

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE 1

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

UNITÉ DE RECHERCHE ET
DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE
DES DISCIPLINES



UNIVERSITY OF YAOUNDE 1

THE FACULTY OF EDUCATION

FACULTY OF EDUCATION

CENTER FOR RESEARCH AND
DOCTORAL TRAINING IN EDUCATION

RESEARCH AND DOCTORAL TRAINING
UNIT FOR SCIENCES OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**MANUAL ESCOLAR E IMPLEMENTACIÓN DE LAS
REFORMAS CURRICULARES: APLICACIÓN EN NUEVA
DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL 3 (2nde AE)**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master

Spécialité : Didactique des Disciplines

Option : Didactique de l'Espagnol

par:

NGA Jacqueline

Licenciée en Lettres Hispaniques

Matricule : 17R3669

sous la direction de :

André-Marie MANGA

Professeur Titulaire
ENS/UIYI



Année académique 2022-2023

A

La familia MBO EDOU

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta investigación es el resultado de numerosas aportaciones. No podemos cerrarla sin agradecer a todos los que nos han ayudado.

Expresamos nuestros agradecimientos al Pr. André-Marie MANGA, que ha aceptado dirigir este trabajo. Le agradecemos mucho por su disponibilidad, su rigor científico, sus consejos y humanismo.

Agradecemos al jefe del Departamento de Didáctica de las disciplinas de la Universidad de Yaundé I, especialmente la Pra. René Solange NKECK BIDIAS.

Agradecemos también a todos nuestros profesores del Departamento de Didáctica de las disciplinas de la Universidad de Yaundé I, por la formación recibida.

Aprovechamos este espacio para agradecer también a todos los miembros de nuestra familia por su apoyo espiritual, moral y material, sin olvidar a nuestra amiga Yakana Innocente.

ÍNDICE

| | |
|---|------|
| DEDICATORIA | i |
| AGRADECIMIENTOS | ii |
| ÍNDICE | iii |
| ABREVIATURAS | vi |
| LISTA DE CUADROS Y ESQUEMAS | vii |
| RÉSUMÉ | viii |
| ABSTRACT | ix |
| RESUMEN | x |
| INTRODUCCIÓN GENERAL | 1 |
| PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN | 5 |
| CAPÍTULO 1: PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN | 6 |
| 1.1.Contexto y justificación del estudio | 6 |
| 1.1.1. La enseñanza del español en Camerún: breve recorrido histórico | 7 |
| 1.1.2. Los textos oficiales sobre la enseñanza del español..... | 8 |
| 1.1.3. Algunos métodos y manuales en la E/A de ELE en Camerún | 11 |
| 1.1.4. Justificación del estudio. | 23 |
| 1.2. Problema del estudio. | 24 |
| 1.2.1. Observaciones | 24 |
| 1.2.2. Formulación del problema | 26 |
| 1.3. Preguntas de la investigación | 27 |
| 1.3.1. Pregunta principal | 27 |
| 1.3.2. Preguntas específicas..... | 27 |
| 1.4. Los objetivos de la investigación | 27 |
| 1.4.1. Objetivo general | 27 |
| 1.4.2. Objetivos específicos..... | 27 |
| 1.5. Los intereses del estudio. | 28 |
| 1.5.1. Interés científico. | 28 |
| 1.5.2. Interés social..... | 28 |
| 1.5.3. Interés pedagógico-didáctico..... | 28 |
| 1.6. Delimitación de la investigación | 29 |
| 1.6.1. Delimitación teórica..... | 29 |
| 1.6.2. Delimitación temporal..... | 29 |
| 1.6.3. Delimitación temática | 29 |
| 1.6.4. Delimitación del universo de la investigación. | 30 |
| 1.6.5. Delimitación espacial | 30 |
| CAPÍTULO 2: ENFOQUE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN | 31 |
| 2.1. Definición de los conceptos. | 31 |
| 2.1.1. Manual escolar | 31 |
| 2.1.2. Currículo..... | 34 |
| 2.1.3. Programa oficial | 37 |
| 2.1.4. Competencia..... | 37 |
| 2.2. Teorías y modelos explicativos. | 39 |
| 2.2.1. Las teorías constructivistas..... | 40 |
| 2.2.2. La intervención educativa. | 41 |
| 2.2.3. La Teoría de la transposición didáctica..... | 46 |
| 2.3. Estado de la cuestión. | 48 |
| 2.3.1. La reforma curricular en el sistema educativo camerunés | 48 |
| 2.3.2. Los trabajos sobre las reformas curriculares y los manuales escolares..... | 54 |

