y directos del proceso de la enseñanza.

Cuando el profesor decide crear MMDD, sus objetivos pueden ir desde la realización de todo el material que se ha utilizar en el aula a tan sólo una pequeña parte del mismo. En el primer caso, los materiales pueden tomar la forma de libro de texto, siendo ejemplos de ello los elaborados por un equipo de profesores de ruso en el Reino Unido (Pullin, 1994), o el de profesores de inglés en Namibia (Tomlinson 2 3: 4) y otro similar realizado en Turquía (Lyons, 2 3: 49). En el segundo caso, la forma que adopta es diferente y resulta limitada, un ejemplo de ello podría ser la creación de algún ejercicio para aclarar algún punto específico de la lengua que se enseña; en este sentido Block (1991) puntualiza que los materiales creados por los profesores varían, pero que los más frecuentes son ejercicios de recuperación para reforzar algún punto gramatical u otro aspecto de la lengua objeto de estudio ya tratado.

De acuerdo a lo anterior, la definición que más podría ajustarse a la creación de los MMDD por el profesorado para la enseñanza de una segunda lengua consistiría en el diseño y producción por parte de los enseñantes de cualquier objeto, parcial o totalmente alternativo a los materiales didácticos publicados, con el fin de dar respuesta a las necesidades que el contexto concreto y las necesidades e intereses de los alumnos específicos demandan para favorecer el proceso de adquisición de una segunda lengua.

5.3 Cuestiones generales sobre la creación de los materiales didácticos

Con el fin de analizar los aspectos generales de la creación de los MMDD realizada por el profesorado, se procede ahora a exponer, en tres apartados sucesivos, el tratamiento de las cuestiones esenciales de dicha actividad creativa, comenzando por la importancia que le otorga la literatura especializada, verificando después lo que reflejan libros y programas dirigidos a la formación de profesores en España y concluyendo con una referencia a lo que recogen otros programas académicos no españoles de formación de profesorado.

5.3.1 Importancia de la creación de los materiales didácticos

La literatura encontrada sobre la creación de MMDD, como se ha ido diciendo de los restantes elementos de la elaboración, ha resultado limitada. De hecho, a Littlejohn (1992) le llama la atención que la creación sea una de las variables educativas que menos se hayan investigado. Esta escasez contrasta con que diversos autores defienden abiertamente ventajas de los materiales creados por los profesores sobre los profesionalmente concebidos y editorialmente publicados, siendo un ejemplo de ello Martín Ortega (1997: 26) que indica “tant si és parcial com total, té, sens dubte, avantatges sobre la selecció d'altres ja elaborats”. Por su parte, Santos Guerra (1991) y Atienza Merino (1994) estiman que es tan importante la creación de los materiales por los docentes que creen que los materiales publicados deben tener como fin primordial ayudar a los profesores a crear los suyos propios.

Otros autores enfocan la creación de los MMDD por los profesores como un complemento positivo a los libros de texto, y defienden que, además del libro de texto o de otros materiales publicados, es beneficioso para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas que los profesores realicen MMDD expresamente para sus alumnos. En este sentido, Stern (1992: 353) reflexiona que "there will always be a place for informal teacher-made materials with a specific group of students in mind, alongside published materials"; y Arnold (2001: 26), a su vez, señala lo siguiente: "in addition to the writers of coursebooks and resource books, teachers can generate very productive material".

Las razones que con más frecuencia se alegan a favor de la creación de los MMDD por parte del profesorado son las de adaptarse mejor a cada realidad socio-educativa determinada y a las de un alumnado diverso. En este sentido, Parcerisa Aran (1996: 6) opina que "si aceptamos la definición de la calidad de la enseñanza (Wilson, 1992) como 'planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden', elaborar los propios materiales puede ser una alternativa adecuada porque permite mejorar la atención a esa diversidad del individuo"; Martín Ortega (1997) destaca como motivo importante para la creación propia de los MMDD su mayor facilidad para adaptarse a la realidad del centro; mientras que Arnold (2001) resalta el que sean producto del conocimiento que el profesor tiene de aquellas personas que los van a emplear. Esta misma autora indica que hay otras razones que pueden llevar al profesor de inglés a implicarse en la creación de los MMDD, algunas de las que señala son: "you don't agree with the ideas about language learning implicit in your required textbook; you want to be creative³³; you feel you should have a more participative role in the teaching process" (Arnold, 2001: 23).

Otros autores enfocan la cuestión desde la perspectiva de la influencia que la creación de materiales tiene en el enseñante como profesional. Así, Blanco García

³³ Véase Vale y Feunteun (1995) de la Torre (1999), Moon, J. (2000) y Trujillo, Torrecillas et al., (2004).

(1994) indica, refiriéndose a los profesores, que los materiales elaborados en los centros educativos ayudan a romper la dependencia de acción y pensamiento favorecida por los materiales creados en otras instancias; Vez Jeremías (en Guillén Díaz, 1999: 55) cree que la creación de materiales propios puede ayudar a los profesores a tener una actitud más meditada y crítica sobre su práctica educativa; y Martín Ortega (1997) añade que la reflexión que demanda un proceso de creación es mayor que el que conlleva un proceso de selección de materiales, saliendo la evaluación beneficiada ya que la creación de MMDD va a dar lugar a unos criterios evaluativos más sólidos y adecuados. Sobre este particular, Jolly y Bolitho (1998) también creen que el profesor estará en mejores condiciones de evaluar los materiales publicados después de haber creado los suyos propios.

Los presupuestos educativos de los que se parte, en los que la individualización de la enseñanza-aprendizaje juega un papel fundamental, hacen prácticamente imposible que las propuestas de materiales realizadas por las editoriales den respuesta a todas las necesidades educativas que se plantean. De hecho, la insatisfacción con lo que se publica lleva a autores como Sheldon (1987), Block (1991), Kuo (1993) Jolly y Bolitho (1998) o Tomlinson (1998, 2 1, 2 3) a proponer la creación de materiales propios por parte de los profesores. Según Sheldon (1987: 1), "Published materials must be used with caution, and must frequently be supplemented by homegrown work produced in reaction to the perceived deficiencies of the commercial product"; Jolly y Bolitho (1998: 11) creen, por su parte, que "Sooner or later, every teacher of any subject comes up against a need to write materials"; Torres, Pérez et al. (2 3) opinan que a pesar de que la creación personal de materiales pueda ser una tarea compleja hay motivos que la justifican; y Littlejohn (1991) lo ve más optimistamente y dice que, como con los medios que proporcionan las nuevas tecnologías se facilita la tarea técnica, los profesores pueden resolver por sí mismos el problema de la creación de los MMDD con relativa facilidad.

5.3.2 Lo que reflejan los libros y los programas dirigidos a la formación de profesores

Para este apartado se va a analizar cómo tratan el tema de la creación de los MMDD por parte del profesor varios libros de didáctica, específicamente dirigidos a la formación de profesores de inglés, y los temarios actuales de Magisterio en España, al entender que es la formación del profesorado de inglés de primaria el punto esencial de conexión con esta investigación. Para ello se indica si los libros elegidos y los programas consultados incluyen el tema de la creación de los MMDD, cómo lo tratan y el espacio que le dedican, y si hacen referencia a algún otro aspecto relacionado con los materiales.

5.3.2.1 Lo que reflejan los libros y manuales³⁴

Se van a analizar, en orden cronológico a la fecha de su respectiva publicación, los siguientes libros:

A) *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*; Ur (1996).

B) *Children Learning English*; Moon, 2001.

C) *The Practice of English Language Teaching*; Harmer, 2001 3ª Ed.

D) *Didáctica del Inglés para Primaria*; Hearn y Garcés Ed, 2003.

A). En el primer libro analizado, escrito por Ur (1996), se habla brevemente de la necesidad de crear de manera ocasional determinados materiales por parte del profesor. Así, de los 22 módulos en que está dividida la obra, sólo uno de ellos, titulado *Material*, trata el tema de los materiales, y únicamente en una de las subsecciones, de las cinco que componen el módulo referido, habla de la creación de fichas y tarjetas de trabajo por parte del profesor. Las razones que Ur (1996: 192) da para que se cree este tipo de material son:

³⁴ Para conocer los libros de texto y manuales que aparecen en los temarios de las asignaturas de didáctica impartidas en diez universidades véase el anexo I.

Even with an excellent coursebook and a wide variety of other materials available, there comes a point at which many teachers find they have to make their own occasional supplementary workcards or worksheets: because they can find what they need nowhere else, because they want to provide for the needs of a specific class, or simply for the sake of variety.

Por otra parte, Ur indica que optar o no por la utilización de un libro de texto depende del estilo de enseñanza del profesor, de los recursos a su alcance y de la forma de trabajar del centro al que esté adscrito, pero que personalmente ella se inclina por su uso. En la revisión de la literatura sobre elaboración de materiales realizada por Canning y Martínez (2003), a la que ya se hizo referencia con anterioridad, este manual aparece como ejemplo de libro que dedica poco espacio al tema de la creación de materiales.

B) *Children Learning English* (Moon, 2000) es un libro compuesto de doce capítulos, que atienden a la exposición de elementos teóricos claves para la enseñanza del inglés en el nivel educativo de primaria, unida a una amplia sección práctica. Uno de los capítulos, denominado *Creating, adapting and evaluating activities for language learning*, trata la creación de los MMDD por parte de los enseñantes; y en otro de ellos, titulado *Involving children in making and using resources*, se refiere a la participación de los alumnos en la creación de material junto con el profesor. La autora explica cómo es posible, empezando por actividades sencillas, ir aumentando la capacidad de crear materiales propios por parte del profesor, y cree que “to adapt or design an activity would not take up too much of a teacher's time, but done on a regular basis could gradually develop his/her confidence. This could lead on to the design of several linked activities for a lesson, and later to the creation of a series of lessons to form larger units of teaching materials” (Moon, 2000 : 88). También habla Moon de las dificultades más comunes que se plantean a la hora de crear materiales, como el coste económico, la falta de tiempo y de conocimientos, así como la carencia de materiales de referencia, y propone alternativas para superarlas.

C) En cuanto al libro de Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, cuya primera edición data de 1983, Block (1991) lo cataloga como ejemplo de libro

introdutorio a la enseñanza del inglés que dedica poco espacio a la creación de MMDD. Sin embargo, en la tercera edición, que es la que aquí se comenta, se observa que se ha introducido una reflexión teórica sobre la elaboración de los materiales y se ha expandido la sección dedicada a la creación práctica de los mismos. En el primer capítulo del libro, titulado “*Education technology and other teaching equipment*”, Harmer menciona un amplio número de materiales que el profesor puede realizar: dibujos, fichas, tarjetas, transparencias, realia, videos o cintas de audio. Adicionalmente, afirma el autor que hay profesores que no utilizan libros de texto y que, incluso aquellos que los emplean, pueden querer complementarlos con material de creación propia.

D) Hearn y Garcés, en su *Didáctica del Inglés*, dedican uno de los seis capítulos, en concreto el escrito por el colectivo Torres, Pérez et al, específicamente a los MMDD, llamados por los autores recursos; en él se argumenta a favor de la creación de MMDD y se proponen ideas prácticas de cómo llevarla a cabo. Sobre ello indican que la creación de materiales “es sin duda una tarea complicada que requiere tiempo y esfuerzo pero que tiene sus compensaciones. El alumnado detecta cuando el profesor se implica personalmente en las tareas de enseñanza-aprendizaje y lo suele recompensar con una actitud abierta y receptiva hacia el docente y hacia su trabajo” (Hearn y Garcés, 2003: 23); quizás por ello los autores se manifiesten abiertamente partidarios de la creación de materiales por parte de los profesores, aconsejando que participen en ello otros colegas y los propios alumnos.

A la vista de lo indicado por los manuales a los que nos hemos referido, todos ellos incluidos en los programas de didáctica de inglés de Magisterio de distintas universidades y a los que pueden tener acceso los profesores en formación en la actualidad, parece correcto opinar se le dedica poco espacio y escasa profundidad al tema de la creación de los materiales didácticos por parte de los enseñantes. De hecho, con tal apreciación parecen coincidir con Canniveng y Martínez (2003: 484) cuando realizan el siguiente comentario: "furthermore, coursebooks on teacher training and language training (...) seem to pay little attention to materials development in their books and often contain only a small isolated section which randomly includes elements of materials development without relating them to

relevant theory and teaching practice”. A pesar de lo dicho, y a la vista de las reediciones de algunos libros y de los manuales más recientes, se observa que el tema de la elaboración de materiales, incluyendo la creación de los mismos, va ganando importancia y presencia.

5.3.2.2 Lo que reflejan algunos programas de estudio de Magisterio

En un trabajo de investigación realizado paralela y complementariamente a la que forma el cuerpo principal de la parte empírica de esta tesis, se ha verificado que de las ocho universidades españolas que ofertaban cada una de ellas más de 1 plaza para comenzar los estudios de Magisterio en el curso 2003-2004 y que proporcionaban información de su programación, ninguna de ellas ofrecía asignaturas relacionadas con la elaboración de los MMDD por parte de los profesores.

A la vista de tales resultados, la investigación³⁵ se ha hecho extensiva a otras universidades cuyos programas estaban en Internet, y el resultado de la misma ha sido que, en general, tampoco se contempla la elaboración de MMDD en los programas de estudios, pues aunque algunas universidades³⁶ sí recogen referencias sobre evaluación y adaptación en algún programa, no hacen mención específica a la creación de materiales como asignatura. De acuerdo con los datos obtenidos en Internet, sólo saliendo fuera de la carrera de Magisterio se pudo encontrar algún ejemplo de asignaturas relacionadas con la creación de MMDD, siendo un ejemplo la asignatura troncal de *Diseño y Evaluación de Materiales Didácticos*, de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Santiago de Compostela, lo cual no deja de ser significativo que sólo se ofrezca este tipo de formación en titulaciones de grado superior y en profesiones minoritarias relacionadas con la educación.

³⁵ El criterio de selección aplicado en este caso fue: a) aparecer el programa de estudios en Internet, b) tener una representación de cada Comunidad Autónoma c) seleccionar de cada Comunidad Autónoma con información en Internet la que más plazas ofreciera.

³⁶ Las Universidades que se investigaron fueron las de: Almería, Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Cantabria, Castilla la Mancha (Toledo), Córdoba, La Rioja, Las Palmas de Gran Canaria, Murcia, Oviedo, País Vasco (Begoñaco Andra Mari), Santiago de Compostela, Valladolid y Zaragoza.

Por otra parte, sólo tres Universidades, de las catorce a las que se ha tenido acceso a su información, mencionan la creación de los MMDD en el programa de la asignatura, si no específicamente sí al menos como uno de los aspectos que se incluyen en la elaboración de MMDD, como es el caso de la Universidad de Almería, Oviedo y Zaragoza. Como ampliación de los anteriores casos citados, en la información de la Universidad de Zaragoza correspondiente a la asignatura troncal de *Metodología de la Lengua inglesa* (8 créditos), aparece en el subapartado 3/7 del programa lo siguiente: “Criteria for selecting, adapting and evaluating ELT textbooks and materials. The nature of language learning and teaching”. De igual modo, en la asignatura de Diseño Curricular de la Lengua Inglesa (4 créditos), el punto 2/4 del programa dice: “To gain knowledge of the options available to the teacher in the areas of (...) choosing or adapting materials and activities and evaluación”. También en la información de la Universidad de Oviedo, en la asignatura troncal de *Didáctica de la Lengua Extranjera I* (7 créditos), punto 5/3, se indica “Uso y explotación de materiales auténticos”. La Universidad de Almería en la asignatura troncal *Didáctica del Idioma Extranjero* (9 créditos) se indica en su sección 18: “Selección de libros de texto y otros materiales complementarios”.

El resultado de esta investigación complementaria parece afirmar que la estructura educativa no refleja adecuadamente los planteamientos teóricos y prácticos sobre la importancia de la creación de los MMDD por parte de los profesores. Como consecuencia de ello se podría deducir que son las acciones y actitudes individuales de determinados enseñantes, especialmente insatisfechos con los materiales existentes o que creen en su importancia pedagógica, los que introducen la creación de los MMDD en su programación educativa y en su repertorio didáctico. Dicho de otra forma, parece que una cosa es la afirmación que diversos especialistas realizan sobre la necesidad de la creación de los MMDD y otra distinta la penetración de estas ideas en las estructuras y en las prácticas académicas.

5.3.2.3 Lo que reflejan otros programas de formación de profesores

El panorama nacional descrito contrasta con el énfasis que se le ha dado en otros países a la elaboración, incluyendo en ella su elemento de creación, de los MMDD

por parte del profesor desde hace varias décadas, especialmente en el Reino Unido, verificable en estudios como el Diploma y el Certificado de RSA y sus nuevas versiones: CELTA (Cambridge Certificate in English Language Teaching to Adults) y DELTA (Cambridge Diploma in English Language Teaching to Adults). En el programa de estudios de CELTA encontramos que una de las 5 unidades que lo componen es “Planning and resources for different teaching contexts”, recogiendo en la sección dedicada a las prácticas que los alumnos deben realizar, que éstos han de demostrar su capacidad para preparar y planificar su plan de trabajo de manera efectiva: “Selecting, adapting or designing materials, activities, resources and technical aids appropriate for the lesson”³⁷. En cuanto al programa de estudios de DELTA, éste dedica de manera exclusiva una de sus cinco unidades a los recursos y materiales y dentro de ésta hay un apartado específico referido a “adapting, developing and creating materials”³⁸.

5.4 Teorías y razones que apoyan la creación de los materiales didácticos

Existen varias razones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua que pueden favorecer la creación de los MMDD por parte de los profesores, para su estudio se han agrupado en dos categorías. La primera se refiere a las basadas en teorías y enfoques didácticos conectados con el modelo cognitivo; y la segunda categoría agrupa las razones insitas en el carácter práctico de los MMDD.

5.4.1 Razones basadas en diversas teorías educativas y enfoques didácticos: el modelo cognoscitivo

A continuación se examina la importancia de la creación de lo MMDD por parte de los profesores relacionándola con las exposiciones teóricas de estudiosos de la

³⁷ www.cambridge-efl.org/teaching/celta/celta8_2511_3.pdf

³⁸ www.cambridge-efl.org/teaching/delta/DELTA_1_4.pdf

educación y teniendo en cuenta diversas corrientes de pensamiento dentro de la adquisición de las lenguas extranjeras. Desde la perspectiva española Martínez Rebollo y Valcárcel Pérez (1992) indican que estas teorías forman parte del modelo cognostivista del aprendizaje de segundas lenguas y De la Torre (1999) confirma que son la base del currículum del actual ordenamiento educativo español.

Puede afirmarse que la psicología cognitiva se centra en la forma en que piensa y aprende la mente humana (Williams y Burden, 1999), es decir, que se interesa por averiguar y entender los procesos mentales que afectan al aprendizaje para después desarrollar las habilidades intelectuales del sujeto y que éste obtenga el máximo conocimiento. Aplicando esta concepción teórica a la enseñanza de las lenguas, Guillén Díaz y Castro Prieto (1998: 91), destacan que “el alumno constituye el elemento central de dicho proceso, y es el foco de las interacciones e interrelaciones pedagógicas” y Martínez Rebollo y Valcarcel Pérez (1992: 16) indican que “la adquisición de una lengua no puede desligarse del carácter cognitivo de dicho proceso”. Así, si las interacciones en el aula contribuyen a que el aprendizaje se produzca, puesto que como todas las interacciones que van a darse no se pueden programar desde fuera y con años de anticipación, como es el caso del material editado, siempre tiene que haber un margen para que el profesor, a la vista de la realidad del momento presente, pueda vislumbrar las interacciones del futuro inmediato y proporcionar el material adecuado para que éstas conduzcan de la forma más eficaz al aprendizaje.

Las principales teorías educativas que siguen este razonamiento se exponen a continuación.

5.4.1.1 Vigotski y el constructivismo

Para Vigotski el desarrollo cognitivo y social van juntos, construyéndose el uno al otro, por lo que es muy importante la contribución del profesor y de los otros alumnos en el aprendizaje. Para entender el tipo de interacción que se produce hay dos conceptos claves en la teoría educativa de Vigotski: la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP) y el andamiaje. El primero se refiere a todo aquello que el niño no

puede aprender por su cuenta pero que sí podría hacerlo con la ayuda del profesor y de los compañeros. El segundo hace referencia a la ayuda que el profesor debe prestar a los alumnos para que puedan adquirir las habilidades y conocimientos que no pueden aprender por ellos mismos. De todo ello se desprende la vital importancia que supone para el profesor conocer la ZDP del alumno y proporcionarle las experiencias, los conocimientos y los materiales adecuados (andamiaje) para que se produzca el aprendizaje. Como cada alumno tiene su propia ZDP es fundamental que el profesor observe al alumno, su contexto y necesidades para poder saber en qué punto de su aprendizaje se encuentra y así proporcionarle el andamiaje adecuado. Es en este punto donde se hace evidente la necesidad por parte del profesor de elaborar MMDD y, en su caso, crear los específicos para dar respuesta a una ZDP concreta.

5.4.1.2 Bruner y el aprendizaje por descubrimiento

Una de las razones que respaldan la importancia de la creación de MMDD por parte del profesor la encontramos en el aprendizaje por descubrimiento defendida por Bruner. Para que éste tipo de aprendizaje se pueda potenciar de manera adecuada, el autor destacó que era importante conseguir “el adecuado equilibrio entre el grado estructural de una lección y la cantidad de flexibilidad que se incorpora para permitir que los alumnos descubran principios, conceptos y hechos por sí solos” (en Williams y Burden, 1999: 35), por lo que esa flexibilidad puede venir a través de materiales que el propio profesor crea a la medida de los alumnos en el proceso educativo concreto.

Para que los estudiantes descubran los principios por sí mismos el currículum debe organizarse en *espiral*, permitiendo así al alumno construir su conocimiento sobre lo que ha aprendido previamente. Para Bruner (2 : 138) el currículum en espiral significa que al enseñar una determinada materia, “se empieza con una explicación ‘intuitiva’ que esté claramente en el marco de alcance del estudiante y luego se vuelve a una explicación más formal o mejor estructurada, hasta que el aprendiz haya dominado el tema o la materia en todo su poder generativo, con tantos reciclajes más como sea necesario”. Este aprendizaje en espiral, partiendo del nivel que se presupone tienen los alumnos de la clase y proporcionándoles un formato adecuado

para que puedan aprender cosas nuevas, se verá beneficiado con un material realizado por el profesor que cumpla las características adecuadas al nivel de conocimiento en que el alumnado se encuentra y lo estimule a avanzar y a descubrir principios, conceptos y hechos por ellos mismos.

5.4.1.3 Ausubel y el aprendizaje significativo

Ausubel (1981:11) sostiene que si hay que señalar un solo factor como el más trascendente en el aprendizaje éste es conocer lo que los alumnos saben cuando vienen al aula. El alumno “es considerado como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y se propugna como aspecto imprescindible de dicho proceso a partir de los conocimientos previos del alumno con el fin de que la nueva información se integre dentro de los esquemas de conocimientos que ya posee y de esta manera se produzca un aprendizaje ‘significativo’”.

Si esto es así, es difícil que un libro de texto, que tiene más en cuenta las generalidades que las particularidades de los alumnos, se pueda adaptar plenamente a la realidad concreta de un grupo de individuos. Como indica Moreira (2001: 11) “el aprendizaje significativo se produce cuando una nueva información se “ancla” en conceptos relevantes (subsumidores) pre-existentes en la estructura cognitiva”. Por su parte, Martínez Rebollo y Valcárcel Pérez (1992) afirmando la misma idea general de ésta teoría, entienden que, si los materiales que hay al alcance del alumno no son los adecuados para que se produzca el aprendizaje significativo, el profesor se verá en la necesidad de hacerlo.

5.4.1.4 Aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial tiene en cuenta la experiencia previa del discente, adaptándose a sus propias peculiaridades, necesidades y vivencias además de proporcionarle aquello que se quiere aprender por medio de la experimentación personal. Como indican Keeton y Tate (1978, en Kohonen et al, 2001: 23) “experiential learning involves both observing the phenomenon and doing something meaningful with it through an active participation. It also refers to learning in which

the learner is directly in touch with the phenomenon being studied, rather than just hearing, reading or thinking about it". Es decir, el alumnado tiene que tener una relación directa y vivencial con lo que aprende. Esta relación será posible si el profesor es capaz de percibir las particularidades del grupo de alumnos y de dar una respuesta específica y correlativa que sea coherente con el programa curricular y las necesidades reales que observa en el grupo. Para ello será necesario, en caso de que no existan o no sean accesibles los materiales adecuados, recurrir a los adaptados o creados por el propio profesor.

En un estudio basado en la enseñanza de lenguas desde un punto de vista experiencial, con especial atención al aspecto de la interculturalidad, Kohonen et al. (2011: 92) manifiestan lo siguiente:

In our experiment we also wanted to reduce the traditionally routinised use of foreign language textbooks: we used only part of the text and exercise material contained in the students' school books. One important reason for this decision was the fact that textbooks generally give a superficial and stereotyped picture of the target culture and the sociocultural functions of the language.

En esta experiencia se sustituyó parte del libro de texto con material auténtico proporcionado por los profesores y material que crearon los propios alumnos y el resultado fue valorado positivamente.

5.4.1.5 Gardner y la teoría de las inteligencias múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples, cuyo máximo representante es Gardner, se opone a la concepción tradicional de inteligencia que consideraba a ésta como algo esencialmente dado desde el nacimiento, resultando medible a través de los llamados tests de inteligencia basados en las capacidades lógicas y lingüísticas de los individuos. El autor define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas y de elaborar productos que son de importancia en un ambiente o una comunidad específica. Gardner defiende que muchas capacidades hasta entonces no valoradas constituyen formas específicas de inteligencia, lo que conlleva que se pueda ser inteligente de diversas maneras. Gardner también defiende que todos los seres

humanos tienen estas inteligencias, aunque en proporciones distintas, pudiendo ser desarrolladas de tal forma que la que no es dominante en un momento dado pueda llegar a serlo apoyándose en las otras.

Según Armstrong (1999: 73), “la mayor contribución de las Inteligencias Múltiples a la educación es sugerir que los docentes deben expandir su repertorio de técnicas, herramientas y estrategias más allá de las (...) predominantemente lingüísticas y lógicas”. Este planteamiento muy probablemente haga necesaria la búsqueda, adaptación y creación de otros materiales que tenga en cuenta esta expansión, puesto que la gran diversidad de “materiales claves” que plantea para la enseñanza con las Inteligencias Múltiples (véase Armstrong 1999: 77-83), hacen impracticable dicha teoría en el aula sin la adaptación y la creación de diversos MMDD. De hecho, Ballester, Prieto et al. (2011), al estudiar procedimientos de enseñanza a través de las inteligencias múltiples en el aula mediante unidades didácticas, no utilizan libros de texto y plantean que los materiales usados son diversos y valiosos para permitir dar solución a los problemas que plantean las diferentes áreas de aprendizaje.

Goleman (1996: 149), escribiendo sobre la inteligencia llamada emocional, indica que “si una tarea es demasiado sencilla resulta aburrida y si, por el contrario, es más compleja de la cuenta, el resultado es la ansiedad”. Para evitar esto el autor hace referencia al *estado de flujo*. En palabras del autor:

El ‘flujo’ es un estado interno que significa que el niño está comprometido en una tarea adecuada. Todo lo que tiene que hacer es encontrar una tarea que le guste y perseverar en ello. Conocer el perfil de un niño puede ayudar al maestro a adaptar la forma de presentarle un determinado tema y ajustar también el nivel (...) que suponga para él un reto óptimo”.

(Goleman, 1996: 151).

A la vista de lo expuesto y aplicándolo al grupo de alumnos concreto, es el material, con el concurso del profesor, el que debiera ser adaptado al alumnado y no el alumno al material, incluso utilizando la creación para lograrlo.

5.4.1.6 El enfoque comunicativo

Desde el punto de vista del enfoque comunicativo el objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas es la competencia comunicativa. Al ser la comunicación un proceso interactivo los materiales que se empleen para promoverla tienen que tener en cuenta, en gran medida, a los interlocutores que intervienen en ella. Además, como los actos de comunicación pueden variar mucho de uno a otro se tendrán que elegir los materiales a emplear, y no se sabrá cuales son los más adecuados para la comunicación hasta que no se conozcan las necesidades y las características de los alumnos concretos que estarán relacionadas con ellas. Lo cual parece que por lógica conllevaría la necesidad de elaborar, es decir, crear materiales didácticos.

Es así cómo de lo anterior deviene que uno de los roles que debe asumir el profesor es el de analizar las necesidades comunicativas que el aprendizaje implica. Según Richards y Rodgers (1986: 78), "The CLT teacher assumes a responsibility for determining and responding to learner language needs". Esto, indican, se puede hacer de una manera formal o informal. En cualquier caso, "on the basis of such needs assessments, teachers are expected to plan group and individual instruction that responds to the learners' needs". Para esto el profesor necesitará materiales que, al partir la enseñanza de las necesidades de los alumnos, probablemente tenga que conseguir de otras fuentes diferentes al libro de texto, o bien las tenga que adaptar o crear.

De hecho, en el enfoque comunicativo se suele apoyar la selección de materiales llamados auténticos que, según Richards y Rodgers (1986: 78), pueden incluir

language-based realia, such as signs, magazines, advertisements, and newspapers, or graphic and visual sources around which communicative activities can be built, such as maps, pictures, symbols, graphs, and charts. Different kinds of objects can be used to support communicative exercises, such as a plastic model to assemble from directions.

Por lo tanto, puede decirse que la creación de materiales conecta con dos aspectos fundamentales de las teorías expuestas: tener en cuenta a los alumnos como individuos diferenciados y la necesidad de hallar la plataforma a partir de la cual cada individuo pueda lanzarse con éxito a la aventura del aprendizaje. Para Vigotski esa plataforma sería la *Zona de Desarrollo Proximal*; para Bruner (2001: 138) el Curriculum en Espiral; para Goleman (1996) y Gardner (en Goleman, 1996), sería *el estado de flujo*; para Kohonen et al. (2001: 23), sería *observing the phenomenon and doing something meaningful with it*; y para Ausubel (1981), *el aprendizaje significativo*. De igual modo, dentro de la enseñanza de lenguas, el aprendizaje basado en las circunstancias concretas del que aprende, está recogido por Krashen (1987), en su *hipótesis de $i+1$* , y también por Stevick (1998) cuando habla de *freshness* y *whole-learner materials*. Detrás de todos estos términos está la idea de la diversidad que existe entre los alumnos como seres individuales y únicos, y también la necesidad de construir a partir de lo que ellos necesitan, quieren, saben y son para lograr su pleno desarrollo como persona que, como ya vimos en su momento, está garantizado como un derecho fundamental.

5.4.2 Otras razones para la creación de MMDD

Hay otras razones que con frecuencia destaca la literatura para la creación de MMDD por parte de los profesores, siendo, entre otras, la homogeneidad de la oferta de materiales publicados, el favorecimiento de la profesionalización y autonomía de los enseñantes, así como su práctica reflexiva, la valoración positiva del profesor que crea materiales por parte del alumno junto a la diversidad de necesidades e intereses de estos, y la mejora de la calidad de la enseñanza y de la innovación educativa.

5.4.2.1 La homogeneidad de la oferta de los materiales publicados

Una razón de tipo práctico que evidencia la necesidad de crear MMDD por parte del profesor es la constatación de que, a pesar de que cada vez sea mayor el número de materiales que ofrece el mercado editorial para la enseñanza del inglés (Cammish, 1983; Hutchinson, 1987; Block, 1991; Bruton, 1997; Thornbury, 2002; Hayes, Nikolic et al., 2001), no siempre el profesor encuentra publicado lo que necesita para

sus alumnos (Sheldon, 1987; Block, 1991; Ur, 1996; Arnold, 2011), atribuyéndolo, especialmente, a que lo publicado es todo limitado, similar y homogéneo (Fernández, 1989; Block, 1991; Bruton, 1997; Hughes, 2011). Tomando un ejemplo que lo ilustra, Bruton (1997: 278), indica con respecto a lo que se publica lo siguiente: "the range of choice seems to be wide superficially, but is fundamentally very limited".

5.4.2.2 Profesionalización y autonomía

Si se considera la actividad docente como una profesión, resultan aplicables a los profesores las exigencias generales que devienen de ello, entre otras la de un alto grado de implicación en la toma de decisiones de los materiales a emplear y una responsabilización de la repercusión que éstas tendrán en su actividad educativa. Sin embargo, según De Vicente Algueró (2002: 74) "La profesión docente es ya la más extendida del planeta, pero su prestigio y atractivo social no han hecho más que disminuir en estos últimos años, hasta el punto que en bastantes países desarrollados hacen falta maestros y profesores". Una de las causas de este hecho puede ser la de identificar (quizá pudiera decirse rebajar) la labor educativa como la de simple técnico encargado de transmitir de forma fehaciente lo que las autoridades educativas requieren utilizando los materiales que las editoriales ofrecen. Con más gravedad parece percibir la situación profesional de los profesores Widdowson (1990:x) cuando indica que: "Teachers tend to be referred to as if they were factory workers to be provided with minimal skills and required to pick up on the job whatever extra expertise is necessary to keep the pedagogic production line going. The result is that teachers' morale declines with their status".

Con todo, no parece que la importancia o trascendencia de la profesión docente dependa de la opinión, más o menos acertada que desde fuera se tenga de ella, sino de la influencia que su práctica logre entre su alumnado y de la repercusión que en ellos tengan en el futuro los conocimientos adquiridos. En este sentido Wallace (1991: 5) indica que una de las características del profesional de la educación radica en "the ability to perform some specified demanding and socially useful tasks in a demonstrable competent manner"; quizás por ello la educación, llamada por Hutchinson y Torres (1994:327) *a complex and messy matter*, requiera de verdaderos

profesionales, incluyéndose en tal nominación la capacidad de reflexionar y tomar decisiones respecto al hecho transmisivo de conocimientos y valores, con la implicación cognitiva, afectiva y actitudinal correlativa.

La capacidad de razonar en profundidad y reflexionar sobre su labor docente forma también parte de la profesionalización, y ésta puede verse igualmente favorecida a través de la creación de MMDD en la formación de los profesores. Así lo constatan Montero Mesa y Vez Jeremías (1992), a partir de su experiencia de creación de materiales de inglés entre un equipo de profesores, y Matei (1994: 23), desde la suya con profesores en formación: "The project challenged the trainees to think, which increased their understanding of the language learning/teaching process. Professional growth was obvious for trainees and trainer alike: having to create and evaluate materials triggered insights in our minds".

Otra de las formas de concretar la profesionalidad de los enseñantes es mediante la autonomía, entendiendo ésta, siguiendo a Cebrián de la Serna (1993), como la capacidad de actuar independientemente que permite tomar conciencia de uno mismo y de los múltiples condicionantes que inciden en la labor educativa para profundizar o crear aquellos que la favorecen y eliminar o transformar los que la dificultan. Un medio de afirmar y potenciar la autonomía es la creación de MMDD, según entiende Cebrián de la Serna (1993) que opina que "la autoproducción de materiales didácticos por los propios enseñantes, sitúa al profesorado en un papel activo que mejoraría y le acercaría (...) a [la] autonomía y emancipación profesional" y recuerda que el Decreto Curricular Base (MEC, 1989) expresa la necesidad de una autonomía real del profesorado que pasa por la creación de MMDD. Reforzando esta idea Arnold (2011) expone la relación recíproca existente entre la creación de MMDD por parte del profesor y su autonomía cuando indica que al aumentarla crece el interés por la creación de materiales y viceversa, al crear los profesores mayor número de materiales, aumentan sus cotas de autonomía: "a true virtuous circle is established" (Arnold, 2011: 24).

5.4.2.3 La creación de los MMDD y la formación de los profesores

Desde su experiencia como formadora de profesores de inglés, Matei (1994: 2), indica lo siguiente a favor de la creación de MMDD:

I have found that involving trainees in a materials development project makes them help themselves: by developing materials, they develop professionally. At the end of the project, trainees see that they can produce useful and interesting material; consequently, their confidence as teachers-to-be and as users of English will be considerably strengthened.

A su vez, refiriéndose a la formación en la creación de MMDD, autores como Richards (1998) y Tomlinson (2 3) indican que el proceso de creación de materiales durante la formación de los profesores ayuda a éstos a convertirse en profesionales capaces de comprender las características que deben tener los materiales más adecuados para sus respectivos alumnos. Igualmente Richards (1998: 137) indica que "activities of this kind help teachers appreciate the kind of thought and effort that go into textbook preparation and also give teachers skills they can use in adapting textbook exercises or developing their own materials". McGrath (2 2: 3) pone de manifiesto el rigor y la seriedad que requiere este tipo de actividad cuando sugiere que "One of the implications of this view is that teacher education programmes must prepare teachers, psychologically as well as theoretically and practically, for this role [to enable class-room teachers to construct their own materials if this seemed desirable], a role which involves evaluation as well as creativity".

5.4.2.4 La práctica reflexiva del profesor

Otro aspecto de la vida profesional del enseñante se concreta en su capacidad reflexiva. Las implicaciones en el terreno educativo de esta práctica reflexiva permiten el análisis y la toma de conciencia de la labor docente para poder transformarla y mejorarla. Block (1991) precisa que la creación de los propios materiales es de los aspectos de la práctica docente donde se puede reflejar el carácter del profesor reflexivo. De forma parecida Paredes Labra (2 : 86)

argumenta que “enfrentarse con los materiales en el seno de los procesos de enseñanza-aprendizaje contribuye a generar procesos de reflexión”, y realiza una propuesta de creación de los materiales como proyecto colectivo que pueda ser discutido entre los profesores y de los que todos se puedan beneficiar; Santos Guerra (1991: 31) indica: “Su misma elaboración requiere un esfuerzo de reflexión sistemática, su discusión compartida, un enriquecimiento para los mismos profesores que los elaboran”.

Bartlett (199 : 213) apoya la práctica reflexiva, retomando una propuesta dialéctica planteada por Freire (1972), indicando que “reflection without action in verbalism: action without reflection is activism” doing things for their own sake”. De este planteamiento se puede deducir que para poder hacer realidad la práctica reflexiva es importante iniciar la búsqueda de los principios teóricos y las razones que subyacen en la práctica, comprobar su lógica y coherencia para pasar a continuación a darle forma práctica; una vez la acción se produce, ésta se analiza a la luz de los principios pudiéndose producir que se considere lo más adecuado reajustar la práctica a la luz de la teoría o reajustar la teoría en vista del resultado de la práctica.

Bartlett (199) profundiza en el concepto refiriéndose a la práctica reflexiva no sólo como acción de un individuo que medita sobre lo que piensa y hace sino que también incluye la reflexión del profesor como miembro de una sociedad, atribuyendo a éste una gran trascendencia histórica por considerarlo un agente de cambio social:

as second language teachers, we are both the producers and creators of our own history. In practical terms, this means we shall engage in systematic and social forms of inquiry that examine the origin and consequences of everyday teaching so that we come to see the factors that impede change and thus improvement.

Bartlett (199 : 213)

Es a través del desarrollo del espíritu reflexivo y crítico, individual y colectivo, de los profesores cómo Bartlett propone mejorar la realidad.

5.4.2.5 Valoración positiva por parte de los alumnos

La creación propia de los MMDD puede llevar al profesor a ganarse la valoración positiva de los alumnos. Este esfuerzo, que resulta percibido por el alumnado, es un indicativo del interés que el profesor se toma por los alumnos y convertirse en referencia para que los alumnos se interesen por su propio aprendizaje, favoreciendo un clima de esfuerzo y exigencia en el aula. En apoyo de esta idea se pronuncian Hearn y Garcés (2003) cuando declaran que la elaboración de los MMDD propicia una actitud abierta y receptiva del alumno hacia el trabajo del docente; Block (1991), que argumenta que los alumnos aprecian a los profesores que preparan sus clases elaborando material personal; y Arnold (2001: 28), sugiriendo que “if we [teachers] exercise our autonomy by using materials we have developed, we are by our example showing learners that autonomous behaviour is desirable for any individual”.

5.4.2.6 La diversidad de necesidades e intereses en los alumnos

Con independencia de la separación terminológica que se hace entre necesidades e intereses, identificado aquellas con lo que objetivamente necesita un alumno y estos con lo que subjetivamente cree que necesita, según Hutchinson y Waters (1993), Knox (1997) y Kuter (1999), entre otros, lo que parece afirmado es la focalización de la enseñanza en el alumno concreto, es decir, lo que en el mundo educativo se conoce como enseñanza-aprendizaje centrada en el alumno y otras veces como individualización de la enseñanza. Esta toma de conciencia de la centralidad del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje ha llevado a que se tengan en cuenta sus necesidades que, según Guillén Díaz y Castro Prieto (1998: 91) “van a influir en el profesor directamente para la toma de decisiones sobre la planificación, a la hora de establecer los objetivos, los contenidos, las actividades, la progresión, la evaluación y decidir sobre el material curricular”. La importancia de tomar en consideración las necesidades y los intereses de los alumnos ha dado lugar a abundantes estudios e investigaciones, especialmente dentro del marco de los trabajos del Consejo de Europa, para el proyecto ‘Lenguas Vivas’, como indican Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) y, más recientemente en el proyecto “The Common European

Framework for Language (Council of Europe, 2001). Todo lo anterior, siguiendo una línea de trabajo previamente iniciada en los años setenta por Trim (1971), con *programme 4*, y continuada por Van Ek (1975), con *The Threshold Level*, ambos por encargo del propio Consejo de Europa.

En esta misma línea, Fernández (1989) cree que la afirmación de la individualidad pone en cuestión la concepción de grupo homogéneo de estudiantes y que se requiere flexibilizar el trabajo del profesor, así mismo indica la conveniencia de que éste cree materiales adaptados a los alumnos concretos para eludir el uso rígido del libro de texto que resulta inadecuado ante la creciente variedad de necesidades y pluralidad de intereses del alumnado cuya no satisfacción “tiene diversas formas de manifestarse; las más alarmantes son el fracaso escolar, el absentismo o el abandono de la escolaridad” (Fernández, 1989: 58). Otro modo de valorar la misma situación y sus consecuencias es resaltar la desmotivación de los alumnos, como lo hace Dörnyei (2001: 63) cuando dice que “One of the most demotivating factors for learners is when they have to learn something that they cannot see the point of because it has no seeming relevance whatsoever to their lives”.

No obstante, otros autores, como O’Neill (1981), tienen una forma diferente de entender este tema. En su opinión, lo fundamental que deben aprender los alumnos es la gramática y las funciones de una lengua y esto lo tienen todos los libros de texto, consecuentemente cualquier libro de inglés que cumpla estos requisitos generales sería válido; para el resto de necesidades educativas relacionadas con la diferencia de niveles de conocimientos de los alumnos que integran el aula o sus intereses y motivaciones, pueden ser resueltas con los diversos libros de texto existentes en el mercado. La postura de O’Neill parece un tanto reduccionista y simplificada si se compara las de los autores que argumentan la necesidad de responder a las necesidades e intereses de los alumnos concretos con materiales pensados y creados para ellos, pero también es necesario considerar la variable temporal para contextualizar cada una de ellas.

De todo lo que se acaba de decir sobre las necesidades e intereses de los alumnos como factor a tener en cuenta a la hora de crear MMDD se desprenden dos

posiciones claramente diferenciadas. La primera se refiere a las necesidades e intereses como concepto abstracto y genérico y referido a unos alumnos también indefinidos que pueden ser satisfechos con el material publicado, como defienden O'Neill (1981) y Hutchinson y Waters (1984); y la segunda, la que se decanta por dar respuesta, al menos en parte, a las necesidades individuales y determinadas de alumnos específicos y concretos, con materiales creados por su profesor, tal como sostienen, entre otros, Parcerisa Aran (1996), Jolly y Bolitho (1998), Dörnyei (2001), al igual que Wilson (1992) quien afirmaba que, en el contexto de una pluralidad de individuos que se forman, crear los propios materiales "puede ser una alternativa adecuada porque permite mejorar la atención a esa diversidad de individuos".

5.4.2.7 Contexto en que se desarrolla el proceso educativo

Si se conviene que el universo, la comunidad supranacional, el estado, la región o la comunidad, la localidad, el barrio, la familia, el centro educativo, el aula, el grupo afín y el profesor, son elementos que gravitan alrededor del alumno concreto y definen su contexto, parece que no es infrecuente la pérdida de la referencia contextual del hecho educativo por primar alguno de los elementos que lo conforman en detrimento de los demás. Así, se suele relegar el contexto colectivo cuando se focaliza el personal y viceversa, como ocurre en el aspecto territorial o geográfico, muy destacado en la realidad española dada la descentralización educativa correlativa al estado de las autonomías y la dinámica de afirmación de los rasgos diferenciales autóctonos.

La contextualización de la enseñanza también es, incluso especialmente, precisa en el aprendizaje de las segundas lenguas, como sostiene Kuo (1993: 178), al manifestar que la contextualización está reconocida como un concepto importante en la enseñanza del inglés, apoyándose en Candlin and Breen (1979: 175) que, ya habían dicho "There can be no such thing as ideal and universally applicable language materials' and 'any language teaching materials need to be seen in their proper context'. En este sentido, Ellington y Race (1993:34) resaltan la importancia de poder elaborar por parte de los profesores y formadores los materiales en función de

unos determinados programas y objetivos individualizados para favorecer la calidad y eficacia de la formación indicando que “Teachers, trainers, and instructors (...) need to be able to select suitable materials from those already available and more important, to design their own materials to be particularly relevant to individual learning programmes and objectives”. También realiza un planteamiento similar Rosewarne (1994: 18), matizando lo siguiente:

Even in EFL teaching, it is felt that, despite recent improvements, the problem of matching the material to the learner remains. Because of the need to be acceptable in a wide range of markets and age groups, course books tend to be bland and unexceptionable and to cater to the lowest common denominator. As a teacher gets to know a group of students they discover their interests, many of which are unexpected, and they discover the tolerance level of the members of the group.

Algo que reafirman Jolly y Bolitho (1998: 11) cuando indican que los materiales creados por los profesores tienen “a much greater chance of success locally simply because the authors are more aware of the needs of learners in that context (...) The further away the author is from the learners, the less effective the material is likely to be”.

Desde este punto de vista, un libro de texto, en general y específicamente de inglés, implica una interpretación del currículo, una selección de parte del mismo y una propuesta pedagógica de esa selección, pero en ese proceso de concreción se han podido omitir elementos que un profesor, en contacto con unos alumnos determinados, en un contexto específico, puede considerar importantes. Es decir, se ha podido hacer una selección inadecuada a la hora de concebirlo y editarlo de uno o más de los diversos factores que intervienen en el proceso educativo, como el social, el cultural, las características de los alumnos en sus múltiples facetas de competencia comunicativa, su personalidad, intereses o estilos de aprendizaje o incluso la forma de tratar el contenido lingüístico. En esta situación descrita es en la que el profesor parece devenir como creador necesario de materiales para satisfacer las necesidades de sus alumnos, si no puede resolverse por la vía de la adaptación.

5.4.2.8 Innovación educativa y calidad de la enseñanza

Una razón importante para la creación de materiales propios se produce cuando el profesor está interesado, ya sea por iniciativa personal o institucional, en mejorar la calidad de lo que se enseña. En este sentido, según Parcerisa Arán (1996), Fullan (1982, 1983, 1986, 1991) ya establecía que para aumentar la calidad de la enseñanza hay que hacer cambios basados en tres aspectos fundamentales: nuevas prácticas o conductas, nuevas creencias y conceptos, y la aportación de nuevos recursos o materiales. Basándose en este planteamiento, Parcerisa Arán (1996: 6) indica que involucrarse en un cambio educativo “implica un compromiso con la utilización de nuevos materiales que, de alguna manera, ayuda a modificar su práctica y a alterar su filosofía”, y que ante la dificultad de encontrar materiales adecuados al proyecto de innovación se hace necesario que los profesores los elaboren”. Esta línea argumental es compartida por McGrath (2002: 151) al indicar que una de las ocasiones donde los profesores crean MMDD es “when a new course is being designed for which no suitable textbook(s) can be found”.

Un buen ejemplo en relación a la innovación y la calidad de la enseñanza por medio de la creación de MMDD por los profesores es el programa bilingüe experimental que se inició en 1996 por el Ministerio de Educación español y el British Council en 42 colegios públicos, en la enseñanza de infantil y primaria, en Comunidades Autónomas que dependían del MEC cuando el proyecto fue creado³⁹. Como en el momento en que se puso el plan en marcha no era obligatoria la enseñanza del inglés apenas si había publicaciones y las pocas que existían no se adecuaban a los objetivos del proyecto. Es por ello que los profesores recurrieron a sus propios conocimientos, recursos y creatividad para impartir una enseñanza innovadora, activa y diversa que se adaptara al objetivo curricular, el contexto y a las capacidades y necesidades de los alumnos.

³⁹. Véase MECD 2002.

En el curso 2001-02, una parte significativa de los miembros del grupo de profesores que participaban en este programa experimental pusieron en común parte de los materiales que separadamente habían elaborado para sus clases en los años anteriores, y se creó un archivo. Este fondo común de materiales sirvió de guía no prescriptiva y de referente de ideas para los profesores que en su tarea docente han seguido adaptando y creando una parte del material que utilizan. El resultado del proyecto experimental ha resultado positivo a criterio de las autoridades educativas puesto que ha cristalizado en alternativas programáticas curriculares en diversas comunidades autónomas, como la de Madrid y la de Andalucía.

Aunque se pueda admitir que las circunstancias que han rodeado al proyecto referido han sido beneficiosas para que se desarrolle y exprese con libertad la labor creativa de los profesores, también existen otras experiencias que refuerzan la positividad de esta concepción pedagógica en circunstancias menos favorables. Éste puede ser el caso de un estudio etnográfico realizado por Paredes Labra (2001: 86), en el que se llega a la conclusión de que los “maestros que se deben enfrentar sin libros de texto con la interpretación de la prescripción curricular (...) abordan con mayor libertad la utilización de materiales, en la medida en que también interpretan el curriculum con mayor libertad y están menos sujetos a reglas de secuencia”. En conexión con lo anterior, Parcerisa Aran (1996: 6) sostiene que, de entrada, “un profesorado que elabora materiales para el alumnado hace pensar en personas inquietas y preocupadas por la calidad de la enseñanza, en la cual juegan un papel destacado los recursos en general, y los materiales curriculares específicamente”, y adicionalmente resalta que el aspecto más importante de la creación de MMDD es que si se hace correctamente, no solo resultan materiales adecuados a la necesidad concreta sino que pueden contribuir al desarrollo del proyecto docente. Ahondando en esta idea de innovación educativa por la vía de la creación de los materiales, Littlejohn (1992) incluso considera que las editoriales no pueden publicar MMDD verdaderamente innovadores, ya que éstas están sometidas a presiones extraeducativas que se lo impiden, y por lo tanto, “truly innovative materials production, which goes beyond cosmetic adjustments to layout, content and syllabus items, will therefore have to take place outside the narrow constraints of commercial publishing”.