| | |
|--|-----------|
| 2.3.3. Los trabajos sobre la evaluación de los manuales escolares..... | 55 |
| 2.4. Hipótesis de la investigación..... | 58 |
| 2.4.1. Hipótesis principal..... | 58 |
| 2.4.2. Hipótesis específicas..... | 59 |
| 2.5. Formulación de las variables..... | 59 |
| 2.5.1. La variable dependiente..... | 59 |
| 2.5.2. Las variables independientes..... | 59 |
| SEGUNDA PARTE: MARCO PRÁCTICO Y OPERATORIO | 63 |
| CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 64 |
| 3.1. Tipo de investigación..... | 64 |
| 3.2. Sitios de la investigación..... | 65 |
| 3.2.1. Presentación del sitio..... | 65 |
| 3.2.2. Justificación de la elección del sitio..... | 66 |
| 3.3. Población de la investigación..... | 66 |
| 3.3.1. La población meta..... | 66 |
| 3.3.2. La población accesible y criterios de selección..... | 66 |
| 3.4. Técnica de muestreo y muestra..... | 67 |
| 3.5. Presentación y selección del manual..... | 68 |
| 3.5.1. Criterios de selección del manual corpus..... | 69 |
| 3.6. Método de recopilación de los datos..... | 69 |
| 3.6.1. Presentación del método: la entrevista..... | 70 |
| 3.7. Instrumentos de recolección de datos..... | 70 |
| 3.7.1. La guía de entrevista..... | 70 |
| 3.7.2. La rejilla de análisis..... | 71 |
| 3.8. Método de análisis de los datos: análisis del contenido..... | 75 |
| 3.8.1. Método de análisis de contenido de la entrevista..... | 77 |
| 3.8.2. Método de análisis de contenido del manual <i>NDE3</i> | 79 |
| CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS | 82 |
| 4.1. Presentación de los resultados sobre el manual y el programa oficial..... | 82 |
| 4.1.1. Presentación de los resultados sobre la conformidad entre los contenidos del manual y el programa oficial..... | 82 |
| 4.1.1.1. Conformidad de los temas con el programa oficial..... | 82 |
| 4.2. Arraigo cultural y apertura al mundo..... | 88 |
| 4.2.1. Frecuencia de autores africanos/cameruneses y extranjeros..... | 89 |
| 4.2.2. Examen de los nombres y apellidos..... | 90 |
| 4.2.3. Examen de los nombres de lugares..... | 91 |
| 4.3. Examen del enfoque pedagógico-didáctico..... | 92 |
| 4.3.1. Adecuación de la terminología del manual con el programa oficial..... | 92 |
| 4.3.2. Examen de las actividades de integración..... | 96 |
| 4.2. Presentación de los resultados de la entrevista..... | 103 |
| 4.2.1. Identificación de los entrevistados..... | 103 |
| 4.2.2. Distribución de las opiniones de los participantes sobre el tema 1: adecuación entre los contenidos temáticos, gramaticales y léxicos del manual con el programa oficial..... | 104 |
| 4.2.3. Distribución de las opiniones de los participantes sobre el tema 2: el arraigo cultural..... | 106 |
| 4.2.4. Distribución de las opiniones de los participantes sobre el tema 3: el Enfoque pedagógico..... | 107 |
| 4.3. Verificación de las hipótesis de la investigación..... | 108 |
| 4.3.1. Verificación de la hipótesis general de la investigación..... | 108 |
| 4.3.2. Verificación de las hipótesis específicas..... | 109 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO 5: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y SUGERENCIAS ... | 112 |
| 5.1. Recordatorio de los datos teóricos | 112 |
| 5.2. Interpretación de la hipótesis de la investigación..... | 115 |
| 5.2.1. Interpretación de la hipótesis de la investigación nº1 | 115 |
| 5.2.2. Interpretación de la hipótesis de la investigación nº2 | 117 |
| 5.2.3. Interpretación de la hipótesis de la investigación nº3 | 119 |
| 5.3. Perspectivas para una mejora de los manuales escolares de ELE..... | 121 |
| 5.3.1. Estado | 121 |
| 5.3.2. CNAMSMD | 122 |
| 5.3.3. Centros de formación del profesorado | 122 |
| CONCLUSIÓN GENERAL | 124 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 126 |
| APÉNDICES..... | 132 |

ABREVIATURAS

- A.P** : Animador pedagógico
- CNAMSM** : Conseil National d’Agrément des Manuels scolaires et des Matériels didactiques
- CVC** : Centro Virtual Cervantes
- CONFEMEN**: Conférence des Ministres de l’Éducation des États et Gouvernements de la Francophonie
- E/A** : Enseñanza/Aprendizaje
- ELE** : Español Lengua extranjera
- EPC** : Enfoque por Competencias
- EPT** : Educación Para Todos
- LE** : Lengua extranjera
- LVII** : Lenguas Vivas II
- NDE3** : Nueva Didáctica del español 3
- PPO** : Pedagogía por Objetivos

LISTA DE CUADROS Y ESQUEMAS

Cuadros

| | |
|--|-----|
| Cuadro 1: Características de la PPO | 18 |
| Cuadro 2: Papeles actuales del profesor | 45 |
| Cuadro 3: Recapitulativo del análisis comparativo entre los programas | 53 |
| Cuadro 4: Sinóptico de la investigación | 61 |
| Cuadro 5: Criterios de selección de los sujetos | 67 |
| Cuadro 6: Presentación del manual corpus | 68 |
| Cuadro 7: Criterios de selección de los manuales escolares en Camerún | 72 |
| Cuadro 8 : Presentación de la rejilla de análisis de la investigación | 75 |
| Cuadro 9: Rejilla de análisis de los datos de la entrevista | 78 |
| Cuadro 10: Adecuación de los temas | 82 |
| Cuadro 11: Adecuación de los contenidos gramaticales | 85 |
| Cuadro 12: Adecuación de los contenidos léxicos | 87 |
| Cuadro 13 : Frecuencia de autores en <i>NDE3</i> | 89 |
| Cuadro 14: Frecuencia de los nombres de personas en <i>NDE3</i> | 91 |
| Cuadro 15: Frecuencia de los nombres de lugares en <i>NDE3</i> | 92 |
| Cuadro 16: Formulación de las situaciones en el programa oficial y en el manual | 94 |
| Cuadro 17: Ejemplo de integración en el programa oficial | 96 |
| Cuadro 18: Incoherencias observadas en la tarea final | 102 |
| Cuadro 19: Repartición de los entrevistados según sus datos sociodemográficos | 103 |
| Cuadro 20: Distribución de las opiniones de los participantes sobre el subtema 1 | 104 |
| Cuadro 21: Distribución de las opiniones de los participantes sobre el subtema 2 | 105 |
| Cuadro 22: Distribución de las opiniones de los participantes sobre el subtema 1 | 106 |
| Cuadro 23: Distribución de las opiniones de los participantes sobre el subtema 2 | 106 |
| Cuadro 24: Distribución de las opiniones de los participantes sobre el subtema 1 | 107 |
| Cuadro 25: Distribución de las opiniones de los participantes sobre el subtema 2 | 108 |

Esquemas

| | |
|--|----|
| Esquema 1: Representación de currículo | 36 |
| Esquema 2: La transposición didáctica | 47 |

RÉSUMÉ

Ce travail intitulé: *Manual escolar e implementación de las reformas curriculares: Aplicación en Nueva Didáctica del Español 3*, aborde le problème du manuel dans la logique des reformes curriculaires. Notre étude s'est appuyée sur le manuel scolaire inscrit au programme de Seconde espagnole. De cette étude, il ressort que le manuel *Nueva Didáctica del Español 3* ne permet pas l'implémentation efficace de la réforme curriculaire, ceci à cause de nombreuses insuffisances observées. Elles sont entre autres, la non-conformité des contenus grammaticaux et lexicaux au programme officiel, la faible présence des indices socio-culturels camerounais, le non-respect de l'approche par compétences au niveau de la terminologie employée et des activités. Au vu de toutes ces insuffisances, nous avons formulé quelques suggestions pour l'amélioration de la qualité du manuel scolaire dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'espagnol dans nos collèges et lycées. Il s'agit entre autres de l'adoption des manuels scolaires qui respectent totalement le programme officiel, adaptés au contexte socio-culturel camerounais et en adéquation avec l'approche pédagogique en vigueur dans tous ses aspects. Pour mener à bien cette étude, nous avons convoqué la méthode exploratoire avec une entrée documentaire. À l'analyse documentaire nous avons associé des entretiens.