5.5 Propuestas de criterios y procesos para la creación de materiales didácticos

A continuación se hará una revisión de los criterios y propuestas de procesos que diferentes autores han planteado para llevar a cabo la creación de MMDD siguiendo un orden cronológico. La mayoría de ellos están focalizados en el campo de la enseñanza-aprendizaje del inglés, aunque se han recogido otros genéricos relevantes y aplicables a esta materia de conocimiento.

Según afirmaba Kerr (1981), comúnmente el libro de texto determinaba el currículo y la práctica de la enseñanza, negando la existencia de la actividad creadora de los profesores. Pocos años después de esta declaración, un reducido pero significativo número de autores vienen a afirmar una realidad diferente realizando diversas propuestas para orientar a los profesores en su labor creativa. Desde la perspectiva de Hutchinson y Waters (1987) los criterios esenciales que se deben tener en cuenta a la hora de crear materiales didácticos serían lograr que tengan un contenido interesante y de fácil manejo; que ofrezcan la oportunidad de utilizar el conocimiento y las habilidades adquiridas previamente; que posean una estructura clara y coherente que permita al alumno ver los progresos y los logros alcanzados, pero eludiendo la rigidez para que no provoquen monotonía; que reflejen la concepción teórica de la enseñanza y del aprendizaje que tienen los autores; que expresen de manera asequible la complejidad de las tareas necesarias para el aprendizaje de la lengua; y que proporcionen modelos de uso de la lengua correctos y adecuados.

Utilizando la terminología propia del enfoque comunicativo, Rossner (1988) hace mención a tres características generales que, en su opinión, deben tener los materiales creados por los profesores: proporcionar input comprensible que permita la práctica generalizada de destrezas y la activación de la interlengua; crear conciencia sobre la lengua, la comunicación y el aprendizaje; y crear experiencias comunicativas similares a las que se puedan dar cuando el alumno tenga que utilizar la lengua en la vida real.

También Nunan (1988) presenta seis principios que deben guiar la elaboración de los MMDD y que Peñafiorida (1995) dice haber seguido en parte al establecer las tareas de un libro de texto que escribió para estudiantes de medicina; siendo estos principios los siguientes: estar conectados con el currículo, ser auténticos en cuanto al texto y a las tareas proporcionar interacción, tomar conciencia de los aspectos formales de la lengua, favorecer destrezas de aprendizaje y facilitar que los alumnos apliquen sus destrezas lingüísticas que están adquiriendo en el mundo real.

Ellington y Race (1993) realizan una propuesta en el campo de la didáctica general en la que destaca una tabla, que denominan algoritmo, utilizable para ayudar a decidir cuándo se deben crear materiales por parte del profesor. Posteriormente, Peñafiorida (1995), establece cinco pasos a seguir en el proceso de creación de materiales: 1) needs análisis, 2) formulation of objectives, 3) Lesson format, 4) gathering, selecting, and grading materials, 5) writing the material.

Por su parte, Matei (1994: 21) expone las características que en su opinión deberían tener los materiales y que ella ha seguido, junto con sus alumnos, al crearlos para su labor docente. Éstas características son una adaptación de los principios establecidos por Scarcella y Oxford (1992: 6) y consisten en que los materiales deben proporcionar oportunidades para el uso comunicativo y auténtico de la lengua, integrar las destrezas lingüísticas, ser de fácil acceso y resultar alterables y flexibles, promover oportunidades de uso de la lengua de estudio por parte de los alumnos teniendo en cuenta sus características individuales y proporcionándoles apoyos que les permitan entender y utilizar el lenguaje auténtico, estimular actividades motivadoras centradas en los alumnos que posibiliten respuestas abiertas para que puedan expresar sus ideas, actitudes y opiniones.

García Arreza, Segura Báez, et al. (1994: 331) indican una serie de puntos que deberían respetar los profesores al crear sus propios MMDD, entre ellos son destacables que sean adecuados a la edad y los intereses de los alumnos, que las características externas lo hagan atractivos y motivadores, que sean fácilmente manipulables y que no resulte gravosa su adquisición y búsqueda. Parcerisa Aran, (1996) plantea en el área de la didáctica general unos criterios también generales que

él considera imprescindibles a la hora de crear los MMDD y que Varela y Rodríguez (2004) aconsejan se apliquen en la creación de materiales para la enseñanza-aprendizaje del inglés. Estas características son: coherencia con el proyecto curricular, diversidad de materiales, adecuación al contexto, coherencia con las intenciones educativas y con las bases psicopedagógicas, rigor científico, visión global de los materiales, reflexión sobre los valores, cuidado de los aspectos formales, y posibilidad de ser evaluados.

Jolly y Bolitho (1998: 98), desde un punto de vista comprensivo, indican que debe tenerse en cuenta que los materiales han de estar centrados en las necesidades de un grupo de alumnos específicos, que los profesores son los que mejor entienden las necesidades, intereses y características de los alumnos como sus estilos preferidos de aprendizaje, que por ello todos los profesores necesitan formación y práctica en el campo de la creación de materiales, y que resulta necesario probar los materiales que se han creado y evaluarlos para comprobar su grado de eficacia. A continuación presentan un esquema que ilustra el camino dinámico y de autoajuste que debe seguir el profesor a la hora de adaptar o crear materiales para la enseñanza de la lengua inglesa; en el mismo se resalta que la creación de materiales no es un proceso aislado y unidireccional sino que se trata de "an activity which is intimately bound up with all questions that teaching itself raises: learner' needs, syllabus, schemes of work, lesson plans, classroom management, resources, outcomes and assessment, the relation of learning/teaching to real life and so on" (Jolly y Bolitho, 1998: 98).

Para Tomlinson (1998: 7), los objetivos a lograr cuando los profesores crean los materiales para la enseñanza de lenguas son los siguientes: ser impactantes, ayudar a los estudiantes a sentirse cómodos, servir para mejorar la autoestima, tratar temas relevantes y significativos, hacer que los alumnos estén dispuestos a aprender, tener en cuenta que los estudiantes deben estar preparados para adquirir los aspectos que se enseñan, usar un lenguaje auténtico, destacar los aspectos lingüísticos del input, respetar los diferentes estilos de aprendizaje, proporcionar la oportunidad de usar la lengua de forma comunicativa, proporcionar la posibilidad de desarrollar las propias capacidades, tener en cuenta las diferentes actitudes del alumnado, respetar los periodos de silencio que existen antes de empezar fases más productivas, maximizar

el potencial estético, racional y emocional, que proporcionan ambos hemisferios cerebrales, y explotar los materiales con propuestas de práctica no demasiado controlada⁴⁰.

Arnold (2012: 29-30) cree que es importante tener guías formales para que el profesor se asegure que está produciendo materiales adecuados y efectivos, proponiendo ella misma dos tipos de guías, una compuesta de ítems fácilmente observables y la otra constituida por ítems más complejos. En la primera guía se incluye la organización clara del material, la apariencia relajada y el fácil acceso al mismo; el diseño atractivo, con el nivel adecuado para la edad y el conocimiento de los alumnos a los que van dirigidos; la presentación integrada y equilibrada de las destrezas y, finalmente, que se recicle el material nuevo. La segunda guía indica que los materiales deben incluir objetivos bien pensados, expresados y clasificados; que los respectivos papeles de los profesores y de los alumnos deben estar claros; que las actividades que se realicen en el proceso de enseñanza tengan sentido vivencial, tanto para los profesores como para los alumnos; que en el material creado exista equilibrio entre lo conocido y lo nuevo, y que refleje las teorías actuales sobre la adquisición de una segunda lengua y lo que se conoce sobre el funcionamiento de la mente; que facilite una buena dinámica de grupo y sea una fuente de satisfacción y placer, así como que ofrezca al alumno la posibilidad de elegir, negociar y ejercitarse en el aprendizaje autónomo. Los materiales creados, según la segunda guía de la autora, también deberían incluir valores, favorecer la reflexión de los alumnos, tener una concepción de la lengua como un medio que sirva para propiciar la comunicación real y, adicionalmente, estar realizados con un enfoque holístico que considere los aspectos cognitivos, afectivos y físicos de los alumnos.

⁴⁰ En este listado de principios que deben regir la creación de MMDD, se aprecian una visión holística del proceso educativo donde quedan integradas muchas de las más recientes corrientes de investigación del aprendizaje en general y del aplicado a las lenguas. Es esta visión holística integradora la que lleva a McGrath (2012) a resaltar, con respecto a la propuesta de Tomlinson (1998), que un número relativamente pequeño de principios hace referencia directa a la enseñanza de la lengua, otros indican creencias generales sobre objetivos del curriculum y la enseñanza y cómo se puede facilitar, y otros a la necesidad de tener en cuenta las diferencias entre los alumnos. Richards (2011: 264), por su parte, la valora como un “listado incómodo de aplicar” y sugiere el suyo propio mientras que Torres, Pérez y Hearn, (2013: 23) piensan que “Sin duda resulta un listado ambicioso, pero sólo siéndolo lograremos los mejores materiales para nuestra clase”.

Harmer (2011) plantea tener en cuenta varios elementos formales a la hora de crear MMDD por parte del profesor, los más destacables que el material sea legible, claro, atractivo y duradero. A su vez, Richards (2011) propone procurar que los alumnos sientan que los materiales les resultan útiles, tanto dentro como fuera del aula, que proporcionen una práctica de la lengua interesante, placentera y novedosa y que faciliten la personalización de la enseñanza y la autoevaluación.

5.6 Conclusión

A modo de conclusión de lo que se ido comentando sobre la creación de los MMDD por parte de los profesores, resulta destacable dos características esenciales: el enfoque comunicativo de la lengua y la individualidad del alumno como un ser con características propias que aspira a desarrollarse personalmente y a comunicarse con otros individuos en el mundo real. En consecuencia los materiales tienen que ser creados considerando que los alumnos los van a emplear con el objeto de aprender a expresarse e intercambiar opiniones, ideas, actitudes, sentimientos, conocimientos y deseos, tanto en el momento en que están aprendiendo en el aula como fuera de ella, y para el tiempo que aprenden y en el futuro.

Por otra parte, desarrollando el aspecto del papel preeminente del alumno como individuo, debe tenerse en cuenta su doble faceta cognitiva y afectiva para que aprenda en condiciones óptimas; ello da lugar a que aparezcan como requisitos exigibles a los materiales que se van a crear que se respeten y fomenten las diferentes destrezas, estilos y estrategias de aprendizaje que los alumnos poseen, no siendo el alumno el que tiene que adaptarse a un material único y cerrado, sino el material el que se debe adaptar a la diversidad del alumnado, siendo flexible, diverso, impactante, motivador y significativo, manejable, fácilmente asequible y, desde luego, coherente con el contexto.

El otro conjunto de características destacables, relacionadas directamente con las referidas al alumno, proviene de una visión comunicativa de la lengua en donde se incluye el empleo de un lenguaje auténtico, el input comprensible, la activación de la interlengua y la toma de conciencia sobre los aspectos formales de la misma desde

un punto de vista funcional y la realización de prácticas con control bajo del lenguaje.

Por otra parte, la conexión entre el material a crear y el proceso educativo en general se refleja en las referencias que se hacen a que el material tiene que ser coherente con el currículo y las intenciones educativas, siendo también exigible que sean cuidadoso desde un punto de vista formal y que se le dote de dos características esenciales: estructura clara y coherente y capacidad evaluativa, para favorecer el aprendizaje y permitir verificar los progresos y logros obtenidos con su uso, tanto al profesor como al propio alumno que los utilicen.

PARTE EMPIRICA

The most valuable contribution of educational researchers (...) would be to invent ways of collaborating with teachers in order to enhance their practice as researchers.

(Schön, 1993: 1)

CAPÍTULO 6: DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

6.1 Introducción

Autores como Block (1991), Tomlinson (2001) y Canniveng y Martínez (2003), coinciden en afirmar que la elaboración de materiales didácticos (MMDD) por parte de los profesores es un tema de tratamiento escaso en la literatura. Esta constatación de la realidad contrasta con la importancia e influencia que los MMDD tienen en el trabajo diario de los profesores y en la necesidad de dedicarle mayor atención y estudio, según la opinión, entre otros, de autores como Gall (1981), Allwright (1981), Ben-Peretz (1988), Area Moreira (1991), Block (1991), Littlejohn (1992), Ellington (1993), Martínez Bonafé (1996), McDonough y Show (1993), Parcerisa Aran (1996), McGrath (2002), Canniveng y Martínez (2003) y Tomlinson (2003).

Por otra parte, el contexto legal del sistema de la enseñanza no universitaria en España, cuyos principios y orientaciones básicas se identifican con la reforma educativa de 1990 (LOGSE), escasamente modificados por las diversas normas

posteriores en sus elementos esenciales⁴¹. Las características más destacadas en la normativa vigente son las siguientes:

- Otorgamiento de grandes cotas de autonomía educativa al cuerpo docente por medio de los Proyectos Educativos de Centro (PEC) y los Proyectos Curriculares de Centro (PCC) y la fijación de nuevos roles al profesor ligados a la atención de la diversidad de los alumnos y a su formación integral como persona.
- La aparición, dentro de la flexibilidad del currículo, de objetivos generales nuevos, como el aprendizaje significativo y aprender a aprender; la introducción de contenidos procedimentales y actitudinales, junto a los conceptuales clásicos, así como de temas transversales.

Junto a estas características que implican a todas las materias curriculares, en lo que respecta específicamente a la enseñanza de las lenguas extranjeras los objetivos se centran en la adquisición de la competencia comunicativa necesaria para que el alumno logre desenvolverse en situaciones cotidianas.

Todo lo anterior trae consigo la necesidad de conocer y seleccionar nuevos y variados materiales para una aplicación eficiente en el proceso educativo, lo cual significa, en parte, realizar una necesaria y previa evaluación, proceder a una adecuada adaptación si fuera necesario y, en otros casos, hacer la creación alternativa conveniente para poder dar respuesta a los objetivos que emanan de los postulados en que se asienta el sistema educativo actual. Como ya dijera Marchesi Ullastres (1991: 47): “La multiplicidad de funciones que deben cumplir los materiales curriculares apunta a una concepción mucho más amplia y variada que la

⁴¹ La “Ley Orgánica 1/1.99 de 3 de octubre de Ordenación General Del Sistema Educativo”, El “Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria” que desarrolla a la Ley Orgánica previa, la “Ley Orgánica 1 /2 2, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación” que modifica algunos aspectos de las anteriores, y el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación 3 de marzo de 2 5, no cambian sustancialmente en lo que se refiere a los temas que centran el interés de nuestro trabajo.

de un solo libro de texto, basada en un conjunto de textos y de otro tipo de materiales, con un soporte audiovisual en algunos casos”.

Teniendo todo ello como referencia, la motivación principal de esta parte empírica de la presente investigación se enmarca dentro de la discrepancia existente que ordinariamente se percibía entre la importancia y trascendencia que la elaboración de MMDD tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según le concede la teoría, y la que parece aplicada en la práctica. De acuerdo con lo anterior, se ha querido averiguar cuál es la posición de los formadores de los profesores de educación primaria, especialidad de inglés, en España, en el contexto normativo actual afín a la afirmación teórica de la conveniencia de elaborar MMDD, y cuál es la percepción que tienen de su práctica, buscando indagar en los elementos que influyen y explican sus posiciones que, desde una perspectiva inicial, se perciben contradictorias. Dentro del objetivo general amplio también se ha intentado determinar de manera más concreta otros objetivos más específicos que se plantean a continuación:

1. Conectar el cuerpo teórico desarrollado en la primera parte del presente trabajo con el objetivo de la parte empírica, especialmente en lo que se refiere a la evaluación, adaptación y creación de MMDD y al libro de texto como material didáctico prominente.
2. Obtener conclusiones y realizar propuestas sobre la elaboración de los MMDD en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras.

En relación con todo ello, en este capítulo se presentan y definen las variables utilizadas para la realización de la investigación empírica y se justifican teóricamente su inclusión en el estudio; se describen los objetivos generales y específicos perseguidos, las hipótesis de trabajo en la que se fundamenta, el instrumento de recogida de datos y la muestra a la que se ha aplicado, así como el procedimiento seguido para la recogida de la información. También se detallarán las fases por las que ha transcurrido la investigación, el alcance y las dificultades de elaboración del cuestionario, el medio de comunicación elegido y el tratamiento estadístico que se ha aplicado a los datos obtenidos.

6.2 Hipótesis de investigación

Una vez establecidos el objetivo general y los específicos de la investigación a realizar corresponde ahora determinar las hipótesis de trabajo. Considerando éstas uno de los elementos claves en la investigación científica (MacGuigan, 1971; Fox, 1981, Sierra Bravo, 1995); se definen, siguiendo a Fox (1981), como una expectativa de resultados a través de la cual se trata de predecir las conclusiones de un estudio antes de realizarlo.

Partiendo de los objetivos de la investigación, se han elaborado una serie de hipótesis con origen y conexión en tres fuentes distintas: el hecho a investigar, la intuición de la autora y la propia experiencia de ésta (Salinas, 1994). Fue especialmente a partir de las dos últimas de donde surgió inicialmente formulada la pregunta de eje de la investigación, la cual se fue matizando progresivamente de acuerdo con el proceso de preparación de la propia investigación.

La pregunta inicial de investigación que origina las hipótesis planteadas eran las siguiente: ¿Por qué los profesores evalúan, adaptan y crean tan pocos materiales didácticos?; y ligado con ello, como parte de la misma pregunta y seguramente con idéntico origen, ¿por qué utilizan el libro de texto tanto y de una forma aparentemente tan automática? Esta pregunta es la correlativa a la combinación de factores, hechos y circunstancias que concurren en el conjunto del sistema educativo y que toma cuerpo específico en la labor docente en las aulas, reflejándose en los resultados escolares obtenidos, muy separados de lo previsto y, en todo caso, muy diferentes de lo deseable si se tiene en cuenta el insistentemente proclamado “fracaso escolar”. Si se parte de la enseñanza como un fenómeno curricular y sistémico, si se concibe al profesor como un verdadero profesional didácticamente autónomo, que posibilita el aprendizaje y la transmisión de valores, y si se reconoce a los alumnos el derecho (y se les exige el deber de cursar) una enseñanza que tenga en cuenta sus rasgos, intereses, capacidades y necesidades individuales, además de las colectivas relacionada con un currículo, parece lógico que los profesores debieran evaluar, adaptar y crear materiales con frecuencia para poder dar respuesta adecuada a todo

ello, atendiendo a la falta de contextualización de los libros de texto y de los materiales publicados en general, según afirma la literatura especializada.

Pues bien, la pregunta inicial, desglosada en otras relacionadas, fue orientada hacia los sujetos de los que se quería recabar la información y de la interacción de ambos, pregunta y sujetos, surgieron una hipótesis principal y varias subordinadas que han servido, a lo largo de todo el estudio, como guías indispensables en la profundización y delimitación de la investigación.

De esta manera la hipótesis principal que se plantea es la siguiente: *“los profesores objeto de estudio, formadores de inglés en los centros donde se imparte la titulación de Magisterio, tienen un interés teórico en la elaboración de los MMDD que no se corresponde con su práctica docente por diversas circunstancias de carácter personal y, sobre todo, por causas de tipo estructural que son consustanciales con el sistema educativo español actual y cuya responsabilidad no resulta atribuible al cuerpo docente”*.

A partir de ella se han formulado las hipótesis subordinadas o subhipótesis, que se exponen ordenadas numéricamente para tener control posterior de las mismas en los análisis correspondientes a la investigación, siendo las siguientes:

1. Los formadores de inglés de Magisterio tienen una escasa formación didáctica inicial.
2. Los formadores de inglés de Magisterio tienen una escasa formación inicial en la elaboración de MMDD.
3. Los formadores de inglés de Magisterio tienen una escasa formación continua en adaptación y creación de MMDD.
4. Los formadores de inglés de Magisterio atribuyen mayor importancia a la evaluación, adaptación y creación de MMDD en sus clases que la frecuencia con la que indican hacer estas actividades ellos mismos.
5. Los formadores de inglés de Magisterio atribuyen mayor importancia a la evaluación, adaptación y creación de MMDD en sus clases que la frecuencia con la que indican enseñar a sus alumnos a realizar estas actividades.

6. Los formadores de inglés de Magisterio no evalúan siguiendo el modelo teórico ideal que propone la literatura.
7. Los formadores de inglés de Magisterio no adaptan suficientemente los materiales que emplean.
8. Los formadores de didáctica del inglés le dan más importancia y dedican más tiempo a enseñar a sus alumnos a evaluar que a adaptar y crear MMDD.
9. Los formadores de inglés de Magisterio consideran que la adaptación y creación de los MMDD no favorece demasiado diversos procesos educativos, tales como la autonomía profesional, la práctica reflexiva, la creatividad, la innovación educativa o la calidad de la enseñanza.
10. Los formadores de los profesores de inglés en Magisterio utilizan en sus clases de forma mayoritaria el libro de texto.

6.3 Población y muestra

La población objeto de estudio se refiere a los profesores que imparten clases de inglés en las Facultades de Ciencias de la Educación, Escuelas de Magisterio o equivalentes en la titulación de Magisterio de la especialidad de inglés en España. Para el desarrollo de la investigación nos hemos remitido a todo el universo de profesores que forman la población a investigar (249 personas).

Estos profesores están distribuidos en 7 centros docentes ubicados en todo el territorio español, de los cuales, el 78,6% poseen titulación propia y el 21,4% son centros adscritos. Del universo total identificado, se recibieron 125 respuestas, de las que han debido ser desechadas 8 por diversos defectos. Ello determina 117 respuestas evaluables que proceden del 82,7% de los centros educativos (58), quedando representadas en la muestra el conjunto de todas y cada una de las diecisiete comunidades y las dos ciudades autónomas españolas y que constituyen la muestra con la que hemos trabajado.

Del 17,4% de los centros sobre los que no se obtuvo respuesta (12), algo más de la mitad, en concreto siete, tienen la categoría de adscritos y cinco imparten titulación propia. Esto último supone que el 46,6 % de los centros adscritos y el 9% de los que

tienen titulación propia no respondieron; es decir, que los centros adscritos, que suponen el porcentaje más bajo de la población encuestable son los que proporcionalmente también han tenido un porcentaje más bajo de respuesta, lo que lleva a inferir en algunos casos su probable existencia nominalista y no efectivamente real. Si tenemos en cuenta que Cohen, Manion et al (2003 : 262), entre otros, indican: “be satisfied if you receive a 5 % response to the questionnaire”, parece razonable que se diera por suficiente y representativa el número de respuestas obtenidas y que constituyen la muestra con la que hemos trabajado.

Conviene también recordar desde el punto de vista cualitativo de la muestra el carácter personalmente comprometido de la misma; puesto que al ser una encuesta electrónica era difícil asegurar el anonimato de los participantes. Teniendo ello en cuenta se arbitró la posibilidad de enviarla por correo ordinario para así preservar su identidad. La realidad ha sido que, salvo tres personas, todos los encuestados decidieron identificarse, independientemente del medio de envío elegido. En cualquier caso, en la carta introductoria se les garantizaba a los encuestados que las respuestas se darían de forma acumulativa y anónima, lo cual se ha respetado.

Una de las desventajas que la literatura le atribuye a los cuestionarios por correo es la de su bajo índice de respuesta (Bell, 1987). Si, salvadas las distancias de tiempo, medio y contexto, se hace dicha desventaja extensible a los cuestionarios electrónicos y se le añade la influencia por la pérdida del anonimato que supone responder al cuestionario por esta nueva vía de comunicación, se esperaba que el índice de participación pudiera resultar especialmente bajo. No obstante, constatamos unas cifras de participación moderadamente altas que podrían ser atribuibles, entre otros motivos, al interés de los participantes por el tema, a la conexión más cercana y rápida que se producen entre el encuestado y el encuestador por correo electrónico que por correo postal, al formato del cuestionario y a un acto de compañerismo de los profesores, entre otros motivos resaltables.

6.4 Procedimiento seguido para la obtención de datos

Para obtener la relación de sujetos y sus correspondientes direcciones se ha seguido un proceso largo y no exento de dificultad. Por medio de un listado proporcionado por el Ministerio de Educación y Ciencia se contactó con las 7 facultades y escuelas de Magisterio que ofrecen la titulación de Maestro en la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) en el curso 2 3- 4. Una vez establecido el contacto, fue solicitado que desde cada una de ellas se proporcionara la forma de acceder directamente a los profesores que eran objeto del estudio. El proceso detallado seguido se corresponde con lo siguiente:

1. Búsqueda de las respectivas páginas Web de cada Universidad y, una vez encontrada, localización y acceso al centro específico encargado de impartir Magisterio. Si esto último no era posible, se procedía al envío de correos electrónicos a las direcciones generales de la Universidades en cuestión solicitando de ellos la información.
2. Una vez conseguida la dirección del centro que impartía los estudios de Magisterio, normalmente la secretaría, la dirección o el departamento, se entraba en contacto con ellos para pedir los nombres y direcciones de correos electrónicos de los profesores de inglés (véase anexo II.a⁴²).
3. Obtenida la información individual, se dirigía una carta electrónica personal informándoles del trabajo que se estaban llevando a cabo y solicitándoles su asentimiento a la futura colaboración y el permiso para enviarles un cuestionario (véase anexo II. b.).
4. En el caso de que en la página Web sí apareciera la lista de profesores, se incluía en la carta por correo electrónico un apartado para confirmar que los datos obtenidos eran correctos (II.c.).

⁴² En el anexo I se encontrarán diversos ejemplares de las cartas enviadas a los departamentos y profesores pidiendo su colaboración.

5. Una vez confirmado los datos individuales de los posibles encuestados, se enviaba una carta y se adjuntaba el cuestionario. En la carta se le explicaba al encuestado cómo rellenar el cuestionario y las diversas formas de devolverlo, se le garantizaba el anonimato de sus respuestas, se le hablaba de la importancia que éstas tenían para el trabajo de investigación que se seguía, le señalaba una fecha límite de devolución y, finalmente, se le agradecía su colaboración. (Anexo II.d. y II.e.).
6. Cuando el resultado del procedimiento anterior no proporcionaba un resultado positivo, se reiteraba la solicitud de información dirigida a los departamentos o profesores por medio de correo electrónico (Anexo II.f. y II.g.). En los casos en que no se lograba por esta vía una respuesta positiva se recurría al correo postal, al teléfono y al fax.
7. Una vez recibida la primera encuesta cumplimentada, inmediatamente se enviaba una carta al encuestado reiterándole el agradecimiento por su colaboración (Anexo II.i y II.j.).

6.5 Instrumento de recogida de información: el cuestionario

Siguiendo la clasificación establecida por Sierra Bravo (1996) con respecto a los trabajos científicos, el presente estaría encuadrado, por su naturaleza como “empírico de tipo indirecto” ya que la realidad se estudia por medio de una encuesta, y por su carácter como esencialmente descriptivo, siendo el interés principal del mismo conocer “cual es el estado de la elaboración de materiales didácticos desde la óptica de los formadores de profesores de Magisterio”.

El instrumento de investigación empleado para la recogida de datos ha sido el cuestionario, que junto con la entrevista y la escala de actitudes, conforman los tres tipos posibles de observación mediante encuesta (Bisquerra Alzina 2 4). Con la encuesta se consigue obtener datos mediante la interrogación a un sector predeterminado de la sociedad (Sierra Bravo, 1995), en el presente caso el

cuestionario ha ido dirigido a todos los profesores de inglés en España que imparten docencia en la carrera de Magisterio, especialidad lenguas extranjeras (Inglés).

La observación mediante encuesta es, en palabras de Sierra Bravo (1995: 369), “el procedimiento sociológico de investigación fundamental y el más empleado de hecho en la realidad”, siendo la variante del cuestionario la técnica más utilizada (De Vaus 1996), llamado también *cuestionario de encuesta*. El amplio uso del cuestionario en el campo de la educación en general y en la enseñanza del inglés en particular es confirmado por autores como Selinger y Shohamy (1989) y McDonough y McDonough (1997) indicando éstos haberse utilizado en ámbitos de este último campo tan variados como el estudio de destrezas, el análisis de necesidades, la evaluación, proyectos de desarrollo curricular, las destrezas empleadas en la escritura, estrategias metacognitivas y la evaluación de programas educativos.

Las razones por las que se ha elegido este instrumento han sido fundamentalmente las que los investigadores consideran los puntos fuertes de este método al ajustarse al presente estudio mejor que ningún otro método pues, como dice Sierra Bravo (1995: 363): “la elección de las técnicas de observación es una operación que se debe realizar, fundamentalmente, teniendo en cuenta las características de las unidades de observación y, sobre todo, la naturaleza de las variables empíricas, respecto a las que es necesario recoger información, así como los factores de coste y tiempo”. Estas razones a favor del cuestionario se pueden concretar en las siguientes:

1. Poder analizar a un número amplio de personas que pueden vivir en lugares distantes en un tiempo reducido o simultáneamente (McNeill 1985, Henerson, Morris, et al., 1987, Selinger y Shohamy, 1989; Oppenheim, 1992 y Richards, 2001).
2. Poder estudiar datos susceptibles de ser cuantificables (McNeill 1985), estructurados (Wilson y McLean, 1994) y relativamente sencillos de analizar (Wilson y McLean, 1994).
3. Poder administrar el instrumento sin la presencia del investigador (Henerson, Morris, et al., 1987 y Wilson y McLean, 1994).
4. Permitir a la persona que responde disponer de tiempo para pensar la

respuesta (Henerson, Morris, et al. ,1987).

Por lo que respecta al tipo de información que se quiere conseguir, Bernardo y Calderero (2 : 82) indican que la técnica de recogida de datos basada en la encuesta se suele aplicar al tratar temas como: “intereses, actitudes, valores, creencias, conductas personales o grupales, intenciones”, la mayoría de ellos estrechamente ligados con el propósito de la presente investigación empírica. Los cuestionarios además se emplean con frecuencia en casos donde el evaluador necesita preguntar sobre cuestiones variadas (Henerson, Morris, et al. 1987), hecho que acontece en este trabajo.

A estas razones también se unen las que McDonough y McDonough (1997: 171-172) esgrimen en relación a las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas:

1. “The knowledge needed is controlled by the questions; therefore it affords a good deal of precision and clarity.
2. Questionnaires can be used on a small scale, in-house, and on a large scale.
3. Self-completion questionnaires allow access to outside contexts so information can be gathered from colleagues in other schools and even other countries”.

Como cualquier método de investigación, el cuestionario también tiene sus puntos débiles. Oppenheim (1992) destaca como desventajas de la variante de cuestionario enviado por correo las siguientes:

1. Bajo porcentaje de respuestas.
2. Inadecuado para la población poco formada.
3. Imposibilidad de rectificar los malentendidos o proporcionar ayuda (Rodríguez López, 1995).
4. Ausencia de control sobre el orden seguido al responder, o sobre las respuestas incompletas, cuestionarios incompletos o pasados a otros para que los hagan.
5. Imposibilidad de recoger datos basados en la observación.

De los cinco posibles inconvenientes que el autor cree que el cuestionario puede llegar a tener, el segundo no es pertinente en esta investigación ya que la población objeto de estudio son profesores de universidad, y el quinto se trata de otro método distinto que no podría cubrir nuestros objetivos, entre otros, llegar al mayor número de población posible, aunque podría ser adecuado en caso de triangulación de los datos. Con respecto al resto de los inconvenientes se han puesto medidas para amortiguar su posible efecto, como se expondrá más adelante cuando se hable del diseño del cuestionario.

Como indica Sierra Bravo (1995: 37): “La finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información de la población investigada sobre las variables objeto de la investigación” distinguiéndose dentro de ellas cuatro grandes categorías (en esta investigación, la información buscada entraba dentro de todas las categorías), siendo éstas las siguientes:

1. Hechos referidos al dominio de lo personal, del ambiente que les rodeo y a su comportamiento (datos objetivos).
2. Opiniones (datos subjetivos).
3. Actitudes, motivaciones y sentimientos.
4. Cogniciones.

Henerson, Morris, et al. (1987) aconsejan utilizar los cuestionarios cuando el investigador necesita buscar respuesta a cuestiones muy diversas, como es el caso presente, y reconoce que en muchas ocasiones será el propio investigador el que tiene que diseñar su propio cuestionario. Efectivamente, como no existían patrones de medida generalizados susceptibles de ser aplicados a esta investigación, se ha tenido que diseñar un cuestionario propio que se adaptara a sus necesidades, aunque tomando como punto de partida otras investigaciones existentes y diferentes orientaciones de publicaciones especializadas.

6.5.1 Fases en la elaboración del cuestionario

Una vez presentado el instrumento de recogida de datos de la investigación se especifican ahora las fases seguidas en su construcción y la validación del mismo.

Como cuestión inicial, para el diseño del cuestionario se realizó una revisión de las fuentes documentales sobre instrumentos de investigación (Fowler, 1988; Selinger y Shohamy, 1989; Oppenheim, 1992; De Vaus, 1996; McDonough y McDonough, 1997; Cohen, Manion, et al., 2003; Bernardo y Calderero 2005 entre otros,) y sobre cuestionarios específicos empleados en trabajos que guardaban alguna semejanza con el presente, como los de Castaño Garrido (1994), Wong (1996); Rodríguez Rodríguez (2003) y Hayes, Nikolic, et al., (2001). Los indicadores seleccionados para operativizar las variables se obtuvieron también a partir de las de la profunda revisión realizada de la literatura sobre la evaluación, adaptación y creación de MMDD.

Debido a que el área educativa que se quería investigar no había sido trabajada suficientemente hasta la fecha de forma cuantitativa o cualitativamente, no se ha encontrado ningún modelo instrumental que pudiera medir los aspectos relacionados con la elaboración de MMDD por parte de los profesores por lo que ha sido necesario su diseño. Uno de los aspectos a los que se dedicó especial atención fue al pilotaje del cuestionario diseñado, porque como indica Oppenheim (1992: 47), “Every aspect of a survey has to be tried out beforehand to make sure that it works as intended”.

Con el fin de precisar la estructura final del cuestionario, así como para validar su contenido, se sometió el mismo a una validación de expertos pertenecientes a los Departamentos de Lengua Inglesa de las Universidades de Huelva y de la de Sevilla, que aconsejaron sobre lo que se debería añadir, quitar, completar o reformar del cuestionario inicial.

El cuestionario ha sido construido en fases sucesivas, empezando por varios cuestionarios pilotos hasta hallar el modelo que se ajustara mejor al objeto de nuestra investigación. Dentro de las diferentes fases transitadas son destacables las siguientes:

1ª fase: Identificación previa y amplia de las variables más significativas y primer intento de operativización de las mismas por medio de los indicadores.

2ª fase: Entrevistas personales guiadas a varias catedráticas de inglés basadas en las variables e indicadores elegidos.

3ª fase Elaboración tentativa del instrumento de medición.

4ª fase: Aplicación del instrumento de medición de forma presencial y oral a los miembros del departamento de inglés de una institución educativa de Madrid.

5ª fase: Análisis de las entrevistas y ajuste del instrumento de medición.

6ª fase: Aplicación del instrumento de medición al grupo de expertos antes mencionado para su cumplimentación y aplicación de hoja de evaluación del mismo para que reflejaran su opinión y recomendaciones sobre los diferentes aspectos que integraban el cuestionario.

7ª fase: Análisis de las respuestas del instrumento de medición piloto (véase anexo III.a.) y de la hoja de evaluación (véase anexo III.b.).

8ª fase: Ajuste del instrumento de medición y versión definitiva (véase anexo III.c. y III.d.)

Con objeto de cubrir el área de investigación estipulada y tomando en consideración el resultado de las fases anteriores, se creó el cuestionario definitivo dividido en tres partes:

- la relacionada con los materiales didácticos en general,
- la dirigida a la evaluación, adaptación y elaboración de los mismos, y
- la referida a la información de carácter personal sobre las personas encuestadas.

La división en bloques del cuestionario permitió ir intercalando preguntas sobre hechos, opiniones y actitudes, en consonancia con lo que proponen Cohen, Manion et al. (2000). Para el emplazamiento de las preguntas de índole personal, al final del cuestionario se siguió el criterio de Oppenheim (1992: 19), cuando declara: "Unless there are very good reasons to do otherwise, personal data questions should always come near the end of a questionnaire". Los bloques de preguntas fueron enumerados

de manera independiente para evitar que el cuestionario pareciera demasiado largo, finalizando el cuestionario pidiendo a los participantes que comprueben no haber olvidado contestar ninguna de las preguntas y agradeciendo su valiosa colaboración, siguiendo las orientaciones de Cohen, Manion et al. (2003).

Con respecto a la longitud de los cuestionarios, autores como McDonough y McDonough (1997) consideran que “the more work respondents have to do the less likely, given a free choice, they are to return it”. Es por ello que, después de diversos borradores donde se prestó atención a la longitud en relación con el tema y la profundidad que se perseguía, se preguntó en la encuesta piloto sobre el tiempo que habían tardado en responderlo, pues como dice Fowler (1988): “One outcome of a good questionnaire is to find out how long it takes to complete a questionnaire”. Como consecuencia de la respuesta obtenida se decidió acortar su longitud.

La extensión del cuestionario definitivo pareció proporcionada al propósito que se quería alcanzar, teniendo además en cuenta que dada las características de los encuestados, personas acostumbradas a realizar trabajos intelectuales, podrían rellenarlo sin que les supusiera un excesivo esfuerzo intelectual o temporal. De todos modos, se ha trabajado en diferentes aspectos que hicieran atractiva y fácil su contestación, por lo que se prestó especial atención a la estructura general, al tipo de preguntas, los enunciados y el aspecto formal. Por lo que se refiere a la apariencia del cuestionario se probaron diversos formatos con el fin de obtener el que más facilitara su comprensión estructural y de contenido, teniendo en cuenta que, como indica Bernardo y Calderero (2003), este elemento es de vital importancia y debe evitarse que el cuestionario esté demasiado comprimido.

6.5.2 Tipos de preguntas y redacción de las mismas

Para la redacción de las preguntas del cuestionario se tuvieron en cuenta los consejos aparecidos en los trabajos de Payne (1979), Suman y Presser (1981), Fowler (1988) Oppenheim (1992), De Vaus (1996) McDonough y McDonough (1997), Cohen, Manion, et al. (2003), procurando que la lectura del mismo fuera clara y tuviera la

mayor fiabilidad posible. Una de las medidas adaptadas en este sentido fue definir los términos claves al pie de página.

En lo que se refiere a la formulación de preguntas y respuestas, y a la elección del número de alternativas a proponer para asegurar la fiabilidad de la respuesta, algunos autores afirman que el número es indiferente, otros consideran que cinco es el número adecuado y otros respaldan que se emplee un número par para evitar la posible tendencia de los encuestados a situarse en el punto medio de la escala (Morales, 2003). Se ha utilizado, siempre que ha sido posible, como instrumento de medida, la escala tipo Likert con cuatro alternativas de respuesta. No obstante lo anterior, cuando ha parecido preciso se han incluido también otros tipos de preguntas, como las abiertas, las cerradas y las de opción múltiple con el fin de adaptarse lo mejor posible al tipo de información que se quería obtener, siguiendo a Bell (1987:63): “the type of question will depend on the type of information needed”. Adicionalmente, teniendo en cuenta que se trataba de un cuestionario autoadministrado, se optó por poner el mayor número de preguntas de opción múltiple posible para facilitar el trabajo de análisis posterior, tal como aconsejan Bernardo y Calderero (2003).

6.6 Variables del cuestionario: justificación teórica

Para verificar las hipótesis planteadas se han tratado de identificar los elementos que se relacionan con el hecho educativo desde la perspectiva del profesor, identificando dos tipos de variables: las independientes y las dependientes, estableciendo alrededor de estas dos categorías las diversas preguntas del cuestionario (véase anexo III.a. y II.b.); exponiéndose a continuación todas y cada una de ella clasificadas por los tipos de variables mencionados.

6.7 Variables independientes

Se recogen en este grupo las variables referidas a aspectos personales del entrevistado, como la edad, el sexo, la formación inicial o los años de experiencia docente, que parecen fundamentales para describir la muestra con la que se trabaja,

útiles para la interpretación de los análisis estadísticos posteriores, con independencia del valor que en sí mismas tienen estas variables.

6.7.1.1 Tipo de profesores

Se ha querido conocer qué profesores enseñan asignaturas relacionadas con la didáctica del inglés y los que no, porque aunque todos los encuestados han recibido el mismo cuestionario básico, sólo a los profesores de didáctica se les ha dirigido preguntas sobre tal materia, muy especialmente si enseñan a sus alumnos a elaborar MMDD.

6.7.1.2 Edad (C.2)⁴³

Se quiere fijar en qué tramo vital se sitúa el grupo mayoritario del conjunto de profesores analizado, teniendo en cuenta que el intervalo de edad que va de los 31 a los 40 se considera de estabilización y compromiso y el que va de los 41 a los 50 años se considera como de madurez profesional (Sikes, 1985) y una tercer franja a partir de los 51 años caracterizada por la autora de estancamiento y prejubilación y por Huberman (1995) de serenidad y de distanciamiento. Según Sikes, en la primera franja, llamada de estabilidad y compromiso, los profesores muestran un interés por la mejora de lo que enseñan y se preocupan por mejorar las técnicas y métodos empleados. En la segunda franja de años el profesorado tiende a mostrar una alta moral siendo cuando la capacidad intelectual se encuentra en toda su madurez y la experiencia acumulada es máxima. Quizás hubiera que matizar que en este tipo de actividades la experiencia aún puede aumentar sin que la plena capacidad intelectual sufra merma alguna, si se tiene en cuenta el crecimiento general de la esperanza de vida en los países desarrollados y la brillante lucidez que acompaña a conocidos intelectuales que superan en mucho la franja referencial de los cincuenta años.

⁴³ Junto con la explicación de cada pregunta se indica el número con el que se identifica en el cuestionario.

6.7.1.3 Sexo (C.3)

En lo referido al sexo de los encuestados se quiere, en primer lugar, establecer si existe igual interés en manifestar la opinión y colaborar en la investigación en relación al sexo y si éste influye en la actitud de los entrevistados respecto al objeto de la investigación. En segundo lugar, se pretende verificar si se confirma en el ámbito del estudio la feminización de la estructura de la educación en España, siguiendo con el proceso de superación de un problema discriminatorio presente en otros ámbitos de la organización social española, teniendo en cuenta que este sector concreto de la enseñanza ha sido, tradicionalmente, de más presencia femenina.

En efecto, trabajos de investigación relacionados con los medios de enseñanza, como el de Castaño Garrido (1994) efectuado entre profesores de secundaria (54,2% mujeres y 45,8% hombres), y otros relacionados con los MMDD, como el de Rodríguez Rodríguez (2002) dirigido a profesores de primaria (69% mujeres y 29,8% hombres) ya indican esa tendencia superadora. La presencia mayoritaria de mujeres también se confirma en los datos estadísticos de los diversos departamentos a donde está adscrito esencialmente el profesorado de inglés que imparte docencia en Magisterio es decir, en los departamentos de Didáctica y Organización Escolar, los de Didáctica de la Lengua y Literatura y los de Filología Inglesa⁴⁴.

6.7.1.4 Centro educativo donde se formaron inicialmente (C.6)

Lo que se quiere ver con esta variable es la formación académica inicial de los encuestados, y dentro de ello establecer si se han formado en España o en otros países, básicamente de habla inglesa, teniendo en cuenta el tipo de actividad docente

⁴⁴ Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), referidos al curso 2001-2002, de los 939 profesores adscritos a los departamentos de Didáctica y Organización Escolar, 498 (53%) eran mujeres. De los 47 profesores pertenecientes a los departamentos de Didáctica de la Lengua y Literatura 291 (62%) eran mujeres. De los 1.547 profesores adscritos a los departamentos de filología Inglesa 929 (60%) eran mujeres. <http://www.ine.es/inebase/cgi/axi>. La proporción que arroja el cuestionario de este estudio se asemeja estrechamente al porcentaje existente dentro del profesorado de enseñanza no universitaria de régimen general (64,7% mujeres y 35,3% hombres).

http://wwwn.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=3_1&area=estadisticas

que desarrollan, o bien en qué tipo de centros dentro de España: Facultades o Escuelas de Magisterio. Se verá con ello las posibilidades de acceso desde una carrera de licenciatura o diplomatura a los puestos de docencia para el profesorado de Magisterio de LLEE. Se supone que la mayoría de encuestados se habrán formado en Facultades, puesto que a partir de los años setenta se empieza a exigir una licenciatura como requisito necesario para impartir docencia en Magisterio. Según un estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa en educación primaria (INCE, 1999), el rendimiento medio de los alumnos cuyos profesores han cursado estudios en un país de habla inglesa como parte de su formación inicial es significativamente superior a la de los alumnos cuyos profesores no han tenido esta formación. Por su parte el INECSE (2004), dentro de un plan de evaluación de las lenguas en la educación secundaria obligatoria, ha realizado un estudio en el que se indica que el 67% de los profesores consultados cree que la formación del profesorado influye bastante o mucho en su práctica docente.

6.7.1.5 Asignaturas relacionadas con la didáctica o metodología cursadas en la formación inicial (C.9)

Esta variable se incluye en el cuestionario buscando saber el índice de profesores que recibieron en su formación inicial alguna asignatura relacionada con la didáctica o metodología de la lengua inglesa, pues es dentro de este tipo de asignaturas donde se incluye la elaboración de los MMDD. Podría darse el caso, interpretando a Rodríguez Rodríguez (2000) al indicar que cuanto mayor sea la formación de los profesores sobre MMDD la actitud hacia éstos será más positiva, de que un índice bajo de asignaturas estudiadas de didáctica que conllevaría una actitud poco receptiva hacia los MMDD en general y hacia la elaboración de los mismos en particular.

Con respecto a la formación ya se ha comentado en el apartado teórico que los datos aportados por Forner (1996) reflejan una importante insatisfacción por parte de los profesores con respecto a su formación inicial y que los estudios presentados por el INCE (1998) indican una valoración negativa de la formación pedagógica del propio

profesorado. En lo que se refiere específicamente al aprendizaje de una segunda lengua, el también mencionado estudio realizado por la UCUA (2005) a licenciados y a alumnos de Filología en el último año de carrera en los estudios de inglés y español como lengua extranjera, pone de manifiesto que las competencias y conocimientos que perciben como muy importantes para ejercer la profesión docente no se desarrollan en la formación que reciben en la universidad. Entre las competencias que indican no haber sido desarrolladas respecto a la didáctica cabe destacar el conocimiento de los principales métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas, la capacidad para planificar los cursos y sus sesiones y capacidad para elaborar unidades didácticas de la lengua en cuestión.

6.7.1.6 Asignaturas en la formación inicial relacionadas con la evaluación, adaptación y creación de MMDD cursadas en la formación inicial (C.10)

Dada la evolución de los procesos formativos se quiere comprobar si existe diferencia entre las respuestas que se obtengan de los profesores nuevos y las que efectúen los profesores con más experiencia. Se entiende que los primeros pueden tener una formación más específicamente dirigida al propósito docente que desempeñan en la actualidad. Por su parte, los más antiguos, en conexión con lo que Vincents (1987) señalaba en su estudio hace ya algunas décadas, pueden reflejar en sus respuestas la carencia de esta formación. Lo dicho por Vincents enlaza con la hipótesis de este trabajo sobre la existencia de discrepancia entre teoría y práctica docente, puesto que ésta, en parte, se fundamentaría en la propia carencia de formación inicial específica de un colectivo profesional por distintas circunstancias personales y, especialmente, por determinadas causas estructurales del sistema educativo.

6.7.1.7 Estudios adicionales para la enseñanza del inglés y su duración (C.12)

Con la inclusión de esta variable se podrá determinar el tipo y duración de estudios realizados para la actualización y formación continua del profesorado, esperando que, al ser una pregunta abierta, se puedan obtener otros datos adicionales.

6.7.1.8 Actividades de formación continua relacionadas con la adaptación (B.20)

Con esta pregunta se cierra el apartado relacionado con la formación de los encuestados. Recabar esta información parece relevante puesto que la actividad de los profesores relacionada con la formación continua, teóricamente muy aconsejada y profesionalmente muy reivindicada, no sólo refleja el grado de actualización de los conocimientos, sino también la actitud de autoevaluación de los profesores con respecto a la actividad educativa que realizan.

En el estudio ya mencionado sobre aprendizaje del inglés en primaria (INCE, 1999) se indica que el rendimiento de los alumnos cuyos profesores han realizado actividades de formación continua durante los últimos cinco años ha sido significativamente superior al de los alumnos cuyos profesores no las habían realizado.

6.7.1.9 Centro educativo donde imparten docencia (C.5)

La razón de la inclusión de esta pregunta en el cuestionario está relacionada con el interés en conocer en qué centro los encuestados imparten docencia en la actualidad para determinar si lo hacen en escuelas de Magisterio o en Facultades. También se quiere saber si los profesores ejercer su actividad docente en más de un centro.

6.7.1.10 Años de docencia en la formación de maestros (C.4)

Al igual que la edad puede ser factor importante para determinar la actitud de los profesores con respecto a la elaboración de los MMDD, los años de experiencia, ligados a la propia circunstancia vital, pueden influir de forma importante en la acción docente de los entrevistados, sobre todo porque buena parte de ellos se encuentra o se ha encontrado con principios, normas y contenidos nuevos, muchas veces contradictorios con lo aprendido y practicado. Hay que tener en cuenta en relación a lo anterior, la incidencia de la reforma educativa de 199 que, aunque no estuviera dirigida de manera directa al colectivo que se analiza, sí impulsó sus

valores y conceptos educativos generales, tomando todo ello cuerpo normativo e impregnando y afectando especialmente a la formación de los profesores de primaria.

Como consecuencia de la influencia que, según Wright (1987), tiene la formación inicial, los profesores tienden a enseñar de acuerdo con los primeros años de su propio aprendizaje, reproduciendo sus elementos característicos, y si además se añade, como es el caso, que esa experiencia docente instintivamente recordada se ha practicado como válida, es objetivamente sostenible a priori que todo ello actúe como un freno, consciente o inconsciente, a la puesta en marcha de conceptos pedagógicos nuevos, retardando una praxis educativa más actualizada, coherente y reflexiva.

6.7.1.11 Número de años que ha impartido asignaturas relacionadas con la didáctica o metodología del inglés (C. 7)

Puesto que se parte de la hipótesis de la existencia de una discrepancia entre la teoría y la práctica docente, con esta pregunta se quiere averiguar si hay profesores que están responsabilizados de enseñar unos conocimientos para lo que no fueron formados, lo cual sería un punto a reflexionar, puesto que la investigación está dirigida a un grupo docente cuya función, en la mayoría de los casos, es enseñar a enseñar, específicamente didáctica del inglés. Esta variable se relaciona con la C.9, referida a si el entrevistado tuvo formación inicial de didáctica.

6.7.1.12 Niveles educativos en los que haya enseñado inglés diferente al actual (C.11)

Se pretende saber si hubo un recorrido docente previo por otros niveles de la enseñanza a la actual actividad de los encuestados. La experiencia de haber enseñado en niveles iguales o próximos a los que sus alumnos enseñarán puede ser positiva, pues esa práctica previa les puede hacer reflexionar y hacerse una idea más precisa

de la realidad a la que se tendrán que enfrentar sus alumnos cuando sea profesores⁴⁵. Por lo demás, es un procedimiento que respaldan los postulados educativos que ven la necesidad de integrar teoría y práctica en beneficio recíproco de ambas categorías.

6.7.1.13 Tipo de asignaturas que imparte en el curso 2003-2004 y número de créditos asignados (C. 8)

Es una variable que trata de investigar el tipo de asignaturas que enseñan y el número de créditos asignado.

A ello hay que unir el interés por conocer la carga lectiva de los profesores para poder comprobar si ésta afecta a la labor de elaboración de MMDD por los profesores formadores.

6.8 Variables dependientes

Las preguntas siguientes, que están relacionadas con el objeto del estudio, identificadas como variables dependientes, se refieren a los MMDD y dentro de ellos, a los libros de texto, a la evaluación, a la adaptación y a la creación, a veces llamada elaboración.

El esquema de las preguntas de cada apartado es en muchos casos similar en lo que hace a los tres elementos de la elaboración de MMDD; por eso, se expondrán las referidas a la evaluación más ampliamente y se mencionarán los aspectos específicos de la adaptación y a la creación. Al final se establece otro grupo de preguntas con el

⁴⁵ La importancia de acercarse a la realidad educativa con la que el futuro profesor se debe enfrentar también se pone de manifiesto en los programas de formación de profesores donde se incluye el aprendizaje de una lengua extranjera de la que no se tenga noción; se busca con ello poder experimentar personalmente las dificultades de aprender una lengua desde la óptica del que aprende y no sólo del que enseña. Un ejemplo que se conoce bien son los cursos para formación de profesores de francés lengua extranjera (Licence de lettres modernes, mention français, langue étrangère) que se imparte en París 3, en él los alumnos tienen que estudiar lenguas como el lingala o el checo y reflexionar sobre su aprendizaje.

propósito de verificar las causas que los profesores creen que originan la intuida discrepancia entre la teoría y la práctica.

6.8.1 Materiales didácticos

6.8.1.1 Importancia atribuida a los materiales didácticos publicados que emplea (A.2)

Esta variable pretende identificar la valoración que los profesores tienen de los materiales publicados, pero también, indirectamente, de los que no lo son. Una respuesta de ratio afirmativo alto respecto a los materiales publicados dejaría poco espacio a los de creación propia o a los realia, con las correspondientes consecuencias que ello conlleva en la concepción y la práctica educativa.

6.8.1.2 Tipo de materiales publicados y frecuencia de su utilización (A.1)

La pregunta pretende conocer el tipo de materiales utilizados por los encuestados en su práctica docente, para verificar la presencia real que tiene en la misma los materiales publicados de concepción clásica y otros relacionados con las nuevas tecnologías. Se deja la opción a que se pueda excluir alguno de los materiales propuestos en la categoría *nunca* y a que se indiquen otros diferentes en la categoría *otros*. ¿Cuáles? Aquí también, como en la anterior variable, se busca una referencia indirecta de la práctica y la concepción educativa de los profesores encuestados.

6.8.1.3 Lugar del libro de texto en la enseñanza del inglés en primaria (A.3)

Esta pregunta tiene carácter referencial, en este caso dirigida a fijar la importancia que le atribuyen los profesores encuestados al libro de texto en el ámbito educativo para el que están enseñando a enseñar a sus alumnos. la respuesta debera ponerse en relación con los resultados que de su propia practica se obtengan en otras variables, teniendo cuenta que el libro de texto parece seguir siendoel material prominente en al enseñanza. Según la investigación sobre lenguas extranjeras en España realizado por Mateo Martínez (1999), el uso del libro de texto en la enseñanza obligatoria está aún más generalizado que en la universitaria, y de acuerdo con el informe sobre el

aprendizaje de la lengua inglesa en primaria (INCE, 2002), el 97% de los profesores encuestados dicen utilizar un libro de texto en la impartición de sus clases. En éste mismo estudio también se indica que cuando los profesores siguen regularmente el desarrollo indicado por el libro de texto se aprecian peores resultados en el rendimiento de los alumnos que cuando lo usan de forma media baja. El elevado número de profesores que emplean un libro de texto en su acción pedagógica se confirma en el estudio realizado por el INECSE (2004) sobre las lenguas en la enseñanza secundaria obligatoria donde el 95% de los profesores encuestados manifiestan utilizarlo.

Esta pregunta y las otras referidas a la importancia que se atribuye a la evaluación, adaptación y creación de los MMDD, contribuirán a fijar la base referencial teórica de los profesores encuestados sobre la elaboración de los mismos por los profesores y así confrontarlos con los que resulten de las variables relacionadas con la practica educativa que realizan los encuestados.

6.8.2 Evaluación de materiales didácticos

En el presente apartado se exponen las variables relacionadas con la evaluación, estando conformado por preguntas que pretenden establecer la frecuencia con la que los profesores la ejercitan para seleccionar los MMDD, cuándo y cómo la hacen; adicionalmente, si enseñan a sus alumnos a evaluar, el tiempo que dedican a ello y en qué consiste tal práctica docente.

6.8.2.1 Importancia atribuida a la evaluación de los materiales didácticos (B.4)

Esta es una cuestión que quiere fijar con su resultado una cota referencial sobre la que comparar la práctica docente de los encuestados respecto a la evaluación de los MMDD. Este tipo de pregunta también se realiza con respecto a la adaptación y a la creación en las preguntas B.9 y B.14, respectivamente.

Hay que tener en cuenta lo expuesto en la parte teórica de este trabajo sobre la gran importancia que la literatura concede a la evaluación de los materiales como el mejor

medio de seleccionar y aplicar el adecuado al contexto concreto en el que se produce el hecho educativo y a las características del sujeto que tiene que recibir la enseñanza.

6.8.2.2 Frecuencia con la que evalúan los materiales (B.1)

Con esta variable se quiere establecer el nivel de frecuencia con que los profesores someten a los MMDD que emplea a procesos evaluativos. De acuerdo con el plan establecido, esta variable también está concebida para fijar la cota referencial sobre la que comparar la práctica docente de los encuestados respecto a la evaluación y que también se aplicará a la evaluación y creación a través de las preguntas B.7 y B.12 respectivamente.

6.8.2.3 Momento de evaluación de los materiales (B.2)

Por medio de esta pregunta se busca profundizar en la práctica de los entrevistados respecto a la evaluación. En la pregunta se señala los tres momentos en que la evaluación se puede producir, antes, durante y después del acto educativo, y se les propone que indiquen con qué frecuencia realizan cada una de ellas. Según la literatura especializada, la evaluación previa al uso es la más común entre el profesorado. Como la evaluación no se agota, temporalmente hablando, en su aplicación antes del uso del material, también se han incluido la que se realiza durante y después del empleo del material, que en opinión de los expertos son las que proporcionan información más fiable.

6.8.2.4 Modo de evaluar los materiales didácticos (B.3)

Con la variable *cómo evalúan los MMDD y con qué frecuencia* se pretende obtener datos en cuanto al cómo y cuánto se practica la evaluación de los MMDD por parte de los encuestados. No sólo se trata de medir la frecuencia con que realiza la evaluación, sino que introduce además un factor cualitativo al no ser lo mismo una evaluación somera, correspondiente a la opción de vistazo general, que la evaluación profunda correspondiente al análisis sistemático y detallado.

6.8.2.5 Enseñan a los alumnos a evaluar materiales (B. 5)

En este caso se quiere comprobar si la importancia que puede ser atribuida a la evaluación de los MMDD (correspondiente a la pregunta referencial B4) se refleja en la práctica educativa con proyección de futuro. No puede soslayarse que parte de la formación que los alumnos de los encuestados deben recibir está relacionada con aprender a enseñar, y la importancia que ello tiene dado el futuro profesional que les espera. Por lo tanto, si la evaluación de los MMDD es primordial de acuerdo con la teoría y se espera también en opinión de los entrevistados, igualmente debiera serlo enseñar a realizarla a los alumnos que pronto serán profesores. Este tipo de pregunta también se realiza a los encuestados con respecto a adaptar y crear materiales mediante las preguntas B.1 y B.15, respectivamente, para conocer la propia práctica sobre el conjunto de la elaboración de los MMDD que realizan los encuestados.

6.8.2.6 Horas que piensan dedicar a enseñar a sus alumnos a evaluar (B.18)

La presente cuestión es sólo una de las tres categorías que se recogen en la pregunta B.18. Se trata de saber el número de horas que tiene previsto dedicar el entrevistado a la formación de sus alumnos a evaluar, adaptar y crear MMDD a lo largo del curso. Es una pregunta sobre la práctica docente que tiene carácter cuantitativo y cualitativo. Una respuesta de escasas horas previstas para su enseñanza no sólo conllevaría una limitada instrucción de los alumnos para desempeñar sus responsabilidades futuras, sino que sería un dato sobre la importancia real que se le concede a la evaluación (y, en su respectivo caso, a la adaptación y a la creación) en el proceso formativo de los docentes de primaria venideros.

6.8.2.7 En qué consiste la evaluación que enseña a sus alumnos (B. 6)

Con esta variable se pretende que los encuestados indiquen, de manera abierta, en qué consiste la práctica que imparten a sus alumnos sobre la evaluación de los MMDD. El análisis de las respuestas obtenidas resultará menos homogéneo que el resto de preguntas, no obstante se piensa que, si se enseña a los alumnos de forma sistemática y continuada este tipo de actividad, se podría dar un tratamiento de

concentración a los datos obtenidos. Esta variable también se aplica a la adaptación y creación de los materiales didácticos (B.11 y B.16).

6.8.2.8 Adecuación del programa de estudios para la evaluación, adaptación y creación de materiales (B.17)

Por medio de esta pregunta se pretende que el profesor comunique si está de acuerdo o no con la práctica que su centro realiza respecto a la enseñanza de los MMDD en relación a la elaboración. Se estima que los resultados de la pregunta informarán, al mismo tiempo, de lo que creen que se realiza en su centro en función de su propio modo de entender la elaboración de los MMDD.

6.8.3 Adaptación de los materiales didácticos

El segundo bloque que se va a analizar de la práctica de los profesores relacionada con el objeto de la investigación se refiere a la adaptación. Para favorecer la objetividad y homogeneidad de las respuestas se recoge en el cuestionario la definición del concepto del siguiente modo: “Se entiende por adaptar la realización de los cambios necesarios en los materiales para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje”.

El esquema de análisis que va a seguirse es el mismo que con la evaluación, incluyendo en este apartado variables como la frecuencia con la que adaptan los profesores, qué tipo de adaptación llevan a cabo, si enseñan a sus alumnos a realizarla y el tiempo que dedican a ello, qué tipo de materiales enseña a adaptar y, finalmente, cómo la realizan.

6.8.3.1 Aspectos de los materiales que adaptan (B. 8)

En esta variable se propone a los encuestados que indiquen los aspectos que adaptan, a partir de una lista de opciones efectuada a partir de un trabajo de Cunningsworth (1995). La pregunta incluye el condicional *en caso de que en sus clases emplee materiales adaptados por Ud.* para establecer claramente que lo que se pretende saber es su práctica, no su criterio teórico respecto a la adaptación de MMDD. Se

entiende que las diversas opciones elegidas proporcionaran datos suficientes como para que se pueda inferir cuales son los aspectos en los que incide la actividad adaptativa de los profesores.

6.8.3.2 Causas por la que no adapta o crea materiales (B.21)

Con esta variable se pretende conocer el tipo de causas que los profesores encuestados esgrimen para no llevar a cabo actividades de adaptación y creación. La selección de los ítems se hizo especialmente en base a las respuestas dadas por los participantes en el trabajo piloto y a referencias que aparecían en la literatura consultada, entre otros el trabajo de Moon (2001).

6.8.3.3 En qué medida cree que adaptar y elaborar MMDD influye en determinados aspectos relacionados con la enseñanza del inglés (B. 19)

Se han relacionado aquí un conjunto de opciones para que los profesores digan si las actividades de adaptar o elaborar materiales son beneficiosas, para quién y en qué grado, intentando lograr una referencia para contrastarla con la práctica que realizan. Dichas alternativas, tal como se recogen en la sección teórica de esta investigación, se tienden a considerar de carácter positivo, repercutiendo en el alumno, en el propio profesor o en la calidad de la enseñanza.

La relación de las opciones se ha realizado a partir de la literatura revisada en la parte teórica. Así, por ejemplo, la segunda opción, que se identifica con ser muestra del interés que el profesor se toma en su trabajo, es defendida, entre otros autores, por Block (1991), Arnold (2001) y Hearn y Garcés (2003).

6.8.4 Creación de materiales didácticos

El presente es el tercero y último de los bloques relacionados con la opinión teórica de los profesores encuestados sobre la elaboración de los MMDD y su propia práctica docente. En la parte teórica y empírica de esta investigación se ha pretendido utilizar siempre el término creación en sustitución del de elaboración para evitar las

confusiones terminológicas. No obstante, en el cuestionario se incluyó el término elaboración para facilitar las respuestas de los encuestados, al ser de uso común en el ámbito educativo, pero incluyendo una definición a pie de página de su significado para evitar dispersión conceptual.

El esquema seguido para la realización de preguntas sobre la creación de MMDD es el mismo que los ya vistos dedicados a la evaluación y a la adaptación, por eso parte de las preguntas son del mismo tipo, sólo que sustituyendo los términos mencionados por el de creación. Las preguntas que se exponen constituyen las variables relacionadas con la creación o elaboración restringida, incluyéndose lo siguiente: la frecuencia con la que crean materiales los profesores, si colaboran otras personas en ello, si enseñan a sus alumnos a crear materiales, el tiempo que dedican a hacerlo, qué tipo de materiales crea con sus alumnos y cómo lo hace.

6.8.4.1 Colaboración de otras personas en la creación de materiales (B.13)

Con esta variable se pretende recabar datos para averiguar si los encuestados crean MMDD individualmente o reciben colaboración de terceros. Dentro de la variedad de colaboraciones posibles entre los diferentes sujetos educativos se han seleccionado como alternativas para incluir en la investigación empírica las situaciones que se consideran más relevantes: la colaboración entre profesores y la colaboración entre profesores y alumnos, como queda reflejado en los trabajos de Torres, Pérez et al. (2003). En conexión con este aspecto se tienen presente estudios donde se indica la tendencia de los profesores a crear los materiales de forma individual, reflejando así el aislamiento del profesor (Vulliamy y Webb, 1992; Di Pardo, 1996, Paredes Labra 2005, Casal Madinabeitia, 2002). Tal actitud de aislamiento o de producción creadora individual, entra en contradicción con las recomendaciones del trabajo cooperativo que una gran mayoría de educadores realiza (Allwright, 1981; Lawton, 1983; Ben-Peretz, 1988; Pérez Gómez, 1993; Vázquez y Martínez, 1996; Ortega, 1997; Vez, 1998; Tatto, 1999; Smith, 2001, entre otros). Más aún, puede incluso decirse que forma parte axiomática del discurso educativo teórico, especialmente desde el enfoque curricular de la enseñanza en general y desde el enfoque comunicativo en el campo de las lenguas.

6.8.4.2 Recursos del centro y su uso (B.22)

Por último, con esta variable se intenta cuantificar los recursos existentes en los centros educativos y el uso que se hace de ellos. Lo primero sirve para saber el grado de equipación material de los centros y lo segundo proporciona indicios de la práctica docente en relación con los MMDD, según se usen unos medios materiales u otros. La pregunta contiene un listado amplio de los medios que suelen usarse en los centros docentes, habiendo sido obtenido sobre la base de los que aparecen referidos en la bibliografía consultada y los físicamente verificados en diversos centros educativos, entre otros el Instituto de la Educación de la Universidad de Londres.

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

7.1 Introducción

En este capítulo se presenta los resultados obtenidos del análisis de los datos recogidos por medio de un cuestionario, los cuales se han sometido a un tratamiento estadístico en el programa SPSS (Statistical Package for Social Science) versión 13, habiéndose realizado los siguientes análisis estadísticos:

- **Análisis descriptivos básicos:** Con el fin de describir las características generales de la muestra, se han realizado distribuciones de frecuencias para cada una de las variables, cruzándolas, cuando se ha estimado oportuno, con alguna otra, por medio de tablas de contingencia con el fin de comprobar tendencias en los datos.
- **Análisis estadísticos de tendencia central y variabilidad:** En algunas variables se ha considerado conveniente incluir estadísticos descriptivos tanto de tendencia central, con el fin de comprobar el valor promedio de la variable (media y moda), como de variabilidad, para conocer la dispersión de los datos y dar una idea de la homogeneidad o heterogeneidad del grupo.
- **Análisis estadísticos de contraste:** Con el fin de comprobar alguna de las hipótesis formuladas en el capítulo anterior, se han aplicado pruebas de

contraste de hipótesis. Por la naturaleza de los datos manejados, que proceden de variables medidas a nivel nominal u ordinal, se han utilizado pruebas no paramétricas, concretamente, las pruebas de Chi-cuadrado, la W de Wilcoxon, la U de Mann-Whitney y la H de Kruskal-Wallis. La primera ha sido utilizada en el caso en que se ha trabajado con una sola variable; la W de Wilcoxon para el caso de dos muestras relacionadas; la U de Mann-Whitney en el caso de dos muestras independientes; y la H de Kruskal Wallis en el caso de más de dos muestras independientes.

- **Análisis factorial:** Con el propósito de agrupar la información de un número de variables en un número inferior de factores tratando de explicar la mayor parte de la varianza posible y obtener de forma agrupada las variables de comportamientos semejantes, se ha llevado a cabo un tipo de prueba de carácter factorial conocida como matriz de componentes rotados.

Para todos los análisis que se presentan a continuación, realizados con el paquete estadístico SPSS 13, se ha utilizado un α^{46} de , 5.

Las pruebas elegidas para realizar el contraste de hipótesis de acuerdo con el tipo de datos utilizados son las de tipo no paramétricas. Éstas son las más empleadas en el ámbito de las Ciencias Sociales donde en la mayoría de los casos no se pueden encontrar medidas de nivel de intervalo o razón o no se puede asumir que los datos se ajustan a una distribución normal, características éstas necesarias para aplicar pruebas de tipo paramétrico.

Las pruebas no paramétricas, si bien es cierto que resultan menos robustas y potentes que las paramétricas, poseen ventajas respecto de éstas (Siegel, 1988), destacando sobre todas ellas su campo de aplicación, mayor en el ámbito de las Ciencias

⁴⁶ α es el nivel de significación, y se define como *el margen de probabilidad que el investigador deja de margen al hacer la inferencia*. α suele ser escogida de forma arbitraria por el investigador, siendo normalmente , 5 o , 1. Trabajar con estos α implica que la investigación tiene un margen de confianza del 95 y 99% respectivamente.

Sociales donde no es fácil ni frecuente encontrar medidas de nivel de intervalo o razón.

7.2 Análisis descriptivo de la muestra

Se presenta en primer lugar el análisis descriptivo de la muestra, realizado a partir de las variables independientes del cuestionario, exponiéndose los datos, gráficos y comentarios relacionados con la edad y el sexo de los entrevistados, así como los vinculados a la formación, experiencia y actividad actual. Posteriormente, se hará una descripción pormenorizada de todas y cada una de las variables dependientes contempladas, presentando las mismas agrupadas en cuatro bloques: materiales didácticos, evaluación, adaptación y creación.

7.2.1 Variables independientes

7.2.1.1 Tipo de profesores

La muestra con la que se trabaja se distribuye entre el 53,8% de profesores que imparten asignaturas relacionadas con la didáctica y el 46% que en su actividad docente no imparten asignaturas relacionadas con la didáctica, como se muestra en la siguiente tabla.

	PORCENTAJE
Profesores de didáctica	53,8
Profesores de no didáctica	46,2

Tabla 1. Tipos de profesores

7.2.1.2 Edad (C.2)

Como se ha indicado en el capítulo anterior, se trabaja con una muestra de 117 sujetos, de los cuales, como se aprecia en la tabla 2, el orden de las cohortes de mayor a menor ratio se corresponde con la de 41 a 5 años, un 33,6%; entre 31 y 4 años, un 32,8%; entre 51 y 6 años, un 23,3%; entre 2 y 3 años, un 18,6%; siendo el 1,7% restante mayor de 61 años.

	PORCENTAJE
Entre 2 y 3 años	8,6
Entre 31 y 4 años	32,8
Entre 41 y 5 años	33,6
Entre 51 y 6 años	23,3
Más de 61 años	1,7

Tabla 2. Distribución de frecuencias. Variable Edad

Conviene matizar que si acumulamos a la categoría dominante (entre 41 y 5 años) las series anterior y posterior; es decir, agrupamos las tres categorías centrales de las cinco establecidas, se reúne a más del 8 % del total de las respuestas; siendo el 66,4% el índice correspondiente a la unificación de las dos categorías más importantes, correspondientes a los encuestados con edades comprendidas entre 31 y 5 años, lo que eleva la consistencia de las conclusiones que puedan establecerse a partir del resultado de las respuestas obtenidas al provenir la mayoría de ellas de profesionales de gran experiencia y en plena madurez intelectual.

En relación con la edad de los entrevistados, conviene recordar las fechas de tres hitos de especial incidencia en el ámbito del sistema educativo español: la Constitución de 1978, la Ley de Educación de 1985 y la Ley Orgánica de Reforma de la Enseñanza de 1990; cada una de estas referencias está separada de la fecha de realización de la encuesta en 26, 19 y 14 años, respectivamente. Si se interrelaciona la edad de los encuestados con los hitos señalados, se deduce que el 57,3 % tenían más de 21 años de edad en 1985, y que el 9,8 % de ellos eran mayores de edad en 1990 y, por lo tanto, habrían terminado su formación no universitaria.

Por otra parte, como se aprecia en la tabla 3, si se cruzan las variables *edad* (categorizada) y *profesor de didáctica / no didáctica*, observamos que los profesores de *didáctica* son, en su mayoría (59,7%) mayores de 41 años, mientras que los de *no didáctica* son algo más jóvenes: el 55,6% son mayores de 41 años. Hay además un grupo del 14,8% que tienen entre 2 y 3 años que sí imparten *didáctica*, frente al 3,2% de los de *no didáctica* en este grupo de edad.

EDAD	DIDÁCTICA	NO DIDÁCTICA	TOTAL
De 2 a 3 años	3,2	14,8	8,6
De 31 a 4 años	37,1	29,6	32,8
De 41 a 5 años	35,5	29,6	33,6
De 51 a 6 años	22,6	24,1	23,3
Más de 61 años	1,6	1,9	1,7

Tabla 3. Cruce de variables edad (categorizada) y profesor de didáctica / no didáctica

7.2.1.3 Sexo (C.3)

Respecto de la variable sexo, se obtiene de los datos una muestra formada en un 65% por mujeres y un 35% por hombres (gráfico 1).

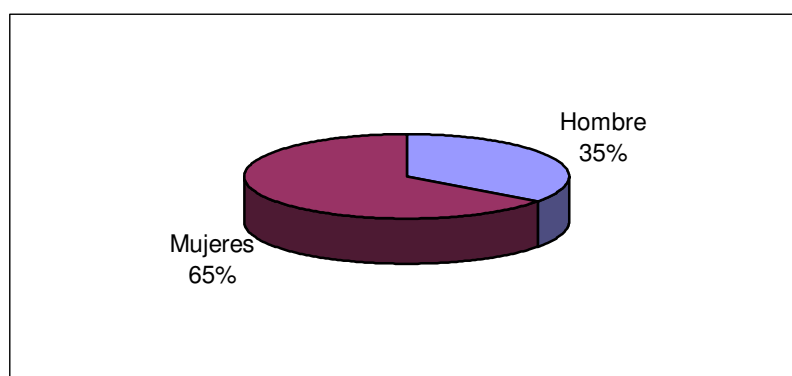


Gráfico 1. Distribución de frecuencias. Variable sexo

Las respuestas obtenidas verifican una muy leve variación con respecto a la población total objeto de la investigación que se concreta en 66,4% de mujeres y un 33,6% de varones. Se extrae de ello el igualitario interés en manifestar la opinión y colaborar en la investigación con independencia del sexo, lo cual favorece la representatividad de las respuestas y de los resultados.

La presencia claramente mayoritaria de mujeres del cuerpo profesoral objeto de estudio que se verifica en los resultados viene a reflejar lo que ya se confirmaba también en los trabajos de investigación de Castaño Garrido (1994) y de Rodríguez Rodríguez (2) y, de igual modo, se costanta que la feminización que caracteriza a la enseñanza primaria también se reproduce en los formadores de este grupo de enseñantes. Sin embargo, estos datos contrastan con los referidos al total de las mujeres presentes en la docencia en la Universidad española en su conjunto y en la

estructura educativa en el orden jerárquico, donde su presencia es minoritaria⁴⁷. Podría entenderse, de acuerdo con García Morrión (2003), que tal situación sería consecuencia de la menor valoración que tradicionalmente se otorga a la profesión de maestro puesta en relación con otras categorías docentes, y que ello se hace extensivo a la de sus formadores.

7.2.1.4 Centro educativo donde se formó inicialmente (C.6)

Respecto del centro en que los sujetos recibieron su formación inicial, la muestra arroja un resultado bastante homogéneo, puesto que el 64,3% se ha formado en Facultades de Filología o de Filosofía y Letras, un 4% en Escuelas Universitarias, y el 10,9% de las respuestas obtenidas indican haberlo hecho en Centros del extranjero; y el 20,8% restante, no sabe o no contesta. Así se verifica en el gráfico 2.

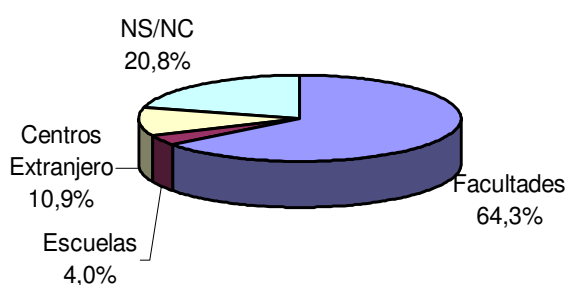


Gráfico 2. Formación inicial

7.2.1.5 Asignaturas relacionadas con la didáctica/ metodología cursadas en la formación inicial (C.9)

Otro aspecto que se ha preguntado en el cuestionario es acerca de las asignaturas relacionadas con la didáctica o metodología del inglés cursadas en la formación inicial (C9), así como la duración de las mismas. Respecto a la formación inicial de

⁴⁷ Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), referidos al curso 2001-2002, de los 84.603 profesores de universidades públicas, 28.740 (34%) eran mujeres. De los 12.303 titulares de Escuelas Universitarias, 4.964 (40%) eran mujeres. De los 2.152 catedráticos de Escuelas Universitarias, 679 (31,5%) eran mujeres. Fuente: <http://www.ine.es/inebase/cgi/axi>

los docentes encuestados, hay que señalar que el 49,6% indican que durante su formación inicial cursaron al menos una asignatura de didáctica o metodología mientras que el 50,4% de ellos indican que no, como se observa en el gráfico 3.

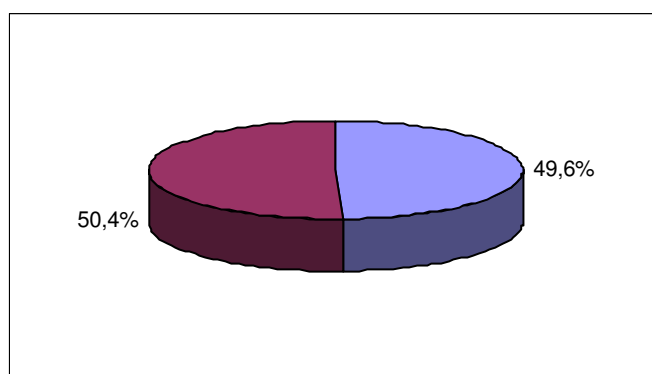


Gráfico 3. Formación inicial en didáctica/metodología

Por otra parte, entre el grupo de encuestados con formación en didáctica o metodología se verifica que un 23,9% estudiaron asignaturas que incluyen el término didáctica y el 76,1% han realizado asignaturas que contienen el nombre de metodología, como se observa en la tabla 4. Esta situación confirma lo supuesto previamente sobre las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación correlativas a la didáctica y la metodología.

	PORCENTAJE
Didáctica	23,9
Metodología	76,1

Tabla. 4. Asignaturas relacionadas con la didáctica y la metodología en la formación inicial

Con respecto a cuántas asignaturas de didáctica o metodología y la duración de las mismas, cabe destacar que tan sólo el 49,6% de las personas encuestadas tiene formación al respecto. Tomando en cuenta el conjunto de profesores que confirman haber recibido formación en este campo, cuando la respuesta es aplicable a la primera o única asignatura cursada de metodología o didáctica del inglés, ésta habría sido anual en la mayoría de los casos (72,7%) y cuatrimestral en el resto (27,3%); siendo deducible por los datos que el 22,2% es el grupo que hizo una sola asignatura del tipo estudiado. Un 15,4% de los encuestados ha cursado dos asignaturas del tipo

que se analiza y, de ellas, el 66,7% ha sido anual y el 33,3% restante cuatrimestral. Un 8,6% de los profesores afirman haber cursado tres asignaturas relacionadas con la didáctica o metodología del inglés, en este caso, el 8 % han sido asignaturas anuales y el 2 % restante cuatrimestrales. El 3,4% restante ha cursado hasta cinco asignaturas de este tipo, que han sido en todos los casos cuatrimestrales (tabla 5).

	UNA	DOS	TRES	CUATRO	CINCO
%	49,6	15,4	8,6	1,7	1,7
Anual	72,7	66,7	8	---	---
Cuatrimstral	27,3	33,3	2	1	1

Tabla 5. Número de asignaturas relacionadas con la metodología o didáctica del inglés y duración de las mismas

7.2.1.6 Asignaturas relacionadas con la evaluación, adaptación y creación de MMDD cursadas en la formación inicial (C.10)

Las asignaturas relacionadas con la evaluación, adaptación y creación de los materiales didácticos que los sujetos de la muestra dicen haber cursado en su formación inicial son las correspondientes a la tabla 6. Cabe destacar en ella que el 66,7% manifiesta no haber estudiado temas relacionados con la *evaluación de materiales didácticos*; el 71,7% dice no haber estudiado temas relacionados con la *adaptación de materiales didácticos*; y el 7 ,6% indica no haber estudiado materias relacionadas con la *creación de materiales didácticos*.

	NO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
EVALUACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS	66,7	14,5	7,7	5,1
ADAPTACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS	71,7	2 ,5	7,7	6'
CREACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS	7 ,6	17,1	5,9	6,8

Tabla 6. Temas trabajados las asignaturas relacionadas con la didáctica/ metodología del inglés cursadas en la formación inicial

A continuación se incluyen en el gráfico 4 los datos de la tabla previa para ayudar a tener una idea más visual de los resultados de la presente variable.

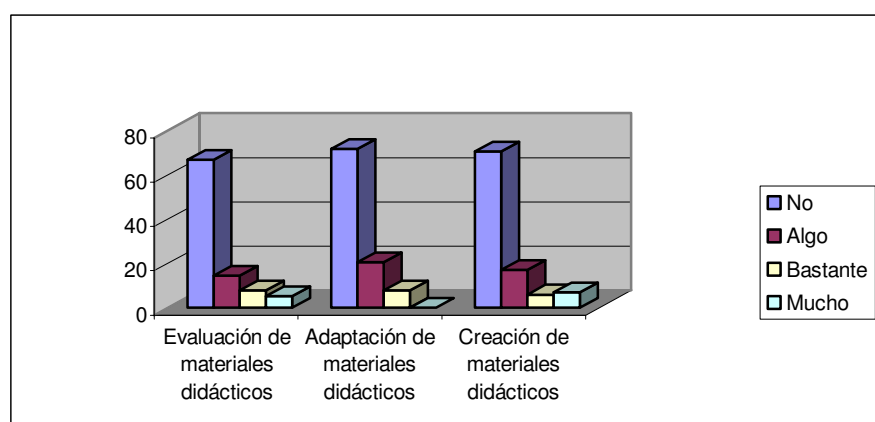


Gráfico 4. Existencia de asignaturas en la formación inicial relacionadas con la evaluación, adaptación y creación de MMDD

7.2.1.7 Estudios adicionales para la enseñanza del inglés y su duración (C.12)

Esta variable recoge dos aspectos, el tipo de formación complementaria a la inicialmente realizada y su duración, pero en el análisis efectuado se han considerado además otros elementos adicionales, como la edad, el tipo de centro o centros en el que se adquirió y las características de los mismos, todos ellos extraídos de otras respuestas de la encuesta, buscando establecer más inferencias.

La exposición de los datos obtenidos en las categorías más destacadas son las siguientes: El 1,4% especifica haber realizado el doctorado; el 11,8% manifiesta haber realizado cursos en universidades en el extranjero; el 23,8% indica haber obtenido diplomas tipo RSA, TEFL o Proficiency; el 2,7% especifica haber realizado cursos en la Escuela Oficial de Idiomas y el 6% en el British Council, como se puede verificar en la tabla 7.

	PORCENTAJE
Cursos en el extranjero (No en Universidad)	17
Cursos en España (No en Universidad)	1 ,4
CAP	8,5
Congresos, Jornadas, Seminarios	11,9
Diplomas (RSA; TEFL, COTE, Proficiency)	23,8
British Council	6
Escuela Oficial de Idiomas	2,7
Cursos en Universidades en el extranjero	11,8
Cursos en Universidades en España	8,6
Licenciatura en España	2,7
Postgrado en el extranjero (Master)	2,7
Licenciatura en el extranjero	3.1
Postgrado en España (Master)	2,7
Doctorado	1 ,4

Tabla 7. Estudios adicionales

Por otra parte, puesto que los encuestados se dedican a la docencia de LLEE, concretamente el idioma inglés, y habiendo quedado ya fijada su formación general inicial en España, se constata una limitada formación complementaria adquirida en instituciones o centros establecidos en el ámbito territorial de uso de la lengua que se pretende enseñar: 17% para cursos no universitarios, 11.8% para cursos universitarios, 3,1% para licenciatura en el extranjero y 2,7% para postgrados, debiéndose considerar para la correcta valoración de estos datos que los sujetos pueden haber realizado más de un curso complementario y que en las respuestas están integrados los profesores encuestados de procedencia y formación extranjera, que se recuerdan eran un 1 ,9 % del total.

Según se verifica en la tabla nº 8, puede decirse que, en general, la formación complementaria de los sujetos que integran la muestra es variable y escasa. En primer lugar, un 44,8% no indica haber realizado actividades de formación adicional, es decir, sólo un 55,1% manifiesta haber realizado, al menos una actividad de formación complementaria. Dentro de este grupo que sí ha realizado formación adicional, un 3 ,76% señala haber cursado dos tipos de formación adicional; un 13,6% afirma haber recibido tres; un 5,1% cuatro, y sólo un 5,5% cinco tipos de formación complementaria.

	PORCENTAJE
Ninguna	44,8
Una	55,1
Dos	30,7
Tres	13,6
Cuatro	5,1
Cinco	5,5

Tabla 8. Actividades de formación adicional

Por otra parte, la duración que agrupa mayor número de respuestas en esta formación adicional es de *entre 7 meses y un año*, de acuerdo con la distribución general que se presenta en la tabla 9 un 3 ,4 de profesores ha realizado cursos de formación con duración superior a seis meses. En este resultado se ha de ponderar la influencia de personas extranjeras de origen que se refieren a la información complementaria a la originaria adquirida en su país equivalente a la titulación de licenciatura española.

Nº DE HORAS	PORCENTAJE
Entre 1 y 5 horas	7
Entre 51 y 1 horas	,9
Entre 1 1 y 3 horas	4,4
Más de 5 horas	2,6
Menos de 1 semana (Entre 1 y siete días)	4,4
Menos de 1 mes (Entre 2 y 4 semanas)	7
Entre 1 y 6 meses	6,3
Entre 7 meses y 1 año	12,1
Entre 2 y 5 años	11,2
Entre 6 y 1 años	1,8

Tabla 9. Nº de horas de otros estudios adicionales relacionados con la enseñanza del inglés

Si cruzamos la variable que se analiza con la edad de los encuestados, agrupada en categorías, se comprueba que, en general, entre el 4 % y 5 %, según los casos, no menciona formación adicional alguna en todas y cada una de las categorías establecidas, como se verifica en la tabla 1 ; en esta misma tabla se percibe como se han manifestado el resto de los sujetos para cada categoría de edad sobre la distribución de su formación adicional.

	DE 20 A 30	DE 31 A 40	DE 41 A 50	DE 51 A 60	MÁS DE 60
No menciona	5	41	5	4,7	5
CAP	1	12,8	5,3		
Diplomas (RSA, TEFL, COTE, Proficiency)	1	5,1	7,9	7,4	
Cursos en Universidades de España	2				
Doctorado	1	7,7		3,7	
Cursos en España (No Universidad)		2,6	2,6	3,7	
Congresos, Jornadas, Seminarios		2,6	7,9	7,4	
Academias		2,6			
Escuela Oficial de Idiomas		5,1			
Cursos en Universidades en el extranjero		7,7	2,6	11,1	5
Licenciatura en el extranjero		2,6		3,7	
Licenciatura en España		2,6	2,6	3,7	
Postgrado en España (Master)		7,7			
Cursos en el extranjero (no Universidad)			7,9	3,7	
Cursos de verano			5,3		
British Council			2,6	11,1	
Colegio de Doctores y Licenciados			2,6		
Postgrado en el extranjero (Master)			2,6		
Otras actividades (lecturas de libros, etc.).				3,7	

Tabla 10. Otros estudios adicionales relacionados con la enseñanza del inglés

7.2.1.8 Actividades de formación continua relacionadas con la adaptación y la creación de materiales (B.20)

A la vista de los datos que se exponen en la tabla 11, se percibe que los profesores dicen no acudir a actividades de formación continua con frecuencia significativamente alta. Para establecer una idea más clara de ello, se puede decir que los mayores porcentajes de cada una de las variables indican que algunas veces asisten a cursos, congresos y conferencias (53%), algunas veces buscan en bases de datos e Internet (44,4%) y algunas veces consultan en centros de recursos y habilidades (44,4%); y tan sólo muchas veces leen libros y revistas (41%).

	NINGUNA	UNA VEZ	ALGUNA VEZ	MUCHAS VECES	NS/NC
Asistido a cursos, congresos o conferencias	8,5	7,7	53	17,9	12,8
Leído libros y revistas sobre el tema	2,6	7,7	38,5	41	1 ,3
Búsqueda en bases de datos o Internet	9,4	6,8	44,4	25,6	13,7
Consulta en centros de recursos y bibliotecas	6,8	5,1	44,4	27,4	16,2
Otras	--	2,6	1,7	5,1	9 ,6

Tabla 11. Tipo y frecuencia de actividades de formación continua relacionadas con la adaptación y creación de MMDD para la enseñanza del inglés realizadas en los últimos 5 años

7.2.1.9 Centro educativo donde imparte la docencia (C.5)

Una mayoría de los sujetos encuestados, el 66.7%, imparte su docencia en Facultades españolas; un 28,2% lo hace en Escuelas Universitarias; y el 3,4% lo hace en Centros que, siendo de creación más reciente, utilizan denominaciones no clásicas (tabla 12).

	PORCENTAJE
Facultades	66,7
Escuelas	28,2
Otras denominaciones	3,4
NS/NC	1,7

Tabla 12. Centro educativo donde imparte docencia

Los datos ponen de manifiesto que los estudios de Magisterio se han integrado en los últimos años en Facultades donde se imparten carreras relacionadas con la educación y las humanidades, a diferencia de las Escuelas de Magisterio⁴⁸ dedicadas sólo a la formación de maestros. Por otra parte, casi la totalidad de los sujetos encuestados ejercen como enseñantes en un único centro educativo; así, del total de los profesores que responden esta pregunta, tan solo el 2,6% dice compaginar su docencia en dos centros distintos.

⁴⁸ También denominadas Escuelas de Formación del Profesorado de EGB coincidiendo con el periodo en que estuvo en vigor la reforma educativa de 1974.

7.2.1.10 Años de docencia en la formación de maestros (C.4)

En el análisis de la distribución de frecuencias de la experiencia en la formación de maestros, se aprecia que una parte mayoritaria de la muestra (52,2%) tiene una experiencia de entre 1 y 1 años. Un 14,5% tiene entre 11 y 15 años; un 12% tiene una experiencia de entre 2 y 25 años; un 12% tiene más de 26 años de experiencia (y hasta 3); y un 8,5% tiene entre 16 y 2 años de experiencia en la formación de maestros. Únicamente el ,9% no tiene ninguna experiencia en la formación de maestros (tabla 13)⁴⁹.

	PORCENTAJE
Sin experiencia	,9
Entre 1 y 5 años	29,1
Entre 6 y 1 años	23,1
Entre 11 y 15 años	14,5
Entre 16 y 2 años	8,5
Entre 2 y 25 años	12
Más de 26 años	12

Tabla 13. Años de docencia en la formación de maestros

Reflexionando sobre los datos, es perceptible que el 52,2% de los encuestados se encuentra en una franja de experiencia de 1 a 1 años, y que se produce un crecimiento en las series anuales ocupacionales (coincidentes también en las de los profesores dedicados a impartir didáctica) coincidiendo con la puesta en marcha de la Reforma Educativa de 199 . Puede también decirse que los encuestados con más de 14 años de experiencia docente, si se considera ésta acumulativamente sucesiva y sin rompimientos en su ejercicio, que será lo normal, han podido desempeñar tal función con criterios pedagógicos diversos o contrapuestos a los actuales. No puede perderse de vista que en pocos años se pasó de un modelo educativo autoritario, reflejo del propio sistema político vigente, a otro de concepción democrática y gestionada con criterios más sociales. Así, el 11,2 % de los encuestados ya estaban impartiendo clases en 1978, el 32% lo hacía en 1985 y, en la fecha de promulgación de la

⁴⁹ La variable *años de experiencia* que, según el cuestionario, es continua, se ha categorizado con el fin de facilitar su interpretación.

Reforma, en 199 , se hallaban incorporados a la labor docente el 46,7% de nuestros entrevistados.

Resulta interesante observar también cómo se distribuyen conjuntamente las variables *sexo* y *experiencia previa en la formación de maestros* (gráfico 5), en el que se comprueba que, salvo en el caso de la categoría *entre 1 y 5 años*, las mujeres poseen siempre una experiencia en la actividad de la formación de maestros superior a la de los hombres. De ello se deduce que el grupo estudiado no solamente está compuesto mayoritariamente por mujeres en la actualidad (65%), sino que también lo ha sido tradicionalmente, dato que viene a reforzar el comentario de García Morriyón (2 3).

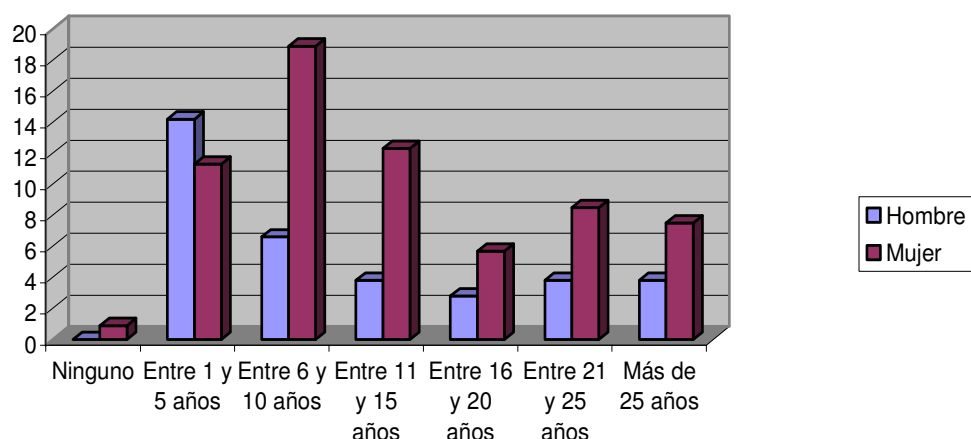


Gráfico 5. Cruce de las variables sexo y experiencia en la formación de maestros

7.2.1.11 Número de años que han impartido asignaturas relacionadas con la didáctica/ metodología del inglés (C.7)

La experiencia de los sujetos en número de años impartiendo docencia en asignaturas relacionadas con la didáctica del inglés es variable (tabla 14). El 15,2% de ellos carece de experiencia del tipo que se pregunta; el 31,3% tiene entre 1 y 5 años de experiencia; el 19,6% tiene entre 6 y 1 años; el 1,7% entre 11 y 15 años; el 14,3% entre 16 y 2 años de experiencia; el 5,4% tiene entre 21 y 25 años de experiencia; y el 3,6% restante tiene entre 26 y 3 años de experiencia. Los sujetos tienen una experiencia media de 12,49 años, con una desviación típica de 9,293 años, lo que informa de la heterogeneidad del grupo en esta variable.

	PORCENTAJE
Ninguna	15,2
Entre 1 y 5 años	31,3
Entre 6 y 10 años	19,6
Entre 11 y 15 años	1,7
Entre 16 y 20 años	14,3
Entre 21 y 25 años	5,4
Entre 25 y 30 años	3,6

Tabla 14. Años de experiencia impartiendo asignaturas relacionadas con didáctica

Al cruzar las variables formación inicial en didáctica o metodología y si enseñan en la actualidad tal materia se obtiene que la mitad de los profesores encuestados que tuvieron estudios de didáctica o metodología imparte alguna asignatura del mismo tipo mientras que la otra mitad que no tuvieron tal formación también imparte asignaturas de este tipo (tabla 14).

	ASIGNATURAS DE DIDÁCTICA/METODOLOGÍA	NO ASIGNATURAS DE DIDÁCTICA/METODOLOGÍA
	Si	No
Profesores de didáctica	5,6	57,6
Profesores de no didáctica	5,6	42,4

Tabla 14. Cruce de las variables formación inicial en didáctica/metodología y si enseñan en la actualidad didáctica/metodología.

Si se cruzan las variables edad con experiencia en la docencia en la formación de profesores, se observa la distribución de frecuencias que se muestra en la tabla 15.

EDAD	NINGUNA	1 A 5 AÑOS	6 A 10 AÑOS	11 A 15 AÑOS	16 A 20 AÑOS	21 A 25 AÑOS	MÁS DE 26 AÑOS
De 2 a 3 años	---	24,2	7,4	---	---	---	---
De 3 a 4 años	1	42,4	66,7	35,3	---	---	---
De 4 a 5 años	---	24,2	18,5	52,9	9	28,6	23,1
De 5 a 6 años	---	9,1	7,4	11,8	1	64,3	69,2
Más de 6 años	---	---	---	---	---	7,1	7,7
	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %

Tabla 15. Cruce entre edad con años de docencia en la formación de profesores

7.2.1.12 Niveles educativos en los que ha enseñado inglés diferentes al actual (C.11)

La gran mayoría de los sujetos que integran la muestra (el 89,7%), ha enseñado inglés en diferentes niveles educativos al que imparte ahora. De ellos, el 30,8% lo ha hecho en *Primaria*; un 52,1% en *Secundaria* y el 6,8% restante en *Escuela Oficial de Idiomas*. El resto de los encuestados que dicen haber dado clase en otros niveles diferentes, se han agrupado al ser individualmente poco significativos, resultando un total del 10,3%, habiéndolo hecho en *Universidad, academias, educación infantil, personas adultas, instituciones penitenciarias, formación profesional, preparación de oposiciones, formación ocupacional, garantía social, personal de administración y servicios, INEM, escuela europea de negocio y clases particulares* (gráfico 6).

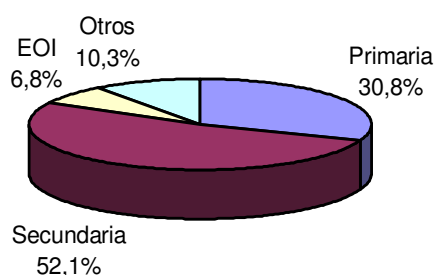


Gráfico 6. Niveles en los que han dado clase los sujetos de la muestra

7.2.1.13 Tipo de asignaturas que imparte en el curso 2003-2004 y nº créditos asignados (C.8)

Respecto de las asignaturas que actualmente imparten, la mayoría de los sujetos encuestados afirman tener una actividad docente más elevada en asignaturas no relacionadas con la didáctica, como puede apreciarse en la tabla 16.

	ASIGNATURAS					
	1	2	3	4	5	6
%	1	75	64,1	4	7,6	,85
De didáctica	44,8 %	34,7 %	32 %	21,3 %	33,3 %	---

Tabla 16. Asignaturas que imparten los sujetos encuestados en el curso académico 2003-2004

Analizándolo más detalladamente se verifica que de las asignaturas que imparten los profesores, en primera opción, el 44,8% son de didáctica (esta opción incluye al 1 % de la muestra ya que cada uno de los profesores imparte, al menos, una asignatura sea o no de didáctica). El 75% de los sujetos imparte una segunda asignatura, y sólo en el 34,7% de los casos es de didáctica. Un 64,1% imparte una tercera asignatura, siendo sólo en el 32% de los casos una asignatura de didáctica. Un 4 % de los profesores imparte una cuarta asignatura que sólo en el 21,3% de los casos es de didáctica. Únicamente un 7,6% imparte una quinta asignatura, siendo de didáctica en el 33,3% de los casos. El ,85% imparte una sexta asignatura, que no es de didáctica.

Los resultados anteriores están referidos a asignaturas de didáctica en general, por lo que se incluyen otras con diferentes denominaciones (*Idioma extranjero y su didáctica, Metodología de la enseñanza, La enseñanza del inglés a edades tempranas, Adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera, o Didáctica de la lengua inglesa*, entre otras).

La fijación de créditos a éstas asignaturas de didáctica es variable, desde los 2 créditos asignados en algunas Facultades a asignaturas como *Didáctica de la lengua inglesa* o *Idioma extranjero y su didáctica*, a los 12 créditos que se concede a la de *Idioma extranjero y su didáctica*, en otros centros, según las respuestas. La media de atribución de créditos a cada una de las asignaturas de didáctica que los profesores imparten durante el curso 2 3-2 4 es de 5,92, con una desviación típica de 2,14 créditos. Es decir, que por término medio la asignación es de 5,92 créditos, pero las asignaturas se desvían de este valor, por encima o por debajo, 2,14 créditos, resultando con ello que la escala de asignación se situaría entre los 3,78 y los 8, 6 créditos.

7.2.2 Materiales didácticos

7.2.2.1 Importancia atribuida a los materiales didácticos publicados que emplea (A.2)

La importancia que los sujetos encuestados atribuyen a los materiales publicados que emplean en sus clases es *mucha* o *bastante* en el 79,4% de los casos y *alguna* en el 18,8, como se representa en el gráfico 7, lo cual resulta una valoración asignada muy alta que es conveniente retener como referencia comparativa de las variables relacionadas con la práctica de los encuestados y, en todo caso, tenerla en cuenta como acotación del ámbito que se asigna a la creación de los MMDD por los propios profesores y la contradicción que representa con la importancia que se le atribuye a los efectos que la misma tiene en los alumnos, los profesores y en la calidad de la enseñanza.