Mots-clés : Manuel scolaire, curriculum, programme officiel, compétences.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is: *Manual escolar e implementación de las reformas curriculares: aplicación en Nueva Didáctica del Español 3*. It addresses the problem of textbook in the logic of curricular reform. Our study was based on the textbook used in the Spanish class of Seconde. Our study revealed that the *Nueva Didáctica del Español 3* textbook does not fully implement the reform, due to a number of shortcomings. These include the non-conformity of grammatical and lexical content with the official syllabus, the lack of socio-cultural clues from Cameroon, and the non-compliance with the competency-based approach in terms of terminology and activities. With regard to all these shortcomings, we have made a number of suggestions for improving the quality of the textbook in the process of teaching and learning Spanish in our secondary schools. These include the adoption of textbooks that fully respect the official curriculum, are adapted to the socio-cultural context of Cameroon and are in line with the current pedagogical approach in all its aspects. To effectively carry out this study, we used the exploratory method with a documentary entry. The documentary analysis was complemented by interviews.

Key words: Textbook, curriculum, official program, competences.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como tema: *Manual escolar e implementación de las reformas curriculares: Aplicación en Nueva Didáctica del Español 3*. Aborda el problema del manual escolar en la lógica de las reformas curriculares. Nuestro estudio se ha apoyado en el manual escolar inscrito en el tercer curso de ELE. De este estudio, aparece que el manual *Nueva Didáctica del Español 3* no permite que la reforma se implemente completamente, debido a las muchas insuficiencias observadas, en particular el incumplimiento del contenido léxico y gramatical con el programa oficial, la débil presencia de índices socioculturales cameruneses, el no respeto del enfoque por competencias a nivel de la terminología empleada y de las actividades. Teniendo en cuenta estas deficiencias, hemos hecho propuestas para mejorar la calidad de los manuales escolares en la enseñanza y el aprendizaje del español en nuestros Institutos. Se trata de la adopción de manuales que respeten totalmente el programa oficial, adaptados al contexto sociocultural del alumno camerunés y en adecuación con el enfoque pedagógico en vigor en todos sus aspectos. Para llevar a cabo esta investigación, hemos recurrido al método exploratorio con entrada documental. Al análisis documental, hemos combinado entrevistas.

Palabras clave: Manual escolar, currículo, programa oficial, competencias.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Desde un punto de vista social y cívico, la educación es uno de los derechos de los ciudadanos y un deber que han de garantizar los gobiernos. Esto significa que los Estados son responsables de la educación en sus territorios, pues hoy en día, la educación desempeña un papel fundamental en la vida de los individuos y, por extensión, en la supervivencia y desarrollo de las sociedades. Conscientes de ello, los gobiernos han ido inscribiendo en sus sistemas educativos numerosos y amplios movimientos de reformas. De hecho, el currículo aparece como una herramienta de transformación en una sociedad cambiante como la actual. De este modo, las reformas curriculares responden a las exigencias del mundo moderno, a las tendencias pedagógicas actuales y a los diversos desafíos que enfrenta la educación.

La reforma curricular hace referencia a un cambio educativo en sentido positivo, es decir, un cambio que busca una mejora. En esta perspectiva, en 1990, la comunidad internacional se reunió en Jomtien (Tailandia), con motivo de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (EPT), para afirmar su deseo de llegar a una educación universal. Este foro había planteado claramente un diagnóstico generalizado de las debilidades de los sistemas educativos del mundo y también desarrolló un marco para satisfacer las necesidades educativas básicas.