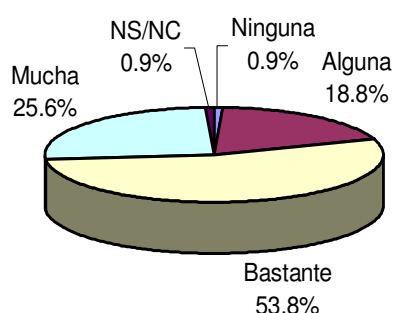


Gráfico 7. Importancia atribuida a los materiales publicados empleados en las clases

7.2.2.2 Lugar del libro de texto para la enseñanza del inglés en primaria (A.3)

Respecto de la consideración del lugar del libro de texto para la enseñanza de la lengua inglesa en el aula de primaria (tabla 17), una gran mayoría de los encuestados (74,4%) considera que el libro de texto *debe ser uno más de los recursos que debe utilizar el profesor*; otro grupo, el 12,8, afirma que *deber ser una pequeña parte de los recursos a utilizarse*; y un 7,7% de los sujetos encuestados opina que *debe ser el*

recurso sobre el cual debe girar la enseñanza; solo el ,9% opina que es un recurso del que se debe prescindir y el 2,6% restante tiene otras opiniones.

	PORCENTAJE
Debe ser el recurso en torno al cual debe girar la enseñanza	7,7
Debe ser uno más de los recursos que debe utilizar el profesor	74,4
Debe ser una pequeña parte de los recursos que debe utiliza	12,8
Debe ser un recurso del que se debe prescindir	,9
Otros	2,6
NS/NC	1,7

Tabla 17. Lugar del libro de texto de primaria para la enseñanza de la lengua inglesa

Los profesores encuestados afirman el criterio de que los libros de texto son parte de los recursos materiales de la educación, pero no el elemento material que dirige y domina la enseñanza. No obstante, al considerarse que el libro de texto es el material didáctico prominente en la práctica educativa, en la siguiente sección de este capítulo se realizarán algunos análisis de inferencia sobre el resultado de esta variable.

7.2.2.3 Tipo de materiales publicados y frecuencia de su utilización (A.1)

Según los resultados del análisis de distribución de frecuencias reagrupadas, el 85,5% de los profesores de inglés encuestados utilizan *algunas, bastantes o muchas veces* un *libro de texto*, frente al 13,7% que dice no utilizarlo *nunca*. En la tabla 18 se expone la relación de los diversos materiales y las frecuencias de su uso que van a servir de referencia para realizar el comentario correspondiente.

	NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	MUCHAS VECES	NS/NC
MANUAL/LIBRO DE TEXTO	13,7	26,5	35,9	23,1	,9
LIBRO DE RECURSOS	2,6	26,5	4 ,2	25,6	5,1
MATERIALES PROCEDENTES DE INTERNET	7,7	52,1	25,6	9,4	5,1
MATERIAL INFORMÁTICO	24,8	42,7	12	11,1	9,4
MATERIAL DE AUDIO	6,8	29,1	31,6	26,5	6
MATERIAL AUDIOVISUAL	3,4	3 ,8	33,3	23,1	9,4
OTROS	-	3,4	8,5	2,6	85,5

Tabla 18. Frecuencia de utilización de materiales publicados para impartir clase

A la vista de los resultados de la tabla anterior, los *libros de recursos* (65,8%) y los *libros de texto* (59%), si se agrupan las categorías de *bastantes* y *muchas veces*, son los materiales más usados, seguidos por los materiales de *audio* y los *audiovisuales*. El *material informático* es el que menos se utiliza, seguido del obtenido de *Internet*, que el 52,1% de los profesores admiten no usar o solo usar algunas veces. Llama la atención que, a pesar de que los datos estén referidos al aprendizaje de una lengua, el 34,2% *nunca* utiliza o utiliza *algunas veces* los *materiales de audio* y los *materiales audiovisuales*. Sólo el 11,1% de los encuestados indica utilizar con *bastante* o *muchas veces* materiales diferentes a los reflejados en el cuestionario.

7.2.3 Evaluación de materiales didácticos

7.2.3.1 Importancia atribuida a la evaluación de los materiales didácticos (B.4)

En general, los sujetos encuestados consideran *muy importante la evaluación de los materiales didácticos*. La gran mayoría de ellos (86,3%) indican que la evaluación es *bastante importante* o que tiene *mucha importancia*, el 9,4% considera que tiene *alguna importancia*, sin que ningún sujeto considere que la evaluación carece de importancia ya que el 4,3% restante no sabe o no contesta (gráfico 8).

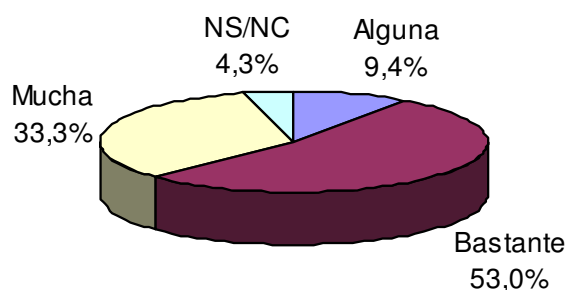


Gráfico 8. Importancia atribuida a la evaluación de los materiales didácticos

7.2.3.2 Frecuencia con la que evalúan los materiales (B.1)

Al preguntar a los encuestados acerca de la *frecuencia con que evalúan los materiales que utilizan en clase* el 43,6% de ellos afirma hacerlo *muchas veces*; el 37,6% dice realizarlo *bastantes veces* y el 17,9% indica efectuarlo *algunas veces* (grafico 9).

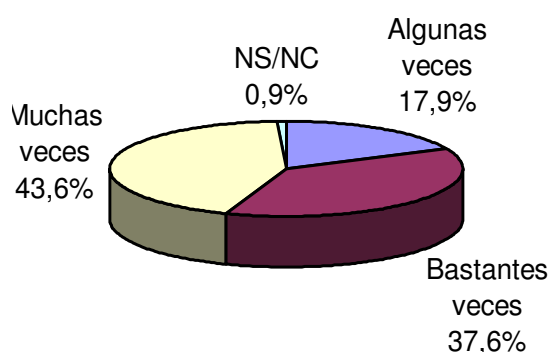


Gráfico 9. Frecuencia con la que evalúan los MMDD

7.2.3.3 Momento de evaluación de los materiales (B.2)

Respecto del momento en que los profesores *evalúan los materiales que emplean en las clases*, según los datos recogidos, parece que lo hacen tanto *antes*, como *durante*, como *después*. En torno al 7 % de los casos dicen hacerlo *bastantes veces o muchas veces* en alguno de los tres momentos, concretamente el 77,8% *antes*, el 66,6% *durante*; y el 67,6% *después* siendo la evaluación *antes* la que es realizada en mayor porcentaje (tabla 19).

	NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	MUCHAS VECES	NS/NC
Antes de usarlos	1,7	13,7	41	36,8	6,8
A la vez que los usa	,9	18,8	38,5	29,1	12,8
Después de usarlos	2,6	23,9	3 ,8	31,6	11,1

Tabla 19. Momento de evaluación de los materiales empleados en las clases

A continuación se muestra un gráfico de barras para dar una idea visual más precisa de cómo se relacionan los tres tipos de evaluación según los momentos en el que se

realiza (gráfico 1). El resultado de esta variable va ha ser contrastado con otros análisis.

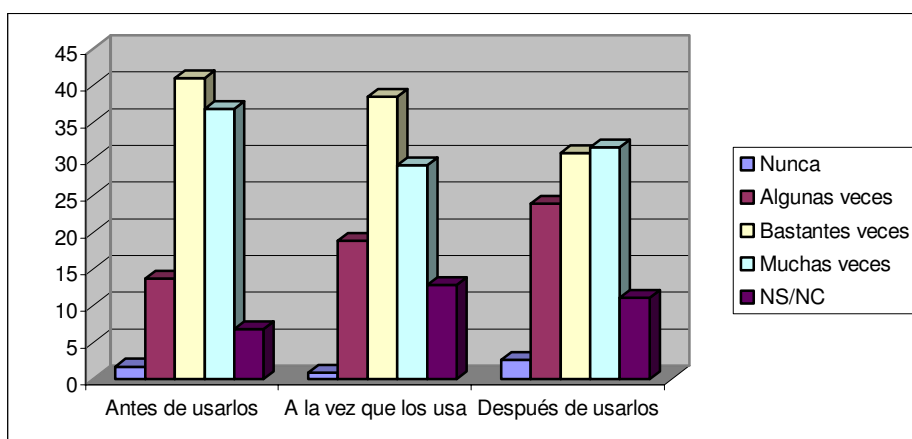


Gráfico 10. Momento de evaluación de los materiales empleados en las clases

7.2.3.4 Modo de evaluación de los materiales didácticos (B.3)

El *modo* en que los sujetos encuestados *evalúan los materiales empleados en sus clases* es variable; es decir, el cómo se realiza la evaluación por los profesores, según expresan por las diferentes opciones elegidas dentro de las propuestas resulta de forma desigual, y además hay un gran porcentaje de sujetos que no responde a la pregunta. Dentro de los que sí responden, lo hacen de la forma siguiente: el 53% de los encuestados dicen hacerlo sometiendo a los MMDD a un análisis sistemático y detallado *bastantes o muchas veces* (el 29% restante lo hace *algunas veces o nunca*); el 3,8% lo hace *leyendo el índice y los comentarios de la contraportada bastantes o mucha veces* (el 27,3% restante lo hace *algunas veces o nunca*); el 25,6% lo hace *bastantes o muchas veces echando un vistazo general* (el 36,7% restante lo hace *algunas veces o nunca*); el 15,4% de los encuestados indica hacerlo *bastante o muchas veces* de otras formas, si bien no las especifican (grafico 11).

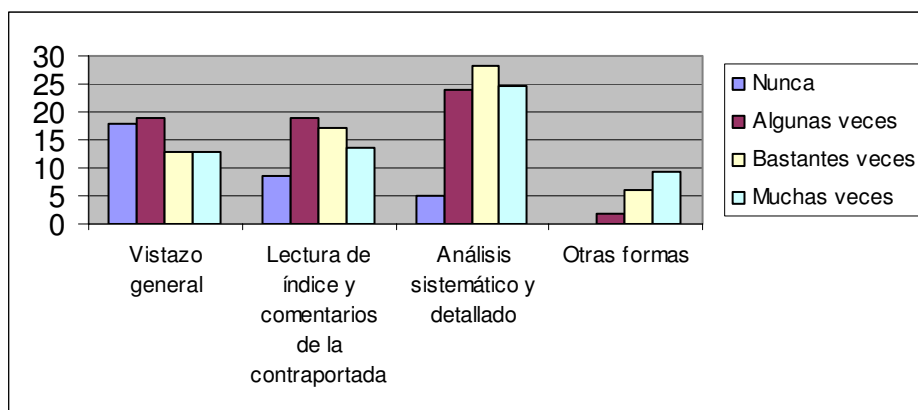


Tabla 11. Modo de evaluación de los materiales empleados en las clases

Siguiendo la literatura especializada se ha tratado de definir al profesor ideal respecto a la evaluación, para lo cual se han creado nuevas variables: el **cuando** (que toma los siguientes valores: 1 = Sí, cuando evalúan *bastante* y *mucho* en las tres formas y 2 = No, si lo hacen *poco* o *nada*); lo mismo se ha hecho con el **cómo** (que será 1 = Sí, cuando lo hacen de las tres formas, y 2 = No, si no lo hacen de las tres formas). Las frecuencias resultantes para cada una de estas variables son:

CUÁNDO EVALÚAN: ANTES, DURANTE Y DESPUÉS?	
	PORCENTAJE
Sí	43,8
No	56,3

Tabla 20. Cuándo evalúa: antes durante y después

CÓMO EVALÚAN: VISTAZO, LEYENDO ÍNDICE Y ANÁLISIS SISTEMÁTICO.	
	PORCENTAJE
Sí	7,3
No	92,7

Tabla 21. Cómo Evalúa: Vistazo, leyendo índice y contraportada y análisis sistemático y detallado

De este modo, se puede establecer lo que, según la literatura, sería el “profesor ideal” que es aquel que evalúa *antes durante y después*, y que lo hace de las tres formas,

echando un vistazo, leyendo el índice y realizando un análisis sistemático. En ambos casos, los porcentajes de “Profesor ideal” que resultan en la muestra, son bajos. Desde la perspectiva temporal, el *antes durante y después*, sólo se corresponde con el 43,8%, pero al verificar el resultado de cómo evalúan, solo el 7,3% lo hace de las tres formas, que es por sí mismo suficientemente significativo.

Cruzando ambas variables con el fin de obtener el perfil del profesor ideal, obtenemos un resultado similar: sólo un 6,6% de los sujetos evalúan en los tres momentos y de las tres formas (tabla 22). Un dato que resulta significativo si se compara con los resultados de las variables B1 y B2, correspondientes a los dos apartados anteriores.

		CÓMO	
		%	
		Si	No
CUÁNDO	Si	6,6	36,8
	No	,9	55,7

Tabla 22. Cruce de las variables cómo y cuándo evalúan

7.2.3.5 Enseña a los alumnos a evaluar materiales⁵⁰ (B.5)

A la vista de los datos obtenidos y que se reflejan en la tabla 23, los profesores de didáctica encuestados enseñan a sus alumnos a evaluar materiales *muchas veces* en el 3 % de los casos; *bastantes veces* en el 31,7%; *algunas veces* en el 33,3%; y *nunca* en el 5% restante.

	PORCENTAJE
Nunca	5
Muchas veces	3
Bastantes veces	31,7
Algunas veces	33,3

Tabla 23. Si enseña a sus alumnos a evaluar materiales

⁵⁰ Esta es una de las preguntas que aparecía únicamente en el cuestionario dirigido a los profesores de didáctica, que son un total de 63 y constituyen, como ya se ha apuntado anteriormente, el 53,8% de la muestra.

7.2.3.6 En qué consiste la evaluación que enseña a sus alumnos⁵¹ (B.6)

De los profesores de didáctica que afirmaban en la pregunta anterior que enseñan a sus alumnos a evaluar materiales (el 95% del total de los profesores de didáctica encuestados), el 85,7% afirma hacerlo desigualmente de las formas que se presentan en la tabla siguiente, ordenando las categorías de mayor a menor por la magnitud que representan (tabla 25):

	PORCENTAJE
Análisis de los materiales, comparación.	31,5
Aspectos prácticos: cuestionarios, journals, discusiones, pr	18,5
Reflexión sobre los materiales (Conclusiones)	14,8
Reflexión sobre los resultados, puesta en común de los juicios	11,1
Análisis de los objetivos	11,1
Utilización de los materiales, puesta en común	7,4
Aspectos prácticos: diseño, inteligibilidad, manejo, fichas,	7,4
Aspectos psicológicos: motivación, innovación, valor comunicativo	5,6
Análisis comparativo de las presentaciones, práctica	5,6
Análisis de los componentes, de la secuenciación, de las act	5,6
Evaluación guiada siguiendo criterios fijados previamente	3,7
Respuesta durante la aplicación	3,7
Evaluar coherencia interna entre objetivos, contenidos y act	3,7
Aplicar escalas o checklists	7,4
Adecuación a objetivos, edad, nivel de inglés, perfil de clase	3,7
Discusión sobre los criterios de evaluación	3,7
Análisis de los elementos del curriculum	1,9
Análisis de tareas, modelo de Skehan adaptado	1,9
Análisis de las necesidades del alumno y aplicando el material	1,9
Adecuación de los contenidos lingüísticos a las realidades c	1,9
Utilizando los Clusters para comprobar los contenidos lingüísticos	1,9
Posibilidad de uso autónomo o semiautónomo, etc.	1,9
Adecuación de las imágenes, discurso utilizado	1,9

Tabla 25. Modo de evaluación de los materiales enseñados al alumno

⁵¹ A contestar sólo por los profesores de didáctica.

El resultado obtenido en esta pregunta abierta ha sido muy heterogéneo y disperso por lo que no ha sido posible establecer grupos de respuestas significativas.

7.2.4 Adaptación de materiales didácticos

7.2.4.1 Importancia atribuida a la adaptación de los materiales didácticos (B.9)

En general, para los sujetos encuestados es grande la importancia atribuida a la *adaptación de los materiales*. De hecho, la gran mayoría (86,6%) afirma que esta importancia es *mucha o bastante*, y el 13,4% restante opina que es *alguna*, sin que existan otras opiniones (gráfico 12).

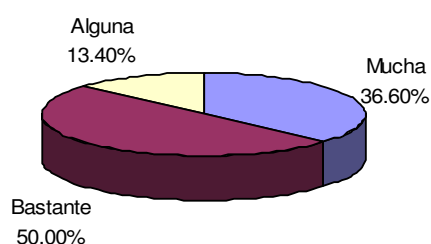


Gráfico 12. Importancia atribuida a la adaptación de los materiales

7.2.4.2 Frecuencia con la que emplea en clase materiales adaptados (B.7)

Respecto del *empleo en clase de materiales adaptados* por los propios sujetos encuestados, una gran mayoría de ellos (71,4%) dice hacerlo *muchas o bastantes veces*; un 27,9% dice hacerlo sólo *algunas veces*; mientras que un pequeño porcentaje de sujetos, 9%, dice no hacerlo *nunca* (gráfico 13). Estos datos muestra un gap significativo (15,2 %) respecto a la anterior variable que reflejaba que un 86,6% de los encuestados atribuían *bastante o mucha* importancia a la evaluación de MMDD.

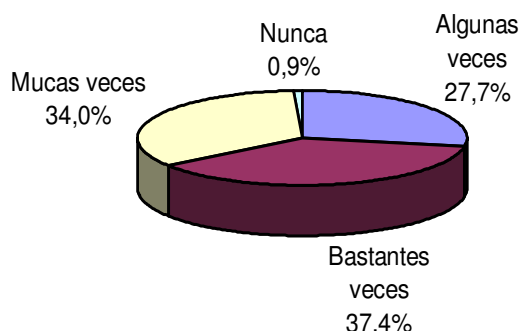


Gráfico 13. Empleo en clase de materiales adaptados por uno mismo

7.2.4.3 Aspectos de los materiales que adaptan (B.8)

En la tabla 26 se presentan los sujetos encuestados en función de la frecuencia con la que adaptan los materiales que emplean distinguiéndose tres niveles diferentes de adaptación. Lo que adaptan con más frecuencia *bastantes o muchas veces* es *el tipo de actividades* (61,5%) y *el nivel de dificultad* (62,4%). En un segundo nivel menor de adaptación se encuentra *el tipo de destrezas lingüísticas* (47%) y *orden de presentación* el 49,5%. Y en un tercer nivel aparece *el contenido lingüístico* (38,5%); *el contenido temático* (31,6%) y *el contenido cultural* (29,1%).

	NUNCA	ALGUNAS VECES	BASTANTES VECES	MUCHAS VECES	NS/N
Tipo de actividades	1,7	32,5	35,9	25,6	4,3
Contenido Lingüístico	11,1	43,6	24,8	13,7	6,8
Contenido temático	14,5	41	17,9	13,7	12,8
Contenido cultural	21,4	36,8	19,7	9,4	12,8
Tipo de destrezas lingüísticas	7,7	35,9	32,5	14,5	9,4
Nivel de dificultad	3,4	28,2	37,6	24,8	6
Orden de presentación	1,7	3 ,8	25,6	23,9	17,9
Otras	,9	,9	,9	1,7	95,7

Tabla 26. Aspectos de los materiales que adapta

7.2.4.4 Enseña a sus alumnos a adaptar materiales⁵² (B.15)

Entre los profesores de didáctica, el 57,2% dice enseñar a sus alumnos a evaluar materiales didácticos *bastantes* o *muchas veces*; mientras que el 42,8% no les enseña o lo hace sólo *algunas veces* (tabla 27).

	PORCENTAJE
Nunca	11,1
Algunas veces	31,7
Bastantes veces	28,6
Muchas veces	28,6

Tabla...27. Enseñanza a sus alumnos a adaptar materiales

Cruzando la variable enseña a sus alumnos adaptar materiales con el sexo de los encuestados (tabla 28) se obtiene que las mujeres tienden a adaptar con más frecuencia *bastantes* y *muchas veces* que los hombres, en concreto, el 59,1% de las mujeres frente al 52,6% de los hombres.

Enseña a adaptar materiales	SEXO		Total
	VARÓN	MUJER	
Nunca	15,8	9,1	11,1
Algunas veces	31,6	31,8	31,7
Bastantes veces	36,8	25	28,6
Muchas veces	15,8	34,1	28,6

Tabla 28. Cruce entre las variables enseña a adaptar materiales y sexo

7.2.4.5 Qué tipos de materiales adapta con sus alumnos y cómo lo hace (B.6)

Afecta esta pregunta únicamente a los profesores de didáctica que han respondido a la anterior de forma positiva, esto es, que han afirmado que enseñan a sus alumnos a adaptar materiales, indicando ahora cómo lo hace. Es de destacar que el 35,6% de los encuestados no enseñan a sus alumnos a adaptar y entre los que lo hacen, la

⁵² A contestar sólo por los profesores de didáctica.

adaptación a los niveles educativos a través de su utilización, la adaptación del *tipo de actividades* o la *reflexión sobre las mismas*, son las formas más habitual de adaptar. Lo cual refleja que, incluso aquellos que dicen adaptar con frecuencia, parece que no realizan una adaptación consistente, sistemática y variada (tabla 29) lo que ha dificultado la labor de establecer grupos de respuestas significativas.

	PORCENTAJE
Adaptación de los materiales a los niveles, edades.	4 ,
Utilización de los materiales	34,
Adaptación de las actividades	16,
Análisis de actividades	1 ,
Análisis de los objetivos	1 ,
Reflexionar sobre los materiales	1 ,
Análisis de materiales	8,
Viendo las diferencias entre ciclos de primaria, diferentes	8,
Trabajo en grupo	8,
Utilizando la creatividad: imaginación, intuición, sensibilidad.	6,
Información sobre diferentes grupos	2,
Recortes de revistas para comparar adjetivos	2,
Reprografía	2,
Mediante la literatura infantil en lengua inglesa	2,
Sesiones de <i>microteaching</i>	2,
Búsqueda de información	2,

Tabla 29. Modo en que enseña a los alumnos a adaptar materiales didácticos

7.2.5 Creación de materiales didácticos

7.2.5.1 Importancia atribuida a la creación de MMDD (B.14)

Respecto de la importancia que atribuyen los sujetos de la muestra a la creación de materiales, para el 86,1% es *mucha* o *bastante* y, para el 13,9% restante, es *alguna*, no habiendo ningún sujeto que opine que la creación de materiales carezca de importancia. Tal y como se verifica en el gráfico 14, el 86,1% referido se corresponde con la opinión del 41,9% de encuestados que le asignan *bastante* importancia a creación de materiales didácticos, junto con la de un 42,7% que le da *mucha*.

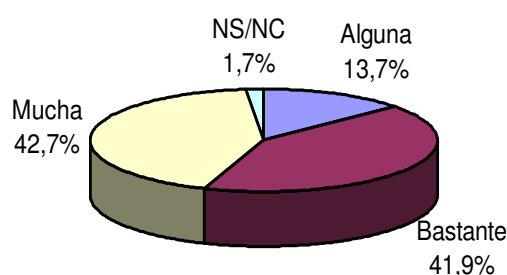


Gráfico 14. Importancia atribuida a la creación de materiales

Como en los otros dos bloques anteriores, también se define en la encuesta el término de creación (elaboración en la encuesta) de los materiales, estando colocado al pie de la página correspondiente, para contribuir a unificar las respuestas. La gran mayoría de los encuestados (84,6%) indican darle *bastante* o *mucha importancia* a la creación de MMDD, mientras que una minoría (el 13,7%) le asigna *alguna importancia*; cupiendo reseñar, por tanto, que sólo un 1,7%, que no responde, no se manifiesta a favor. Son datos muy similares a los iniciales correspondientes a la evaluación y a la adaptación, procediendo igualmente verificar a continuación qué sucede con la práctica docente de los encuestados respecto a la creación de los MMDD que utilizan.

7.2.5.2 Frecuencia con la que crean los materiales que utiliza en clase (B.12)

Cuando se les pregunta a los sujetos acerca de la frecuencia con que *elaboran los materiales que utilizan en sus clases*, el 28,9% de ellos dice hacerlo *muchas veces*; el 33,3 dice hacerlo *bastantes veces*; el 33,3 *algunas veces*, y el 2,7 restante dice no hacerlo *nunca* (gráfico 15). El dato representa un gap considerable (22,4%) si se pone en relación con la variable anterior: Un 84,6 % de *bastante* o *mucha* importancia atribuida y un 62,2% de *muchas* o *bastantes veces* de frecuencia práctica.

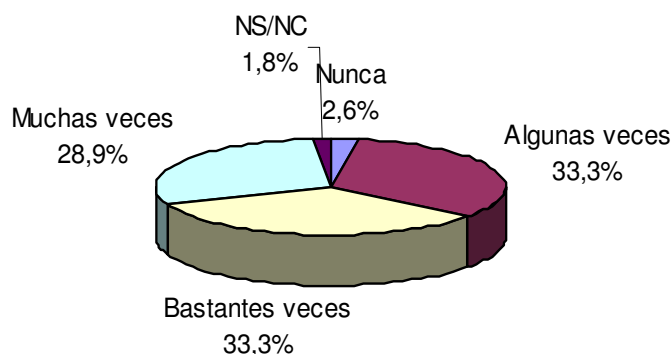


Gráfico 15. Creación propia de materiales para utilizar en clase

7.2.5.3 Colaboración de otras personas en la creación de MMDD (B.13)

Entre aquellos que sí elaboran materiales, se preguntó si colaboraban con ellos otras personas en su labor de creación, y los resultados ponen de manifiesto que algo más de la mitad (51,3%) de los sujetos encuestados *no reciben ayuda* de persona alguna en la creación de los materiales que preparan, mientras que el 12,8% dice que le ayudan *otros colegas*, el 21,4% indica que son ayudados por sus *propios alumnos* y el 14,5% indica que son ayudados por *alumnos y colegas*. (gráfico 16).

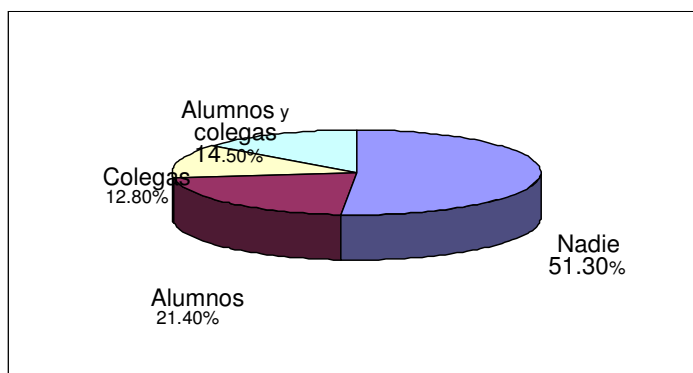


Gráfico 16. Colaboración de otras personas en la creación de los materiales

Se ha estudiado también la diferencia que se da respecto a la colaboración en la creación de los MMDD, según los profesores sean o no de didáctica. En el caso de profesores de didáctica la actividad individual se sitúa en el 4 %, 2 puntos menos que sus colegas que no imparten didáctica, obteniendo mucha más colaboración de los alumnos que de otros profesores, 25% y 9% respectivamente. Los profesores que

imparten asignaturas no relacionadas con la didáctica son los que reciben menos colaboración (63,8%), frente a los profesores de didáctica (42,8%).

7.2.5.4 Enseña a sus alumnos a crear materiales⁵³ (B.15)

Al preguntar a los encuestados acerca de la frecuencia con que enseñan a crear materiales a sus alumnos, el 63% dice hacerlo *muchas o bastantes* veces, el 37% dice hacerlo *algunas veces* o *nunca* (Gráfico 17).



Gráfico 17. Enseña a sus alumnos a crear materiales

Cruzando la variable enseña a los alumnos a crear materiales y la variable de sexo, observamos que el 68,1% de las mujeres y el 52,7% de los hombres indican enseñar a sus alumnos *bastante o mucho*, como se verifica en la tabla 3 . De ella se deduce que la influencia del sexo es más importante en esta variable que en la referida a la evaluación y a la adaptación, vistas anteriormente, siendo las mujeres más proclives a enseñar a crear materiales que los hombres.

Enseña a crear materiales	SEXO		TOTAL
	VARÓN	MUJER	
Nunca	15,8	9,1	11,1
Algunas veces	31,6	22,7	25,4
Bastantes veces	21,1	29,5	27
Muchas veces	31,6	38,6	36,5
Total	1 %	1 %	1 %

⁵³ A contestar sólo por los profesores de didáctica.

Gráfico 30. Cruce de las variables Enseñanza a los alumnos a crear materiales y sexo

**7.2.5.5 Qué tipo de MMDD enseña a sus alumnos a crear y en qué consiste⁵⁴
(B.16)**

A los profesores de didáctica se les pregunta que, en el caso de enseñar a sus alumnos a crear materiales en sus clases de dicha asignatura, indiquen qué tipo de materiales elabora y cómo lo hacen. Del conjunto de estos profesores, el 79,4% afirma que enseña a sus alumnos a crear materiales en sus clases de didáctica de las formas que se presentan, con la indicación del porcentaje correspondiente a cada una de ellas, en la tabla 31.

	PORCENTAJES
Establecimientos de objetivos	4,
Análisis de unidades didácticas	2,
Análisis de materiales	4,
Diseño y creación de actividades para el desarrollo de de	26,
Diseño y creación de unidades, secuencias didácticas	22,
Diseño y creación de materiales didácticos	36,
Utilización de materiales didácticos	24,
Utilización de materiales audiovisuales	1 ,
Utilización de Internet	4,
Utilización de unidades didácticas	4,
Utilización de técnicas e información que conocen	2,
Utilización de la creatividad: imaginación, intuición, sensi	2,
Adaptación de materiales	1 ,
Adaptación de las ideas	4,
Adaptación de juegos, actividades	8,
Evaluación en el aula	4,
Evaluación de la reflexión	2,
Actividades prácticas, clases dinámicas	1 ,
Trabajos en grupo	14,
Recortar fotos e imágenes para actividades	2,
Reflexión sobre la implementación	2,

Tabla 31. Modo en que enseña a los alumnos a crear materiales

⁵⁴ A contestar sólo por los profesores de didáctica

Como puede percibirse, al provenir las respuestas de una pregunta abierta, su resultado es excesivamente diverso y heterogéneo, no siendo posible establecer grupos significativos ni realizar comentarios, contrariamente a lo que se había previsto. Pudiera entenderse que un 36% dice que enseña a crear MMDD practicando el diseño y la creación de los mismos, pero no es segura tal inferencia dada la autología de la respuesta.

7.2.5.6 Opinión acerca de si el programa de su centro proporciona la formación adecuada de los alumnos para la evaluación, adaptación y creación de materiales didácticos (B.17)

A los profesores de didáctica se les pregunta además si creen que el programa de estudios del centro en el que trabajan proporciona la formación adecuada para los alumnos en evaluación, adaptación y creación de materiales, y sus respuestas se resumen en el gráfico 18. Como se aprecia en el mismo y si se agrupan las categorías de *bastante* y *mucho*, el 48,3% para el caso de la evaluación, el 56,9% para el caso de la adaptación y el 5 % para el caso de la creación, consideran que los centros sí proporcionan la formación adecuada a los alumnos. Es decir, una ratio similar que la categoría agrupada de *no* y *algo*.

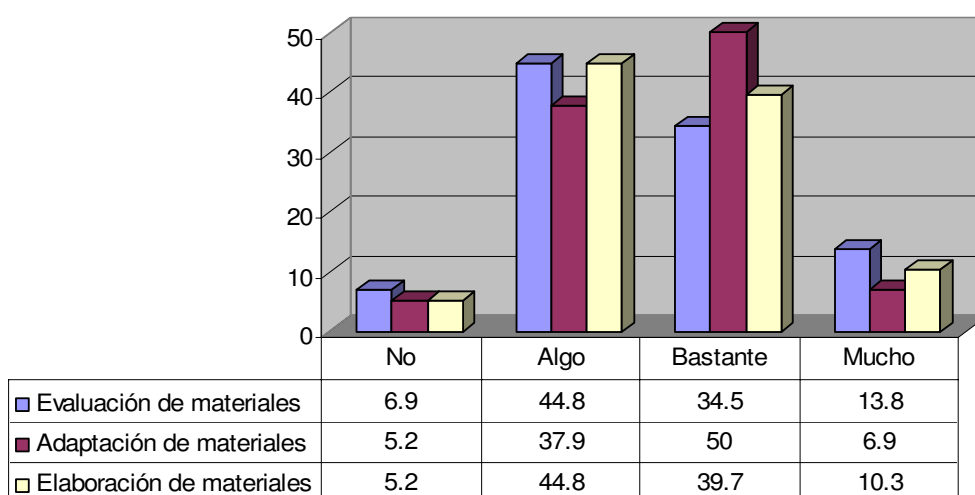


Gráfico 18. Opinión acerca de si el programa de estudios del centro proporciona la formación adecuada de los alumnos para la evaluación, adaptación y creación de materiales didácticos

7.2.5.7 Horas que tiene previsto dedicar a enseñar a sus alumnos a evaluar, adaptar y crear materiales (B.18)

Dentro de las preguntas dirigidas específicamente a los profesores de didáctica, se pregunta igualmente acerca del tiempo que tienen previsto dedicar con sus alumnos a temas relacionados con la evaluación, adaptación y creación de materiales, el resultado de sus respuestas reagrupadas por bloques de horas se corresponden con el gráfico 19.

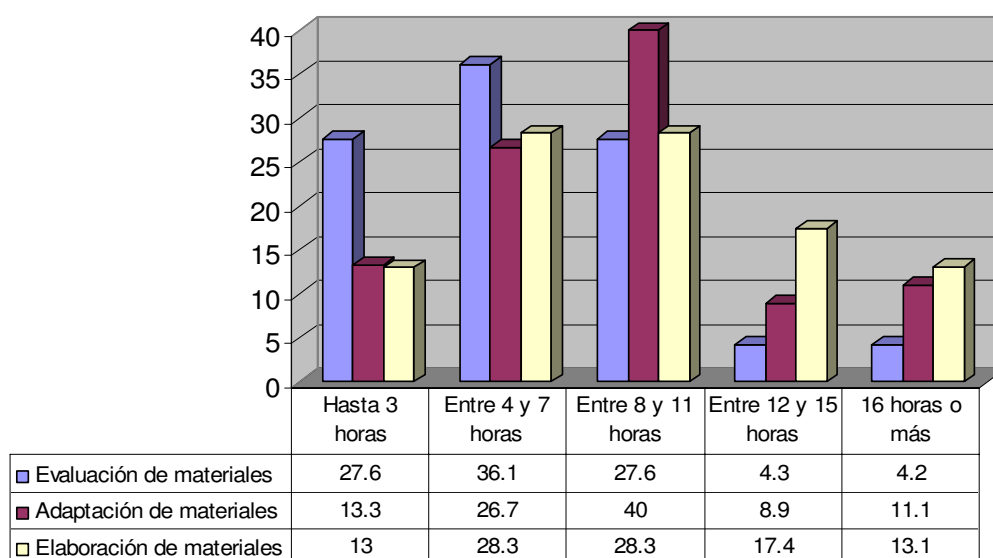


Gráfico 19. Número aproximado de horas que tiene previsto dedicar a cada evaluación, adaptación y creación de materiales este curso

Como puede apreciarse en el gráfico 19, lo más frecuente es pensar en emplear entre cuatro y once horas a cada uno de estos temas, con una distribución desigual. Es a la adaptación de materiales a lo que se piensa emplear un tiempo considerablemente mayor, el 6 % de los profesores indica que le dedicará 8 o más horas; mientras que a la evaluación de los materiales se le piensa dedicar el menor tiempo, ya que el 63,7% dice que piensan emplear no más de siete horas.

Adicionalmente, el análisis descriptivo de estas variables permite decir que la media de horas que los profesores de didáctica tienen pensado emplear en cada uno de estos aspectos es de 5,14 en el caso de la *evaluación de materiales didácticos* con una desviación típica de 4,3 horas y una moda de horas; 6,93 horas en el caso de la

adaptación de materiales didácticos con una desviación típica de 6,3 horas y una moda de 6 horas; y 6,91 horas en el caso de la *creación de materiales didácticos*, con una desviación típica de 5,9 horas y una moda de 6 horas (tabla 32).

HORAS QUE PIENSA DEDICAR A LA ...	MEDIA	DESVIACIÓN	MODA
Evaluación de materiales didácticos	5,14	4,396	
Adaptación de materiales didácticos	6,93	6,3 7	
Creación de materiales didácticos	6,91	5,977	

Tabla 32. Horas previstas a evaluar, adaptar y crear materiales didácticos

Al poner en relación la media y la desviación de las horas se observa que algunos profesores doblan la media de horas empleadas a enseñar a sus alumnos a evaluar, adaptar y crear MMDD respectivamente mientras que otros apenas dedican una hora. A tenor de los resultados que arrojan los estadísticos de la moda, el grupo más numeroso de profesores en relación a las horas que dedica a estas actividades es el que no las realiza, seguido por el que consagra seis horas en el caso de la evaluación y diez horas respectivamente en el caso de la adaptación y la creación. Con estos datos se constatan unas prácticas bastante desiguales entre los sujetos encuestados.

7.2.5.8 Opinión sobre la influencia que el adaptar y crear materiales didácticos tiene sobre diferentes aspectos relacionados con la enseñanza del inglés. (B.19)

A todos los encuestados se les pidió la opinión sobre la influencia que tiene adaptar y crear materiales didácticos en una serie de aspectos relacionados con la enseñanza del inglés, todos ellos recogidos de la literatura especializada o de las sugerencias de los expertos a los que se cursó el cuestionario piloto. Los resultados a esta pregunta se presentan en la tabla 33.

	NINGUNA	ALGUNA	BASTANTE	MUCHA	NS/NC
Favorece la autonomía profesional	,9	6	41,9	49,6	1,7
Es muestra del interés que el profesor muestra por su trabajo	,9	8,5	37,6	49,6	3,4
Favorece la reflexión sobre la práctica del profesor		6	36,8	56,4	,9
Favorece la creatividad del profesor		8,5	29,9	59	2,6
Favorece las necesidades e intereses de los alumnos		7,7	35,9	55,6	,9
Favorece la motivación de los alumnos por el inglés		16,2	35,9	46,2	1,7
Favorece la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos	,9	11,1	41,9	43,6	2,6
Favorece la innovación educativa	,9	14,5	34,2	45,3	5,1
Favorece la calidad de la enseñanza		1,3	37,6	48,7	3,4
Favorece la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje		9,4	44,4	41,9	4,3
otras			25	75	

Tabla 33. Opinión sobre la influencia que el adaptar y crear materiales didácticos tiene sobre diferentes aspectos relacionados con la enseñanza del inglés

Como puede verificarse los profesores piensan que la influencia de adaptar y crear materiales es *bastante o mucha* en todos y cada uno de los aspectos propuestos, al arrojar un índice superior al 85% en todos los casos si se agrupan ambas categorías. Son mencionables los ítems referidos a qué *favorece la reflexión sobre la práctica del profesor* (un 93,2 % para la categoría agrupada *bastante o mucha* y un 56,4% para la categoría de *mucha*) y qué *favorece las necesidades e intereses de los alumnos* (un 91,5 % de índice agrupado y un 55,6% para la categoría de *mucha*). Puede afirmarse por tanto que los encuestados opinan que existe influencia entre la adaptación y creación de MMDD que beneficia a los alumnos, a los profesores y a la calidad de la enseñanza.

7.2.5.9 Causas más frecuentes por las que no adapta o crea materiales didácticos o lo hace con menos frecuencia de lo que quisiera (B.21)

Con respecto a la frecuencia con la que adaptan o crean MMDD, es necesario matizar que esta pregunta sólo debían responderla los profesores en el supuesto que creyeran que no adaptaban o no creaban materiales didácticos, no afectando a los que sí creen que lo hacen. Los encuestados que respondieron son el 51,3% de la muestra. Fijado lo anterior, las causas más frecuentes y destacadas por este grupo de los encuestados

que no adaptan o crean materiales, o lo hacen con menos frecuencia de la que quisiera, son las siguientes: *La falta de tiempo* (89,1%), *la falta de recursos técnicos* (54,3%) y *no estar incluido en el temario* (5 %); seguidas con similar índice la *falta de dotación económica* (46,7%) y *de colaboración entre los profesores* (45,7). Entre las razones menos indicadas se sitúan la *falta de manuales y libros de referencia* (18,6%) y la *falta de interés* (11,9%) (gráfico 2).

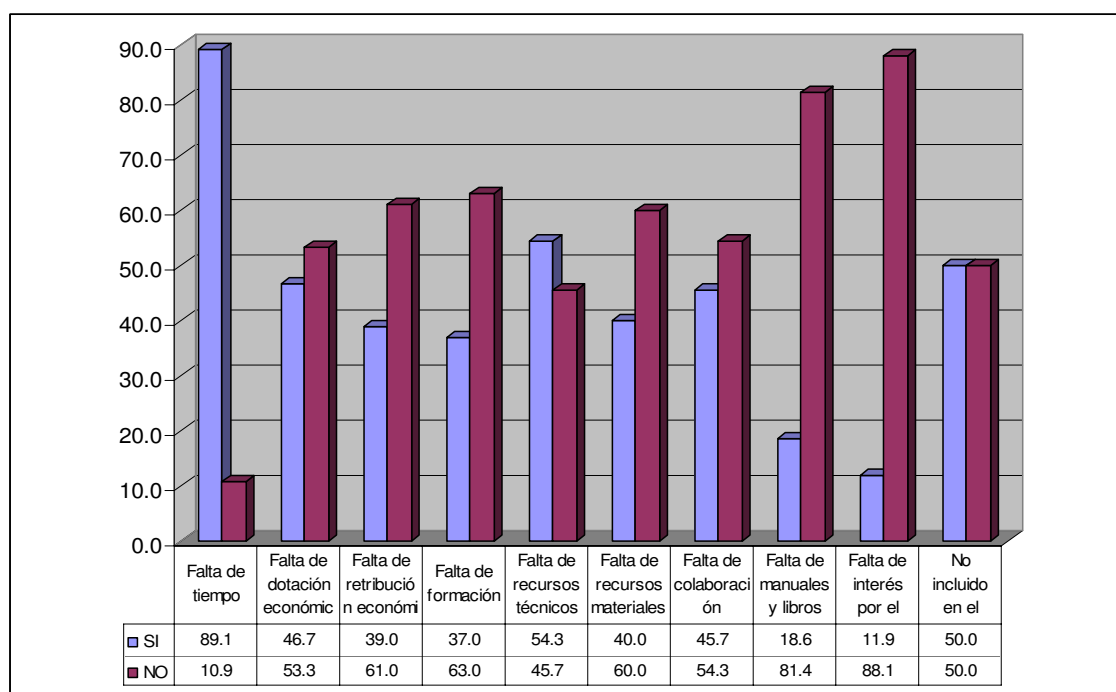


Gráfico 20. Causas por las que no adapta o crea materiales didácticos

7.2.5.10 Recursos del centro para que los profesores de inglés puedan adaptar o crear materiales (B.22.a)

En cuanto a la existencia de recursos en los centros para que los profesores puedan adaptar y crear materiales, en general los sujetos declaran que disponen de ellos en sus centros. En la tabla 34 se presentan los recursos disponibles ordenados en función del porcentaje de existencia en los centros a los que pertenecen los sujetos de la muestra. De los datos que se verifican llama la atención la ausencia del laboratorio de idioma en casi el 4 % de los centros; una equipación que parece necesaria para

una actividad docente enfocada a los futuros profesores de LLEE y cuya ausencia señala y critica alguno de los encuestados en sus comentarios personales al referirse a la realidad docente en la que desarrolla su actividad educativa.

RECURSOS	PORCENTAJE
Fotocopiadora	1
Conexión a Internet	1
Retroproyector	99,1
Ordenadores	98,2
Cañón para el ordenador	91,
Guillotina	86
Encuadernadora	8 ,2
Equipo de grabación de audio	79,6
Cámara de video	74,1
Grabadora de videos	66,7
Cámara de fotos	59,8
Laboratorio de idiomas	59,6
Plastificadora	45,3

Tabla 34. Existencia de recursos del centro para que los profesores puedan adaptar y crear materiales didácticos

7.2.5.11 Uso de los recursos del centro para que los profesores puedan adaptar y crear materiales (B.22b)

Complementariamente a la determinación de la existencia de recursos, se les pregunta a los encuestados por el uso que hacen de ellos. Los resultados de esta cuestión se presentan en la tabla 35.

RECURSOS	PORCENTAJE
Fotocopiadora	98
Retroproyector	93,1
Ordenadores	75,3
Encuadernadora	71,8
Guillotina	68,7
Conexión a Internet	65,9
laboratorio de idiomas	5 ,7
Cañón para el ordenador	47,8
Plastificadora	44,4
Equipo de grabación de audio	43,4
Grabadora de videos	36,6
Cámara de video	3 ,5
Cámara de fotos	26,1

Tabla 35. Existencia de recursos del centro para que los profesores de inglés puedan adaptar y crear materiales didácticos

En general, los recursos con cuya frecuencia de uso están más satisfechos los profesores son: la *fotocopiadora* (98%) y el *retroproyector* (93,1%). El resto de los recursos, a la vista de los datos, debería utilizarse con más frecuencia. Llama la atención, de nuevo, el caso del *laboratorio de idiomas*, que si bien existe en casi el 6 % de los centros, el 5 % de los profesores de los lugares donde existen, indica que no es utilizado de una forma suficiente, lo cual lo situaría en una frecuencia de uso suficiente en el 3 % del conjunto formado por todos los centros.

7.3 Contraste de las hipótesis planteadas

7.3.1 Introducción

Para contrastar las hipótesis (principal y secundarias) planteadas en el capítulo anterior, hemos realizado, a partir de los datos obtenidos de la encuesta, una serie de pruebas no paramétricas que nos han ayudado a apoyar o rechazar los argumentos que venimos planteando a lo largo de la investigación. Para facilitar una mejor comprensión de conjunto se han agrupado en un primer bloque todos los casos donde se han contrastado variables dependientes en que se realizaba el mismo tipo de pregunta con referencia a la evaluación, adaptación y creación, un segundo bloque con el resto de hipótesis relacionadas también con variables dependientes y el tercer bloque presenta el análisis de hipótesis donde se contrastan variables dependientes con variables independientes.

7.3.2 Hipótesis principal

En la hipótesis principal se establecía que *“los profesores objeto de estudio, formadores de inglés en los centros donde se imparte la titulación de Magisterio, tienen un interés teórico en la elaboración de los MMDD que no se corresponde con su práctica docente por diversas circunstancias de carácter personal y, sobre todo, por causas de tipo estructural que son consustanciales con el sistema educativo español actual y cuya responsabilidad no resulta atribuible al cuerpo docente”*.

7.3.3 Operativización de las hipótesis

Como medio de operativizar la hipótesis principal y las subhipótesis se va a proceder al contraste de diversas variables provenientes del cuestionario.

BLOQUE A.: Se comenzará por contrastar la importancia que los profesores atribuyen a la evaluación, adaptación y creación de materiales (aspectos centrales en la investigación) con su práctica docente. De esta manera, los aspectos

tratados son los siguientes:

1. Importancia atribuida por los profesores a la evaluación, adaptación y creación y la formación inicial recibida en estos campos.
2. Importancia atribuida por los profesores a la evaluación, adaptación y frecuencia con la que realizan dichas actividades.
3. Importancia atribuida por los profesores a la evaluación, adaptación y creación y horas que tienen previsto dedicar a enseñar a sus alumnos a realizar dichas actividades.
4. Importancia atribuida a la evaluación, adaptación y creación de materiales y la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro.

BLOQUE B: Además de los aspectos anteriores, se van a contrastar los siguientes entre variables dependientes:

Libro de texto

1. La frecuencia con el que los profesores usan del libro de texto y el lugar que le asignan los profesores al libro de primaria
2. El uso del libro de texto en relación con otros materiales.

Adaptación y creación

3. La importancia atribuida por los profesores a la evaluación y cuando y como evaluación
4. Frecuencia con la que los profesores dicen adaptar MMDD y aspectos que adaptan
5. Importancia atribuida por los profesores a la adaptación y creación y formación continua recibida en evaluación y creación

Horas

6. Contraste entre las medias de horas que los profesores piensan dedicar a enseñar a sus alumnos a evaluar, adaptar y crear.

BLOQUE C: Para finalizar pondremos en relación las variables independientes como edad, sexo y tipo de profesor con otras variables dependientes estableciendo las relaciones que se detallan a continuación:

1. Edad y frecuencia con que los profesores dicen evaluar, adaptar y crear
2. Edad e importancia que le da a la Evaluación-Adaptación y creación (B.4, B.9 y B.14)
3. Sexo y frecuencia con que los profesores dicen evaluar, adaptar y crear

El proceso de análisis que se ha seguido ha tenido siempre presente los siguientes pasos:

- a) El establecimiento de la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alterna (H_1),
- b) la aplicación de la prueba estadística adecuada para comprobar si la probabilidad asociada al estadístico calculado es menor que α (, 5).
- c) La constatación de si existen diferencias estadísticamente significativas
- d) la averiguación del sentido de las diferencias, en caso de que se compruebe su existencia.

BLOQUE A

7.3.3.1 Importancia atribuida por los profesores a la evaluación, adaptación y creación y la formación inicial recibida por ellos en estos campos.

A continuación se analizará sucesiva y respectivamente la importancia atribuida por los profesores a la evaluación, adaptación y creación y la formación inicial recibida por los encuestados en estos campos.

7.3.3.1.1 Importancia atribuida por los profesores a la evaluación y la formación inicial recibida para evaluar MMDD. (C.10 y B4)

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida por los profesores a la evaluación de*

materiales, y formación inicial recibida para evaluar materiales se utilizará una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida por los profesores a la evaluación de materiales, y formación inicial recibida para evaluar materiales.*

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida por los profesores a la evaluación de materiales, y formación inicial recibida para evaluar materiales.*

De los resultados de la prueba (tabla 38) se deriva que **no existen diferencias** estadísticamente entre *importancia atribuida por los profesores a la evaluación de materiales, y la formación inicial recibida para evaluar materiales* ya que la probabilidad asociada al estadístico calculado (,394) es mayor que el nivel de significación α (, 5).

Test Statistics^b

	Importancia de la evaluación de los materiales didácticos - Temas trabajados: Evaluación de materiales didácticos
Z	-,852 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,394

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabla 38. Prueba T de Wilcoxon

En la tabla 39 puede verse que entre los que evalúan con mucha frecuencia, sólo el 37,8% tenía formación inicial en evaluación frente al 62,2% que no tuvieron por lo que se puede deducir que a los encuestados, independientemente de que hayan tenido o no formación inicial, les parece importante evaluar.

		Importancia de la evaluación de los materiales didácticos			
		Ninguna	Alguna	Bastante	Mucha
		Column N %	Column N %	Column N %	Column N %
Si en su formación trabajó la evaluación de MMDD	No trabajó la evaluación	,0%	54,5%	45,6%	62,2%
	Trabajó la evaluación	,0%	45,5%	54,4%	37,8%

Tabla 39. Tabla de contingencia

7.3.3.1.2 *Importancia atribuida por los profesores a la adaptación y la formación inicial recibida para adaptar MMDD. (B.9 y C.10)*

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables importancia atribuida por los profesores a la adaptación de materiales, y formación inicial recibida para adaptar materiales se utilizará una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

Ho. No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida por los profesores a la adaptación de materiales, y formación inicial recibida para adaptar materiales.*

H1. Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida por los profesores a la adaptación de materiales, y formación inicial recibida para adaptar materiales.*

Dado que, como se puede observar en la tabla 4 , el valor de la probabilidad asociada al estadístico calculado (,) es menor que el nivel de significación con el que estamos trabajando (, 5), rechazamos Ho y decimos que **existen diferencias** estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida por los profesores a la adaptación de materiales, y formación inicial recibida para adaptar materiales.*

Test Statistics^b

	Importancia de la adaptación de los materiales - Temas trabajados: Adaptación de materiales didácticos
Z	-5,537 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabla 40. Prueba de T de Wilcoxon

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 41 que, como se aprecia, la media de importancia de la adaptación es alta, está en 2,2⁵⁵, que corresponde a las categorías *bastante-mucha*. Sin embargo, en la media de temas trabajados: la adaptación es más baja, 1,93, que corresponde a *algo –bastante*. Este resultado significa que **los encuestados dan importancia a la adaptación en mayor medida que la frecuencia con que la trabajaron en su formación inicial este tema.**

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Temas trabajados: Adaptación de materiales didácticos	1,93	41	,932	,146
	Importancia de la adaptación de los materiales	2,20	41	,601	,094

Tabla 41. Estadísticos descriptivos

⁵⁵ Las variables para todas las medias han sido codificadas de a 3 correspondientes respectivamente a: nada, algo, bastante, mucho.

7.3.3.1.3 Importancia atribuida por los profesores a la creación y la formación inicial recibida para crear MMDD. (. (B.14 y C.10)

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida por los profesores a la creación de materiales*, y *formación inicial recibida para crear materiales* se utilizará una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida por los profesores a la creación de materiales*, y *formación inicial recibida para crear materiales*.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida por los profesores a la creación de materiales*, y *formación inicial recibida para crear materiales*.

Observamos en la tabla 42 que la probabilidad asociada al estadístico calculado (,) es menor que el nivel de significación α con trabajamos (, 5). Se rechaza así la hipótesis nula, o lo que es lo mismo, se acepta la alterna y se puede decir *que existen diferencias* estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida por los profesores a la creación de materiales*, y *formación inicial recibida para crear materiales*.

Test Statistics^b

	Importancia de la elaboración de materiales - Temas trabajados: Creación de materiales didácticos
Z	-6,768 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabla 42. Prueba de T de Wilcoxon

Para interpretar el sentido de la diferencia, examinamos la tabla donde aparecen las medias de las variables. Vemos en la tabla que la importancia que se atribuye a la elaboración de materiales tiene un valor medio de 2,35 puntos, es decir, entre *bastante* y *mucho*. Sin embargo, la media en la que se trabajaron aspectos relacionados con la creación de materiales es de 2, es decir *bastante* por lo cual se puede decir que **los encuestados dan importancia a la creación en mayor medida que la frecuencia con la que la trabajaron en su formación inicial.**

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Temas trabajados: Creación de materiales didácticos	2,	57	1, 18	,135
Importancia de la creación de materiales	2,35	57	,612	, 81

Tabla 43. Estadísticos descriptivos

7.3.3.2 Importancia atribuida por los profesores a la evaluación, adaptación y frecuencia con la que realizan dichas actividades

A continuación se tratará respectivamente la importancia atribuida por los profesores a la evaluación, adaptación y creación y la frecuencia con la que realizan dichas actividades.

7.3.3.2.1 *Importancia atribuida por los profesores encuestados a la evaluación y frecuencia con la que evalúa los MMDD. (B.4 y B.1)*

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Importancia de la evaluación y frecuencia con que realizan la evaluación*, se utilizará la prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia de la evaluación y frecuencia con que realizan la evaluación*.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia de la evaluación y frecuencia con que realizan la evaluación*.

De los resultados de la prueba, que aparecen en la tabla 44, puede derivarse que **no existen diferencias estadísticamente significativas** entre las medias de las variables *importancia de la evaluación y frecuencia con que realizan la evaluación* (la probabilidad asociada al estadístico calculado es de ,9 2) por lo que se acepta la Ho.

Test Statistics^b

	Importancia de la evaluación de los materiales didácticos - Evaluación de los materiales que emplea en sus clases de
Z	-,123 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,902

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabla 44. Prueba de T de Wilcoxon

7.3.3.2 Importancia atribuida por los profesores encuestados a la adaptación y frecuencia con la que adaptan los MMDD que utilizan en sus clases (B.9 y B.7)

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia de la adaptación de los materiales* y *frecuencia con la que se enseña a adaptar* nuevamente se va a aplicar la prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon partiendo de las siguientes hipótesis.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Importancia de la adaptación de los materiales* y *frecuencia con la que se enseña a adaptar*.

H0: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia de la adaptación de los materiales* y *frecuencia con la que se enseña a adaptar*.

A la vista de los resultados de la tabla 45, y viendo que la probabilidad asociada al estadístico calculado (,34) es menor que el nivel de significación con el que se trabaja (, 5), se rechaza la hipótesis nula y consecuentemente se puede afirmar que

existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia de la adaptación de los materiales* y *frecuencia con la que se enseña a adaptar*.

A la vista de los resultados de la tabla 45, y viendo que la probabilidad asociada al estadístico calculado (,34) es menor que el nivel de significación con el que se trabaja (, 5), se rechaza H_0 y consecuentemente se puede afirmar que **existen diferencias estadísticamente significativas** entre las medias de las variables *importancia de la adaptación de los materiales* y *frecuencia con la que se enseña a adaptar*.

Test Statistics^b

	Importancia de la adaptación de los materiales - Empleo de materiales adaptados por Vd.
Z	-2,123 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,034

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabla 45. Prueba de T de Wilcoxon

Para comprobar el sentido de la diferencia examinamos la tabla de frecuencias y vemos que la importancia tiene una media de 2,23, es decir entre *bastante* y *mucha*, y la *frecuencia de empleo* es menor, de 2, 2, que es *bastante* lo cual significa que **la importancia que le dan los profesores encuestados a la adaptación de los materiales es mayor que la frecuencia con la que enseñan a sus alumnos a adaptar materiales**.

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Empleo de materiales adaptados por Vd.	2,02	82	,769	,085
	Importancia de la adaptación de los materiales	2,23	82	,672	,074

Tabla 46. Estadísticos descriptivos

7.3.3.2.3 *Importancia atribuida por los profesores a la creación y frecuencia con la que crean los MMDD. (B.14 y B.12)*

Para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Importancia de la elaboración de materiales* y *frecuencia con la que realmente los crean* se aplica la prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la prueba T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Importancia de la elaboración de materiales* y *frecuencia con la que realmente los crean*.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Importancia de la elaboración de materiales* y *frecuencia con la que realmente los crean*.

A la vista de los resultados expresados en la tabla 47, debemos rechazar Ho y afirmar, a un 95% de nivel de confianza que **existen diferencias estadísticamente significativas** entre las medias de las variables *importancia de la elaboración de materiales* y *frecuencia con la que dicen elaboraran*. Por tanto, puede decirse que existe discrepancia al respecto. Para interpretarla, se examina la tabla de descriptivos:

Test Statistics^b

	Importancia de la elaboración de materiales - Elabora materiales para utilizar en sus clases de didáctica
Z	-5,230 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabla 47. Prueba de T de Wilcoxon

En la tabla 48 se constata que la media de la variable *importancia de la creación de materiales* (2,3 , *bastante mucha*), es considerablemente mayor que la de la variable *frecuencia con que crean materiales en clase* (1,88, que corresponde con *algunas o bastantes veces*) lo que supone que **los encuestados dan importancia a la creación en mayor medida que la frecuencia con que la trabajan.**

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Elabora materiales para utilizar en sus clases de didáctica	1,88	110	,854	,081
	Importancia de la elaboración de materiales	2,30	110	,711	,068

Tabla 48. Estadísticos descriptivos

7.3.3.3 Importancia atribuida por los profesores encuestados a la evaluación, adaptación y creación y horas que tienen previsto dedicar a enseñar a sus alumnos a realizar dichas actividades.

A continuación se tratará la importancia atribuida por los profesores encuestados a la evaluación, adaptación y creación y la frecuencia con la que los profesores enseñan a los alumnos a llevar a cabo estas actividades.

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida por los profesores a la evaluación, adaptación y creación* y *las horas concretas que tiene previsto dedicar a enseñar a sus alumnos* los profesores de didáctica, a cada una de estas actividades, se ha aplicado la prueba no paramétrica para dos muestras independientes, la U de Mann-Withney.

7.3.3.3.1 Importancia atribuida por los profesores a la evaluación y horas que tienen previsto dedicar a enseñar a evaluar materiales. (B.4. y B.18)

Para poder hacer un contraste de hipótesis se ha puesto como variable dependiente las horas que piensan dedicar y como independiente la importancia de la evaluación de los materiales, se ha recodificado esta última en *ninguna, alguna, bastante*, por un lado, y *mucha* por otro.

Para probar esta hipótesis se ha utilizado la prueba no paramétrica para dos muestras independientes, la U de Mann-Withney donde se ha establecido:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en el número de horas que los profesores piensan dedicar a la evaluación de materiales didácticos, en función de la importancia que le atribuyen a la evaluación de materiales didácticos.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en el número de horas que los profesores piensan dedicar a la evaluación de materiales didácticos, en función de la importancia que le atribuyen a la evaluación de materiales didácticos.

A la vista de los resultados de la tabla 49, se rechazar la *Ho* y se puede decir que **existen diferencias estadísticamente significativas** en *el número de horas que los*

profesores piensan dedicar a la evaluación de materiales didácticos, en función de la importancia que le atribuyen a la evaluación de materiales didácticos. Esto es debido a que la probabilidad asociada al estadístico calculado (, 7) es menor que el nivel de significación aplicado (, 5).

Test Statistics^a

	Horas que dedica: Evaluación de materiales didácticos
Mann-Whitney U	165,000
Wilcoxon W	831,000
Z	-2,708
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007

a. Grouping Variable: Importancia de la evaluación de los materiales didácticos 2 cat

Tabla 49. Prueba de U de Mann-Whitney

Al rechazar H_0 y aceptar H_1 decimos que existe diferencia, y para ver en qué sentido se dan las diferencias, vemos cual es la media de horas que piensan dedicar los profesores que le atribuyen *ninguna, alguna, bastante importancia*, y los que le atribuyen *mucha*.

Group Statistics

	Importancia de la evaluación de los	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Horas que dedica:	Ning, Alg, Bast	29	5,21	3,310	,615
Evaluación de materiales didácticos	Mucha	17	9,59	6,947	1,685

Tabla 50. Estadísticos descriptivos

Como se aprecia en la tabla 5 , son los profesores que le atribuyen *mucha importancia* a la evaluación de los materiales los que piensan dedicarle una media de horas mayor (9,59) que la de los que le atribuyen menor importancia a este aspecto, que piensan dedicar una media de 5,51 horas.

7.3.3.3.2 Importancia atribuida por los profesores a la adaptación y horas que tienen previsto dedicar a enseñar a adaptar materiales (B.9 y B.18)

Para poder hacer un contraste de hipótesis poniendo como variable dependiente las horas que piensa dedicar y como independiente la importancia *de la adaptación de los materiales*, se ha recodificado esta última en *ninguna*, *alguna*, *bastante*, por un lado, y *mucha* por otro.

Para probar esta hipótesis se ha utilizado la prueba no paramétrica para dos muestras independientes, la U de Mann-Whitney partiendo de las siguientes hipótesis:

H₀: No existen diferencias estadísticamente significativas en el *número de horas que los profesores piensan dedicar a la adaptación* de materiales didácticos, en función de la importancia que le atribuyen a la adaptación de materiales didácticos.

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas en *el número de horas que los profesores piensan dedicar a la adaptación* de materiales didácticos, en función de la importancia que le atribuyen a la adaptación de materiales didácticos.

De los resultados de la prueba se deriva que **existen diferencias estadísticamente significativas** en el *número de horas que los profesores piensan dedicar a la adaptación* de materiales didácticos, en función de la *importancia que le atribuyen a la adaptación* de materiales didácticos. Dado que la probabilidad asociada al estadístico calculado ($p = 0,009$) es menor que el nivel de significación $\alpha = 0,05$, tenemos que rechazar H₀, por lo que aceptamos la alterna.

Test Statistics^a

	Horas que dedica: Adaptación de materiales didácticos
Mann-Whitney U	135,500
Wilcoxon W	486,500
Z	-2,601
Asymp. Sig. (2-tailed)	,009

a. Grouping Variable: Importancia de la adaptación de los materiales dos cat

51. Prueba de U de Mann-Whitney

Viendo que hay diferencias, corresponde ahora indicar el sentido de las mismas, por lo que se examinará la tabla 52 de descriptivos. En ella se aprecia que los profesores encuestados le otorgan más importancia a este aspecto, piensan dedicarle una media de 12,68 horas, mientras que los que no le dan tanta importancia, piensan dedicarle menos horas, concretamente una media de 7, 8 horas.

Group Statistics

	Importancia de la adaptación de los	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Horas que dedica:	Ning, Alg, Bast	26	7,08	4,223	,828
Adaptación de materiales didácticos	Mucha	19	12,68	7,674	1,761

Tabla 52. Estadísticos descriptivos

7.3.3.3 Importancia atribuida por los profesores a la creación y horas que tienen previsto dedicar a enseñar a crear materiale. (B.14 y B.18)

Para probar esta hipótesis se ha utilizado la prueba no paramétrica para dos muestras independientes, la U de Mann-Withney .y se ha establecido como variable dependiente las *horas que piensa dedicar* y como independiente la *importancia de la creación de los materiales*, mediante la recodificación en *ninguna*, de los valores *alguna*, *bastante*, por un lado, y del valor *mucha* por otro. Las hipótesis de las que se han partido son las siguientes:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en el *número de horas que los profesores piensan dedicar a la creación* de materiales didácticos, en función de la *importancia* que le atribuyen a la creación de materiales didácticos.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en el *número de horas que los profesores piensan dedicar a la creación* de materiales didácticos, en función de la *importancia* que le atribuyen a la creación de materiales didácticos.

A la vista de los resultados de la tabla 53, y dado que la probabilidad asociada al estadístico calculado (,) es menor que α (, 5), podemos rechazar la hipótesis nula y afirmar que **existen diferencias estadísticamente significativas** en el *número de horas que los profesores piensan dedicar a la creación de materiales didácticos*, en función de la *importancia que le atribuyen a la creación de materiales didácticos*.

Test Statistics^a

	Horas que dedica: Elaboración de materiales didácticos
Mann-Whitney U	126,000
Wilcoxon W	477,000
Z	-2,994
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003

a. Grouping Variable: Importancia de la elaboración de materiales 2 cat

Tabla 53. Prueba de U de Mann-Whitney

Se observa en la tabla 54 que los profesores que le otorgan más importancia a este aspecto, piensan dedicarle una media de 18,1 horas, mientras que los que no le dan tanta importancia, piensa dedicarle menos horas, concretamente una media de 7,42.

Group Statistics

	Importancia de la elaboración de	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Horas que dedica:	Ning, Alg, Bast	26	7,42	4,700	,922
Elaboración de materiales didácticos	Mucha	20	18,10	20,782	4,647

Tabla 54. Estadísticos descriptivos

A modo de resumen de las pruebas aplicadas en este apartado se puede decir que al analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias del *número de horas* que los profesores piensan dedicar a la *evaluación, adaptación y creación de materiales didácticos*, en función de la *importancia que le atribuyen a la evaluación, adaptación y creación* respectivamente el resultado permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la alterna en todos los casos, es decir que **a mayor interés de los profesores por evaluar, adaptar y crear, más tiempo dedican a estas tareas.**

7.3.3.4 Importancia atribuida a la evaluación, adaptación y creación de materiales por parte del profesor y la formación que proporciona el programa de estudios del centro

A continuación se planteará la importancia atribuida a la evaluación, adaptación y creación de materiales por parte de los profesores encuestados de didáctica y la formación que proporciona el programa de estudios del centro

7.3.3.4.1 Importancia atribuida por los profesores a la evaluación y la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro sobre evaluación de materiales (B.4 y B.17)

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la evaluación por parte del profesor y la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro* se utilizará la prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la prueba T de Wicoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la evaluación por el profesor* y *la formación adecuada en evaluación del programa del centro en evaluación de materiales*.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la evaluación por el profesor* y *la formación adecuada del programa del centro en evaluación de materiales*.

Dado que, como se observa en la tabla 55, la probabilidad asociada al estadístico calculado (,), es menor que α (, 5), se rechaza Ho, por lo que puede afirmarse que **existen diferencias estadísticamente significativas** entre las medias de las variables *importancia atribuida a la evaluación por el profesor* y *la formación adecuada del programa del centro en evaluación de materiales*.

Test Statistics^b

	Formación adecuada: Evaluación de materiales - Importancia de la evaluación de los materiales didácticos
Z	-4,682 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabla 55. Prueba de T de Wilcoxon

Para comprobar el sentido en el que se dan las diferencias, se analizarán las medias en ambas variables en la tabla 56 donde se puede apreciar que los profesores consideran muy importante la evaluación de los materiales, la media está en 2,3⁵⁶, que corresponde a las categorías *bastante mucha*. Sin embargo, respecto de la formación adecuada proporcionada por el programa del centro, la media es 1,59, entre las categorías *algo – bastante*, lo que supone que **los encuestados dan importancia a la creación en mayor medida que la frecuencia con que indican que la formación en evaluación proporcionada por el programa de sus centros es adecuada.**

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Importancia de la evaluación de los materiales didácticos	2,30	56	,570	,076
	Formación adecuada: Evaluación de materiales	1,59	56	,804	,107

Tabla 56. Estadísticos descriptivos

7.3.3.4.2 Importancia atribuida por los profesores a la adaptación y la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro al respecto. (B.9 y B.17).

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la adaptación por parte del profesor y la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro en adaptación* se utilizará la prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la prueba T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la adaptación por parte del profesor y la*

⁵⁶ Ambas variables se han codificado de 1 a 3.

formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro en adaptación.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la adaptación por parte del profesor* y *la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro en adaptación.*

A la vista de los resultados, se rechaza H_0 y se puede decir que **existen diferencias estadísticamente significativas** entre las medias de las variables *importancia atribuida a la adaptación por parte del profesor* y *la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro en adaptación.*

Test Statistics^b

	Formación adecuada: Adaptación de materiales - Importancia de la adaptación de los materiales
Z	-4,659 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabla 57. Prueba T de Wilcoxon

Para interpretar el sentido de las diferencias, vemos en la tabla 58 de análisis descriptivo que la media de importancia es 2,23 (entre *bastante* y *mucha*) y la de formación es 1,6 (entre *algo* y *bastante*) lo que refleja que los encuestados **dan importancia a la creación en mayor medida que la frecuencia con que indican que la formación en adaptación proporcionada por el programa de sus centros es adecuada.**

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Importancia de la adaptación de los materiales	2,23	60	,647	,084
	Formación adecuada: Adaptación de materiales	1,60	60	,694	,090

Tabla 58. Estadísticos descriptivos

7.3.3.4.3 Importancia atribuida por los profesores a la creación y la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro en creación (B.14 y B.17)

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la creación por parte del profesor* y *la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro en creación* se utilizará la prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la prueba T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la creación por parte del profesor* y *la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro en creación*.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la creación por parte del profesor* y *la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro en creación*.

Se aprecia en la tabla que el valor de la probabilidad asociada al estadístico calculado (p) es menor que α ($0,05$), por lo que se rechaza Ho y se puede decir que **existen diferencias estadísticamente significativas** entre las medias de las variables *importancia atribuida a la creación por parte del profesor* y *la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro en creación*. Para comprobar el sentido de las diferencias, se calculan las medias:

Test Statistics^b

	Formación adecuada: Elaboración de materiales - Importancia de la elaboración de materiales
Z	-4,661 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabla 59. Prueba de T de Wilcoxon

Como se aprecia en la tabla 6 , la media de la variable importancia de la elaboración de materiales se sitúa en 2,25, que corresponde con los niveles bastante y mucha de la escala, mientras que la media de la variable *formación suficiente al respecto*, es bastante más baja, situándose en 1,54, que corresponde a *algo bastante*, todo lo cual indica, que **los encuestados dan importancia a la creación en mayor medida que la frecuencia con que indican que la formación en creación proporcionada por el programa de sus centros es adecuada.**

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Importancia de la elaboración de materiales	2,25	57	,714	,095
	Formación adecuada: Elaboración de materiales	1,54	57	,758	,100

Tabla 60. Estadísticos descriptivos

7.3.3.5 Adecuación del programa de formación de los alumnos en evaluación, adaptación y creación y frecuencia con la que los profesores enseñan a sus alumnos a evaluar, adaptar y crear materiales

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la evaluación, adaptación y creación por parte del profesor y la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro* en los respectivos campos, se utilizará la prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la prueba T de Wilcoxon:

Para cada par de variables se formula Ho y H1.

1. Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la **evaluación** por parte del profesor y la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro al respecto.*

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la evaluación por parte del profesor y la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro al respecto.*

2. Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la **adaptación** por parte del profesor y la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro al respecto.*

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la adaptación por parte del profesor y la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro al respecto.*

3. Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la **creación** por parte del profesor y la*

formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro al respecto.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida a la creación por parte del profesor y la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro al respecto.*

Al aplicar una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas se obtienen los resultados indicados en la tabla 61.

Test Statistics^b

	Formación adecuada: Evaluación de materiales - Enseñanza a evaluar materiales	Formación adecuada: Adaptación de materiales - Enseñanza a evaluar materiales	Formación adecuada: Elaboración de materiales - Enseñanza a evaluar materiales
Z	-2,688 ^a	-1,940 ^a	-2,071 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007	,052	,038

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabla 61. Prueba de T de Wilcoxon

A la vista de los resultados, y comparando en valor de la probabilidad asociada al estadístico calculado, con el valor de α .

- Se Rechaza Ho1, por lo que se puede decir que **existen diferencias estadísticamente significativas** entre las medias de las variables *importancia atribuida a la evaluación por parte del profesor y la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro al respecto* (el valor es menor que α).

- Se acepta Ho2 y se puede decir que **no existen diferencias estadísticamente significativas** entre las medias de las *importancia atribuida a la adaptación por*

parte del profesor y la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro al respecto (el valor es mayor que α).

- Se rechaza Ho3 y se puede decir que **existen diferencias estadísticamente significativas** entre las medias de las variables *importancia atribuida a la creación por parte del profesor y la formación adecuada que proporciona el programa de estudios del centro al respecto* (el valor es menor que α).

CASO 1	FRECUENCIA CON QUE ENSEÑA A EVALUAR	FORMACIÓN ADECUADA EN EVALUACIÓN
Media	1,9	1,55
Desviación típica	,892	,82
CASO 2	FRECUENCIA CON QUE ENSEÑA A EVALUAR	FORMACIÓN ADECUADA EN ADAPTACIÓN
Media	1,88	1,59
Desviación típica	,88	,7 2
CASO 3	FRECUENCIA CON QUE ENSEÑA A EVALUAR	FORMACIÓN ADECUADA EN ELABORACIÓN
Media	1,88	1,55
Desviación típica	,88	,753

Tabla 62. Estadísticos descriptivos

Como se aprecia en esta tabla 62, en el caso 1 es superior la frecuencia con la que enseña a evaluar, que la satisfacción con la formación que se da al respecto en cada aspecto. Sin embargo, en el caso 2 no llega a ser significativa y en el caso 3, la diferencia resulta significativa.

BLOQUE B

7.3.3.6 El libro de texto

En esta apartado se tratará la frecuencia con la que los encuestados usan un libro de texto y el lugar que le conceden en la enseñanza primaria, así como su uso en comparación con el uso de otros materiales.

7.3.3.6.1 El lugar que le asignan los profesores al libro de primaria y la frecuencia con la que los profesores encuestados usan del libro de texto

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *lugar que ocupa el libro de texto de primaria* y *frecuencia de uso del libro de texto* se utilizará la prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la prueba T de Wilcoxon.

Relacionamos la variable “*importancia que le conceden al libro de texto de primaria*” con la frecuencia con la que dicen los encuestados hacer uso del libro de texto⁵⁷.

Las hipótesis de partida son las siguientes:

H : No existen diferencias significativas entre las medias de las variables *lugar que ocupa el libro de texto de primaria* y *frecuencia de uso del libro de texto*.

H₁: Existen diferencias significativas entre las medias de las variables *Lugar que ocupa el libro de texto de primaria* y *frecuencia de uso del libro de texto*. Las medias de ambas variables no son iguales.

Como se aprecia en la tabla 63, el estadístico calculado tiene una probabilidad asociada de , que es un valor significativo, al ser menor que el α con el que se está trabajando (, 5). Por esta razón, se puede rechazar la H₀ y decir que **existen diferencias significativas** entre las medias de las variables *lugar que ocupa el libro de texto* y *frecuencia de uso del libro de texto*. Las medias de ambas variables no son iguales tal como lo indica la tabla 64.

⁵⁷ 1: *ninguna* (sería la categoría *un recurso del que se puede prescindir*), 2: *alguna* (*Una pequeña parte de los recursos*), 3: *bastante* (*Uno más de los recursos*); y 4: *mucha* (*Un recurso en torno...*).

Estadísticos de contraste^b

	Lugar del libro de texto para la enseñanza de la lengua ing: REC - Frecuencia de uso: Un manual / libro de texto
Z	-7,803 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,000

- a. Basado en los rangos negativos.
b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 63. Prueba de T de Wilcoxon

De aquí se deriva que, efectivamente existe diferencia significativa entre el lugar que le dan al libro, que debe ser uno más de los recursos que debe utilizar el profesor o que debe ser una pequeña parte de los recursos que debe utilizar, y la frecuencia con que usan los libros de texto en sus clases, que es mayoritariamente *bastante* o *mucha* ya que la valoración que hacen los profesores del lugar que debe ocupar el libro de texto (que tiene una media de 2,93, que está entre *bastante* y *muy importante*), es diferente a la que tienen de frecuencia de uso (que es 1,69, y está entre *nunca* y *algunas veces*) (tabla 64).

Estadísticos

		Frecuencia de uso: Un manual / libro de texto	Lugar del libro de texto para la enseñanza de la lengua ing: REC
N	Válidos	116	112
	Perdidos	1	5
Media		1,69	2,93
Desv. típ.		,982	,497

Tabla 64. Estadísticos descriptivos

7.3.3.6.2 Uso del libro de texto en relación con otros materiales (A.1 y A.1)

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables frecuencia de *uso del libro de texto* en relación con frecuencia de *uso otros materiales* se utilizarán la prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la prueba T de Wilcoxon.

Las hipótesis que se formulan, una para cada par de variables, son las siguientes:

1. Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *frecuencia de uso del libro de texto* y *frecuencia de uso del libro de recursos*.

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables frecuencia de uso del libro de texto y frecuencia de uso del libro de recurso. Las medias no son iguales. Ambos recursos no son utilizados con la misma frecuencia.

2. Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *frecuencia de uso del libro de texto* y *frecuencia de uso de materiales procedentes de Internet*. Las medias son iguales. Ambos recursos son utilizados con la misma frecuencia.

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables frecuencia de uso del libro de texto y frecuencia de uso de materiales procedentes de Internet. Las medias no son iguales. Ambos recursos no son utilizados con la misma frecuencia.

3. Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *frecuencia de uso del libro de texto* y *frecuencia de uso de material informático*. Las medias son iguales. Ambos recursos son utilizados con la misma frecuencia.

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables frecuencia de uso del libro de texto y frecuencia de uso de material informático. Las medias no son iguales. Ambos recursos no son utilizados con la misma frecuencia.

4. Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *frecuencia de uso del libro de texto* y *frecuencia de uso de*

material de audio. Las medias son iguales. Ambos recursos son utilizados con la misma frecuencia.

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables frecuencia de uso del libro de texto y frecuencia de uso de material de audio. Las medias no son iguales. Ambos recursos no son utilizados con la misma frecuencia.

5. H₀: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *frecuencia de uso del libro de texto* y *frecuencia de uso de material audiovisual*. Las medias son iguales. Ambos recursos son utilizados con la misma frecuencia.

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables frecuencia de uso del libro de texto y frecuencia de uso de material audiovisual. Las medias no son iguales. Ambos recursos no son utilizados con la misma frecuencia.

De la tabla 65 se deriva que sólo se puede rechazar H₀, y decir que **existen diferencias** entre las medias en los casos de los *materiales de Internet* y el *material informático*. Esto sucede porque las probabilidades asociadas al estadístico calculado ($\alpha = 0,08$ y $\alpha = 0,02$ respectivamente), son menores que α (aparecen marcadas en la tabla con **).

MANUAL/ LIBRO DE TEXTO.					
	LIBRO DE RECURSOS	MATERIALES DE INTERNET	MATERIAL INFORMÁTICO	MATERIAL DE AUDIO	MATERIAL AUDIOVISUAL
Z	-2,179	-2,639	-3,799	-1,275	-1,27
Prob	,29	,08 **	,02 **	,22	,24

Tabla 65. Prueba T de Wilcoxon

En general, parece que utilizan los diferentes recursos *algo o bastante* (todas las medias están entre 1 (que es *algunas veces*) y 2 (que son *bastantes veces*). El recurso que menos parece que utilizan es el *material informático* (su media es 1,1) y el que más los *libros de recursos* (media = 1,94). Dado que **existen diferencias**, y para saber

qué materiales son más utilizados en cada caso, vamos a la tabla de descriptivos (tabla 66) y vemos que el *libro de texto* tiene una frecuencia de uso mayor (1,69) que los *materiales de Internet* (1,39) y los *materiales informáticos* (1,1); es decir, que se usan por igual todos los materiales a excepción de estos dos.

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Frecuencia de uso: Un manual / libro de texto	116	1,69	,982
Frecuencia de uso: Libros de recursos	111	1,94	,812
Frecuencia de uso: Materiales que encuentro in Internet	111	1,39	,777
Frecuencia de uso: Material informático	106	1,10	,945
Frecuencia de uso: Material de audio	110	1,83	,927
Frecuencia de uso: Material audiovisual	106	1,84	,852
N válido (según lista)	98		

Tabla 66. Estadísticos descriptivos

7.3.3.7 Adaptación de materiales

7.3.3.7.1 Frecuencia de empleo de materiales adaptados por los profesores y los aspectos de los MMDD que adapta (B.7 y B.8)

Hacemos de nuevo una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *frecuencia con que emplea materiales adaptados*, y cada uno de las referentes a los aspectos que adapta. Se utilizará, como viene siendo habitual en estos casos, la prueba T de Wilcoxon.

Para cada par de variables se formula una hipótesis nula y una hipótesis alterna.

1. Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *frecuencia con que emplea materiales adaptados* y cada uno de los aspectos que adapta.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *frecuencia con que emplea materiales adaptados* y cada uno de los aspectos que adapta.

Test Statistics^b

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Aspectos que adapta: Tipo de actividades - Empleo de materiales adaptados por Vd.	-1,589 ^a	,112
Aspectos que adapta: Contenido Lingüístico - Empleo de materiales adaptados por Vd.	-5,117 ^a	,000
Aspectos que adapta: Contenido temático - Empleo de materiales adaptados por Vd.	-5,833 ^a	,000
Aspectos que adapta: Contenido cultural - Empleo de materiales adaptados por Vd.	-6,442 ^a	,000
Aspectos que adapta: Tipo de destrezas lingüísticas - Empleo de materiales adaptados por Vd.	-4,158 ^a	,000
Aspectos que adapta: Nivel de dificultad - Empleo de materiales adaptados por Vd.	-1,871 ^a	,061
Aspectos que adapta: Orden de presentación - Empleo de materiales adaptados por Vd.	-2,244 ^a	,025

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabla 67. Prueba de T de Wilcoxon

Como se puede apreciar en la tabla 67, en algunos casos la probabilidad asociada al estadístico calculado es mayor que α y en otros no. Esto permite confirmar la siguiente información:

- En el caso del cruce de la variable *frecuencia con que emplea materiales adaptados* y los aspectos: *tipo de actividades* y *nivel de dificultad*, donde los valores asociados al estadístico son mayores que α . Aceptar H_0 y decir que **no existen diferencias estadísticamente significativas** entre las medias de las variables.
- En el caso del cruce de la variable *frecuencia con que emplea materiales adaptados* y los aspectos: *contenido lingüístico*, *contenido temático*, *contenido cultural*, *tipo de destrezas lingüísticas* y *orden de presentación*, donde los valores asociados al estadístico son menores que α . Rechazar H_0 y

decir que **existen diferencias estadísticamente significativas** entre las medias de las variables.

En el caso de las que **no** han resultado **significativas**, se interpreta como que no hay discrepancia entre la frecuencia con que dicen que adaptan y la adaptación concreta en esos aspectos, que recordemos eran el *tipo de actividades* y *nivel de dificultad*.

Para interpretar el resultado, presentamos a continuación las medias para cada uno de los casos (se presentan sólo aquellos en los que la diferencia ha resultado significativa) (tabla 68):

Caso 2	Aspectos que adapta: Contenido lingüístico	Frecuencia con que emplea materiales adaptados
Media	1,44	2, 6
Desviación típica	,886	,8 8
Caso 3	Aspectos que adapta: Contenido temático	Frecuencia con que emplea materiales adaptados
Media	1,35	2, 9
Desviación típica	,94	, 797
Caso 4	Aspectos que adapta: Contenido cultural	Frecuencia con que emplea materiales adaptados
Media	1,2	2,11
Desviación típica	,934	,795
Caso 5	Aspectos que adapta: Destrezas lingüísticas	Frecuencia con que emplea materiales adaptados
Media	1,59	2, 5
Desviación típica	,859	,979
Caso 7	Aspectos que adapta: Orden de presentación	Frecuencia con que emplea materiales adaptados
Media	1,88	2,11
Desviación típica	,861	,793

Tabla 68. Estadísticos descriptivos

Como se aprecia en todos los casos que aparecen en la tabla 68, la frecuencia con la que dicen adaptar los materiales es mayor que la adaptación real que llevan a cabo en los aspectos señalado, que es siempre menos frecuente.

En el caso de las que **no** han resultado **significativas**, se interpreta como que no hay diferencia significativa entre la frecuencia con que dicen que adaptan y la adaptación

concreta en esos aspectos, que recordemos eran el *tipo de actividades* y *nivel de dificultad*.

7.3.3.7.2 *La importancia atribuida por los profesores a la adaptación y los aspectos de los MMDD que adaptan (B.9 y B.8).*

Se realiza de nuevo una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Importancia de la adaptación*, y cada uno de las referentes a los aspectos que adapta. Se utilizará la prueba T de Wilcoxon. Para cada par de variables se formula una hipótesis nula y una hipótesis alterna. Las hipótesis que se probarán se presentarán de manera resumida de la forma siguiente:

1. Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia de la adaptación* y los aspectos que adapta: *tipo de actividades, contenido lingüístico, contenido temático, contenido cultural, tipo de destrezas lingüísticas, nivel de dificultad, orden de presentación*⁵⁸.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia de la adaptación* y aspecto que adapta: *tipo de actividades, contenido lingüístico, contenido temático, contenido cultural, tipo de destrezas lingüísticas, nivel de dificultad, orden de presentación*⁵⁹.

⁵⁸ Se realizará una prueba independiente para cada uno de estos aspectos.

⁵⁹ Se realizará una prueba independiente para cada uno de estos aspectos.

A la vista de los resultados (tabla 69) podemos rechazar H_0 en todos los casos y decir que existen **diferencias estadísticamente** significativas en todos los casos ya que todas las probabilidades asociadas a los estadísticos calculados son menores que $\alpha (, 5)$.

Test Statistics^b

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Importancia de la adaptación de los materiales - Aspectos que adapta: Tipo de actividades	-2,635 ^a	,008
Importancia de la adaptación de los materiales - Aspectos que adapta: Contenido Lingüístico	-5,773 ^a	,000
Importancia de la adaptación de los materiales - Aspectos que adapta: Contenido temático	-5,926 ^a	,000
Importancia de la adaptación de los materiales - Aspectos que adapta: Contenido cultural	-5,820 ^a	,000
Importancia de la adaptación de los materiales - Aspectos que adapta: Tipo de destrezas lingüísticas	-5,168 ^a	,000
Importancia de la adaptación de los materiales - Aspectos que adapta: Nivel de dificultad	-3,018 ^a	,003
Importancia de la adaptación de los materiales - Aspectos que adapta: Orden de presentación	-3,206 ^a	,001

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabla 69. Prueba T de Wilcoxon

Para interpretar el resultado, se presenta a continuación las medias para cada uno de los casos (tabla 7) en la que se puede apreciar que **la importancia que los sujetos conceden a la adaptación de materiales es mayor que la frecuencia con la que realmente adaptan materiales en la práctica.**

CASO 1	ASPECTOS QUE ADAPTA: TIPO DE ACTIVIDADES	IMPORTANCIA DE LA ADAPTACIÓN DE LOS MATERIALES
Media	1,96	2,22
Desviación típica	,792	,673
CASO 2	ASPECTOS QUE ADAPTA: CONTENIDO LINGÜÍSTICO	IMPORTANCIA DE LA ADAPTACIÓN DE LOS MATERIALES
Media	1,42	2,21
Desviación típica	,894	,675
CASO 3	ASPECTOS QUE ADAPTA: CONTENIDO TEMÁTICO	IMPORTANCIA DE LA ADAPTACIÓN DE LOS MATERIALES
Media	1,35	2,26
Desviación típica	,913	,663
CASO 4	ASPECTOS QUE ADAPTA: CONTENIDO CULTURAL	IMPORTANCIA DE LA ADAPTACIÓN DE LOS MATERIALES
Media	1,24	2,26
Desviación típica	,919	,663
CASO 5	ASPECTOS QUE ADAPTA: DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	IMPORTANCIA DE LA ADAPTACIÓN DE LOS MATERIALES
Media	1,59	2,27
Desviación típica	,824	,644
CASO 6	ASPECTOS QUE ADAPTA: NIVEL DE DIFICULTAD	IMPORTANCIA DE LA ADAPTACIÓN DE LOS MATERIALES
Media	1,69	2,23
Desviación típica	,925	,555
CASO 7	ASPECTOS QUE ADAPTA: ORDEN DE PRESENTACIÓN	IMPORTANCIA DE LA ADAPTACIÓN DE LOS MATERIALES
Media	1,89	2,25
Desviación típica	,8 3	,67

Tabla 70. Estadísticos descriptivos

7.3.3.7.3 *La importancia atribuida por los profesores a la creación de los MMDD y la formación continua que han recibido para la adaptación y creación de MMDD (B.14 y B20)*

Se va a aplicar una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la prueba T de Wilcoxon, para comprobar la existencia de **diferencias estadísticamente significativas** entre las medias de las variables *importancia atribuida por los profesores a la creación de materiales* y *la formación continua recibida para la adaptación y creación de materiales*. Las hipótesis que se probarán se presentarán de manera resumida de la forma siguiente:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida por los profesores a la creación de materiales y: la asistencia a cursos, congresos y seminarios; lectura de libros y revistas; búsqueda en bases de datos e Internet y consulta en centros de recursos y bibliotecas*⁶⁰.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *importancia atribuida por los profesores a la creación de materiales y la asistencia a cursos, congresos y seminarios; lectura de libros y revistas; búsqueda en bases de datos e Internet y consulta en centros de recursos y bibliotecas*⁶¹.

A la vista de los resultados en la tabla 71 que podemos rechazar Ho y con ello afirmar que **existen diferencias estadísticamente significativas** entre las medias de la variable *Importancia de la creación de materiales y: la asistencia a congresos, la búsqueda en bases de datos, la consulta en centros de recursos y bibliotecas*.

Test Statistics^b

	Adaptación y elaboración los últimos 5 años: Asistido a cursos - Importancia de la elaboración de materiales	Adaptación y elaboración los últimos 5 años: Leído libros y revistas - Importancia de la elaboración de materiales	Adaptación y elaboración los últimos 5 años: Buscado en bases de datos - Importancia de la elaboración de materiales	Adaptación y elaboración los últimos 5 años: Consultado en centros de recursos y bibliotecas - Importancia de la elaboración de materiales
Z	-4,435 ^a	-,759 ^a	-2,952 ^a	-2,607 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,448	,003	,009

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Tabla 71. Prueba T de Wilcoxon

⁶⁰ Se realizará una prueba independiente para cada uno de estos grupos.

⁶¹ Se realizará una prueba independiente para cada uno de estos grupos.

Al observar la tabla 72 se puede apreciar que es siempre mayor la importancia que le dan, que la frecuencia con la que realizan las actividades por lo que se confirma una **diferencia significativa** salvo en el caso de *lectura de libros y revistas* donde **no** se produce **diferencias** significativas.

CASO 1	ASISTENCIA A CURSOS Y CONGRESOS	IMPORTANCIA DE LA ELABORACIÓN DE MATERIALES
Media	1,91	2,38
Desviación típica	,83	,648
CASO 3	BÚSQUEDAS EN BASES DE DATOS	IMPORTANCIA DE LA ELABORACIÓN DE MATERIALES
Media	1,99	2,36
Desviación típica	,9 9	,662
CASO 4	CONSULTAS EN CENTROS DE RECURSOS	IMPORTANCIA DE LA ELABORACIÓN DE MATERIALES
Media	2, 9	2,35
Desviación típica	,847	,649

Tabla 72. Estadísticos descriptivos

7.3.3.8 Contraste entre las medias de horas que los profesores piensan dedicar a enseñar a sus alumnos evaluar, adaptar y crear

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias que los profesores encuestados piensan dedicar, se realiza una prueba no paramétrica para dos grupos relacionadas, la H de Wilcoxon. Las hipótesis que se formula para cada caso son:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables.

H₁: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables.

Estadísticos de contraste^b

	Horas que dedica: Adaptación de materiales didácticos - Horas que dedica: Evaluación de materiales didácticos	Horas que dedica: Elaboración de materiales didácticos - Horas que dedica: Evaluación de materiales didácticos	Horas que dedica: Elaboración de materiales didácticos - Horas que dedica: Adaptación de materiales didácticos
Z	-2,657 ^a	-3,466 ^a	-1,928 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,008	,001	,054

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 73. Prueba T de Wilcoxon

A la vista de los resultados (tabla 73), y comparando el valor de la probabilidad asociada al estadístico calculado, se puede decir que:

a) **Existen diferencias** estadísticamente significativas entre las medias de horas que piensan dedicar a adaptar y a evaluar materiales (se rechaza H_0 porque la probabilidad asociada al estadístico calculado (, 8) es menor que α (, 5). Es decir, los profesores encuestado piensan dedicar más horas a *adaptar* que a *evaluar* MMDD.

b) **Existen diferencias** estadísticamente significativas entre las medias de horas que piensan dedicar a crear y a evaluar materiales (se rechaza H_0 porque la probabilidad asociada al estadístico calculado (, 1) es menor que α (, 5). Es decir, piensan dedicar más horas a crear que a adaptar.

c) **No existen diferencias** estadísticamente significativas entre las medias de horas que piensan dedicar a *crear* y a *adaptar* materiales (se acepta H_0 porque la probabilidad asociada al estadístico calculado (, 54) es mayor que α (, 5). Piensan dedicar las mismas horas a una y otra actividad

BLOQUE C

7.3.3.9 Edad y frecuencia con la que los profesores dicen evaluar, adaptar y crear

Para contrastar esta hipótesis se ha utilizado la prueba H de Kruskas-Wallis, la prueba no paramétrica para muestras independientes.

Para las variables *evaluación de los materiales que utiliza en las clases* y *edad* se parte de las siguientes hipótesis:

1. H_{01} : No existen diferencias estadísticamente significativas en la *frecuencia evaluación de materiales empleados en las clases* provocadas por la *edad* de los profesores.

H_{11} : Existen diferencias estadísticamente significativas en la *frecuencia evaluación de materiales empleados en las clases* provocadas por la *edad* de los profesores.

Para las variables *empleo en las clases de material elaborado por el propio profesor* y *edad* las hipótesis de partida son:

2. H_{02} : No existen diferencias estadísticamente significativas en la *frecuencia de utilización de materiales adaptados por el propio profesor* provocadas por la *edad* de éstos.

H_{12} : Existen diferencias estadísticamente significativas en la *frecuencia de utilización de materiales adaptados por el propio profesor* provocadas por la *edad* de éstos.

Para las variables *empleo en las clases de material adaptado o por el propio profesor* y *eda*. Las hipótesis de partida que se establecen son:

3. H_{03} : No existen diferencias estadísticamente significativas en la *frecuencia con que el profesor elabora materiales* provocadas por la *edad* de éstos.

H₁₃: Existen diferencias estadísticamente significativas en la *frecuencia con que el profesor elabora materiales* provocadas por la *edad* de estos.

Test Statistics^{a,b}

	Evaluación de los materiales que emplea en sus clases de	Empleo de materiales adaptados por Vd.	Elabora materiales para utilizar en sus clases de didáctica
Chi-Square	1,246	,959	2,104
df	4	4	4
Asymp. Sig.	,870	,916	,717

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Edad

Tabla 74. Prueba H de Kruskas-Wallis

Los análisis realizados nos llevan a aceptar las hipótesis nulas en todos los casos. La probabilidad asociada al estadístico H de Kruskas-Wallis es mayor en todos los casos que el nivel de significación con el que estamos trabajando (, 5), por lo que se puede decir la edad no parece ser una variable estadísticamente significativa si la relacionamos con la evaluación, adaptación y creación de materiales didácticos.

7.3.3.10 Profesores de didáctica y no didáctica importancia dada a la evaluación adaptación y creación y frecuencia con la que se realizan

7.3.3.10.1 Importancia dada a la evaluación, adaptación y creación por los profesores de didáctica y no didáctica (B.4, D.9, B.12)

Para probar esta hipótesis se ha utilizado la prueba no paramétrica para dos muestras independientes, la U de Mann Withney. Se ha establecido como variable independiente *Profesor de didactica/No didactica*, y como variable dependiente *importancia de la evaluación, adaptación y creación de los materiales* respectivamente.

Para cada par de variables se establecen las siguientes hipótesis:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en *importancia de la evaluación, importancia de la adaptación de los materiales, e importancia de la elaboración de los materiales*, en función de ser o no profesor de didáctica⁶²..

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en *importancia de la evaluación, importancia de la adaptación de los materiales, e importancia de la elaboración de los materiales*, en función de ser o no profesor de didáctica⁶³.

Estadísticos de contraste(a)

	Importancia de la evaluación de los materiales didácticos	Importancia de la adaptación de los materiales	Importancia de la creación de materiales
U de Mann-Whitney	1536,000	657,000	1640,000
W de Wilcoxon	2914,000	910,000	3125,000
Z	-,158	-,035	-,043
Sig. asintót. (bilateral)	,875	,972	,966

a Variable de agrupación: Profesores de didáctica/No didáctica

Tabla 75. Prueba U de Mann Withney

A la vista de los resultado de la tabla 75, y dado que el valor de la probabilidad asociada al estadístico calculado es mayor que $\alpha (, 5)$, aceptamos Ho en todos los casos y decimos que **no existen diferencias estadísticamente significativas** en *importancia de la evaluación, importancia de la adaptación de los materiales, e importancia de la elaboración de los materiales*, en función de ser o no profesor de didáctica.

7.3.3.10.2 Frecuencia con la que los profesores de didáctica y no didáctica evalúan, adaptan y crean.

Se va a probar si existen diferencias estadísticamente significativas en la *frecuencia de empleo de materiales evaluados, la frecuencia de empleo de*

⁶² Se realiza una prueba independiente para cada uno de estos aspectos.

⁶³ Se realiza una prueba independiente para cada uno de estos aspectos.

materiales adaptados y la frecuencia con que crea materiales para utilizar en las clases, en función de ser o no profesor de didáctica.

Para cada par de variables se establecen las siguientes hipótesis:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas en la *frecuencia de empleo de materiales evaluados, la frecuencia de empleo de materiales adaptados y la frecuencia con que crea materiales para utilizar en las clases, en función de ser o no profesor de didáctica.*

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en la *frecuencia de empleo de materiales evaluados, la frecuencia de empleo de materiales adaptados y la frecuencia con que crea materiales para utilizar en las clases, en función de ser o no profesor de didáctica.*

Estadísticos de contraste(a)

	Evaluación de los materiales que emplea en sus clases de	Empleo de materiales adaptados por Vd.	Creación materiales para utilizar en sus clases de didáctica
U de Mann-Whitney	1654,000	1620,000	1519,500
W de Wilcoxon	3607,000	3636,000	3535,500
Z	-,120	-,470	-,522
Sig. asintót. (bilateral)	,905	,638	,602

a Variable de agrupación: Profesores de didáctica/No didáctica

Tabla 76. U de Mann Withney

A la vista de los resultado de la tabla 76, y dado que el valor de la probabilidad asociada al estadístico calculado es mayor que $\alpha (, 5)$, aceptamos Ho y decimos que ***no existen diferencias estadísticamente*** significativas entre las medias de la *frecuencia de empleo de materiales evaluados, la frecuencia de empleo de materiales adaptados y la frecuencia con que crea materiales para utilizar en las clases en función de ser o no profesor de didáctica.*

7.3.3.11 Análisis factorial sobre la adaptación y creación de MMDD e influencia en aspectos relacionados con la enseñanza del inglés

Para ver qué es (de acuerdo con las variables utilizadas en el cuestionario) lo que en definitiva impulsa a los profesores encuestados a crear y adaptar materiales didácticos se ha realizado un análisis factorial. El objetivo del análisis factorial es intentar resumir en el menor número de factores posibles, una serie de variables utilizadas para medir un aspecto determinado. El resultado de la prueba muestra que **dos únicos factores** son los que explican el 64% de la varianza en el modelo. En la tabla 77 de varianza total explicada se ve que las 1 variables introducidas en el análisis, han quedado reducidas a 2 componentes que explican el 64% de la varianza.