En el año 1994, en Yaundé, la cuadragésima sexta (46^a) sesión de la Conferencia de los Ministros de Educación de los países que tienen el francés como lengua común (CONFEMEN) definió a su vez como esenciales las reformas curriculares en los países miembros. Años después, esto es, en el año 2000, se organizó el foro mundial de Dakar sobre la Educación. Este foro que tuvo lugar del 26 al 28 de abril de 2000 en Dakar (Senegal), tenía como propósito presentar los resultados generales de la evaluación de la década de la EPT y adoptar un nuevo marco de acción. Como consecuencia de esas reuniones, muchos países decidieron reformar sus programas de estudios. La reforma tiene como objetivo reducir la tasa de suspenso escolar y la tan denunciada brecha que brinda los sistemas educativos actuales y las realidades de nuestras sociedades y el mundo cambiante. Se tratará, entonces, de hacer de la escuela un lugar de preparación para la vida activa. Así pues, la redacción de los planes de estudio en términos de competencias ha sido uno de los pilares de las reformas educativas y el currículo se ha convertido en una herramienta privilegiada para introducir cambios sociales. Entre estos cambios hay la idea de iniciar una ruptura real con los programas centrados en los contenidos.

A pesar de las reticencias observadas, esta idea ha sido bien recibida en los países del Sur donde la propensión a desarrollar currículos no relacionados con el contexto social de los

educandos es fuertemente cuestionada, lo que sin duda refuerza las convicciones a favor de una revolución educativa.

Teniendo en cuenta las recomendaciones de Jomtien, de la CONFEMEN, y del foro de Dakar, Camerún ha emprendido desde el año 2002, una reescritura de sus programas de estudio bajo el Enfoque por Competencias. Sin embargo, el cambio de un paradigma basado en una Pedagogía por Objetivos (PP0) a un paradigma que tiene como meta desarrollar las competencias de los aprendientes supone la actualización de los materiales didácticos entre los cuales los manuales escolares.

El manual escolar aparece como una herramienta al servicio de la formación, de la estructuración y de la organización de los conocimientos. Su importancia es innegable en el entorno educativo. La polémica sobre el manual escolar sigue siendo de actualidad en el ámbito de la enseñanza aprendizaje de ELE. Esta polémica se sitúa en los planos pedagógico, didáctico, ideológico, político y económico. Choppin (1992:21), señalando ya su importancia como objeto de estudio, opina que, los manuales escolares pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos. El autor insiste en que, es un instrumento pedagógico “inseparable”, tanto en su elaboración como en su empleo, de las condiciones y los métodos de enseñanza de su tiempo.

En la misma perspectiva, Bonafé (1992) añade que los manuales escolares no son únicamente medios para la enseñanza, sino que son fundamentalmente una teoría sobre la escuela, un modo de concebir el currículo. Apunta que: “el libro de texto escolar refleja, en las tareas que determina, una teoría curricular; por tanto, no sólo es el soporte técnico de la información, es también un modo de hacer el currículo.” (Bonafé,1992:8).

A la luz de estos planteamientos, nuestro interés de estudio sobre los manuales escolares tiene fundamentos sólidos. En efecto, *Nueva Didáctica del español 3* podría permitirnos comprender las reformas curriculares emprendidas en el sistema educativo camerunés en la medida en que puede ser una concreción del nuevo programa del tercer curso de ELE. Entonces, comprobar si *Nueva Didáctica del español 3* responde a las exigencias de las reformas curriculares constituye el telón de fondo de nuestro trabajo.

Para alcanzar esta meta, este trabajo de Máster se estructura en torno a dos partes. La primera parte que se refiere al marco teórico, consta de dos capítulos. En el primer capítulo, presentamos la problemática de nuestro estudio. De forma clara, vamos a presentar el