COMPONENTE	AUTOVALORES INICIALES			SUMAS DE LAS SATURACIONES AL CUADRADO DE LA EXTRACCIÓN		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,280	52,798	52,798	5,280	52,798	52,798
2	1,136	11,363	64,161	1,136	11,363	64,161
3	,761	7,608	71,769			
4	,664	6,636	78,405			
5	,552	5,524	83,929			
6	,462	4,622	88,551			
7	,441	4,407	92,958			
8	,328	3,279	96,236			
9	,244	2,441	98,677			
10	,132	1,323	100,000			

Tabla 77 Tabla de varianza total

En la matriz de componentes rotados (tabla 78), observamos las variables que más pesan en cada uno de los factores que servirán para poder dar posteriormente una interpretación a los resultados:

Matriz de componentes rotados^a

	Componente	
	1	2
Favorece la autonomía profesional	,288	,497
Es muestra del interés que el profesor se toma en su trabajo	,416	,668
Favorece la reflexión sobre la practica del profesor	,248	,772
Favorece la creatividad del profesor	,094	,841
Favorece las necesidades e interes de los alumnos	,692	,436
Favorece la motivación de los alumnos	,623	,396
Favorece la adquisición de conocimientos de los alumnos	,800	,263
Favorece la innovación educativa	,688	,324
Favorece la calidad de la enseñanza	,881	,188
Favorece la eficacia del proceso enseñanza aprendizaje	,870	,156

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Tabla 78 Matriz de componentes rotados

En el **primer factor** las variables más importantes son la de *favorecer la necesidad e interés de los alumnos, la motivación de los alumnos, la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, la innovación educativa, la calidad de la enseñanza y la eficacia en el proceso enseñanza-aprendizaje.*

En el **segundo factor** en cambio las variables más importantes son *favorecer la autonomía profesional, el interés del profesor, la reflexión sobre la práctica del profesor y su creatividad.*

Al interpretar los factores resultantes se observa que el **primer factor** está orientado claramente a los **alumnos** mientras que el **segundo factor** se refiere a la labor o trabajo de la otra figura clave en el proceo de enseñanza: **el profesor.**

En definitiva, podemos decir a mode de resumen que, de acuerdo con las variables utilizadas, son dos factores los que están detrás de la importancia de crear y adaptar materiales que se refieren al trabajo del profesor y a las necesidades educativas de los alumnos.

7.3.3.11.1 Regresión de los factores resultantes del análisis factorial e influencia en la adaptación y creación de materiales didácticas.

Una vez se ha resumido en dos factores⁶⁴ los aspectos que favorecen la adaptación y creación de los MMDD, relacionados con la enseñanza del inglés (autonomía, interés, reflexión, creatividad, etc.), se va a ver cuál de los dos tiene más peso en la adaptación y creación de estos materiales.

Para ello, se realiza un análisis de regresión tomando como variables independientes los dos factores resultantes del análisis factorial anterior y como dependientes la adaptación y creación de los MMDD.

Tanto en el caso de la adaptación como en la creación de los MMDD, el factor más importante es el primero (el orientado a los **alumnos**, a favorecer y facilitar su aprendizaje). El segundo factor (dedicado a la labor de los **docentes**) ni siquiera es significativo en el caso de la adaptación de materiales.

En lo que se refiere a la **adaptación** de materiales, el primer factor (referido a los alumnos) tiene un peso importante. Esta interpretación está basada en los coeficientes estandarizados (Beta⁶⁵) y la significación (Sig.) de la tabla 78 que se presenta a continuación. Como se ve, el Beta del primer factor es ,247 y el del segundo, 11 , lo que quiere decir que es más importante el primero, siendo, de hecho, el único significativo. Para que la relación sea significativa (Sig.) tiene que ser menor a , 5 y como se puede apreciar, sólo el primer factor, con una significación de , 1 es estadísticamente significativo.

⁶⁴ Guardados como puntuaciones factoriales denominadas FAC1_1 y FAC2_1.

⁶⁵ De los coeficientes Beta se tiene en cuenta su peso en valores absolutos, es decir, prescindiendo del signo.

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	2,037	,074		27,511	,000
	REGR factor score 1 for analysis 1	,195	,074	,247	2,617	,010
	REGR factor score 2 for analysis 1	,087	,074	,110	1,169	,245

a. Variable dependiente: Empleo de materiales adaptados por Vd.

Tabla 79. Tabla de coeficientes de regresión para la adaptación

Lo mismo podemos decir para el caso de la **creación** de materiales (tabla 8). De nuevo el factor más importante y estadísticamente significativo es el primero (los **alumnos**) con un Beta de ,376.

Coefficientes^a

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	1,863	,078		24,014	,000
	REGR factor score 1 for analysis 3	,322	,078	,376	4,129	,000
	REGR factor score 2 for analysis 3	,153	,080	,175	1,919	,058

a. Variable dependiente: Elabora materiales para utilizar en sus clases de didáctica

Tabla 80. Tabla de coeficientes de regresión para la creación

Lo que se trataba de ver con este análisis era cuál de los dos factores: primer (referido a alumnos) o segundo (referido a la labor del profesor) influye más en la adaptación y creación de MMDD. Pues bien, es el primer factor (el que está orientado a los alumnos y favorecer su aprendizaje) el más importante para la adaptación y creación de materiales. Lo importante, a la vista de los resultados, es que los alumnos aprendan y para ello hay que adaptar y crear los materiales para buscar la mejor manera de conseguirlo.

7.4 Conclusiones sobre los análisis realizados

A continuación se exponen en qué medida se han confirmado las hipótesis planteadas una vez sometidos los datos empíricos a análisis descriptivos, inferenciales y factoriales.

1. Los formadores de inglés de Magisterio tienen una escasa formación didáctica inicial.

Esta hipótesis se confirma al comprobar mediante la respuesta a la pregunta C.9 que el 5,4% de los encuestados no tuvo en su formación inicial asignatura alguna relacionada con la didáctica o la metodología.

2. Los formadores de inglés de Magisterio tienen una escasa formación inicial en la elaboración de MMDD.

La hipótesis queda confirmada al constatar, mediante la pregunta C.1 que la gran mayoría de los encuestados no han recibido formación inicial en ninguno de los campos que componen la elaboración; en concreto, indica no haber estudiado temas relacionados con la *evaluación de materiales didácticos* el 66,7%, con la *adaptación de materiales didácticos* el 71,7%, y con la *creación de materiales didácticos* el 7,6%.

3. Los formadores de inglés de Magisterio tienen una escasa formación continua en adaptación y creación de MMDD.

Esta hipótesis también se confirma, pues menos de la mitad de los encuestados no han hecho con *mucha frecuencia* actividades relacionadas de formación continua en los últimos cinco años, siendo los resultados los siguientes: *asistir a cursos, congresos y conferencias muchas veces*, el 17,9%; *buscar muchas veces en bases de datos o Internet*, el 25,6%; *consultar en centros de recursos y bibliotecas muchas veces*, el 27,4%; *leer libros y revistas sobre el tema muchas veces*, el 41%.

Según la prueba no paramétrica realizada para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables importancia

atribuida por los profesores a la creación de materiales y la formación continua recibida para la adaptación de materiales, se comprueba que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de la variable importancia de la creación de materiales y la asistencia a cursos, congresos y conferencias; la búsqueda en bases de datos o Internet; y la consulta en centros de recursos o bibliotecas.

4. Los formadores de inglés de Magisterio atribuyen mayor importancia a la evaluación, adaptación y creación de MMDD que la frecuencia con la que indican hacer estas actividades ellos mismos.

Según el resultado de las pruebas de T de Wilcoxon realizadas para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la importancia atribuida por los profesores a la evaluación, adaptación y creación y la frecuencia con la que realizan dichas tareas se puede indicar que no existe diferencia significativa entre la importancia atribuida por los profesores a la evaluación y frecuencia con la que la realizan. Por el contrario, sí existe diferencia significativa entre la importancia atribuida por los profesores a la adaptación y creación y frecuencia con la que las realizan, es decir, atribuyen mayor importancia a la adaptación y creación de MMDD que la frecuencia con la que indican realizar estas actividades en la práctica. Por lo tanto, no se confirma la hipótesis en relación a la evaluación, pero sí se confirma respecto a la adaptación y la creación de los MMDD.

5. Los formadores de inglés de Magisterio atribuyen mayor importancia la evaluación, adaptación y creación de MMDD en sus clases que la frecuencia con la que indican enseñar a sus alumnos a realizar estas actividades.

La hipótesis se confirma. En efecto, al aplicar la prueba U de Mann-Whitney, se comprueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la importancia atribuida por los profesores a la evaluación, adaptación y creación de MMDD en sus clases y la frecuencia con la que indican enseñar a sus alumnos a realizar estas actividades. Es decir, los encuestados atribuyen mayor importancia a la adaptación y creación de MMDD que la frecuencia con la que indican hacer estas

actividades ellos mismos, de lo que se deduce que, aunque en un grupo minoritario sí se cumple que a mayor grado de importancia concedida por los profesores a la evaluación, adaptación y creación más tiempo dedican en sus clases a enseñar estas capacidades, en conjunto existe una divergencia significativa que confirma la hipótesis.

6. Los formadores de inglés de Magisterio no evalúan siguiendo el modelo teórico ideal

Siguiendo la propuesta de la literatura especializada el profesor que evalúa *antes*, *durante* y *después*, y que lo hace de tres formas determinadas: *echando un vistazo*, *leyendo el índice y la contraportada*, y *realizando un análisis sistemático y detallado*. A partir de los datos de que arroja el cuestionario el porcentaje de profesores que cumplen estas condiciones es muy pequeño. Desde la perspectiva temporal, el *antes*, *durante* y *después*, se corresponde con menos de la mitad de los profesores mientras que menos del 8% lo hace de las tres formas. Cruzando ambas variables con el fin de obtener lo que hemos dado en llamar “profesor ideal” se obtiene sólo un 6,6% de los sujetos con estas características. Ello implica la confirmación de la hipótesis, y cuestiona el resultado sobre la práctica evaluativa y la importancia atribuida por los encuestados a la evaluación.

7. Los formadores de inglés de Magisterio no adaptan suficientemente los materiales que emplean.

Al realizar la prueba T de Wilcoxon para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *frecuencia con que emplea materiales adaptados por uno mismo* y cada uno de los *aspectos que adapta*, se constata que en el caso del cruce de la variable *frecuencia con que emplea materiales adaptados por uno mismo* y los aspectos: *tipo de actividades* y *nivel de dificultad*, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables. Por el contrario, en el caso del cruce de la variable *frecuencia con que emplea materiales adaptados por uno mismo* y los aspectos: *contenido lingüístico*, *contenido temático*, *contenido cultural*, *tipo de destrezas lingüísticas* y *orden de presentación*, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de

las variables. Todo ello permite decir que es mayor la frecuencia con la que dicen *adaptar los materiales que la adaptación real que llevan a cabo en los aspectos señalados*, que es siempre *menos frecuente*. Por lo tanto, se confirma la hipótesis en su mayor parte, y no lo hace en lo referido a *tipo de actividades y nivel de dificultad*.

8. Los formadores de didáctica del inglés dedican más tiempo a enseñar a sus alumnos a evaluar que a adaptar y crear MMDD.

A la vista de los resultados obtenidos con la aplicación de la H de Wilcoxon, se puede decir que **existen diferencias** estadísticamente significativas entre las medias de horas que piensan dedicar a adaptar y a evaluar materiales, pensando dedicar más horas a *adaptar* que a *evaluar*; **existen diferencias** estadísticamente significativas entre las medias de horas que piensan dedicar a crear y a evaluar materiales, pensando dedicar más horas a crear que a adaptar; **no existen diferencias** estadísticamente significativas entre las medias de horas que piensan dedicar a *crear* y a *adaptar* materiales pensando dedicar las mismas horas a una y otra actividad. Por todo ello no se puede concluir que los profesores tiene pensado dedicar más tiempo a enseñar a sus alumnos a evaluar que a adaptar y crear sino todo lo contrario, tienen pensado dedicar más tiempo a enseñar a sus alumnos a adaptar y crear que a evaluar.

9. Los formadores de inglés consideran que la adaptación y creación de los MMDD no favorece demasiado diversos procesos educativos, tales como la autonomía profesional, la práctica reflexiva, la creatividad, la innovación educativa o la calidad de la enseñanza.

Según los resultados obtenidos mediante un análisis factorial aplicado a la pregunta B.19 de cuestionario los profesores manifiestan que adaptar y crear materiales es fundamental tanto para las necesidades educativas de los alumnos como para el trabajo del profesor, teniendo entre ellos más peso el orientado a los alumnos. A tenor de estos resultados debe concluirse que la hipótesis no se ha confirmado. Dicho de otra forma, los profesores consideran que la adaptación y creación de los MMDD favorece diversos aspectos del proceso educativo, tales como la autonomía

profesional, la práctica reflexiva, la motivación y el interés de los alumnos, la creatividad, la innovación educativa o la calidad de la enseñanza.

10. Los formadores de los profesores de inglés en Magisterio utilizan en sus clases de forma mayoritaria el libro de texto.

Se ha confirmado que los formadores de los profesores de inglés en Magisterio utilizan en sus clases de forma mayoritaria el libro de texto aunque no de forma exclusiva pues hay otros materiales, como el libro de recursos y los materiales de audiovisuales que son utilizados también frecuentemente. De lo cual se infiere que el libro de texto es ahora un conjunto formado por el propio libro de texto, el libro de recursos y otros materiales análogos publicados.

En definitiva y a modo de resumen, se presenta a continuación una atabla con las hipótesis con las que se ha trabajado.

Nº	SUBHIPÓTESIS	HONCLUSIONES
1	Los Formadores de Inglés de Magisterio (FIM) tienen una escasa formación didáctica inicial.	Confirmada
2	Los FIM tienen una escasa formación inicial en la elaboración de MMDD.	Confirmada
3	Los FIM tienen una escasa formación continua en adaptación y creación de MMDD.	Confirmada
4	Los FIM atribuyen mayor importancia a la evaluación, adaptación y creación de MMDD en sus clases que la frecuencia con la que indican hacer estas actividades ellos mismos.	Confirmada en lo que respecta a adaptación y creación
5	Los FIM atribuyen mayor importancia la evaluación, adaptación y creación de MMDD en sus clases que la frecuencia con la que indican enseñar a sus alumnos a realizar estas actividades.	Confirmada en lo que respecta a adaptación y creación
6	Los FIM no evalúan siguiendo el modelo teórico ideal	Confirmado
7	Los FIM no adaptan suficientemente los materiales que emplean.	Parcialmente confirmado
8	Los formadores de didáctica del inglés de Magisterio le dan más importancia y dedican más tiempo a enseñar a sus alumnos a evaluar que a adaptar y crear MMDD.	No confirmado
9	Los FIM consideran que la adaptación y creación de los MMDD no favorece especialmente diversos procesos educativos, tales como la autonomía profesional, la práctica reflexiva, la creatividad, la innovación educativa o la calidad de la enseñanza.	No confirmado
1	Los FIM en Magisterio utilizan e sus clases de forma mayoritaria el libro de texto.	Parcialmente confirmado

CONCLUSIONES GENERALES

El presente trabajo se ha realizado con el propósito explícito de poner en relación las concepciones teóricas sobre los materiales didácticos y su elaboración e influencia en la enseñanza con la opinión que de su práctica docente enlazada a ellos tienen los formadores de los futuros profesores de enseñanza primaria, en la especialidad de inglés. El modo de llevarlo a cabo ha sido, como ya se expuso en la introducción, dividirlo en dos partes, entendiendo que el mejor modo de realizar y después interpretar correctamente los resultados de la parte empírica era referirla al marco contextual de la literatura especializada, para lo cual era preciso estudiarla metódicamente para llegar a conocerla en profundidad, al menos, en lo referido al objeto de la investigación. La obligación de transitar el proceso de realización del trabajo, en la doble vertiente teórica y práctica, devenía más exigida, si cabe, al estar éste referido a analizar la práctica de profesionales con dilatada experiencia en el desempeño de su función docente en la estructura superior de la enseñanza en España.

En coherencia con ello, se ha revisado en profundidad el *status questionis* en los cinco primeros capítulos, en los que se ha tratado, sucesivamente las cuestiones referidas a los MMDD y la elaboración de los mismos por los profesores, con una dedicación separada para cada uno de los tres elementos que la componen: la adaptación, la elaboración y la creación, según lo entiende parte de la literatura. Desde esa posición, y utilizando los modernos y capaces sistemas y medios de análisis estadísticos, se ha procedido al examen e interpretación de los datos obtenidos en la investigación empírica. De la reflexión sobre la conjunción de todo ello se han obtenido diversas conclusiones que se exponen a continuación.

La primera conclusión es que la literatura presenta un tratamiento teórico limitado en los elementos y aspectos relacionados con el objeto de este trabajo, y que junto a tal carencia existe gran confusión terminológica y conceptual. Así, currículo ha sido y es llamado *syllabus* y temario; los MMDD pueden ser recursos o medios instrumentales, pedagógicos, curriculares, entre otras denominaciones; el libro de texto llamarse manual o libro escolar, (*textbook* y *coursebook*), o la elaboración puede ser identificada como el conjunto de la evaluación, la adaptación y la creación, o ser equiparada sólo con esta última.

La segunda conclusión es que la individualización y contextualización de la enseñanza no solo son criterios teóricos afirmados mayoritariamente por la teoría, sino que han pasado a devenir en obligatorios principios referenciales a observar por la normativa de la educación española. El modo de cumplirlo y desarrollarlo por los poderes públicos ha sido establecer un currículo, cuya estructura sigue la propuesta que divulgara Tyler (1945), y se le ha dotado de un carácter abierto y descentralizado, en el que se asigna a los centros educativos la responsabilidad de su propio diseño curricular y la programación de aula. El primero compete realizarlo al equipo de profesores, debiendo tener en cuenta los objetivos del currículo general y el contexto socioeconómico y cultural del centro; la segunda corresponde establecerla a los profesores que trabajan directamente con grupos de alumnos determinados, realizando al menos tres tipos de actividades: diseño y desarrollo de unidades didácticas, elaboración y ejecución de adaptaciones curriculares para grupos concretos de alumnos y creación de materiales didácticos. Todo ello afirma la confianza de los poderes públicos en la capacidad elaboradora de materiales del profesor, mucho tiempo negada por parte de la teoría, y el crédito que concede a la fuerza pedagógica de los MMDD.

La tercera conclusión es que el libro de texto carece de la necesaria flexibilidad para responder con eficacia a los dos principios educativos afirmados, lo cual pone en riesgo la satisfacción del derecho a la educación de los alumnos en orden a lograr el pleno desarrollo de su personalidad por lo que, si se quieren cumplir con ellos, deviene en necesaria la elaboración de los materiales didácticos por el profesor. Sin embargo, en la práctica diaria el libro de texto sigue siendo prominentemente

utilizado, habiendo cobrado realidad una idea nueva del mismo al estar ahora concebido como un conjunto de materiales constituido por el propio libro de texto y los libros de recursos del profesor junto con diversos materiales de apoyo complementarios, con independencia del debate existente sobre la denominación que habría que asignarle.

La cuarta conclusión es que la abundancia de medios materiales que el desarrollo tecnológico y la capacidad económica proporcionan, no conlleva automáticamente la elaboración de materiales didácticos por los profesores, que en el caso de la evaluación parecería que deviene obligada y, en el de la adaptación, facilitada y favorecida. Paradójicamente, ni tal abundancia de materiales elimina la homogeneidad de la oferta de las editoriales, específicamente de libros de texto, ni evita que la elección de los mismos se realice carente de evaluación real y sí acriticamente y condicionada por factores no pedagógicos; y en cuanto al favorecimiento y facilitación de la práctica adaptativa, la abundancia de medios más parece ser una vía de mermarla en su significado para convertirla en sucedáneo y razón de mayor consumo de materiales publicados. En consecuencia, en tanto que la creación opera usualmente de manera subsidiaria a la adaptación y necesita un acto evaluativo previo para afirmar el rehúso de lo existente, lo anterior conduce a orientar la capacidad creativa de los profesores hacia la involución limitativa propia por no uso de la misma, ahora que la teoría y las leyes la han reconocido. Por el contrario, la actividad creativa de materiales del profesor conlleva el tránsito en la dirección de la elaboración de los materiales en sus tres dimensiones, puesto que toda actividad de creación implica reflexión y ejercicio práctico de evaluación y adaptación.

La quinta conclusión es que el conocimiento de las recomendaciones teóricas y el convencimiento de los sujetos interesados respecto a la importancia y bondad de las mismas, no necesariamente las convierten en realidad práctica de aplicación y seguimiento, incluso aunque aquellas lleguen a convertirse en disposiciones legales. Así lo manifiesta la literatura y lo afirman ahora las ratificadas hipótesis de nuestro trabajo empírico sobre la mucha importancia y alto beneficio atribuido a la elaboración de los materiales didácticos para los alumnos, los propios profesores y la

calidad de la enseñanza la limitada práctica docente de ella y la escasa transmisión instructiva que sobre ella proporcionan a sus alumnos que, no se olvide, están aprendiendo para después enseñar.

La sexta y última conclusión enlaza con la anterior y con la hipótesis principal alrededor de la cual se ha desarrollado la parte empírica de este trabajo, y viene a afirmar que el conjunto de razones que explicaría esta situación de escasa elaboración de los materiales didácticos por los profesores en su práctica docente tienen origen en la propia estructura del sistema de la enseñanza. Es razonable afirmar que no es el esfuerzo individual del profesor el que puede resolver los problemas educativos cuando son generalizados, sino que es la conformación de las estructuras adecuadas la que deben impedir que se produzcan, siendo cierto que no le corresponde al cuerpo profesoral establecerlas, en el presente caso, sino a las autoridades educativas responsables y legítimamente competentes. En conexión con ello, es verificable la existencia de pluralidad de sujetos en la enseñanza en cuanto a competencias atribuidas, lo cual diluye la responsabilidad de la prestación del derecho que los niños tienen a obtener la enseñanza que les garantice su propio desarrollo personal pleno. En esta asignación de competencias educativas generales - y de las responsabilidades correlativas -, a los profesores se les ha venido a reconocer capacidades y funciones en otros tiempos negadas, sin embargo, en esa misma reasignación puede haber conllevado la limitación de algunos de sus roles y competencias, o que hayan nacido otros nuevos, sin que se hayan asignado específicamente a los sujetos alternativos o correspondientes.

Recomendaciones

Habría que trabajar en la conciliación terminológica y conceptual como medio de favorecer el debate y el progreso teórico sobre la elaboración de los materiales didácticos.

Debieran promoverse actividades que pusieran en valor la función trascendente de los docentes, elemento esencial del triángulo educativo que conforman el alumno, los materiales y el propio profesor, puesto que el contrato tácito constituido entre éste y

la sociedad a la que pertenece no contiene reconocimiento cualitativo de su labor, siendo como es esencial para el futuro de la propia sociedad que le delega la responsabilidad formativa de sus hijos.

Si de acuerdo con la teoría, el trinomio de la elaboración se inicia con la evaluación, y si además es conveniente evitar la selección por impulso de los materiales didácticos, podría constituirse un banco centralizado de datos, disponible en Internet, en el que se recogieran las evaluaciones realizadas por los propios profesores de cada libro concreto, con la doble idea de servir como referencia al que recurrir y de constituir un listado de evaluación progresivamente mejorado.

Futuras líneas de investigación

A la luz de los resultados de este trabajo se proponen posibles líneas de investigación para el futuro:

Realizar estudios especializados para determinar la influencia que la pluralidad de sujetos produce en la dispersión de la responsabilidad, verificando si el nivel de responsabilidad exigido se corresponde en cada caso con las competencias atribuidas y ejercidas.

Realizar estudios especializados que ayuden a explicar las causas de la incongruencia entre la importancia atribuida a la elaboración de los materiales didácticos y la práctica real que los estudios reflejan y proponer soluciones correspondientes.

Incluir en los futuros planes de estudios de Magisterio mayor espacio y profundidad al área de conocimiento de didáctica de la lengua en el que se incluyese un enfoque más sistemático y reflexivo sobre la elaboración de materiales.

Fomentar actividades para facilitar un mayor conocimiento y práctica de la elaboración de materiales en la formación continua del profesorado de primaria y el de sus formadores. Entre ellas se podrían incluir, seminarios y jornadas; intercambios y estancias intercambios en instituciones educativas de habla inglesa especializadas en la adquisición de una segunda lengua.

Continuar utilizando la misma metodología para recabar más información sobre el tema de la elaboración de materiales a través de los alumnos de Magisterio y los profesores de primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abello Contesse, R. C. (2011). "La Enseñanza de los aspectos socioculturales: su tratamiento en libros de texto." Revista de Enseñanza Universitaria: 111-127.
- Abello Contesse, R. C. (1997). A Global Approach to Teaching Culture in EFL Classrooms. Teaching in Motion. GRETA. Granada: 1-11.
- Acevedo Díaz, J. A., Á. Vázquez Alonso, et al. (2012). "Sobre las actitudes y creencias CTS del profesorado de primaria, secundaria y universidad." Tavira 1er semestre: 5-27.
- Aguaded Gómez J. I. y J. M. Bautista Vallejo (2012). "Diseño de materiales curriculares: criterios didácticos para su elaboración y evaluación." Aula Abierta (8): 139-152.
- Ahumada Manchot, M. T. (2010). Los libros de texto, ¿Un saber reformado? Congreso Nacional Reduc Investigación Educativa e Información.
- Alcaraz Varó, E., C. Ceular Fuentes de la Rosa, et al. (1993). Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Modernas. Madrid, RIALP.
- Alcón Soler, E. (2012). Bases Lingüísticas y Metodológicas para la Enseñanza de la Lengua Inglesa. Castelló de la Plana, Universitat Jaume I.
- Aldrich, R. (1996). Education for the Nation. Londres, Cassell.
- Allen, H. B. y R. N. Campbell, Eds. (1965). Teaching English as a Second Language: A Book of Readings. Nueva York, McGraw-Hill International.

- Allwright, R. L. (1981). "What do we want teaching materials for?" ELT Journal 36/1: 5-8.
- Alonso, C. M. y D. J. Gallego, Eds. (1993). Medios Audiovisuales y Recursos Didácticos en el Nuevo Enfoque de la Educación. Madrid, CECE-ITE.
- Alonso Gutiérrez, A. M. (1997). El libro de texto: de la contradicción a la disociación entre teoría y la práctica. Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos. L. Arranz Márquez. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Deptº. de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2: 91-97.
- Altbach, P. G., P. Gail, et al., Eds. (1991). Textbooks in American Society: Politics, Policy and Pedagogy. SUNY series. Frontiers in Education. Albany, State University of New York Press.
- ANECA (2 4). Titulo de Grado en Magisterio. Libro Blanco. Volumen I. Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2 5). Titulo de Grado en Magisterio. Libro Blanco. Volumen II. Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Angulo Rasco y Blanco García, J. F. et al., Eds. (1994). Teoría y Desarrollo del Curriculum. Málaga, Aljibe.
- Anthony, E. M. (1965). Approach, method, and technique. Teaching English as a Second Language. H. B. Allen. New York, McGraw.
- Apple, M. W. (1986). Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education. Nueva York, Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W., Ed. (1991). The Cultures and Commerce of the Textbook. New York, Routledge.

-
- Apple, M. W. (1998). Teaching and technology: the hidden effects of computers on teachers and students. The Curriculum : Problems, Politics, and Possibilities. L. E. Beyer and M. W. Apple. Albany, State University of New York Press.
- Apple, M. W. y L. K. Christian-Smith, Eds. (1991). The Politics of the Textbook. New York, Routledge.
- Area Moreira, M. (1985). El profesor y el libro de texto: algunas consideraciones sobre su selección y uso en la EGB. Conclusiones: Grupo de Trabajo sobre Actualización y Perfeccionamiento del Instrumento de Valoración de los Libros de Texto (Preescolar y EGB). Madrid, MEC.
- Area Moreira, M. (1991). Los Medios, los Profesores y el Currículo. Hospitalet de Llobregat, Barcelona, Sendai.
- Area Moreira, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el curriculum. Para una Tecnología Educativa. J. M. Sancho. Barcelona, Horsori.
- Area Moreira, M. (1999). Los materiales curriculares en el contexto de lo procesos de diseminación y desarrollo del curriculum. Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular. Escudero Muñoz. Madrid, Síntesis.
- Area Moreira, M., Ed. (2011). Educación en la Sociedad de la Información. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Area Moreira, M. y A. García Valcárcel (2011). Los Materiales didácticos en la era digital. Del texto impreso a los webs inteligentes. Educación en la Sociedad de la Información. M. Area Moreira Bilbao, Desclée de Brouwer: 49-441.
- Argibay, M., G. Celorio, et al. (1991). La Cara Oculta de los Textos Escolares. Investigación Curricular en Ciencias Sociales. Bilbao, Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.
- Ariew, R. (1982). The textbook as curriculum. Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher. T. V. Higgs. Skokie, Illinois, National Textbook Company: 11-34.

- Armstrong, T. (1999). Las Inteligencias Múltiples en el Aula. Buenos Aires, Manantial.
- Arnold, J. (2011). Focusing on affect in the EFL picture. Language Learning in the Foreign Language Classroom. V. Codina Espurz y E. Alcón Soler. Castellón, Universitat Jaume I: 85-105.
- Arnold, J. (2011). Teacher autonomy and materials development. English Language Teaching: Changing Perspectives in Context. D. Levey, M. A. Losey y M. A. González. Cádiz, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Arranz Márquez, L., Ed. (1997). Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Dpto. de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Atienza Merino, J. L. (1992). "¿Qué planes de estudios tendremos en los próximos años?" Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 15.
- Atienza Merino, J. L. (1993). De la teoría y de la práctica en la didáctica de las lenguas extranjeras. Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. L. Montero Mesa y J. M. Vez Jeremías. Santiago de Compostela, Tórculo Edicions.
- Atienza Merino, J. L. (1994). Materiales curriculares ¿para qué? Signos. 11: 12-21.
- Atienza Merino, J. L. (2003). "Teorizar la práctica. Algunas reflexiones en torno al lugar de las didácticas específicas en la Universidad." Revista de Educación 332: 123-142.
- Atkinson, T. y G. Claxton, Eds. (2002). El Profesor Intuitivo. Repensar la educación. Barcelona, Octaedro.
- Ausubel, D. P. (1981). Psicología educativa: Un Punto de Vista Cognoscitivo. México, Trillas.

- B.O.E. (199). "Ley Orgánica 1/199 de 3 de Octubre, de Ordenación del Sistema Educativo. LOGSE." (238).
- B.O.E. (1991). "Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, del Currículo de Primaria."
- B.O.E. (2 2). "Ley Orgánica 1 /2 2, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación."
- Ballesta Pagán, J. (2). Educación y medios de comunicación. Universidad de Murcia. [http://dewey.uab.es/pmarques/evte2/varios/link_externo_marco.htm?](http://dewey.uab.es/pmarques/evte2/varios/link_externo_marco.htm?http://dewey.uab.es/pmarques/evte/ballesta3.doc)
<http://dewey.uab.es/pmarques/evte/ballesta3.doc>
- Ballester, P., M. D. Prieto Sánchez, et al. (2 1). Enseñar con todas las inteligencias. Inteligencias Múltiples y Curriculum Escolar. Málaga, Aljibe.
- Barkhuizen, G. P. (1998). "Discovering Learners' Perceptions of ESL Classroom Teaching/Learning Activities in a south African contex." TESOL Quarterly Spring.
- Barnard, R. y M. Randall (1995). "Evaluating course materials: a contrastive study in text book trialling." System 23/3: 337-346.
- Barquín Ruíz, J. (1991). "Luces y sobras de las actitudes pedagógicas del profesorado." Quima Octubre: 14-18.
- Barrios Espinosa, E. (1997). El libro de texto en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: ¿Qué aspectos encuentran motivadores los alumnos? Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos. L. Arranz Márquez. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Detº de Didáctica de las Ciencias Sociales. 1: 293-298.
- Bartlett, L. (199). Teacher development through reflective teaching. Second Language Teaching Education. J. C. Richards y D. Nunan. Cambridge, Cambridge University Press.

- Bautista García-Vera, A. (1994). Las Nuevas Tecnologías en la Capacitación Docente. Madrid, Visor.
- Bautista García-Vera, A., Ed. (2004). Las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza : Temas para el Usuario. Tres Cantos. Madrid, Akal.
- Bell, J. (1987). Doing your Research Project. Buckingham, Open University Press.
- Bell, J. y R. Gower (1998). Writing course materials for the world: a great compromise. Materials Development in Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press: 116-129.
- Bell, R. T. (1981). An Introduction to Applied Linguistics. Approaches and Methods in Language Teaching. London, Batsford Academic and Educational.
- Bello, P., T. García Hernández, et al., Eds. (1999). Didáctica de las Segundas Lenguas : Estrategias y Recursos Básicos. Madrid, Santillana.
- Ben-Peretz, M. (1988). Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado. Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores. Implicaciones para el Currículum y la Formación del Profesorado. L. M. Villar Angulo. Alcoy, Marfil.
- Ben-Peretz, M. y P. Tamir (1981). "What teachers want to know about curriculum materials." Journal of Curriculum Studies 13: 45-54.
- Bernardo Carrasco, J. y J. F. Calderero Hernández (2000). Aprendo a Investigar en Educación. Madrid, RIALP.
- Bestard Monroig, J. y M. C. Pérez Martín (1992). La Didáctica de la Lengua Inglesa. Fundamentos Lingüísticos y Metodológicos. Madrid, Síntesis.
- Beyer, L. E. y M. W. Apple, Eds. (1998). The Curriculum : Problems, Politics, and Possibilities. SUNY series, frontiers in education. Albany, State University of New York Press.

-
- Bisquerra Alzina, R., Ed. (2004). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid, La Muralla.
- Blanco García, N. (1994a). Los contenidos del curriculum. Teoría y Desarrollo del Curriculum. Angulo y Blanco. Málaga, Aljibe: 263-279.
- Blanco García, N. (1994b). Materiales curriculares: los libros de texto. Teoría y Desarrollo del Curriculum. A. y Blanco. Málaga, Aljibe: 263-279.
- Blase, J. y J. Base (2001). Empowering Teachers. Thousand Oaks, Ca, Corwin.
- Block, D. (1991). "Some thoughts on DIY materials design." ELT Journal 45(3): 211-217.
- Block, D. (1998). "Exploring interpretations of questionnaire items." System 26: 43-425.
- Bonkowski, F. J. (1995). Teacher Use and Interpretation of Textbook Materials in the Secondary ESL Classroom in Québec. The Department of Linguistics and Modern English Language. Lancaster, Lancaster University.
- Borg, M. (2001). "Teachers' beliefs." ELT Journal 55/2 April.
- Borg, S. (1999). "Teachers' theories in grammar teaching." ELT Journal 53/3: 157-165.
- Borre Johnsen, E. (1996). Libros de Texto en el Calidoscopio. Estudio Crítico de la Literatura y la Investigación sobre los Textos Escolares. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- Bowers, C. A. y D. J. Flinders (1999). Responsive Teaching: An Ecological Approach to Classroom Patterns of Language, Culture and Thought. New York, Teachers College Press.
- Bowers, R. (1987). Language teacher education: an integrated approach. Language Teacher Education: An Integrated Programme for EFL Teacher Training. R.

Bowers, Modern English Publications in association with The British Council.

Bowers, R., Ed. (1987). Language Teacher Education: An Integrated Programme for EFL Teacher Training. ELT Documents, Modern English Publications in association with The British Council.

Breen, M. P. y C. N. Candlin (1987). Which materials?: a consumer's and designer's guide. ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development. L. Sheldon. London, Modern English Publications. 126: 13-28.

Brewster, J., E. Gail, et al. (1991). The Primary English Teacher's Guide, Penguin.

Briggs, L. J., P. L. Campeau, et al. (1973). Los Medios de la Instrucción : un Método para el Planeamiento de los Medios Múltiples de instrucción, un Análisis Crítico de la Investigación y Sugerencias para Investigaciones Futuras. Buenos Aires, Guadalupe.

Brown, H. D. (1997). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall.

Brown, H. D. (2001). Teaching by Principles. Nueva York, Longman.

Brown, R. (2000). "Cultural continuity and ELT teacher training." ELT Journal 54/3: 227-234.

Brown, S. y D. MacIntyre (1993). Making Sense of Teaching. Celtic Court. Buckingham, Open University Press.

Brumfit, C. J. (1979). Integrating theory and practice. Teacher Training. S. Holden, Modern English Publications.

Brumfit, C. J. (1979). "Seven last slogans." Modern English Teacher 7/1: 3-31.

Brumfit, C. J. (1984). "The Bangalore procedural syllabus." ELT Journal 38/4: 233-241.

-
- Brumfit, C. J. (1987). Preface. ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development. L. E. Sheldon. London, Modern English Publications in association with the British Council: 1-1 .
- Brumfit, C. J. y R. K. Johnson (1979). The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford, Oxford University Press.
- Brunder, M. (1978). Evaluation of foreign language textbooks: a simplified procedure. Adaptation y Language Teaching. Mandson and Bower. Rowley, MA, Newbury House. 2 9-217.
- Bruner, J. S. (1966). Toward a Theory of Instruction. Cambridge, Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1977). The Process of Education. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2). La Educación, Puerta de la Cultura. Madrid, Visor.
- Bruton, A. (1997). "In what ways do we want EFL coursebooks to differ?" System 25(2): 275-284.
- Buendía, E. (2). "Power and possibility: the construction of a pedagogical practice." Teaching and Teacher Education 16: 147-163.
- Buendía, L., J. Gutiérrez Pérez, et al. (1999). Modelos de Análisis de la Investigación Educativa. Sevilla, Alfar.
- Bullough, R. V. (1988). Creating Instructional Materials. Columbus, Ohio, Merrill Publishing Company.
- Burbules, N. C. y T. A. Callister (2 1). Educación: Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información. Barcelona, Granica.
- Byrne, D. (1986). Teaching Oral English. Harlow, Longman.

- Cabero Almenara, J. (1992). "Análisis, selección y evaluación de medios didácticos." Qurrículum 4.
- Cabero Almenara, J., Ed. (1999). Tecnología Educativa. Madrid, Síntesis.
- Cairns, J., D. Lawton, et al., Eds. (2001). World Yearbook of Education 2001. Values, Culture and Education. London, Kogan Page.
- Cameron, L. (2001). Teaching Languages to Young Learners. Cambridge, Cambridge University Press.
- Cammish, N. K. (1983). The language teachers as a "snapper-up of unconsidered trifles". Teaching Modern Language. G. Richardson. London, Croom Helm: 164-185.
- Canniveng, C. y M. Martínez (2003). Materials development and teacher training. Developing Materials for Language Teaching. B. Tomlinson. London, Continuum International Publishing Group.
- Cant, A. y W. Superfine (1997). Developing Resources for Primary. London, Richmond.
- Cantarero Server, J. "Los libros de texto de primaria:¿Motor del cambio o freno a la innovación?" [http:// esc3-12.pangea.org/Documents/TE23_JCantarero](http://esc3-12.pangea.org/Documents/TE23_JCantarero)
- Cantarero Server, J. (2000). Materiales Curriculares y Descualificación Docente. Analisis Interpretativo de las Estrategias a través de las que el Libro de Texto Regula el Trabajo del Profesorado. Valencia, Valencia.
- Carlson, H. L. (1999). "From practice to theory: a social constructivist approach to teacher education." Teachers and Teaching: theory and practice 5/2 octubre.
- Carr, W. y S. Kemmis (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza : la Investigación-acción en la Formación del Profesorado. Barcelona, Martínez Roca, D.L.

- Casal Madinabeitia, S. (2002). El desarrollo de la inteligencia interpersonal mediante las técnicas del aprendizaje cooperativo. Inteligencias Múltiples, Múltiples Formas de Enseñar inglés. M. Fonseca. Sevilla, Mergablum: 157-176.
- Castanedo Secadas, C. (1993). Valores educativos de profesores de EGB : al iniciar la carrera, al finalizarla y al trabajar en colegios. Psicología Evolutiva y de la Educación. Madrid, Universidad Complutense.
- Castañeda Yáñez, M. (1988). Los medios de la Comunicación y la tecnología Educativa. México, Trillas.
- Castaño Garrido, C. (1994). Análisis y Evaluación de las Actitudes de los Profesores hacia los Medios de Enseñanza. Tesis doctorales. Leioa, Bizkaia, Universidad del País Vasco.
- Cebrián de la Serna, M. (1993). "La formación permanente del profesorado desde la autoproducción de los materiales didácticos. Una propuesta práctica." Qurrículum 6/7. <http://web.usc.es/~dogewerc/programadisenoevaluacion.html>
- Cerdán Victoria, J. y M. Griñeras Patrana (1999). La Investigación sobre Profesorado (II). Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Cerezal Sierra, F. (1999). La transmisión de Valores Genéricos Discriminatorios en Libros de Texto de Inglés. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares.
- Clark, J. L. (1987). Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning. Oxford, Oxford University Press.
- Clarke, B. L. y P. A. Chambers (1999). "The promotion of reflective practice in european teacher education: conceptions, purposes and actions." Pedagogy, Culture and Society 7/2: 291-303.
- Clarke, D. F. (1989a). "Communicative theory and its influence on materials production." Language Teaching: 73-86.

- Clarke, D. F. (1989b). "Materials Adaptation: why leave it all to the teacher?" ELT Journal 43/2 abril: 133-141.
- Clemente Linuesa, M., D. Gutiérrez, et al. (1999). "Cómo seleccionan los profesores los contenidos en los proyectos curriculares de centro." Revista de Estudios Curriculares 2/1: 161-188.
- Cohen, L., L. Manion, et al. (2000). Research Methods in Education. London, Routledge Falmer.
- Cone, J. D. y S. L. Foster (1993). Dissertations and Theses from start to Finish: Psychology and Related Fields. Washington, American Psychological Association.
- Conrad, S. M. (1999). "The importance of corpus-based research for language teachers." System: an international journal of educational technology and applied linguistics 27/1: 1-18.
- Contreras Domingo, J. (1991). Enseñanza, Currículum y Profesorado: Introducción Crítica a la Didáctica. Los Berrocales del Jarama, Akal.
- Cook, V. J. (1983). "What should language teaching be about?" ELT Journal 37/3.
- Correa Piñero, A. D. y M. Area Moreira (1992). "¿Qué opinan los profesores de E.G.B. sobre el uso del libro de texto en las escuelas?" Currículum 4: 1-11.
- Cortés Moreno, M. (2000). Guía para el Profesor de Idiomas. Didáctica del Español y Segundas Lenguas. Barcelona, Octaedro.
- Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Cambridge, Cambridge University Press.
- Crawley, F. E. y T. R. Koballa (1994). "Attitude research in science education: contemporary models and methods." Science Education(78/1): 35-55.

- Cunningsworth, A. (1979). Evaluating course materials. Teacher Training. S. Holden. Oxford, Modern English Publications: 31-33.
- Cunningsworth, A. (1984). Evaluating and Selecting Materials. With a Glossary of Basic EFL Terms by Brian Tomlinson. Oxford, Heinemann.
- Cunningsworth, A. (1995). Choosing your Coursebook. Oxford, Heinemann.
- De la Torre, S. (1993). Didáctica y Currículo : Bases y Componentes del Proceso Formativo. Madrid, Dykinson.
- De la Torre, S. (1999). "Creatividad en la reforma española." Educación 1 / julio-septiembre.
- De Vaus, D. A. (1996). Administering questionnaires. Surveys in Social Research. London, UCL Press.
- De Vaus, D. A. (1996). Constructing questionnaires. Surveys in Social Research. London, UCL Press.
- De Vaus, D. A. (1996). Surveys in Social Research. London, UCL Press.
- De Vicente Algueró, F. J. (2002). "El profesorado en la ley de Calidad." Revista de Educación 329: 67-76.
- Dellar, H. (2003). "Grammar is Dead! Long Live Grammar!" TEASOL Spain Newslette 28 Spring (28): 3-5.
- Dendrinis, B. (1992). The EFL Textbook and Ideology. Athens, N.C. Grivas Publications.
- Dendrinis, B. (2001). The Politics of EFL. Atenas, The University of Athens publications.
- Denzin, N. K. y Y. S. Lincoln (1994). Handbook of Qualitative Reserch. Thousand Oaks, SAGE.

- Díaz de Rada, V. (2011). Organización y Gestión de los Trabajos de Campo con Encuestas Personales y Telefónicas. Barcelona, Ariel.
- Diniz Pereira, J. E. (2012). "Formación de docentes de enseñanza primaria." Cuadernos de Pedagogía 319: 72-79.
- Doff, A. (1987). In-service training materials as instrument of methodological change. Language Teacher Education: An Integrated Programme for EFL Teacher Training. R. Bowers. London, Modern English Publications en asociación con The British Council.
- Doff, A. (1989). Teach English : A training Course for Teachers. Trainer's Handbook. Cambridge, Cambridge University Press.
- Donoghue, F. (1992). Teachers' guides: a review of their function. Dublin, Trinity College Dublin. Centre for Language and Communication Studies.
- Dörnyei, Z. (2011). Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge, Cambridge University Press.
- Doughill, J. (1987). Not so obvious. ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development. L. E. Sheldon. London, Modern English Publications en asociación con The British Council. 126.
- Dubin, F. y E. Olshtain (1986). Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dueñas Vinuesa, M. (1996). El Contenido Sociocultural de los Libros de Texto para La Enseñanza de la Lengua Inglesa: Diseño y Aplicacion de un Modelo Analítico a una Selección de Materiales. Filología Inglesa. Murcia, Universidad de Murcia.
- Edge y Wharton, J. y S. Wharton (1998). Autonomy and development: living in the materials world. Materials Development in Language Teaching. B. Tomlinson. Cambridge, Cambridge University Press: 295-311.

-
- Ellington y Race, H. y P. Race (1993). Producing Teaching Materials. London, Kogan Page.
- Elliott, J. H. (199 a). "Teachers as reserchers: implications for supervision and for teacher education." Teaching and Teacher Education(6/1): 1-26.
- Elliott, J. H. (199 b). La Investigación-Acción en Educación. Madrid, Morata.
- Ellis, R. (1997). "The empirical evaluation of language teaching materials." ELT Journal 51/1: 36-42.
- Ellis, R. (1998). The evaluation of communicative task. Materials Development in Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press: 217-238.
- Ellis, R. (2). SLA Research and Language Teaching. Oxford, Oxford University Press.
- Enriquez O'Farrill, I. (1999). "¿Es posible combinar la práctica de la lengua extranjera y la orientación profesional?" Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 35: 85-91.
- Escudero Muñoz, J. M. (1983). "La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales." Enseñanza 1: 87-119.
- Escudero Muñoz, J. M. (1999). Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular. Madrid, Síntesis.
- Espinosa García, J. y T. Román Galán (1998). "La medida de las actitudes usando las técnicas de Likert y de diferencial semántico." Enseñanza de las Ciencias 16/3: 477-484.
- Estaire, S. (1994). Classwork: A Task Based Approach. Oxford, Heinemann.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and Social Change. Cambridge, Blackwell.
- Fairclough, N. (1995). Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. Harlow, Longman.

- Feito Alonso, R. (2002). Una Educación de Calidad para Todos. Reforma y contrarreforma Educativas en la España Actual. Madrid, Siglo XXI.
- Fenner y Newby, A.-B. y D. Newby, Eds. (2000). Approaches to Materials Design in European Contexts: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural awareness, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Fernández Cruz, M. (1995). "Ciclos en la vida profesional de los profesores." Revista de educación 36: 153-203.
- Fernandez Dominguez, M. R. y J. E. Palomero Pescador (1991). "La formación de los futuros maestros: especialidad "lengua extranjera"." Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 12: 131-140.
- Fernández, M. (1989). "El libro de texto en el desarrollo del currículum." Cuadernos de Pedagogía 168: 56-59.
- Fernández Martínez, M. V. (1998). Materials for the Spanish National Curriculum: a cross curricular project in the English class. London, Universidad de London. Institute of Education.
- Fernández Montes, M. C. (2000). "Tres aspectos para desarrollar la colaboración docente en la enseñanza de una lengua extranjera; afectividad, cultura y juego." Revista de Ciencias de la Educación 183: 367-379.
- Fernández Reiris, A. (2003). La Función del Libro de Texto en el Aula. Valencia, Universitat de València.
- Flack, R. (1999). "Coursebook bore?" Modern English Teacher 8/1: 60-61.
- Forner, A. (1996). "Los futuros maestros." Cuadernos de pedagogía 247: 87-91.
- Forsyth, I. (2001 3ra ed.). Teaching and Learning Materials and the Internet. London, Kogan Page.

- Fowler, F. J. (1988). Survey Research Methods. Newbury Park, CA, Sage.
- Freeman, D. y J. C. Richards, Eds. (1996). Teacher Learning in Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press.
- Fonseca, M., Ed. (2002). Inteligencias Múltiples, Múltiples Formas de Enseñar inglés. Sevilla, Mergabum.
- Gagné, R. M. y L. J. Briggs (1976). La Planificación de la Enseñanza. Sus principios. México D F, Trillas.
- Gagné, R. M., L. J. Briggs, et al. (1992). Principles of Instructional Design. New York, Harcourt Brace Jovanovich College.
- Gairín Sallán, J. (1997). Las Actitudes en Educación. Barcelona, Editorial Boixareu Universitaria.
- Gall, M. D. (1981). Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials. Boston, Allyn and Bacon.
- Gallego, M. J. (1994). El Ordenador, el Currículum y la Evaluación de Software Educativo. Granada, Proyecto Sur de Ediciones.
- García Arreza, M., J. J. Segura Báez, et al. (1994). La Lengua Inglesa en Educación Primaria. Málaga, Ediciones Aljibe.
- García González, M. L., Ed. (1995). Guía de Recursos Didácticos. Educación Secundaria Obligatoria. Lenguas Extranjeras: Inglés. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- García Gonzalez, M. L., C. López García, et al. (1995). Programaciones Lenguas Extranjeras. Primaria. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- García Laborda, J. (2002). ¿Como Queremos que nos Enseñen Inglés? Tesis doctoral. Departamento de Inglés. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

García Laborda, J. (2001). "Las actitudes de los profesores de inglés ante algunos elementos metodológicos usados en la didáctica de segundas lenguas." Revista de Ciencias de la Educación 188 octubre-diciembre: 475-487.

García Mínguez, J. y M. Beas Miranda, Eds. (1995). Libros de Texto y Construcción de Materiales Didácticos. Granada, Proyecto Sur de Ediciones.

García Moriyón, F. (2003). "La condición docente y la calidad de la educación." Tarbiya 32: 87-111.

García Ramos, J. M. (2000). Bases Pedagógicas de la Evaluación: Guía Práctica para Educadores. Madrid, Síntesis.

García Sánchez, M. E., Ed. (2001). Present and Future Trends in TEFL. Almería, Universidad de Almería.

García Valcárcel et al., A., M. J. Navarro Perales, et al. (1994). "Tecnología y nuevas tecnologías aplicadas a la educación. A propósito de las II jornadas universitarias de tecnología educativa." Enseñanza XII: 17-29.

Gardner, H. (1999). Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st Century. Nueva York, Basic Books.

Ghosn, I. K. (2003). Talking like texts and talking about texts: how some primary school coursebook tasks are realized in the classroom. Developing Materials for Language Teaching. B. Tomlinson. London, Continuum International Publishing Group.

Gilpin, A. y G. Clibbon (2002). La intuición compleja y la formación del profesor de lengua inglesa en una metodología basada en las tareas. El Profesor Intuitivo. T. Atkinson y G. Claxton. Barcelona, Octaedro. 15.

Gimeno Sacristán, J. (1988). El Currículum: Una Reflexión sobre la Práctica. Madrid: Morata.

- Gimeno Sacristán, J. (1991). "Los materiales y la enseñanza." Cuadernos de Pedagogía 194: 1 -15.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. Libros de Texto y Construcción de Materiales Didácticos. Granada, Proyecto Sur de Ediciones.
- Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez (1992). Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, J. et al. (2 2). El Profesorado y el Cambio Educativo. Madrid, Fundación Hogar del Empleado.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, J. y A. I. Pérez Gómez (1987). El Pensamiento Pedagógico de los Profesores. Madrid, CIDE.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia Emocional. Barcelona, Kairós.
- González, Gonzalez, D. (1999). El proceso de la Investigación por encuesta. Modelos de Análisis de la Investigación Educativa. L. Buendía, J. Gutiérrez Pérez, M. Pegalajar Moral y D. González. Sevilla, Alfar.
- Gonzalo, I. (1994). Los Recursos Didácticos: Formación del Profesorado. Educación primaria, MEC/SM.
- Goodson, I. (1995). Materias escolares y la construcción del currículum: texto y contexto. Libros de texto y Construcción de Materiales Curriculares. J. García Mínguez y M. Beas Miranda. Granada, Proyecto Sur de Ediciones.
- Gower, R. y S. Walters (1985). Teaching Practice Handbook. Oxford, Heinemann.
- Grant, N. (1987). Making the Most of your Textbook. London, Longman.
- Graves, K., Ed. (1996). Teachers as Course Developers. Cambridge Language Education. Cambridge, Cambridge University Press.

- Graves, N. y V. Varma, Eds. (1997). Working for a Doctorate. A Guide for the Humanities and Social Sciences. London, Routledge.
- Guerrero Serón, A. (1993). El Magisterio en la Comunidad de Madrid. Un Estudio Sociológico. Madrid, Consejería de Educación y Cultura.
- Guerrero Serón, A. y R. Feito Alonso (1996). "La reforma educativa y la formación permanente del profesorado (1)." Revista de Educación 3 9: 263-285.
- Guillén Díaz, C. (1999). "Entrevista con José Manuel Vez." Cultura y Educación 14-15: 49-57.
- Guillén Díaz, C. y P. Castro Prieto (1998). Manual de Autoformación para una Didáctica de la Lengua-Cultura Extranjera. Madrid, Editorial la Muralla.
- Guitart Aced, R. (2 2). Las Actitudes en el Centro Escolar. Barcelona, Grao.
- Gulland, S. (1997). Materials Produced by Teachers for their Learners and Commercially Produced Materials- Some considerations. Languages in Education. London, Universidad de London. Institute of Education.
- Halbach, A. (2). "Trainee change through teacher training: a case study in training English language teachers in Spain." Journal of Education for Teaching: 139-146.
- Hall, D. (1995). Material production: theory and practice. Getting Started: Materials Writers on Materials Writing. H. y. Jacobs. Singapur, SEAMEO Regional Language Centre.
- Halliwell, S. (1992). "Teaching English in the Primary Classroom." Longman.
- Hannafin, M. (1988). The design, Development and Evaluation of Instructional Software. Nueva York, MacMillan.
- Harmer, J. (2 1). The Practice of English Language Teaching. Harlow, Longman.
- Harris, N. D. C. (1979). Preparing Educational Materials. London, Croom Helm.

-
- Hayes, L., V. Nikolic, et al. (2011). Am I Teaching Well? Self-evaluation Strategies for Effective Teachers. Exeter, Learning Matters.
- Head, K. y P. Taylor (1997). Readings in Teacher Development. Oxford, Macmillan Meinemann.
- Hearn, I. y A. Garcés Rodríguez, Eds. (2013). Didáctica del Inglés para Primaria. Madrid, Pearson Prentice Hall.
- Hedge, T. (2000). Learners and learning, classrooms and contexts. Teaching and Learning Strategies in the Language Classroom. Oxford, Oxford University Press: 7-42.
- Hedge, T. (2000). Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford, Oxford University Press.
- Hedge, T. y N. Whitney, Eds. (1996). Power, Pedagogy and Practice. Oxford, Oxford University Press.
- Henerson, M. E., L. L. Morris, et al. (1987). How to Measure Attitudes. Neyburry Park, CA, SAGE.
- Heredia Ancona, B. (1983). Manual para la Elaboración de Material Didáctico. México, Trillas.
- Hidalgo y Jacobs, A. C. y G. M. Jacobs, Eds. (1995). Getting Started: Materials Writers on Materials Writing. Singapur, SEAMEO Regional Language Centre.
- Higgs, T. V., Ed. (1982). Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher. ACTFL Foreign Language Education Series. Skokie, Illinois, National Textbook Company.
- Holden, S., Ed. (1986). Second selections from "Modern English Teacher". Harlow, Longman.

- Holliday, A. (1991). "From materials development to staff development: an informed change in direction in an EFL project." System 19(3): 3 1-3 8.
- Holliday, A. (1994). Appropriate Methodology and Social Context. Cambridge, Cambridge University Press.
- Holliday, A. (2 1). "Appropriate methodology in using materials: ideology and artefact." Folio 6/2: 4-8.
- Hubbard, P. (1991). A training course for TEFL. Oxford, Oxford University Press.
- Hughes, D. (2 1). "Closed for change." ELT Journal 55/1: 77-79.
- Hutchinson, T. (1987). What's underneath?: an interactive view of materials evaluation. ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development. L. E. Sheldon. London, Modern English Publications association with the British Council. 126: 37-44.
- Hutchinson, T. y E. Torres (1994). "The textbook as agent of change." ELT Journal 48/4: 315-328.
- Hutchinson, T. y A. Waters (1984). "How communicative is ESP?" ELT Journal 38/2.
- Hutchinson, T. y A. Waters (1987). "English for Specific Purposes:A Learning-centred Approach." 192.
- INCE (1998). Diagnóstico General del Sistema Educativo: Avance de Resultados. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- INCE (2 2). La Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa. Educación Primaria. 999. Informe Final. Madrid, Instituto Nacional de Calidad de la Enseñanza.
- Islam, C. (2 1). "A different beginner textbook." Folio 6/2: 15-19.

-
- Islam, C. y C. Mares (2003). Adapting classroom material. Developing Materials for Language Teaching. B. Tomlinson. London, Continuum: 86-100.
- Jiménez Jiménez, M. A. (2002). La Competencia Lingüística de los Alumnos de la Titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de Casos. Departamento de de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Granada, Universidad de Granada.
- Johnson, R. K., Ed. (1989). The Second Language Curriculum. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge, Cambridge University Press.
- Johnson, R. K. (2003). Designing Language Teaching Tasks. Basingstoke, Hampshire, Palgrave MacMillan.
- Jolly D. y R. Bolitho (1998). A framework for materials writing. Materials Development in Language Teaching. B. Tomlinson. Cambridge, Cambridge University Press: 90-115.
- Karavas-Doukas, E. (1996). "Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach." ELT Journal 50 /3.
- Kelly, A. V. (1989). The curriculum. Theory and Practice. London, Paul Chapman.
- Kerr, S. T. (1981). "How teachers design their materials: implications for instructional design." Instructional Science (10): 368- 378.
- Kirk, D. (1986). "Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: towards a critical pedagogy." Teaching and Teacher Education 2/2: 155-167.
- Kirk, G. (1989). El Currículum Básico. Madrid, MEC y Ediciones Paidós.
- Knight, P. (2002). "A systemic approach to professional development." Teaching and teaching education 18: 229-241.
- Kohonen V., R. Joatinen, et al. (2001). Experiential Learning in Foreign Language Education. Harlow, Longman.

- Komoski, K. P. (1978). "The realities of choosing and using instructional materials." Educational Leadership 36: 46-5 .
- Krashen, S. D. (1987). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Hemel Hempstead, Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1992). Fundamentals of Language Education. Chicago, McGraw Hill.
- Kulchytska, O. (2000). "The alternate textbook and teaching English in Ukraine." The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching V.
- Kuo, C.-H. (1993). "Problematic issues in EST Materials Development." English for Specific Purposes 12: 171-181.
- Kuter, S. (1999). An Academic English Needs Analysis In EFL Classrooms.
- Kyriacou, C. (1999). "Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway." Teacher Development 3/3: 373-381.
- Labarca, A. (2002). ¿Ver contenidos o progresar? El dilema no resuelto en la producción de materiales. Conferencia impartida en los VII Encuentros de Lingüística Aplicada, Universidad de Sevilla.
- Laboria G. y I. Hearn (2003). ¿Cómo aprenden los niños? Didáctica del Inglés para Primaria. I. Hearn y Garcés. Madrid, Pearson Prentice Hall.
- Larsen-Freeman, D. (2000, 2ª ed.). Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford, Oxford University Press.
- Lawton, D. (1975). Class, Culture and the Curriculum. London, Routledge and Kegan Paul.
- Lawton, D. (1983). Curriculum Studies and Educational Planning. London, Edward Arnold.
- Lawton, D. (1996). Beyond the National Curriculum. London, Hodder & Stoughton.

- Lawton, D. and R. Cowen (2001). Values, culture and education. World Yearbook of Education 2001. Values, Culture and Education. D. Couldby and C. Jones. London, Kogan Page.
- Legutke, M. and H. Thomas (1991). Process and Experience in the Language Classroom. Harlow, Longman.
- Leino, J. (1989). Theoretical background and development of instructional materials. Helsinki, Department of Education. University of Helsinki.
- Levey, D., M. A. Losey, et al., Eds. (2001). English Language Teaching: Changing Perspectives in Context. Cádiz, Sevicios de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Liston, D. P. y K. M. Zeichner (1993). Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización. La Coruña Fundación Paideia; Madrid : Morata, D.L.
- Littlejohn, A. (1993). "Teaching school aged learners. Part 1: a framework for understanding and some indications for change." Laurels Newsletter: 1-3.
- Littlejohn, A. P. (1992). Why are English Language Teaching Materials the Way they are? Doctoral thesis. The Department of Linguistics and Modern English Language. Lancaster, University of Lancaster.
- Littlejohn, A. P. (1998). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan horse. Materials Development in Language Teaching. B. Tomlinson. Cambridge, Cambridge University Press: 19 -216.
- Littlejohn, A. P. (2001). Language teaching for the future. ELICOS, Sydney, Australia, ELICOS. <http://www3.telus.net/linguisticsissues/language-teaching.html>
- Littlejohn A. P. and S. Windeatt (1989). Beyond language learning: perspectives on materials design. The Second Language Curriculum. R. K. Johnson. Cambridge, CUP: 155-175.

- Littlewood, W. (1981). Communicative Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1984). Foreign and Second Language Learning. Cambridge, Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1987). Communicative Language Teaching : an Introduction. Cambridge [Eng.] ; New York, Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1992). "Teaching Oral Communication: A methodological Framework."
- Litwin, E. y M. Libedinsky, Eds. (1995). Tecnología educativa : Política, Historias, Propuestas. Cuestiones de Educación. Cuestiones de educación; 1 . Buenos Aires, Paidós.
- Lockwood, F. (1998). The Design and Production of Self-Instructional Materials. London, Kogan Page.
- Lomas, C. (1999). "Els llibres de text i l'educació lingüística." Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura 19: 77-88.
- López Tellez, G. y M. T. Rodríguez Suarez (1992). "La formación del profesorado de lenguas extranjeras en Escocia." Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 15, septiembre/diciembre: 131-144.
- Lorenzo Bergillos, F. K, J.M. Martín Martín, et al., Eds. (2000). Didáctica del Inglés para Profesores de Educación Secundaria. Eduforma. Alcalá de Guadaira (Sevilla), MAD.
- Low, G. (1987). "The need for a multi-perspective approach to the evaluation of foreign language teaching materials." Evaluation and Research in Education 1(1).

-
- Low, G. (1989). Appropriate design: the internal organization of course units. The Second Language Curriculum. R. K. Johnson. Cambridge, Cambridge University Press: 136-154.
- Luke, A. (1988). "Open and closed texts." Journal of Pragmatics 13: 53-8 .
- Lyons, P. (2 3). A practical experience of institutional textbook writing:product/process implications for materials development. Developing Materials for Language Teaching. B. Tomlinson. London, Continuum International Publishing Group: 49 -5 4.
- M.E.C. (1985). Conclusiones: Grupo de Trabajo sobre Actualización y Perfeccionamiento del Instrumento de Valoración de los Libros de Texto (Preescolar y EGB). Madrid, MEC.
- M.E.C. (1989). Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, D.L.
- M.E.C. (1989). "Diseño Curricular Base. Enseñanza Secundaria Obligatoria I y II."
- M.E.C. (1991). " Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria."
- M.E.C. (1992). Área de Lenguas Extranjeras. Primaria. (Cajas Azules). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (1992). Propuestas de Secuencia. Lenguas Extranjeras. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Editorial Escuela Española.
- M.E.C. (2 5). Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C.D. (2 1). Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores. Madrid, Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Deporte.

- MacDonough, J. y C. Show (1993). Materials and Methods in EFL. A Teacher's Guide. Oxford, Blackwell.
- Maclure, S., Ed. (1972). Styles of Curriculum Development. Illinois, Organization for Economic Co-operation and Development.
- Madrid, D. (2005). Anexo 1 . Titulo de Grado en Magisterio. Libro Blanco. Volumen II. Madrid, ANECA.
- Madrid, D., P. Cristina, et al. (1998). Education Through English. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. y N. McLaren (1995). Didactic Procedures for TEFL. Valladolid, La Calesa.
- Madsen, H. S. and J. D. Donald (1978). Adaptation in Language Teaching. Rowley Massachusetts, Newbury House Publishers.
- Maley, A. (1995). Materials writing and tacit knowledge. Getting Started: Materials Writers on Materials Writing. Singapur, SEAMEO Regional Language Centre.
- Maley, A. (1998). Squaring the circle-reconciling materials as constraint with materials as empowerment. Materials Development in Language Teaching. B. Tomlinson. Cambridge, Cambridge University Press.
- Maqueda Flores, R. (2005). El Tratamiento de la cultura Inglesa en los Libros de Texto de la Educación Secundaria Obligatoria. Tesis Doctoral. Filología Inglesa. Granada, Universidad de Granada.
- Marcelo García, C. (1987). El Pensamiento del Profesor. Barcelona, CEAC.
- Marchesi Ullastres, A. y E. Martín Ortega (1991). "Lo que dice el MEC sobre materiales." Cuadernos de Pedagogía 194: 46-48.

-
- Marcilla Fernandez, A., D. Gonzalez Manjón, et al. (1996). "Actitudes de los maestros hacia su profesion docente." Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (25): 143-155.
- Mariani, L. (198). "Evaluating coursebooks." Modern English Teacher (8/1): 27-31.
- Mariani, L. (1986). Evaluating and supplementing coursebooks. Second Selections from "Modern English Teacher". S. Holden. Harlow, Longman.
- Marquès Graells, P. (1995). Software Educativo: Guía de Uso, Metodología de Diseño. Barcelona, Estel.
- Marriage, K. (1998). Did I say that? Aspectos Didácticos de Inglés. 6. M. Levy, D. Spencer, K. Marriage, M. Harris and S. Salaberri Ramiro. Zaragoza, Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza: 61-71.
- Marshall, J. D. (1991). With a little help from some friends: publishers, protesters, and Texas textbook decisions. The Politics of the Textbook. M. W. Apple and C.-S. L. K. Nueva York, Routledge.
- Martín Catalán, D. (199). El ordenador: juegos, simulaciones, ejercicios y prácticas. Didáctica de las Segundas Lenguas : Estrategias y Recursos Básicos. P. Bello. Madrid, Santillana.
- Martín Ortega, E. (1997). La funció dels materials en el disseny i en el desenvolupament del curriculum. Materials Didàctics i Curriculars : Elaboració, Anàlisi i Avaluació. E. Martín Ortega. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- Martín Ortega, E., A. Parcerisa Aran, et al., Eds. (1997). Materials Didàctics i Curriculars : Elaboració, Anàlisi i Avaluació. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- Martínez Agudo, J. d. D. (2 2). "La enseñanza de una lengua extranjera: necesidades y exigencias en los procesos formativos." Campo Abierto 21: 23-36.

- Martínez Bonafé, J. (1991). "El cambio profesional mediante los materiales." Cuadernos de Pedagogía 189: 61-64.
- Martínez Bonafé, J. (1992). "¿Cómo analizar los materiales didácticos?" Cuadernos de Pedagogía 2 3: 8-13.
- Martínez Bonafé, J. (1992). "Siete cuestiones y una propuesta." Cuadernos de Pedagogía 2 3: 8-13.
- Martínez Bonafé, J. (1994). Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica. Teoría y Desarrollo del Currículum. A. y. Blanco. Málaga, Aljibe: 16 -171.
- Martínez Bonafé, J. (1995). Interrogando al material curricular (guía para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del currículum). Libros de texto y Construcción de Materiales Curriculares. J. García Mínguez y M. Beas Miranda. Granada, Proyecto Sur de Ediciones.
- Martínez Bonafé, J. (2 2). Políticas del Libro de Texto Escolar. Madrid, Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2 3). "Viejas pedagogías, nuevas tecnologías." Cuadernos de Pedagogía 326 (326): 99-1 1.
- Martínez Rebollo, A. y M. Valcarcel Pérez (1992). Propuestas de Secuencia. Lenguas Extranjeras. Primaria. Madrid, MEC/Editorial Escuela Española.
- Martos Collado, M. R. (199). Los materiales auxiliares: el "armario de los recursos". Didáctica de las Segundas Lenguas : Estrategias y Recursos Básicos. P. Bello. Madrid, Santillana.
- Masillas Valdez, M. A. (1998). "La formación de las actitudes básicas del "docente reflexivo"." Innovación Educativa 8: 83-91.
- Masuhara, H. (1998). What do teachers really want from coursebooks? Materials Development in Language Teaching. B. Tomlinson. Cambridge, Cambridge University Press.

-
- Matei, G. (1994). "Materials development in pre-service teacher training." Folio 1/2: 2 -23.
- Mateo Martínez, J. (1999). La Enseñanza Universitaria de las Lenguas Extranjeras. Alicante, Textos Docentes.
- Mateo Martínez, J. (1999). La programación de la clase de idiomas: objetivos, fases, materiales y actividades y explicaciones. La Enseñanza Universitaria de las Lenguas Extranjeras. Alicante, Textos Docentes.
- McDonough, J. y S. McDonough (1997). Asking questions. Research Methods for English Language Teachers. London, Arnold.
- McDonough, J. y S. McDonough (1997). Research Methods for English Language Teachers. London, Arnold.
- McDonough, J. y C. Show (1993). Materials and Methods in EFL. A Teacher's Guide. Oxford, Blackwell.
- McEwan, J. (2 2). "Do we have the bottle?" EL Gazette March.
- McGrath, I. (2 2). Materials Evaluation and Design for Language Teaching. Edinburgh, Edinburgh University Press.
- McLaren, N. y D. Madrid, Eds. (1995). A Handbook for TEFL. Colección Ciencias de la Educación. Alcoy, Marfil.
- McNeill, P. (1985). Research Methods. London, Tavistock.
- Medrano Callejas, R. (1993). Las Actitudes Docentes en el Marco de los Programas de Formación del Profesorado. Albacete, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Méndez García, M. d. C. (2 3). Los Aspectos Socioculturales en los Libros de Inglés de Bachillerato. Tesis doctoral. Jaén, Universidad de Jaén.
- Méndez Garrido, J. M. (2 1). "El papel de los materiales curriculares en la intervención educativa." XXI, Revista de Educación 3: 221-229.

- Mendoza Fillola, A., A. López Valero, et al. (1996). Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria. Madrid, Ediciones Akal.
- Meno Blanco, F. (2002). "El nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas." Revista de Educación 329: 257-269.
- Miller, D. (1997). Desarrollo Multimedia para Internet. Madrid, Anaya Multimedia.
- Mínguez Rodríguez, J. M. (1998). Estructura y Cambio Social en España. Madrid, Alianza Editorial.
- Molina Plaza, S. (1993). Lengua y Discriminación Genérica en los libros de English Learning Text (ELT). Tesis doctoral. Filología Inglesa. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Montero Mesa, L. y J. M. Vez Jeremías (1992). "La elaboración de materiales curriculares y el desarrollo profesional de los profesores." Qurrículum 4.
- Montero Mesa, L. y J. M. Vez Jeremías, Eds. (1993). Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Santiago de Compostela, Tórculo Edicións.
- Montijano Cabrera, M. d. P. (2004). "Why and how to adapt, not merely adopt, FL speaking materials." GRETA 11/2: 3-35.
- Moon, J. (2000). Can we do "Poker face" again, Miss? Creating, adapting and evaluating activities for language learning. Children Learning English. Oxford, MacMillan Heinemann.
- Moon, J. (2000). Children Learning English. Oxford, MacMillan Heinemann.
- Moreira, M. A. (2000). Aprendizaje Significativo: Teoría y Práctica. Madrid, Visor.
- Muijs, D. y D. Reynolds (2001). Effective Teaching. Evidence and Practice. London, Paul Chapman Publishing.

-
- Murray, N. L. (1996). Communicative Language Teaching and Language Teacher Education. Languages in Education. London, Institute of Education. University of London: 256.
- Navarro Domínguez, F. (1995). "La formación del profesorado de lengua extranjera en los nuevos planes de estudio de las escuelas de magisterio a la luz del diseño curricular de las lenguas extranjeras en la enseñanza primaria." Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 22/enero-abril: 1 7-121.
- Navarro López, J. (1985). Evaluación de Textos Escolares. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- NFER (199). Evaluation and organisation of Resources for Flexible Learning. National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Nott, D. (1983). The learner of above-average ability. Teaching Modern Language. G. Richardson. London, Croom Helm.
- Nunan, D. (1988). Syllabus Design. Oxford, Oxford University Press.
- Nunan, D. (1991). Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers. New York, Prentice-Hall.
- Nunan, D. (2 1). The Second Language Curriculum in the New Millennium. 2 3. FIPLV WORLD NEWS: No. 51 Mayo 2 1. <http://www.fiplv.org/news.htm#nunan>
- Nunan y Lamb, D. y C. Lamb (1996). The Self-directed Teacher. Managing the Learning Process. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ogalde Careaga, I. y E. Bardavid Nissin (1991). Los Materiales Didácticos. Medios y Recursos de Apoyo a la Docencia. México D. F., Editorial Trillas.
- Olson, D. R., Ed. (1974). Media and Symbols: the Forms of Expression, Communication and Education. Yearbook of the National Society for the

Study of Education; 73rd, Part 1. Chicago, National Society for the Study of Education. University of Chicago Press.

Olson, D. R. (1976). "Towards a theory of instructional means." Educational Psychologist 12/1: 14-35.

O'Neill, R. (1982). "Why use textbooks?" ELT Journal 36(2): 1 4-111.

O'Neill, R. (1993). "Are textbooks symptoms of a disease?" Practical English Teaching 36: 1 4-111.

Oppenheim, A. N. (1992). Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement. London, Continuum.

Ortega Ruiz, P. (1986). "La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales." Anales de Pedagogía 4: 187-2 1.

Palacios Martínez, I. M. (1994). La Enseñanza del Inglés en España a Debate. Perspectiva de Profesores y Alumnos. Santiago de Compostela, Universidade de Satiago de Compostela.

Parcerisa Aran, A. (1996). Materiales Curriculares. Cómo Elaborarlos, Seleccionarlos y Usarlos. Barcelona, Editorial Graó.

Parcerisa Aran, A. (1997). "Poner nuestro proyecto docente al servicio del libro de texto o al revés?: evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso." revista del Col-legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Balears: 9-14.

Parcerisa Aran, A. (2 1). "¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso." Kikiriki! 61.

Parcerisa Aran, A., Ed. (2 5). Materiales para la Docencia Universitaria. Educación Universitaria. Barcelona, Octaedro-ICE-UB.

Paredes Labra, J. (2). Materiales Didácticos en la Práctica Educativa. Un Análisis Etnográfico. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

-
- Paredes Labra, J., J. Murillo, et al. (2005). El Profesor ante la Innovación y el Cambio Educativos. Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Paricio Tato, S. (2001). Los Aspectos Socioculturales en el Curriculum de Francés como Lengua Extranjera. De los Condicionamientos Externos a la Realidad del Aula. Ciencias de la Educación. La Coruña, Universidad de la Coruña.
- Patilla, C. (1996). *The Discourse of Professionalism in English Language*. London, Institute of Education. University of London.
- Pazo Labrador, A. J. y J. L. G. Soidán (2002). Los Recursos en la Formación del Profesorado. Aproximación Pluridisciplinar. Universidad de Vigo, Servicio de Publicaciones da Universidade de Vigo.
- Peacock, M. (1997). "The effect of authentic materials, or the motivation of EFL learners." ELT Journal 51/2: 144-153.
- Peñaflorida, A. H. (1995). The process of materials development: a personal experience. Getting Started: Materials Writers on Materials Writing. A. C. Hidalgo y Jacobs y G. M. Jacobs. Singapur, SEAMEO Regional Language Centre.
- Pepin, B. (2000). *Cultures of didactics: teachers' perceptions of their work and their role as teachers in England, France and Germany*, Centre for Research and Development in Teacher Education, School of Education, The Open University, United Kingdom. 2000.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. Comprender y Transformar la Enseñanza. J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez. Madrid, Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Santiago de Compostela, Tórculo Edición.

- Pérez Gómez, A. I. (1993). Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Santiago de Compostela, Tórculo Edición.
- Pérez Gómez, A. I. y J. Gimeno Sacristán (1994). Evaluación de un Proceso de Innovación Educativa. Sevilla, Junta de Andalucía. Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
- Pérez Torres, I. (2003). Creating materials online with free teacher tools. TESOL Spain Newsletter. Autumn: 1-12.
- Phillips, E. M. y D. S. Pugh (2000). How to Get a PhD. A Handbook for Students and their Supervisors. Buckingham, Open University Press.
- Pilbeam, A. (1987). Can published materials be widely used for ESP courses? ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development. C. J. Brumfit. London, Modern English Publications in association with The British Council. 126.
- Pla, L., I. Vila, et al., Eds. (1997). Enseñar y Aprender Inglés en la Educación Secundaria. Barcelona, Editorial Horsori.
- Popkewitz, T. S. (1990). "Profesionalización y formación del profesorado." Cuadernos de Pedagogía 184: 15-11.
- Pozuelo, M. L. y M. Á. Rodríguez (1994). Proyecto Curricular del Área de Inglés: Educación Primaria. Madrid, Editorial Escuela Española.
- Prabhu, N. S. (1987). Second Language Pedagogy. Oxford, Oxford University Press.
- Prabhu, N. S. (1992). "The dynamics of the language lesson." TESOL Quarterly 26/2: 161-76.
- Prats, J. (1997). El nuevo modelo curricular y la elección de libro de texto. Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos. L. Arranz Márquez. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Detº de Didáctica de las Ciencias Sociales. 1: 71-86.

-
- Pratt, D. (1987). Curriculum Design and Development. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Prendes Espinosa, M. P. (2001). "Evaluación de manuales escolares." Pixel-bit. 16: 1-17.
- Prendes Espinosa, M. P. (1998). "Las imágenes en los libros de texto." Comunicación y pedagogía 151: 1-17.
- Prieto Sánchez, M. D. y C. Ferrándiz García, Eds. (2001). Inteligencias Múltiples y Curriculum Escolar. Málaga, Aljibe.
- Proctor, A., M. Entwistle, et al. (1995). Learning to Teach in the Primary Classroom, Routledge.
- Prowse, P. (1998). How writers write: testimony from authors. Materials Development in Language Teaching. B. Tomlinson. Cambridge, Cambridge University Press: 13-145.
- Pullin, B. (1994). "Putyovka and Privyet!: Teacher-led material development groups and professional development: a case study of the York-Sheffield Project." Rusistika 1 : 38-46.
- Ramírez Orellana, E. (1996). "La evolución de las concepciones de la tecnología educativa en el desarrollo del curriculum." Revista de Educación 39: 335-349.
- Ramírez Orellana, E. (1998). "Diseñar materiales didácticos, mucho más que el manejo de los soportes técnicos." Ciencia y Educación 9: 65-75.
- Ramos Gorospe, E. (2002). "El alumnado de magisterio y la elección de carrera. Apuntes de algunos condicionamientos socioeconómicos y culturales significativos." Campo Abierto 21: 57-74.
- Reichelt, M. (2000). "Case studies in L2 teacher education." ELT Journal 54/4: 346-353.

- Reires Fernández, A. (2 3). La Función del Libro de Texto en el Aula. Hegemonía y Control del Currículum. Tesis sin publicar. Valencia, Universidad de Valencia.
- Remmers, H. H. (1972). Introduction to Opinion and Attitude Measurement. New York, Greenwood con el permiso de Harper and Brothers.
- Reynolds , P. R. (1993). "Evaluating ESL and college compositon text for teaching the argumentative rhetorical form." Journal of reading 36/6: 474-479.
- Ribé y Vidal, R. y N. Vidal (1997). Una propuesta de materiales para la enseñanza del inglés. Enseñar y Aprender Inglés en la Educación Secuandaria. L. Pla and I. Vila. Barcelona, Editorial Horsori.
- Ricard-Fersing, E. (1999). "Towards a philosophy of reflective practice." Pedagogy, Culture and Society 7/2: 245-256.
- Richards J. C., J. Platt, et al. (1992). Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics. Harlow, Longman.
- Richards, J. C. (199). The dilemma of teacher education in second language teaching. Second Language Teaching Education. Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (199). The Language Teaching Matrix. Cambridge, Cambrige University Press.
- Richards, J. C. (1993). "Beyond the text book: the role of commercial materials in language teaching." RELC Journal (24): 1-14.
- Richards, J. C. (1996). "Teachers' maxims in language teaching." TESOL Quarterly 3 /2.
- Richards, J. C. (1998). Beyond Training: Prespectives on Language Teacher Education. Cambridge, Cambridge University Press.

-
- Richards, J. C. (2011). Curriculum Development in Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y C. Lockhart (1998). Estrategia de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas. Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards y Nunan, J. C. and D. Nunan, Eds. (1998). Second Language Teaching Education. Cambridge language teaching library. Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards J. C. y T. S. Rodgers (1986). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards y Rodgers, J. C. y T. S. Rodgers (2011). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge, Cambridge University Press.
- Richardson, G. (1983). An Introductory overview of methods and methodology. Teaching Modern Language. G. Richardson. London, Croom Helm.
- Richardson, G., Ed. (1983). Teaching Modern Language. London, Croom Helm.
- Richaudeau, F. (1981). Concepción y Producción de Manuales Escolares. Guía Práctica. Bogotá, Secab/ Cerlal/editorial de la Unesco.
- Rigo i Arnavat, A. y G. Genescà i Dueña (2012). Cómo Presentar una Tesis y Trabajos de Investigación. Barcelona, Eumo-Octaedro.
- Rodríguez Marcos, A. (1995). Un Enfoque Interdisciplinar en la Formación de los Maestros. Madrid, Narcea.
- Rodríguez García, J. (2011). Recursos didácticos para la enseñanza del inglés. Didáctica del Inglés para Profesores de Educación Secundaria. F. J. Lorenzo Bergillos, J. M. Martín Martín y J. Rodríguez García. Alcalá de Guadaíra (Sevilla), MAD: 366.

- Rodríguez García, L. (2011). Un Modelo Cualitativo para la Formación del Maestro de Inglés. Integración de la Innovación Formativa en su Proceso Evaluativo. Córdoba, Universidad de Córdoba.
- Rodríguez López, J. M. (1995). Formación de Profesores y Prácticas de Enseñanza. Huelva, Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Rodríguez Neira, T. (1995). Los textos escolares, esplendor y decadencia: el papel que desempeñan en la reforma educativa. Libros de texto y Construcción de Materiales Curriculares. J. García Mínguez y M. Beas Miranda. Granada, Proyecto sur de Ediciones.
- Rodríguez Rodríguez, J. (2001). Os Materiais Curriculares Impresos e a Reforma Educativa en Galicia. Facultad de Ciencias de la Educación. Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- Rodríguez Rodríguez, J. y M. L. Montero Mesa (2002). "Un estudio de las perspectivas y valoraciones del profesorado sobre materiales curriculares impresos de la LOGSE." Enseñanza 2 : 127-156.
- Rodríguez Santos, L. (2001). Elaboración de unidades didácticas. Didáctica del Inglés para Profesores de Educación Secundaria. F. J. Lorenzo Bergillos, J. M. Martín Martín y J. Rodríguez García. Alcalá de Guadaíra (Sevilla), MAD: 366.
- Roldán Tapia, A. R. (1999). "La observación sistemática del aula de inglés como instrumento de formación del profesorado." Aula Abierta 73 (159-177).
- Romiszowski, A. J. (1974). The Selection and Use of Instructional Media. London, Kogan Page.
- Rosales Pérez, C. (1992). Dimensiones curriculares de influencia relevante en el cambio de la enseñanza. Posibilidades de Cambio en la Enseñanza. (Perspectiva del profesor). A. Medina Rivilla. Madrid, Editorial Cincel.

-
- Rosales Pérez, C. (1992). Posibilidades de Cambio en la Enseñanza. (Perspectiva del Profesor). Madrid, Editorial Cincel.
- Rosewarne, D. (1994). "Material Needs." Folio 1/2: 18-19.
- Rossner, R. (1988). "Materials for communicative language teaching and learning." Annual Review of Applied Linguistics 8: 14 -163.
- Rubdy, R. (2 3). Selection of materials. Developing Materials for Language Teaching. B. Tomlinson. London, Continuum: 37-57.
- Ruíz y Sanz, F. y R. Sanz (1999). "El libre de text: anàlisi i alternatives útils per al professorat." Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura: 57-76.
- Rust, C. (2). "Do initial training courses have an impact on university teaching? The evidence from two evaluative studies of one course." Innovations in Education and Training International: 254-262.
- Sacristán Lucas, A. (1987). Currículum Oculto y Discurso Ideológico. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sáenz Barrio, O. y M. Lorenzo Delgado (1993). La satisfacción del profesorado universitario: informe de una investigación realizada en la Universidad de Granada. Granada, Universidad de Granada, Servicio de Publicaciones.
- Sáenz Barrio, O., Ed. (1994). Didáctica General. Un enfoque Curricular. Alcoy, Marfil.
- Salaberri Ramiro, S. (199). El libro de texto: selección y explotación. Didáctica de las Segundas Lenguas : Estrategias y Recursos Básicos. P. Bello. Madrid, Santillana.
- Salaberri Ramiro, S. (1995). Audio-visual and technical resources. A Handbook for TEFL. N. McLaren and D. Madrid. Alcoy, Marfil: 421-444.

- Salaberri Ramiro, S. y M. G. Vaca (1992). Módulos didácticos 3. Lenguas Extranjeras. Unidades Didácticas de Inglés en Educación Primaria. Sevilla, Junta de Andalucía. consejería de Educación y Ciencia. Instituto de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.
- Salgeiro, A. M. (1998). Saber Docente y Práctica Cotidiana. Un estudio Etnológico. Barcelona, Octaedro.
- Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? Teoría y Desarrollo del Curriculum. A. y. Blanco. Málaga, Aljibe.
- Sánchez Pérez, A. y M. Cobarro García (1998). Estudio sobre la aplicación, desarrollo y evaluación de la LOGSE en el área de lengua inglesa y en educación primaria: memoria final. Madrid, CIDE.
- Sánchez Cerezo (1983). Diccionario de las Ciencias de la Educación, Santillana.
- Sancho Gil, J. M., Ed. (1994). Para una Tecnología Educativa. Barcelona, Horsori.
- Santos Guerra, M. Á. (1991). "¿Cómo evaluar los materiales?" Cuadernos de pedagogía 194: 29-31.
- Saraceni, C. (2 3). Adapting Courses: a critical view. Developing Materials for Language Teaching. B. Tomlinson. London, Continuum: 72-85.
- Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York, Basic Books.
- Schön, D. A. (1993). Teaching and learning as a reflective conversation. Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. L. Montero Mesa y J. M. Vez Jeremías. Santiago de Compostela, Tórculo Ediciones.
- Schuldenfrei, I. (1998). EFL Coursebooks and How They are Perceived by Their Writers and Users. TESOL. London, Institute of Education. University of London.

- Schuman, H. y S. Presser (1981). Questions and Answers in Attitude Surveys. Experiment on Question Form, Wording, and Context. Nueva York, Academic Press.
- Schuman, H. y S. Presser (1981). Some final thoughts on survey research and research on surveys. Questions and Answers in Attitude Surveys. Experiment on Question Form, Wording, and Context. Nueva York, Academic Press.
- Scott, W. y L. Ytreberg (199). Teaching English to Children. London, Longman.
- Scovel, T. (1998). Psycholinguistics. Oxford, Oxford University Press.
- Seedhouse, P. (1995). "Needs analysis and the general English classroom." ELT Journal 49/1: 59-65.
- Selander, S. (199). "Análisis de textos pedagógicos: hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa." Revista de educación: 345-354.
- Seliger, H. W. y E. Shohamy (1989). Second Language Research Methods. Oxford, Oxford University Press.
- Sevilla Muñoz, M. y M. P. Vila de la Cruz (2 4). "Diseño de material didáctico en la enseñanza de inglés para alumnos de ingeniería." Didáctica (Lengua y Literatura) 16: 189-2 5.
- Shannon, P. (1983). "The use of commercial reading materials in American elementary schools." Reading Research Quarterly 19/1: 68-85.
- Sheldon, L. E., Ed. (1987). ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development. London, Modern English Publications in association with the British Council.
- Sheldon, L. E. (1988). "Evaluating ELT textbooks and materials." ELT Journal 42/4: 237-246.

- Shepherd B , J. (1991). The sourcebook : an alternative English course., Pre-intermediate students' book. Harlow, Longman.
- Shulman, L. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of the new reform." Harvard Educational Review 57/1: 1-22.
- Sierra Bravo, R. (1996). Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica. Madrid, Paraninfo.
- Sills (1974). Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales, Aguilar.
- Sinclair, B., I. McGrath, et al. (2). Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions. Harlow, Longman -The British Council.
- Sinclair, B. y G. Ellis (1992). "Survey: learner training in EFL course books." ELT Journal 46/2: 2 9-225.
- Skierso B, A. (1991). Textbook selection and evaluation. Teaching English as a Second or Foreign Language. Celce-Murcia. Boston, Heinle y Heinle: 432-453.
- Slattery, M. y J. Willis (2 1). English for Primary Teachers. Oxford, Oxford University Press.
- Smalley, A. y D. Morris (1992). The Modern Language Teacher's Handbook. Cheltenham, Stanley Thornes.
- Smith, J. (2 1). "Modeling the social construction of knowledge in ELT teacher education." ELT Journal 55/3 julio.
- So, S. (1997). "To be a reflective teacher." The Canadian Modern Language Review 53/3 April.
- Spencer, R. A. P. d. (1971). Evaluación del Material Didáctico. Buenos Aires, Librería del Colegio.

-
- Spratt, M. (1994). English for the Teacher. A Language Development Course. Cambridge, Cambridge University Press.
- Stenhouse, L. (1975). An Introduction to Curriculum Research and Development. Oxford, Hainemann.
- Stephenson, J. (2003). Improving schools; improving teachers; supporting educators in times of change. Paper presented at the AERA Conference, New Orleans. 2-3.
- Stern, H. H. D., Ed. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford Applied Linguistics. Oxford, Oxford University Press.
- Stern, H. H. D., Ed. (1992). Issues and Options in Language Teaching. Oxford, Oxford University Press.
- Stevick, E. W. (1976). Memory, Meaning and Method, Rowley, Massashusetts.
- Stevick, E. W. (1986). Images and Options in the Language Classroom. Cambridge, Cambridge University Press.
- Stevick, E. W. (1990). Humanism in Language Teaching. Oxford, Oxford University Press.
- Stevick, E. W. (1994). Learning, acquiring, remembering and producing language. Teaching Modern Language. A. Swarbrick. London, The Open University. Routledge.
- Stevick, E. W. (1998). One view of teaching. Working with Teaching Methods: What's at Stake? Boston, Mass, Heinle & Heinle: 3-47.
- Swales, J. (1980). "ESP: The textbook problem." The ESP Journal. An International Journal of English for Specific Purposes 1(1): 11-23.
- Swan, M. (1992). "The textbook: bridge or wall?" Applied Linguistics and Language Teaching 2/1: 32-35.

- Swarbrick, Ed. (1994). Teaching Modern Language. London, The Open University. Routledge.
- Tabachnick, R. y K. M. Zeichner (1988). Influencias individuales y contextuales. Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores. Implicaciones para el Currículum y la Formación del Profesorado. L. M. Villar Angulo. Alcoy, Marfil: 326 p.
- Tanner, R. y C. Green (1998). Tasks for Teacher Education: A Reference Approach. Harlow, Longman.
- Tanner, D. y L. N. Tanner (198 2ª ed). Curriculum development: theory into practice., New York : Macmillan; London : Collier Macmillan.
- Tatto, M. T. (1999). "The socializing influence of normative cohesive teacher education on teachers' beliefs about instructional choice." Teachers and Teaching: theory and practice 5/1 March: 95-118.
- Tébar Belmonte, L. (1999). "Actitudes del educador." Educación hoy 68: 5-7.
- Teeler, D. y P. Gray (2). How to Use the Internet. Harlow, Longman.
- The British Council, Ed. (198). Projects in Materials Design. ELT documents special. Londres, The British Council.
- Thomas, R. M. y S. G. Swartout (196). Integrated Teaching Materials. How to Choose, Create and Use them. New York, Longman, Green and Company, INC.
- Thornbury, S. (2). "A Dogma for EFL." 153, Feb/March 2 .
<http://www.teaching-unplugged.com/dogmaarticle.html>
- Tochon, F. V. (1999). "Myths in Teacher Education: towards reflectivity." Pedagogy, Culture and Society 7/2: 257-289.

-
- Tomlinson, B. "Humanising the coursebook." *Humanising language teaching*, 5/3. Canterbury, Pilgrims.
- Tomlinson, B. (199). "Managing change in Indonesian high schools." ELT Journal 44/1: 25-37.
- Tomlinson, B. (1996). "Choices." Folio 3/1: 2 -23.
- Tomlinson, B., Ed. (1998a). Materials Development in Language Teaching. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (1998b). Preface. Materials Development in Language Teaching. B. Tomlinson. Cambridge, Cambridge University Press: 1-11.
- Tomlinson, B. (1999). "Developing criteria for evaluating L2 materials." IATEFEL Febrero-Marzo.
- Tomlinson, B. (1999). "Materials development for language teachers." Modern English Teacher 8/1: 62-64.
- Tomlinson, B. (2 1a). Materials Development for Language Teaching Courses. Leeds, Leeds Metropolitan University.
- Tomlinson, B. (2 1b). Materials development. The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages. C. y. Nunan. Cambridge, Cambridge University Press: 66-71.
- Tomlinson, B., Ed. (2 3). Developing Materials for Language Teaching. London, Continuum International Publishing Group.
- Tomlinson, B. (2 3). Materials evaluation. Developing Materials for Language Teaching. B. Tomlinson. London, Continuum International Publishing Group: 15-57.

- Tomlinson, B. (2005). "Developing Materials to Develop Yourself." http://www.matsda.org.uk/links_brian.html.
- Tomlinson B, B. (1999). "Managing change in Indonesian high schools." English Language Teaching Journal 44/1: 25-37.
- Tomlinson B, B. (1999a). "Materials development for language teachers." Modern English Teacher 8/1: 62-64.
- Tomlinson, B., D. Bao, et al. (2001). "Review of EFL coursebooks." English Language Teaching Journal 55/1: 8-11.
- Tonucci, F. (1986). "Metodología de la investigación en el aula." Acción Educativa 39: 15-20.
- Torres Santomé, J. (1989). "Libros de texto y control del curriculum." Cuadernos de Pedagogía: 5-55.
- Torres Santomé, J. (1994). Globalización e Interdisciplinariedad: El Curriculum Integrado. Madrid, Morata.
- Torres Santomé, J. (1995). "Algunas objeciones." Cuadernos de Pedagogía (235): 34-36.
- Torres Santomé, J. (1996). El Curriculum Oculto. Madrid, Morata.
- Torres, D., I. Pérez, et al. (2003). Recursos. Didáctica del Inglés para Primaria. I. Hearn y A. Garcés Rodríguez. Madrid, Pearson Prentice Hall.
- Torres Olalla, D., I. Pérez Torres, et al. (2003). Recursos. Didáctica Primaria del Inglés para Primaria. I. Hearn y A. Garcés Rodríguez. Madrid, Pearson Prentice Hall: 222-263.
- Trujillo, F., J. Torrecillas, et al. (2004). Materials and resources for ELT. TEFL in Primary Education. D. Madrid and N. McLaren. Granada, Universidad de Granada: 47-439.

- Tucker, C. A. (1978). Evaluating beginning textbooks. Adaptation in Language Teaching. M. y. Bower. Rowley Massachusetts, Newbury House Publishers: 219-237.
- Tyler, R. W. (1945). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, The University of Chicago Press.
- Tyson-Berstein y Woodward, H. and A. Woodward (1991). Nineteenth century policies for twenty-first century. Textbooks in American Society: Politics, Policy and Pedagogy. P. G. Altbach et al. Albany, State University of New York Press.
- UNESCO (1984). The Educational Administrator and Instructional Materials. Paris, The United Nations educational, Scientific and Cultural Organization.
- Universidad de Valladolid (1993). Actas del III Encuentro Nacional sobre el Libro escolar y el Documento Didáctico en la Educación Primaria y Secundaria. Valladolid, Servicio de publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Ur, P. (1996). "A Course in Language Teaching. Practice and Theory." Cambridge, Cambridge University Press.
- Urdimbre, C. E. (2002). Libros de Texto y Aprendizaje en la Escuela. Sevilla, Díada.
- Valcárcel Pérez y Verdú Jordá, M. S. y M. Verdú Jordá (1995). Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valdivia Ruíz, F. (2002). Estilos de Aprendizaje. Madrid, Dykinson.
- Vale, D. y A. Feunteun (1995). Teaching Children English. Cambridge, Cambridge University Press.
- Valenzuela González, J. R. (1999). Motivación en la Educación a Distancia. A. Terceras Jornadas de Informática Educativa '99, en videoconferencia desde México, D.F., el 7 de octubre de 1999. Buenos Aires.

- Van Lier, L. (1996). Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity. London, Longman.
- Van Manen, M. (2002). "Introduction: the pedagogical task of teaching." Teaching and Teaching Education 18: 135-138.
- Varela Méndez, R. y B. Rodríguez López (2005). "Assessing Young Learner's English Materials." Porta Linguarum 3: 59-77.
- Vez Jeremías, J. M. (1998). "Procesos de auto-aprendizaje y formación del profesores en lenguas extranjeras." Tavira 15: 87-98.
- Vez Jeremías, J. M. (2000). Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Barcelona, Ariel.
- Vez Jeremías, J. M. (2001). Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Vez Jeremías, J. M., Ed. (2002). Didáctica de la Lengua Extranjera en la Educación Infantil y Primaria.
- Vez Jeremías, J. M. (2005). Anexo 11. Título de Grado en Magisterio. Libro Blanco. Volumen II, ANECA.
- Vez Jeremías, J. M. y E. Martínez Piñeiro (2004). "Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO : estudio de caso." Revista de educación 333: 385-408.
- Vigotski, L. S. (1962). Thought and Language. Massachusetts, The MIT Press.
- Vigotski, L. S. (2001). Psicología Pedagógica. Un Curso Breve. Buenos Aires, Aique.
- Villa Sánchez, A., Ed. (1996). Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado. Bilbao, ICE, Universidad de Deusto.

- Villar Angulo, L. M., Ed. (1988). Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores. Implicaciones para el Currículum y la Formación del Profesorado. Alcoy, Marfil.
- Villar Angulo, L. M. (1997). "Pensamientos de los profesores (en el décimo aniversario de un congreso)." Bordón 49/4: 5-13.
- Villar Angulo, L. M., Ed. (2000). Evaluación del Desarrollo Profesional Docente en el Estado de las Autonomías. Bilbao, Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Villar Angulo, L. M. (2002). "Desarrollo profesional docente universitario (DPDU)." Revista de Educación Número Extraordinario: Educación y Futuro: 59-71.
- Villegas-Reimers, E. y F. Reimers (1996). "Where are 6 million teachers?" Prospects XXVI/3 septiembre: 469-492.
- Vincent, K. (1980). A Survey of the methods by which Teachers Select Books. Sheffield, University of Sheffield.
- VVAA (2002). Informe Educativo 2002. La Calidad del Sistema Educativo. Madrid, Santillana.
- VVAA (1993). Os materias curriculares como recursos normalizadores. Santiago de Compostela, Consellería de Educación.
- Wagner y Stunard, B. J. y E. A. Stunard (1984). Cómo Hacer Fácilmente Material Didáctico. Barcelona, Ediciones Ceas.
- Wajnryb, R. (1997). "Death, taxes and jeopardy: systematic omissions in EFL texts, or life was never meant to be an adjacency pair." International Education Electronic Journal 1/2.
- Walker, R. (1985). Doing Research: a Handbook for Teachers. London, Methuen.

- Wallace, M. J. (1991). Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (2002). Action Research for Language Teachers. Cambridge, Cambridge University Press.
- Waters, L. (1994). "How to be a Coursebook Author. A 12-point guide to becoming a publisher's paragon." Folio 1/2: 6-7.
- White, R. V. (1988). The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management. Oxford, Basil Blackwell.
- Widdowson, H. (1987). "The roles of teacher and learner." English Language Teaching Journal 41/2: 83-7.
- Widdowson, H. (1992). "English language teaching and ELT teachers: matters arising." English Language Teaching Journal 46/4: 333-9.
- Widdowson, H. G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford, Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1999). Aspects of Language Teaching. Oxford, Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1996). Linguistics. Oxford, Oxford University Press.
- Williams, D. (1983). "Developing criteria for textbook evaluation." ELT Journal 37/3.
- Williams, M. y R. L. Burden (1999). Psicología para Profesores de Idiomas. Enfoque del Constructivismo Social. Madrid, Cambridge University Press.
- Winter, C. (2000). "The state steers by remote control: standarding." International Studies in Sociology of Education 1 /2: 153-175.

- Woods, D. (1996). An integrated view of teachers' beliefs, assumptions, and knowledge. Teacher Cognition in Language Teaching : Beliefs, Decision-making and Classroom Practice. Cambridge, Cambridge University Press.
- Woods, D. (1996). Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-making and Classroom Practice. Cambridge, Cambridge University Press.
- Woodward, T. (1989). "Styles of EFL teacher trainer." System 17/1: 95-1 .
- Woodward, T. (1991). Models and Metaphors in Language Teacher Training. Loop Input and other Strategies. Cambridge Teacher Training and Development, Cambridge University Press.
- Woodward, T. (2 1). Planning Lessons and Courses. Designing Sequences of Work for the Language Classroom. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wright, T. (1987). Roles of Teachers and Learners. Oxford, Oxford University Press.
- Yalden, J. (1987). The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation. Englewood Cliffs, N.J.
- Zabala Vidiella, A. y A. Parcerisa Aràn (1995). Pautas para la Valoración de Materiales Curriculares: Criterios de Análisis de Materiales que Utilizan el Papel como Soporte. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Zabalza Beraza, M. A. (1986). "El libro de texto y la renovación educativa." Acción Educativa 39: 9-14.
- Zabalza Beraza, M. A. (1986-1987). "Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico." Enseñanza(4-5): 1 9-138.
- Zabalza Beraza, M. A. (1987). Diseño y Desarrollo Curricular para Profesores de Enseñanza Básica. Madrid, Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. (2002). La Enseñanza Universitaria. El Escenario y sus Protagonistas. Madrid, Narcea.