contexto de nuestro estudio, las razones que nos han llevado a la elección del tema de la investigación. Luego, formulamos el problema del estudio, seguido de las preguntas, los objetivos y los intereses de la investigación. Cerramos este capítulo con una delimitación espacio-temporal, teórica, temática y demográfica del estudio. En el segundo capítulo, se desarrolla el enfoque teórico constituido por la definición de los conceptos clave, las teorías y modelos explicativos, el estado de la cuestión en el que se realizará un recorrido por los aspectos relacionados a las reformas curriculares y a la evaluación de los manuales escolares. Terminaremos este capítulo con la presentación de las hipótesis de la exploración. La segunda parte está reservada al marco práctico y operatorio, consta de tres capítulos. El primer capítulo versa sobre la metodología de la investigación. Aquí, describimos el procedimiento metodológico utilizado. En concreto, se describen la muestra, los instrumentos seleccionados y el tipo de tratamiento que siguen los datos recogidos, para desembocar en los resultados. El segundo capítulo girará en torno a la presentación analítica de los resultados obtenidos, así como la verificación de las hipótesis. En el tercer capítulo, vamos a interpretar los resultados de la investigación. Con el propósito de mejorar la evaluación de los manuales, elaboramos una breve propuesta didáctica.

**PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA
INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 1: PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es una búsqueda que se desarrolla con el objetivo de incrementar el conocimiento acerca de un fenómeno o hecho, que puede ser físico o social. Al investigar, se analizan diversas cuestiones, se realizan experiencias, se averiguan datos, se buscan soluciones para ciertos problemas o la respuesta a algo que se desconoce de forma sistemática. Dicho de este modo, la investigación es el fruto de la curiosidad del ser humano, de la necesidad de conocer y de explicar fenómenos. Su importancia radica en que ésta ha sido un instrumento clave para el progreso de la humanidad. La investigación no se limita a un campo del saber, pues todas las áreas del conocimiento son objeto de constantes investigaciones. A modo de ejemplo, podemos citar la economía, la cultura, la salud, el derecho y la educación en la que se enmarca este estudio.

Todo trabajo de investigación se organiza en torno a una problemática. De manera general, la problemática remite a un problema que se adscribe a una ciencia o a un campo de actividad. Consiste en la exposición lógica y articulada del contexto de la situación problemática, de los antecedentes del problema, de la formulación y de la justificación del problema y, por fin, del diseño de los objetivos. Esta idea encuentra su plena explicación en el pensamiento de Pena Ruiz (1990) quien apunta que la problemática es “un système de questions qui définit le sens du sujet en organisant de façon méthodique les domaines de réflexion, les types de démarches et les points de vue possibles dans une configuration d’ensemble”. Esta tarea que le corresponde al investigador necesita la adopción de un método adecuado. De hecho, podemos observar que la problemática ocupa un sitio importantísimo en un trabajo de investigación.

Para respetar el protocolo de redacción de las tesinas definido por la Facultad de Ciencias de Educación (FSE) de la Universidad de Yaundé I, este primer capítulo está reservado a la problemática de la investigación. aborda el contexto y la justificación del estudio, la formulación del problema, las preguntas, los objetivos, los intereses, y la delimitación de la investigación.

1.1. Contexto y justificación del estudio

La situación que lleva a la realización de este trabajo es la de una escuela que conoce un nuevo movimiento en su sistema educativo. En efecto, desde hace unos años, el mundo

educativo camerunés está metido en un proceso de reforma curricular. Como buen número de países africanos, la expansión de los sistemas educativos por la llegada de un número importante de alumnos ha tenido en un primer lugar como resultado la contratación de profesores y la construcción de infraestructuras. Además, pareció necesario reexaminar la forma en que se seleccionan, se organizan y se evalúan los objetos de aprendizaje. Este reexamen marcado por un fracaso académico bastante significativo, ha sido acompañado por una crítica de los métodos de enseñanza, así como de los antiguos programas diseñados en términos de contenidos, para la elaboración de programas escritos en términos de competencias. La transición de una escuela elitista a una escuela para todos, bajo el impulso de los grandes objetivos de desarrollo del milenio y las declaraciones de Dakar sobre la Educación para Todos, ha dado lugar a la búsqueda de programas de estudios más en adecuación con los nuevos requisitos. Por consiguiente, el cambio de una Pedagogía por Objetivos (PPO) a un Enfoque por Competencias (EPC) tuvo como consecuencias la actualización de los manuales escolares de acuerdo con los nuevos programas de estudio.

La enseñanza del español como lengua extranjera y asignatura escolar también se ve afectada por este cambio. Lo que nos lleva a cuestionar la pertinencia de los nuevos manuales en el programa en los institutos. Nos parece conveniente, ante todo, echar un vistazo a la enseñanza del español en Camerún.

1.1.1. La enseñanza del español en Camerún: breve recorrido histórico

Como señala Onomo Abena (SF), en la mayoría de las colonias francesas en África, la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (LE) se introdujo en el sistema educativo en la década de los años 50, precisamente en 1951, siguiendo el modelo curricular francés de la enseñanza secundaria y formando parte de las asignaturas obligatorias. Cabe precisar que, aquella enseñanza se inició en lo que es actualmente el Liceo General Leclerc de Yaundé y se generalizó en todos los institutos de educación secundaria general hasta 1967.

La lengua de Cervantes, en el sistema educativo camerunés, se enseña a partir del tercer curso de la educación secundaria general de la misma manera que las demás lenguas extranjeras denominadas generalmente Lenguas Vivas II (LVII) que son el árabe, el alemán, el chino, el italiano etc. Siendo el francés y el inglés las lenguas oficiales juntos con más de 250 lenguas nacionales. Además de ofrecer al alumno camerunés una herramienta de comunicación utilizada por aproximadamente 7,5% de la población mundial (CVC 2022), el aprendizaje del español le abre las puertas a la cultura española y al mismo tiempo, le ofrece

perspectivas profesionales tanto en el ámbito nacional, subregional como en las Naciones Unidas donde este idioma es una de las lenguas de trabajo. Entonces, ¿cuáles son los textos que rigen la enseñanza del español en Camerún?

1.1.2. Los textos oficiales sobre la enseñanza del español.

Los textos oficiales son documentos que orientan la educación en Camerún. Son la base de la educación, la columna vertebral del sistema educativo. Representan lo que es una constitución para un país. Así, tenemos los “États Généraux de l’Éducation”, la “Loi d’Orientation de l’Education”, y los programas de E/A de ELE.

1.1.2.1. Les États Généraux de l’Éducation.

Las recomendaciones de estas reuniones que tuvieron lugar en mayo de 1995 en Yaundé, vieron la participación de muchos especialistas en materia de educación. Reflexionaron sobre lo que debería ser enseñado en la enseñanza básica y secundaria de Camerún. Los “États Généraux de l’Éducation” constituyen la base del sistema educativo camerunés, definen las misiones de la escuela y el tipo de individuo que se debe formar. Así pues, se puede leer esto:

Un citoyen compatriote, éclairé, bilingue et maîtrisant au moins une langue nationale, enraciné dans sa culture, mais ouvert au monde, créatif, entreprenant, tolérant, fier de son identité, responsable, intègre, respectueux des idéaux de paix, de solidarité, de justice et jouissant des savoirs, savoir-faire et savoir-être. (États Généraux de l’Éducation: 1995)

Como se puede observar, los “États Généraux de l’Éducation” requieren de individuos arraigados en su cultura y, a los mismos tiempos abiertos al mundo exterior. Dicho de otra manera, se trata de individuos que no se encierran pero que se abren a las demás culturas del mundo. Para alcanzar este objetivo, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras es un medio por excelencia. Se suele decir que detrás de una lengua, se esconde una cultura.

Por lo que se refiere al material didáctico, los “États Généraux de l’Éducation” recomiendan que todos los alumnos tengan sus materiales y que aquellos sean adaptados a su medio ambiental. Además, promueven la participación de los nacionales en la producción de los manuales escolares y la adaptación de éstos al entorno local de acuerdo con los programas y los métodos prescritos.

1.1.2.2. La Ley de Orientación de la Educación.

Los artículos 4 y 5 de la ley n°98/004/ del 4 de abril de 1998 de la Orientación de la Educación en Camerún definen las misiones de la educación en los términos siguientes:

Artículo 4 :

L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux.

Para alcanzar esa misión, el sistema educativo ha fijado algunos objetivos que podemos comprobar en el artículo 5:

Artículo 5 : Au titre de la mission générale définie par l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectif :

Párrafo 1 : La formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun

Podemos ver que la ley de la orientación escolar y los “États Généraux de l'Éducation” concuerdan en el hecho de formar un camerunés arraigado en su cultura y abierto al mundo exterior. También nos interesan los artículos que vienen a continuación:

Artículo 11:

(1) l'État assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, (...) il veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et de l'enseignement des langues nationales.