Zabalza Beraza, M. A. (2003). Competencias Docentes del Profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional. Madrid, Narcea.

Zeichner, K. M. (1987). "Myths and realities: field-based experiences in preservice teacher education."

Zeichner, K. M. y D. P. Liston (1996). Reflective Teaching : An Introduction. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Zombory-Moldovan, P. (1987). Publishers and the art of the possible. ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development. C. J. Brumfit. London, Modern English Publications en asociación con The British Council. 126.

ANEXOS

ANEXO I. Listado de la bibliografía mencionada en los programas de Magisterio y las universidades donde se encuentran								
Título	Autor	Fecha	Editorial	Universidades	Frec.	Eva.	Adap.	Crea.
Teaching English in the primary classroom.	Halliwell	1992-2000	Longman	AL, BI I(Ob), BIII, UCLM, MU	9	x	x	
Teaching English to Children .	Scott y Ytreberg	1990	Longman	BIII, MII, UCLM, RIO, OVI	5			
The Primary English Teacher's Guide.	Brewster et al.	1991-2002	Penguin	BI, BIII, MU, OVI, ZA- Bill,MII,II	5	x	x	x
Teaching Children English.	Vale y Feunteun	1995	CUP	MI, II, UCLM, MU, CANT, ZA	5	x	x	
A Course in Language Teaching. Practice and Theory.	Ur	1996	CUP	BI, MI, M II, CANT, ZA	4	x	x	x
The Practice of English Language Teaching.	Harmer	1991-2002	Longman	BI, CANT, ZA- MI, MII, M III	3		x	x
A handbook for TEFL.	McLaren y Madrid (ed)	1996	Alfil	AL, CANT	2	x		
Children Learning English.	Moon	2000	Heinemann	BIII, VALL	2	x	x	x
Teaching and Learning Strategies in the Language Classroom.	Hedge	2000	OUP	MI, M II, M III, VALL	2	x		
Classwork:a task based approach.	Estaire	1994	Heinemann	AL	1	x		
Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas.	Alcaraz Varó et al.	1992	RIALP	AL	1		x	x
Learning to teach in the primary classroom.	Proctor et al.	1995	Routledge	BIII	1			
Teaching Languages to Young Learners.	Cameron	2001	CUP	BIII	1			
Teaching Practice Handbook.	Gower y Walters	1985	Heinemann	MI, M II	1			
English for Primary Teachers.	Slattery y Willis	2001	OUP	MI, M II	1	X	X	X
Tasks for Teacher Education.	Tannner y Green	1998	Longman	MI, M II	1			
La Didáctica de la Lengua Inglesa. Fundamentos Lingüísticos y Metodológicos.	Bestard Monroig et al.	1992	Síntesis	RIO	1			
Teach English: A training course for teachers. Trainer's Handbook.	Doff	1989	CUP	CANT	1			X
Manual de Autoformación para una Didáctica de la Lengua-Cultura Extranjera.	Guillén Díaz y Castro Prieto	1998	La Muralla	VALL	1			
Language Teaching Methodology. A textbook for teachers.	Nunan	1991	Prentice Hall	VALI, VALIII	1	X	X	X

ANEXOS

Planning Lessons and Courses. Designing Sequences of Work for the Language.	Woodward	2001	CUP	ZA	1	X	X	x
A training course for TEFL.	Hubbard	1991	OUP	MIII	1	x	X	

LEYENDA	
Símbolo	
AL	Universidad de Almería
BI	Universidad Autónoma de Barcelona 1ª asignatura
BII	Universidad Autónoma de Barcelona 2ª asignatura
BIII	Universidad Autónoma de Barcelona 3ª asignatura
CANT	Universidad de Cantabria
MI	Universidad Complutense de Madrid 1ª asignatura
MII	Universidad Complutense de Madrid 2ª asignatura
MIII	Universidad Complutense de Madrid 3ª asignatura
MU	Universidad de Murcia
RIO	Universidad de la Rioja
OVI	Universidad de Oviedo
UCLM	Universidad de Castilla la Mancha 1ª asignatura
UCLM	Universidad de Castilla la Mancha 2ª asignatura
VALI	Universidad de Valladolid 1ª asignatura
VALII	Universidad de Valladolid 2ª asignatura
VALIII	Universidad de Valladolid 3ª asignatura
ZA	Universidad de Zaragoza
Ob.	Libro obligatorio.

Anexo II: Cartas de petición de colaboración

Anexo II.a.: Carta de petición de información

Estimado:....

Me llamo Marina Arcos y soy miembro del grupo de investigación del departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Sevilla en el cual estoy haciendo mi tesis doctoral bajo la dirección de la catedrática Dra. Jane Arnold. El título de la tesis es "La Actitud de los Profesores de Inglés de las Facultades de Ciencias de la Educación y Escuelas de Magisterio ante la Elaboración de los Materiales Didácticos".

Dado que para la parte experimental del proyecto va a ser importante saber la opinión directa de los profesores y profesoras de inglés que se dedican a formar a los maestros y maestras de esta especialidad, quisiera que me proporcionase sus nombres y direcciones de correo electrónico para poder pedirles su colaboración.

Con la convicción de que el resultado del estudio puede ser de utilidad a la comunidad educativa a la que va dirigida, le estaría muy agradecida si me pudiese facilitar los datos que solicito o la forma de conseguirlos.

Un cordial saludo.

Marina Arcos

Anexo II. b.: Carta de información y de petición de futura colaboración

Estimado colega:

Soy licenciada en filología inglesa por la Universidad de Granada y estoy muy interesada en los materiales didácticos a cuyo estudio y experimentación he dedicado más de una década en España e Inglaterra. Desde hace unos años soy miembro de un grupo de investigación del departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Sevilla. En esta Universidad, y bajo la dirección de la catedrática Dra. Jane Arnold, estoy haciendo mi tesis doctoral.

Como sabe, en gran parte de los doctorados es necesaria una parte de investigación empírica. La correspondiente a mi tesis se relaciona con conocer la opinión directa de los profesores de inglés que se dedican a formar a los maestros y maestras de esta especialidad. Por ello estoy cursando un cuestionario a un grupo de profesores que cumplen unas determinadas características. Como dentro del perfil requerido se encuentra usted, quisiera pedirle su colaboración para cuando le llegue el cuestionario por correo electrónico.

Espero que el resultado del estudio pueda ser de utilidad a la comunidad educativa con la que se relaciona; aunque en todo caso, es necesario para el éxito de la tesis obtener el máximo de respuestas. Por ello, le reitero la petición de colaboración y, confiando en su actitud positiva, se lo agradezco sinceramente.

Un cordial saludo y gracias de nuevo.

Marina Arcos

Anexo II.c.: Carta de información y de confirmación de datos

Me llamo Marina Arcos y soy miembro de un grupo de investigación del departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Sevilla en el cual estoy haciendo mi tesis doctoral bajo la dirección de la catedrática Dra. Jane Arnold. El título de la tesis es "La Actitud de los Profesores de Inglés de las Facultades de Ciencias de la Educación y Escuelas de Magisterio ante la Elaboración de los Materiales Didácticos".

Dado que para la parte experimental del proyecto es importante saber la opinión directa de los profesores de inglés que se dedican a formar a los maestros y maestras de esta especialidad, quisiera pedirle su colaboración mediante un cuestionario.

También me gustaría confirmar si los datos que poseo con respecto a sus compañeros son correctos. En el caso de que hubiera algún error u omisión le agradecería mucho que me lo comunicase.

Un cordial saludo.

Marina Arcos

Profesores que imparten inglés en los estudios de maestro-especialidad lengua extranjera (inglés):

.....
.....
.....

Anexo II.d.: Carta de petición de colaboración 1

Estimada Profesora:

Me llamo Marina Arcos y como probablemente sabrá por la profesora, me encuentro realizando mi tesis doctoral en el Departamento de Lengua Inglesa de la Universidad de Sevilla. En la parte empírica de la investigación tratamos de conocer la opinión de los profesionales de inglés que se dedican a la formación de los maestros, especialidad inglés, en relación con los materiales didácticos. Es una idea compartida que la opinión de los enseñantes, a pesar de ser muy importante, es pocas veces requerida. Conocerla por medio del cuestionario adjunto es uno de los objetivos básicos de este trabajo para lo que espero contar con su indispensable colaboración.

Al creer que el resultado que se obtenga finalmente puede ser útil para la comunidad educativa a la que va dirigido, me comprometo a enviarle un resumen del estudio una vez que esté concluido. Asimismo le informo que los resultados de la encuesta se darán de forma agregada, se omitirá siempre el nombre concreto de los encuestados y las opiniones vertidas se mantendrán en el anonimato.

Encontrará adjuntos dos cuestionarios de los cuales sólo será necesario **rellenar uno**: - Si imparte alguna asignatura relacionada con la didáctica o la metodología del inglés en Magisterio, debe rellenar el **cuestionario Nº 1**, titulado: "Cuestionario para profesores de didáctica del inglés". - Si no imparte asignatura alguna relacionada con la didáctica o la metodología convendría que rellenase el **cuestionario Nº 2**, titulado: "Cuestionario para profesores de lengua inglesa".

Para rellenar el cuestionario electrónicamente, le aconsejo que no olvide guardarlo primero en un archivo antes de empezar a escribir las respuestas. El cuestionario completado lo puede reenviar por correo electrónico a mi dirección marina.arcos@wanadoo.fr o si le resulta más cómodo, también lo puede imprimir y mandarlo por correo ordinario a la dirección:

Marina Arcos Checa
Departamento de Lengua Inglesa
Facultad de Filología
C/ Palos de la Frontera s/n
Sevilla 41004

Si prefiere recibir el cuestionario en papel, hágame saber y se lo enviaré por correo ordinario en breve. En caso de que necesite alguna aclaración, no dude en comunicármelo. De igual modo, puede ponerse en contacto con la directora de la tesis, la catedrática Dra. Jane Arnold: arnold@us.es.

Agradeciéndole sinceramente su colaboración.

Marina Arcos Checa.

Anexo II. e.: Carta de petición de colaboración 2

Estimada Profesora

Como ya sabes, estoy realizando mi tesis doctoral en el Departamento de Lengua Inglesa de la Universidad de Sevilla. En la parte empírica de la misma tratamos de conocer la opinión de los profesionales de inglés que se dedican a la formación de los maestros, especialidad inglés, en relación con los materiales didácticos. Es una idea compartida que la opinión de los enseñantes, a pesar de ser muy importante, es pocas veces requerida. Conocerla por medio del cuestionario adjunto es uno de los objetivos básicos de este trabajo para lo que espero contar con tu indispensable colaboración.

Al cree que el resultado que se obtenga finalmente puede ser útil para la comunidad educativa a la que va dirigido, me comprometo a enviarte un resumen del mismo una vez que esté concluido. Asimismo te informo que los resultados de la encuesta se darán de forma agregada, se omitirá siempre el nombre concreto de los encuestados y las opiniones vertidas se mantendrán en el anonimato.

Encontrarás adjuntos dos cuestionarios de los cuales sólo será necesario **rellenar uno**: - Si impartes alguna asignatura relacionada con la didáctica o la metodología del inglés en Magisterio, deberás rellenar el **cuestionario Nº 1**, titulado: "Cuestionario para profesores de didáctica del inglés. Magisterio". - Si no impartes asignatura alguna relacionada con la didáctica o la metodología convendría que rellenases el **cuestionario Nº 2**, titulado: "Cuestionario para profesores de lengua inglesa. Magisterio".

Para cumplimentar el cuestionario electrónicamente, te aconsejo que no olvides guardarlo primero en un archivo antes de empezar a escribir las respuestas. El cuestionario relleno lo puedes reenviar por correo electrónico a mi dirección marina.arcos@wanadoo.fr o si te resulta más cómodo, también lo puedes imprimir y mandarlo por correo ordinario a la dirección:

*Marina Arcos Checa
Departamento de Lengua Inglesa
Facultad de Filología
C/ Palos de la Frontera s/n
Sevilla 41004*

Si prefieres recibir el cuestionario en papel, házmelo saber por e-mail y yo te lo enviaré por correo ordinario en breve. En caso de que necesites alguna aclaración, no dudes en comunicármelo. De igual modo, puedes ponerte en contacto con la directora de la tesis, la Catedrática Dra. Jane Arnold: arnold@us.es.

Dadas las necesidades de plazo técnico preestablecidas para la valoración, te ruego hagas lo posible por remitirme el cuestionario completado antes del 31 de enero de 2004.

Agradeciéndote sinceramente tu colaboración.

Marina Arcos Checa.

Anexo II. f.: Carta recordatorio 1

Estimada colega:

Como probablemente recuerde por alguna carta anteriormente enviada, soy miembro del grupo de investigación del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Sevilla en la cual estoy haciendo mi tesis doctoral. Para concluir el trabajo de investigación preceptivo debo efectuar un estudio empírico relacionado con la opinión de los profesores de inglés sobre los materiales didácticos. Con este fin se ha cursado un cuestionario a profesores que imparten docencia en Magisterio, especialidad inglés, entre los que se encuentra.

El motivo de esta carta es reenviarle el cuestionario por si acaso no le ha llegado o se le ha extraviado, y pedirle que dedique algo de su tiempo para responderlo. Como sabe, el resultado en este tipo de trabajos sólo es válido si se obtiene un número determinado de respuestas efectivas y aunque el porcentaje de respuestas ha sido bueno, aún faltan unas cuantas para llegar al nivel mínimo exigido.

Es por ello que le reitero el ruego de que realice un esfuerzo y se sume con sus respuestas al logro del fin que se persigue.

Muchas gracias por su colaboración.

Un cordial saludo.

Marina Arcos

P.D: A continuación le vuelvo a remitir las instrucciones para facilitarle responder al cuestionario.

Encontrará adjuntos dos cuestionarios de los cuales sólo será necesario rellenar uno : - Si imparte alguna asignatura relacionada con la didáctica del inglés en Magisterio, debe rellenar el cuestionario N° 1 , titulado: "Cuestionario para profesores de Didáctica del inglés". - Si no imparte asignatura alguna relacionada con la didáctica o la metodología

convendría que rellenase el **cuestionario Nº 2**, titulado: "Cuestionario para profesores de lengua inglesa."

Para rellenar el cuestionario electrónicamente, le aconsejo no olvide guardarlo primero en un archivo antes de empezar a escribir las respuestas. El cuestionario completado lo puede reenviar por correo electrónico a mi dirección marina.arcos@wanadoo.fr o si le resulta más cómodo, también lo puede imprimir y mandarlo por correo ordinario a la dirección:

*Marina Arcos Checa
Departamento de Lengua Inglesa
Facultad de Filología
C/ Palos de la Frontera s/n
Sevilla 41004*

Si prefiere recibir el cuestionario en papel, hágamelo saber y se lo enviaré por correo ordinario en breve. En caso de que necesite alguna aclaración, no dude en comunicármelo. De igual modo, puede ponerse en contacto con la directora de la tesis, la Catedrática Dra. Jane Arnold: arnold@us.es.

Dadas las necesidades de plazo técnico preestablecidas para acabar la valoración, le ruego haga lo posible por remitirme el cuestionario rellenado **antes del 9 de febrero de 2004**.

Anexo II. g.: Carta recordatorio 2

Estimada profesora.....

Como probablemente recuerde por alguna carta anterior, soy miembro del grupo de investigación del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Sevilla en la cual estoy haciendo mi tesis doctoral. Para concluirla debo efectuar un estudio relacionado con la opinión de los profesores de inglés sobre los materiales didácticos. Con este fin se ha cursado un cuestionario a profesores que imparten docencia en Magisterio, especialidad inglés, entre los que según mis datos se encuentra.

El motivo de esta carta es reenviarle el cuestionario por si acaso no le ha llegado bien o se ha extraviado, y pedirle encarecidamente que haga lo posible por responderlo. Como sabe, el resultado de la parte empírica de una tesis es obligatorio y, en mi caso, sólo tiene validez si la muestra llega a ser suficientemente representativa. Aunque hasta ahora el porcentaje de participación ha sido aceptable, aún faltan algunos cuestionarios cumplimentados para llegar al nivel mínimo establecido. Por si le sirve de impulso, le diré que profesores que ya lo han rellenado lo han encontrado interesante y mas fácil de responder de lo que inicialmente pudiera parecer.

Por todo ello, le reitero el ruego de que, con independencia de sus más que seguras múltiples obligaciones, realice un esfuerzo y contribuya al éxito de este trabajo, que tan necesario es para mí, antes del 9 de marzo.

Gracias por adelantado.

Un cordial saludo.

Marina Arcos

PD: De los dos cuestionarios adjuntos sólo será necesario que rellene uno: - Si imparte alguna asignatura relacionada con la didáctica del inglés en Magisterio, deberá rellenar el cuestionario N° 1, titulado: "Cuestionario para profesores de Didáctica del Inglés". - Si no imparte ninguna asignatura relacionada con la didáctica convendría que rellenase el cuestionario N° 2, titulado: "Cuestionario para profesores de Lengua Inglesa".

Anexo II. h.: Carta de agradecimiento por colaborar y petición de confirmar datos

Estimada Colega:

Le agradezco muchísimo el tiempo dedicado y el interés demostrado al responder al cuestionario. Como le comenté en una carta previa, una vez que el estudio esté hecho, con mucho gusto le enviaré un resumen del mismo.

En otro orden de cosas, le estaría muy agradecida si me pudieras confirmar el número de profesores en Magisterio que imparten clases relacionadas con la enseñanza de la Didáctica o la Lengua Inglesa. Desde un punto de vista estadístico es muy importante saber este número para no invalidar los resultados. Según mis datos son

Si en alguna ocasión puedo serle de ayuda, cuente conmigo.

De nuevo muchas gracias por su contribución a la investigación.

Cordiales saludos.

Marina Arcos

Anexo II. i.: Carta de agradecimiento por colaborar

Estimada Colega:

Le agradezco muchísimo el tiempo dedicado y el interés demostrado al responder al cuestionario. Como le comenté en una carta previa, una vez que el estudio esté hecho, con mucho gusto le enviaré un resumen del mismo.

Si en alguna ocasión puedo serle de ayuda, cuente conmigo.

De nuevo muchas gracias por su contribución a la investigación.

Cordiales saludos.

Marina Arcos

Anexo III: Cuestionarios

Anexo III.a.: Cuestionario piloto.

Cuestionario sobre materiales didácticos para la enseñanza del inglés

Por favor rellene el cuestionario marcando con una **cruz mayúscula (X)** cada una de las casillas en blanco correspondientes a las respuestas elegidas o en su caso, escribiendo la respuesta adecuada.

A. Materiales Didácticos

A.1. ¿Cómo y con qué frecuencia elige los materiales didácticos publicados que utiliza en sus clases? (Respuesta múltiple¹).

	Nunca	Poca frecuencia	Mediana frecuencia	Bastante frecuencia	Siempre
Por los catálogos de las editoriales					
Por revistas especializadas					
Por la información dada por los representantes de las editoriales					
Por consultas en bibliotecas					
Por consultas en librerías					
Por asistencia a congresos, seminarios o jornadas					
Por Internet					
Por lo que me dicen mis colegas					
Por decisión entre los que impartimos la asignatura					
Me vienen impuestos					
Por otros medios ¿cuáles? ...					

A.2. ¿Cuál es la fuente principal de donde obtiene los materiales didácticos utilizados en sus clases? (Respuesta única²).

Un libro de texto/manual como fuente principal	
Combinación de un libro de texto/manual con otros materiales didácticos en proporción similar	
Combinación de diversas fuentes	

A.3. Indique con qué frecuencia utiliza los siguientes soportes técnicos (Respuesta múltiple).

	Nunca	Poca frecuencia	Mediana frecuencia	Bastante frecuencia	Siempre
Pizarra					
Cuaderno grande con trípode					
Radio-cassette					
Reproductor de cintas de vídeo					
Reproductor de DVDs					
Reproductor de CDs					
Retroproyector de transparencias					
Proyector de diapositivas					
Ordenador					
Ordenador y cañón					
Otros ¿Cuáles?...					

¹ Se trata de responder a todos los ítems de la pregunta.

² Se trata de elegir sólo un ítem de la pregunta.

A.4. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes materiales en sus clases? (Respuesta múltiple).

	Nunca	Poca frecuencia	Mediana frecuencia	Bastante frecuencia	Siempre
Un manual/ libro de texto					
Otros materiales publicados que se hallan en el centro					
Materiales que yo compro personalmente					
Materiales que encuentro en Internet					
Materiales auténticos					
Materiales que adapto de forma individual					
Materiales que adapto con otros compañeros					
Materiales que adapto junto con los alumnos					
Materiales que elaboro de forma individual					
Materiales que elaboro con otros compañeros					
Materiales que elaboro junto con los alumnos					

A.5. En general ¿cómo se siente de informado respecto a los materiales didácticos de inglés que existen en el mercado? (respuesta única).

Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Muy informado

A.6. ¿En qué medida cubren los materiales didácticos de los que dispone las necesidades de sus clases? (respuesta única).

Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Totalmente

A.7. ¿Evalúa los materiales didácticos que emplea en clase antes de utilizarlos? (respuesta única)

No, nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Sí, siempre

A.8. Pide a sus alumnos que evalúen los materiales didácticos que usted utiliza en clase? (respuesta única).

No, nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Sí, siempre

A.9. En caso afirmativo ¿Qué comentarios le hacen?

.....

A.10. ¿Ha participado en los últimos cinco años en algún cursillo, congreso o jornada donde se haya tratado el tema de la evaluación, adaptación o elaboración de materiales didácticos? (respuesta única).

No, en ninguno	
Sí, de 1 a 5	
Sí, de 6 a 10	
Sí, en más de 11	

A.11. En caso negativo podría indicar por qué.

.....

.....

B. Evaluación³, Adaptación⁴ y Elaboración⁵ de Materiales Didácticos.

B.1. Por favor, indique en qué medida cree que la evaluación, adaptación y elaboración de materiales didácticos pueden contribuir a la enseñanza del inglés. (Respuesta múltiple).

	Nada	Un poco	Bastante	Mucho	Totalmente
Permite mayor autonomía al enseñante					
Es muestra del interés que se toma en su trabajo					
Favorece la reflexión de la práctica					
Favorece la adaptación a las necesidades e intereses de los alumnos					
Facilita analizar y eliminar elementos irrelevantes o inapropiados					
Favorece la creatividad					
Evita la rutina y la monotonía					
Otras ¿cuáles?...					

¿Con qué frecuencia hace las siguientes actividades relacionadas con la evaluación, adaptación y elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del inglés? (Respuesta múltiple).

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastante Veces	Muchas veces	Siempre
Asisto a cursos, congresos o conferencias						
Leo libros sobre el tema						
Leo revistas sobre el tema						
Busco en bases de datos o Internet						
Consulta centros de recursos y bibliotecas						
Escribo sobre el tema						
Otras actividades ¿cuáles?...						

³ Análisis de los materiales didácticos según ciertos criterios para ver si se adecuan o no a los objetivos que se plantean conseguir.

⁴ Hacer los cambios necesarios en un material didáctico dado para facilitar la consecución de los objetivos que se plantean conseguir.

⁵ Diseño y creación por parte del profesor de un material didáctico para facilitar la consecución de los objetivos que se plantean conseguir.

B.2. Por favor indique qué tiempo dedica en sus clases a los siguientes temas (respuesta múltiple):

	Ninguno	1-4 clases	5-8 clases	Más de 9 clases	A modo de comentario de vez en cuando	A modo de comentario con frecuencia
Evaluación de materiales didácticos						
Adaptación de materiales didácticos						
Elaboración de materiales didácticos						

B.3. ¿Con qué recursos cuenta su centro para que sus alumnos puedan adaptar o elaborar materiales didácticos y con qué frecuencia lo hacen? (Respuesta múltiple).

Recursos	Existen		Frecuencia				
	Sí	No	Nunca	Poca frecuencia	Mediana frecuencia	Bastante frecuencia	Siempre
Plastificadora							
Encuadernadora							
Guillotina							
Fotocopiadora							
Retroproyector							
Ordenadores							
Cañón para el ordenador							
Cámara de fotos							
Cámara de video							
Equipo de grabación de audio							
Grabadora de vídeos							
Laboratorio de idiomas							
Libros que tratan sobre el tema							
Bancos de material para adaptar							
Otros ¿Cuáles?...							

B.4. ¿Según su opinión en qué medida el programa de estudios de su centro cubre la formación de los alumnos para la evaluación, adaptación y elaboración de materiales didácticos? (respuesta múltiple)

	En ninguna	En poca	En bastante	En mucha	Totalmente	No lo sé
Evaluación de materiales						
Adaptación de materiales						
Elaboración de materiales						

B.5. Qué factores cree que dificultan la enseñanza y elaboración de materiales didácticos en su centro (respuesta múltiple).

Factores que dificultan la enseñanza y elaboración	Sí	No
Falta de tiempo		
Falta de dotación económica		
Falta de formación		
Falta de recursos técnicos para elaborarlos		
Falta de recursos materiales para elaborarlos		
Falta de colaboración entre los profesores		
Falta de manuales y libros de referencia para obtener ideas		
Falta de interés por el tema		
Otros:¿cuáles? ...		

B.6. Especifique las asignaturas relacionadas con la didáctica/metodología del inglés que se imparten en su centro para la formación de maestros/as, si son o no obligatorias y su duración.

	Nombre de la ASIGNATURA	Obliga.	Optativa	Nº créditos
1				
2				
3				
4				
5				

C. Didáctica/metodología

C.1. En su opinión ¿Con qué frecuencia considera que debe utilizar el/la maestro/a de inglés los siguientes materiales didácticos en el aula de primaria? (Respuesta múltiple).

	Nunca	Poca frecuencia	Mediana frecuencia	Bastante frecuencia	Siempre
Libro de texto					
Guía del profesor del libro de texto					
Cuaderno de ejercicios que acompaña al libro de texto					
Cintas de audio o CDs que acompañan al libro de texto					
Otros materiales que acompañan el libro de texto como cintas de audio, videos, CDs, programas ordenador.					
Material impreso distinto al libro de texto					
Material de audio independiente del libro de texto					
Fuentes gráficas y visuales independientes del libro de texto (mapas, dibujos, fotos, gráficos, posters, etc.)					
Material audiovisual diferente al que acompaña al libro de texto (películas, programas de televisión, etc.)					
Libros de lectura					
Diccionarios					
Periódicos , revistas o comics					
Panfletos y folletos					
Canciones					
Chants y poesías					
Juegos (de rol, de mesa, educativos...)					
Objetos de la vida real					
Materiales de arte y manualidades					
Programas de ordenador					
Internet					
Charlas o conversaciones con angloparlantes					
Otros. ¿Cuáles?...					

C.2. ¿Cuál cree que debe ser el lugar del libro de texto para la enseñanza de la lengua inglesa en el aula de primaria? (respuesta única).

Es el recurso entorno al cual debe girar la enseñanza del inglés	
Es uno más de los recursos que debe utilizar el profesor	
Es una pequeña parte de los recursos que debe utilizar el profesor	
Es un recurso del que se debe prescindir	

C.3. ¿Qué recomienda a los futuros maestros/as cuando en el libro de texto que utilicen les aparezcan temas, actividades o textos que no consideren adecuados para su plan didáctico? (respuesta única).

Recomiendo eliminarlos	
Recomiendo no eliminarlos	
No les recomiendo nada	

C.4. ¿ Con qué frecuencia cree que se encuentran las siguiente características en los libros de texto de primaria actuales? (Respuesta múltiple).

	Nunca	Poca frecuencia	Mediana frecuencia	Bastante frecuencia	Siempre
Unifica criterios de contenido y metodología entre los enseñantes de un centro					
Evita tener que dedicar tiempo a la selección de contenidos y actividades					
Proporcionan gran variedad de opciones					
Se adaptan con facilidad a las características de los alumnos					
Son de gran ayuda a los maestros con menos experiencia					
Se adaptan con facilidad a las características de los profesores					
Tienen el contenido adecuado					
Tienen el nivel adecuado					
Tratan las destrezas lingüísticas adecuadamente					
Tratan la gramática adecuadamente					
Tratan la pronunciación adecuadamente					
Proporcionan recursos metodológicos diversos					
Vienen acompañados de material de apoyo adecuado					
Ayuda a los alumnos a saber lo que tienen que estudiar					
Hace que los alumnos estudien más					
Otros ¿Cuáles?.....					

D. Información General**D.1.** Nombre⁶:

D.2. Edad:	De 20-30 años	
	De 31-40 años	
	De 41-50 años	
	De 51-60 años	
	Más de 61 años	

D.3. Sexo

Hombre	
Mujer	

D.4. Facultad/escuela donde imparte la docencia: ...
(Ciudad)... (Provincia) ...**D.5.** Años de docencia en la formación de maestros/as: ...**D.6.** Categoría laboral

Catedrático	
Profesor/a Titular	
Profesor/a Ayudante	
Profesor/a Asociado	
Otra ...	

D.7. Facultad/escuela donde realizó su formación inicial para enseñar inglés: ...
(Universidad) _____ (Ciudad) _____
Año en que acabó estos estudios _____**D.8.** Otros estudios complementarios relacionados con la enseñanza del inglés y duración:...**D.9.** ¿Qué asignatura/s relacionadas con la didáctica/metodología tuvo durante su formación inicial para enseñar inglés y cual fue su duración?

	Nombre de la ASIGNATURA	Cuatri.	Anual
1			
2			
3			
4			
5			

⁶ El nombre es optativo. En caso de que decida incluirlo la responsable de la encuesta se compromete a no divulgarlo.

D.10. En las asignaturas cursadas en su formación inicial para enseñar inglés, ¿trabajaron los temas siguientes? (respuesta múltiple)

	No	Casi nunca	Algunas veces	Bastante	Mucho
Evaluación de materiales didácticos					
Adaptación de materiales didácticos					
Creación de materiales didácticos					

D.11. Asignaturas que imparte en el curso académico 2002-03 y su duración:

	Nombre de la ASIGNATURA	Cuatri.	Anual
1			
2			
3			
4			
5			
6			

D.12. ¿Ha impartido alguna vez asignaturas relacionadas con la didáctica/metodología del inglés?

Sí, nº de años...	
No	

D.13. ¿Trabaja actualmente en algún campo de investigación? (respuesta única).

Sí	
No	

D.14. En caso afirmativo ¿Podría especificar la relación que tiene su campo de investigación con la evaluación, adaptación o elaboración de materiales didácticos? (respuesta única).

Nada relacionado	
Vagamente relacionado	
Medianamente relacionado	
Muy relacionado	
Plenamente relacionado	

D.15. Si desea añadir cualquier comentario relacionado con el tema que estamos tratando puede hacerlo a continuación.

.....

.....

.....

.....

Agradeceríamos un último esfuerzo por comprobar que no ha olvidado contestar a ninguna de las preguntas.

MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN

ANEXO III.B.: Hoja evaluativa sobre el cuestionario.

Materiales didácticos en la enseñanza del inglés

NOTA TECNICA: Para desplazarte de una línea a la siguiente no utilices el botón **enter** sino el cursor de desplazamiento.

1. Tiempo que te ha llevado rellenar la encuestas:

2. Tiempo que te ha llevado rellenar la hoja de evaluación:

3. Qué te ha parecido el cuestionario con respecto a la **comprensión**:

Muy fácil de responder	
Fácil de entender	
Un poco difícil	
Bastante difícil	
Muy difícil	

4. Qué te ha parecido el cuestionario con respecto a las **respuestas**:

Muy fácil de responder	
Fácil de responder	
Un poco difícil	
Bastante difícil	
Muy difícil	

5. ¿Qué te ha parecido el cuestionario con respecto al **tiempo** que has tardado en rellenarlo?

Demasiado largo y pesado	
De duración razonable	
Muy corta	
Otros comentarios	

6. Preguntas cuyo enunciado te ha parecido confuso

Sección A: Sección B: Sección C: Sección D:
--

7. Preguntas cuyas tablas te ha parecido confusas

Sección A: Sección B: Sección C: Sección D:
--

8. Cómo ha llegado el formato de la encuesta

	Sí	No	Nº de pregunta/s que ha llegado mal
Parte de una misma pregunta en dos hojas diferentes			
Tablas desplazadas			
Otros problemas			

9. Espacio reservado para cualquier anotación que deseéis realizar con respecto al tema y su tratamiento en la encuesta.

--

Muchas gracias por el tiempo empleado y el esfuerzo realizado.

Anexo III.C.: Cuestionario definitivo dirigido a los profesores de didáctica.

Nº1: Cuestionario sobre materiales didácticos para la enseñanza del inglés dirigido a profesores de Didáctica del Inglés en Magisterio.

- ❖ Rellene por favor el cuestionario marcando con una **cruz (X)** la casilla correspondiente a la respuesta elegida, o en su caso, escribiendo la respuesta adecuada.
- ❖ Conteste a las preguntas pensando especialmente en sus clases de didáctica.

A. Materiales Didácticos⁷.

- A.1.** En sus clases de didáctica de este curso, ¿con qué frecuencia ha utilizado, o va a utilizar, los siguientes materiales publicados por las editoriales?

	Nunca	Algunas v. ⁸	Bastantes v.	Muchas v.
Un manual/ libro de texto				
Libros de recursos				
Materiales provenientes de Internet				
Material informático				
Material de audio				
Material audiovisual				
Otros ¿Cuáles?				

- A.2.** ¿Qué importancia le atribuye a los materiales publicados que emplea en sus clases de didáctica?

Ninguna	Alguna	Bastante	Mucha

- A.3.** ¿Cuál cree que debe ser el lugar del libro de texto para la enseñanza de la lengua inglesa en el aula de primaria?

El recurso en torno al cual debe girar la enseñanza del inglés	
Uno más de los recursos que debe utilizar el profesor	
Una pequeña parte de los recursos que debe utilizar el profesor	
Un recurso del que se debe prescindir	
Otros ¿Cuáles?	

B. Evaluación, Adaptación y Elaboración de Materiales Didácticos.

⁷ En un sentido amplio la definición de *materiales didácticos* incluye todo tipo de material que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁸ “v.” es la abreviatura utilizada en el cuestionario para indicar “veces”.

B.1. ¿Evalúa⁹ los materiales que emplea en sus clases de didáctica?

Nunca	Algunas v.	Bastantes v.	Muchas v.

B.2. ¿Cuándo y con qué frecuencia evalúa los materiales que emplea en sus clases de didáctica?

	Nunca	Algunas v.	Bastantes v.	Muchas v.
Antes de usarlos				
A la vez que los usa				
Después de usarlos				

B.3. En caso de que evalúe los materiales que emplea en sus clases de didáctica, ¿cómo lo hace y con qué frecuencia?

	Nunca	Algunas v.	Bastantes v.	Muchas v.
Con un vistazo general				
Leo el índice y los comentarios de contraportada				
Lo someto a un análisis sistemático y detallado				
Otras formas: ¿cuáles?				

B.4. En sus clases de didáctica, ¿qué importancia le atribuye a la evaluación de los materiales didácticos?

Ninguna	Alguna	Bastante	Mucha

B.5. En sus clases de didáctica, ¿enseña a sus alumnos a evaluar materiales?

Nunca	Algunas v.	Bastantes v.	Muchas v.

B.6. En caso de que enseñe a sus alumnos a evaluar materiales didácticos ¿podría indicar en qué consiste la evaluación?

⁹ Se entiende por *evaluar* el estudio y análisis que se realiza sobre los materiales didácticos para comprobar si cumplen con los objetivos que se quieren conseguir con ellos.

B.7. ¿Emplea en sus clases de didáctica materiales **adaptados**¹⁰ por Ud.?

Nunca	Algunas v.	Bastantes v.	Muchas v.

B.8. En caso de que en sus clases de didáctica emplee materiales adaptados por Ud., ¿qué aspectos de los mismos adapta?

	Nunca	Algunas v.	Bastantes v.	Muchas v.
Tipo de actividades				
Contenido lingüístico				
Contenido temático				
Contenido cultural				
Tipo de destrezas lingüísticas				
Nivel de dificultad				
Orden de presentación				
Otras formas: ¿cuáles?				

B.9. En sus clases de didáctica, ¿qué importancia le atribuye a la adaptación de los materiales?

Ninguna	Alguna	Bastante	Mucha

B.10. En sus clases de didáctica, ¿enseña a sus alumnos a adaptar materiales?

Nunca	Algunas v.	Bastantes v.	Muchas v.

B.11. En caso de que enseñe a sus alumnos a adaptar materiales, ¿podría indicar qué tipo de materiales les enseña a adaptar y cómo lo hace?

B.12. ¿Elabora¹¹ materiales para utilizar en sus clases de didáctica?

Nunca	Algunas v.	Bastantes v.	Muchas v.

B.13. En caso de que elabore materiales para utilizar en sus clases de didáctica, ¿colaboran otras personas en ello?

No, nadie	
Sí, otros colegas	
Sí, mis alumnos	

¹⁰ Se entiende por *adaptar* la realización de los cambios necesarios en los materiales para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹¹ Se entiende por *elaborar* el diseño y creación, por parte del profesor, de materiales didácticos.

B.14. En sus clases de didáctica, ¿qué importancia le atribuye a la elaboración de los materiales?

Ninguna	Alguna	Bastante	Mucha

B.15. En sus clases de didáctica, ¿enseña a sus alumnos a elaborar materiales?

Nunca	Algunas v.	Bastantes v.	Muchas v.

B.16. En caso de que enseñe a sus alumnos a elaborar materiales en sus clases de didáctica, ¿podría indicar qué tipos de materiales elaboran y explicar cómo los hace?

--

B.17. ¿Cree que el programa de estudios de su centro proporciona la formación adecuada de los alumnos para la evaluación, adaptación y elaboración de materiales didácticos?

	No	Algo	Bastante	Mucho
Evaluación de materiales				
Adaptación de materiales				
Elaboración de materiales				

B.18. En caso de que trabaje con sus alumnos los siguientes temas, indique el número aproximado de horas que tiene previsto dedicar a cada uno de ellos este curso.

	Nº Horas
Evaluación de materiales didácticos	
Adaptación de materiales didácticos	
Elaboración de materiales didácticos	

B.19. Indique en qué medida cree que el **adaptar y elaborar** materiales didácticos puede influir en los siguientes aspectos relacionados con la enseñanza del inglés.

	Ninguna	Alguna	Bastante	Mucha
Favorece la autonomía profesional				
Es muestra del interés que el profesor se toma en su trabajo				
Favorece la reflexión sobre la práctica del profesor				
Favorece la creatividad del profesor				
Favorece las necesidades e intereses de los alumnos				
Favorece la motivación de los alumnos por el inglés				
Favorece la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos				
Favorece la innovación educativa				
Favorece la calidad de la enseñanza				
Favorece la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje				
Otras ¿cuáles?...				

B.20. En caso de que en los cinco últimos años Ud. mismo/a haya realizado actividades de formación continua relacionadas con la **adaptación y elaboración** de materiales didácticos para la enseñanza del inglés ¿podría indicar de qué tipo han sido y con qué frecuencia las ha hecho?

	Ninguna	Una vez	Algunas v.	Muchas v.
He asistido a cursos, congresos o conferencias				
He leído libros y revistas sobre el tema				
He buscado en bases de datos o Internet				
He consultado en centros de recursos y bibliotecas				
Otras ¿cuáles?				

B.21. En el caso de que Ud. adapte o elabore materiales didácticos con menos frecuencia de lo que quisiera o no lo hiciera, ¿cuáles cree que son las causas más frecuentes por las que Ud. no lo hace?

Causas	Sí	No
Falta de tiempo		
Falta de dotación económica para elaborarlos		
Falta de retribución económica por elaborarlos		
Falta de formación en la elaboración de materiales		
Falta de recursos técnicos para elaborarlos		
Falta de recursos materiales para elaborarlos		
Falta de colaboración entre los profesores		
Falta de manuales y libros de referencia para obtener ideas		
Falta de interés por el tema		
No está incluido en el temario de la asignatura		
Otras: ¿cuáles?		

B.22. ¿Podría indicar con qué recursos cuenta su centro para que los profesores de inglés puedan adaptar y elaborar materiales didácticos y si, en general, se hace uso suficiente de estos recursos?

Recursos	Existen		Uso suficiente	
	Sí	No	Sí	No
Plastificadora				
Encuadernadora				
Guillotina				
Fotocopiadora				
Retroproyector				
Ordenadores				
Cañón para el ordenador				
Cámara de fotos				
Cámara de video				
Equipo de grabación de audio				
Grabadora de vídeos				
Laboratorio de idiomas				
Conexión a Internet				
Otros ¿Cuáles?...				

C. Información General

C.1. Nombre:

C.2. Edad:

De 20-30 años	<input type="checkbox"/>
De 31-40 años	<input type="checkbox"/>
De 41-50 años	<input type="checkbox"/>
De 51-60 años	<input type="checkbox"/>
Más de 61 años	<input type="checkbox"/>

C.3. Sexo:

Hombre	<input type="checkbox"/>
Mujer	<input type="checkbox"/>

C.4. Años de docencia en la formación de maestros/as:

C.5. Facultad / escuela donde imparte la docencia:

Universidad:

C.6. Facultad / escuela donde se formó inicialmente:

Universidad:

C.7. Número de años que ha impartido asignaturas relacionadas con la **didáctica del inglés:**

C.8. Indique las asignaturas que imparte en el curso académico 2003-04, si son o no obligatorias y número de créditos asignados a las mismas.

	Nombre de la ASIGNATURA	Obliga.	Optativa	Nº créditos
1				
2				
3				
4				

C.9. Si durante su formación inicial para enseñar inglés tuvo una o más asignaturas relacionadas con la didáctica/metodología del inglés ¿podría indicar su nombre y duración?

	Nombre de la ASIGNATURA	Cuatri- mestral.	Anual
1			
2			
3			
4			

C.10. En el caso de que haya tenido alguna asignatura de didáctica/metodología del inglés durante su formación inicial, ¿trabajaron los temas siguientes?

	No	Algo	Bastante	Mucho
Evaluación de materiales didácticos				
Adaptación de materiales didácticos				
Creación de materiales didácticos				

C.11. Si ha enseñando inglés en otros niveles educativos distintos al actual, ¿podría indicar cuáles han sido?

Primaria	
Secundaria	
Escuela Oficial de Idiomas	
Otros: ¿cuáles?	

C.12. Si además de sus estudios de formación inicial ha realizado otros adicionales para la enseñanza del inglés, ¿podría indicar cuáles han sido y su duración?

--

C.13. Si tiene cualquier comentario relacionado con el tema de los materiales didácticos puede hacerlo a continuación.

--

Agradeceríamos un último esfuerzo por comprobar que no ha olvidado contestar a ninguna de las preguntas.

MUCHÍSIMAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN

Anexo III.d.: Cuestionario definitivo para los profesores que no imparten didáctica

Nº2: Cuestionario sobre materiales didácticos para la enseñanza del inglés dirigido a profesores de Lengua Inglesa en Magisterio

- ❖ Rellene por favor el cuestionario marcando con una **cruz (X)** la casilla correspondiente a la respuesta elegida, o en su caso, escribiendo la respuesta adecuada.
- ❖ Conteste a este cuestionario sólo en caso de que no imparta asignatura alguna relacionada con la didáctica del inglés.

A. Materiales Didácticos¹².

A.1. En sus clases de este curso, ¿Con qué frecuencia ha utilizado, o va a utilizar, los siguientes **materiales didácticos** publicados por las editoriales?

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
Un manual/ libro de texto				
Libros de recursos				
Materiales provenientes en Internet				
Material informático				
Material de audio				
Material audiovisual				
Otros ¿Cuáles?				

A.2. ¿Qué importancia le atribuye a los materiales didácticos publicados que emplea en sus clases?

Ninguna	Alguna	Bastante	Mucha

A.3. ¿Cuál cree que debe ser el lugar del libro de texto para la enseñanza de la lengua inglesa en el **aula de primaria**?

El recurso en torno al cual debe girar la enseñanza del inglés	
Uno más de los recursos que debe utilizar el profesor	
Una pequeña parte de los recursos que debe utilizar el profesor	
Un recurso del que se debe prescindir	
Otros ¿Cuáles?	

¹² En un sentido amplio la definición de *materiales didácticos* incluye todo tipo de material que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

B. Evaluación, Adaptación y Elaboración de Materiales Didácticos.

B.1. ¿Evalúa¹³ los materiales didácticos que emplea para impartir sus clases?

Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces

B.2. ¿Cuándo y con qué frecuencia evalúa los materiales didácticos que emplea en sus clases?

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
Antes de usarlos				
A la vez que los usa				
Después de usarlos				

B.3. En caso de que evalúe los materiales didácticos que emplea en sus clases ¿cómo lo hace y con qué frecuencia?

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas Veces
Con un vistazo general				
Leo el índice y los comentarios de contraportada				
Lo someto a un análisis sistemático y detallado				
Otras formas: ¿cuáles?				

B.4. En sus clases, ¿qué importancia le atribuye a la evaluación de los materiales didácticos?

Ninguna	Alguna	Bastante	Mucha

B.7. ¿Emplea en sus clases materiales **adaptados**¹⁴ por Ud.?

Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces

¹³ Se entiende por *evaluar* el estudio y análisis que se realiza sobre los materiales didácticos para comprobar si cumplen con los objetivos que se quieren conseguir con ellos.

¹⁴ Se entiende por *adaptar* la realización de los cambios necesarios en los materiales para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

B.8. En caso de que emplee materiales didácticos adaptados por Ud., ¿qué aspectos de los mismos adapta?

	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces
Tipo de actividades				
Contenido lingüístico				
Contenido temático				
Contenido cultural				
Tipo de destrezas lingüísticas				
Nivel de dificultad				
Orden de presentación				
Otras formas: ¿cuáles?				

B.9. En las clases que imparte, ¿qué importancia le atribuye a la **adaptación** de los materiales didácticos?

Ninguna	Alguna	Bastante	Mucha

B.12. ¿Elabora¹⁵ materiales didácticos para utilizar en sus clases?

Nunca	Algunas v.	Bastantes v.	Muchas v.

B.13. En caso de que elabore materiales didácticos para utilizar en sus clases, ¿colaboran otras personas en ello?

No, nadie	
Sí, otros colegas	
Sí, mis alumnos	

B.14. En sus clases ¿Qué importancia le atribuye a la **elaboración** de los materiales didácticos?

Ninguna	Alguna	Bastante	Mucha

B.19. Indique en qué medida cree que el **adaptar y elaborar** materiales didácticos puede influir en los siguientes aspectos relacionados con la enseñanza del inglés.

	Ninguna	Alguna	Bastante	Mucha
Favorece la autonomía profesional				
Es muestra del interés que el profesor se toma en su trabajo				
Favorece la reflexión sobre la práctica del profesor				
Favorece la creatividad del profesor				
Favorece las necesidades e intereses de los alumnos				
Favorece la motivación de los alumnos por el inglés				
Favorece la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos				
Favorece la innovación educativa				
Favorece la calidad de la enseñanza				
Favorece la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje				
Otras ¿cuáles?...				

¹⁵ Se entiende por *elaborar* el diseño y creación, por parte del profesor, de materiales didácticos.

B.20. En caso de que en los cinco últimos años Ud. mismo/a haya realizado actividades de formación continua relacionadas con la **adaptación y elaboración** de materiales didácticos para la enseñanza del inglés ¿podría indicar de qué tipo han sido y con qué frecuencia las ha hecho?

	Ninguna	Una vez	Algunas veces	Muchas veces
He asistido a cursos, congresos o conferencias				
He leído libros y revistas sobre el tema				
He buscado en bases de datos o Internet				
He consultado en centros de recursos y bibliotecas				
Otras ¿cuáles?				

B.21. En el caso de que Ud. elabore materiales didácticos con menos frecuencia de lo que quisiera o no elabore, ¿cuáles cree que son las causas más frecuentes por las que Ud. no lo hace?

Causas	Sí	No
Falta de tiempo		
Falta de dotación económica para elaborarlos		
Falta de retribución económica por elaborarlos		
Falta de formación en la elaboración de materiales		
Falta de recursos técnicos para elaborarlos		
Falta de recursos materiales para elaborarlos		
Falta de colaboración entre los profesores		
Falta de manuales y libros de referencia para obtener ideas		
Falta de interés por hacerlo		
Otras: ¿Cuáles?		

B.22. ¿Podría indicar con qué recursos cuenta su centro para que los profesores de inglés puedan adaptar y elaborar materiales didácticos y si, en general, se hace uso suficiente de estos recursos?

Recursos	Existen		Uso suficiente	
	Sí	No	Sí	No
Plastificadora				
Encuadernadora				
Guillotina				
Fotocopiadora				
Retroproyector				
Ordenadores				
Cañón para el ordenador				
Cámara de fotos				
Cámara de vídeo				
Equipo de grabación de audio				
Grabadora de vídeos				
Laboratorio de idiomas				
Conexión a Internet				
Otros ¿Cuáles?...				

C. Información General

C.1. Nombre:

C.2. Edad:

De 20-30 años	<input type="checkbox"/>
De 31-40 años	<input type="checkbox"/>
De 41-50 años	<input type="checkbox"/>
De 51-60 años	<input type="checkbox"/>
Más de 61 años	<input type="checkbox"/>

C.3. Sexo

Hombre	<input type="checkbox"/>
Mujer	<input type="checkbox"/>

C.4. Años de docencia en la formación de maestros/as:

C.5. Facultad / escuela donde imparte la docencia:

Universidad:

C.6. Facultad / escuela donde se formó inicialmente:

Universidad:

C.7. Número de años que ha impartido asignaturas relacionadas con la **didáctica del inglés:**

C.16. Indique las asignaturas que imparte en el curso académico 2003-04, si son o no obligatorias y número de créditos asignados a las mismas.

	Nombre de la ASIGNATURA	Obliga.	Optativa	Nº créditos
1				
2				
3				
4				

C.9. Si durante su formación inicial para enseñar inglés tuvo una o más asignaturas relacionadas con la didáctica/metodología del inglés ¿podría indicar su nombre y duración?

	Nombre de la ASIGNATURA	Cuatri- mestral	Anual
1			
2			
3			
4			

C.10. En el caso de que haya tenido alguna asignatura de didáctica/metodología del inglés durante su formación inicial, ¿trabajaron los temas siguientes?

	No	Algo	Bastante	Mucho
Evaluación de materiales didácticos				
Adaptación de materiales didácticos				
Creación de materiales didácticos				

C.11. Si ha trabajado enseñando inglés en otros niveles educativos distintos al actual, ¿podría indicar cuáles han sido?

Primaria	
Secundaria	
Escuela Oficial de Idiomas	
Otros: ¿cuáles?	

C.12. Si además de sus estudios de formación inicial ha realizado otros adicionales para la enseñanza del inglés, ¿podría indicar cuáles han sido y su duración?

--

C.13. Si tiene cualquier comentario relacionado con el tema de los materiales didácticos puede hacerlo a continuación.

--

*****Agradeceríamos un último esfuerzo por comprobar que no ha olvidado contestar a ninguna de las preguntas.*****

Muchísimas gracias por su VALIOSA COLABORACIÓN