Artículo 21 : Les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ainsi que le calendrier scolaire national sont fixés par voie réglementaire.

Artículo 25 :

L'enseignement dans les établissements prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

Artículo 34 : l'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes.

Artículo 37 : l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation.

A partir de estas recomendaciones, notamos que, el Estado asegura la educación de los individuos con la ayuda de los demás miembros de la comunidad. La enseñanza no se hace de manera casual o desordenada, sino que se basa en un programa bien definido, teniendo en cuenta el contexto sociocultural de los participantes. De hecho, el docente debe enseñar basándose en el programa para que los alumnos en todas partes del territorio nacional aprovechen las mismas enseñanzas. Con el programa, se evita la anarquía y las desigualdades. Sin embargo, con respecto a estos artículos, varias denuncias se dirigieron contra el sistema

educativo camerunés, entre ellas, el hecho de que no facilita la integración armoniosa de los jóvenes en la sociedad. Una de las razones es que no se toma en consideración el contexto en el que esos jóvenes operan, y como consecuencia, no existe correspondencia entre la formación que reciben y las oportunidades de empleo en su entorno. Lo peor es que, al final de su formación, la gran mayoría de los alumnos no están operativos porque no han aprendido un oficio. El contexto socioeconómico y cultural de pobreza de la formación que se les imparte, les impide crear o encontrar empleo, lo que dificulta su integración en el mundo laboral. Por eso, es imperativo revisar los contenidos didácticos, adecuarlos al contexto para que los jóvenes formados puedan finalmente integrarse socioeconómicamente como se formula en estos artículos.

1.1.2.3. Los programas oficiales

Los programas respetan las orientaciones generales de la educación según lo que dispone la Ley de Orientación de la Educación. Estas orientaciones pueden resumirse a la formación, desde la perspectiva de un país emergente en 2035, de ciudadanos que dominen las dos lenguas oficiales (francés e inglés), arraigados a su cultura y al mismo tiempo se abren a otras culturas. Los nuevos programas traen varias evoluciones. A modo de ejemplo podemos mencionar, la transición de una pedagogía frontal y de transmisión a una pedagogía basada en la adquisición de competencias que permitan resolver situaciones de vida, el cambio de una escuela alejada a las realidades sociales a una escuela que favorezca la integración sociocultural y económica, la evolución de una evaluación de los contenidos para una evaluación de las competencias necesarias a un desarrollo sostenible.

Tomar en cuenta tales evoluciones indujo naturalmente un cambio de paradigma en la reforma curricular. Por eso, se eligió como opción el Enfoque por Competencias.

En Camerún, la introducción del nuevo enfoque se hace de manera gradual. Por eso, tenemos cuatro programas vigentes en la enseñanza secundaria general.

El primero se refiere al primer ciclo de la Enseñanza Secundaria General. Para la E/A de ELE, se trata del primer y del segundo cursos de ELE (4ème ESP y 3ème ESP). Aquel programa fue firmado con el « Arrêté N° 419/14/MINESEC/IGE DU 9 Décembre 2014 portant Définition des Programmes d'Études des classes de 4ème et 3ème de l'Enseignement Secondaire Général ». El paradigma que acompaña la redacción de este programa es el Enfoque por Competencias con una entrada por las Situaciones de Vida (EPC / ESV), paradigma inicial de la reforma. El segundo pertenece al tercer curso de ELE (2nde A4 ESP)

publicado en agosto de 2018, fecha de la introducción del EPC en este nivel de estudio. El enfoque aquí sigue siendo el Enfoque por Competencias, pero en otra vertiente denominada Pedagogía de la Integración. El tercer programa es el del cuarto curso de ELE (première A4 ESP) divulgado en julio de 2019, y el cuarto programa se refiere al quinto curso de ELE, divulgado el año siguiente. De manera general, los programas del segundo ciclo siguen la vertiente de la Integración.

Los nuevos programas definen en términos de saber, saber-hacer, saber-ser, competencias esenciales que deben adquirir los aprendientes. Por consiguiente, delimitan claramente el marco que permite a los docentes organizar las actividades educativas.

A partir de la lectura de los textos fundadores de la enseñanza-aprendizaje del español en Camerún, se puede notar que dicha asignatura ocupa un sitio importante en el sistema educativo de este país. La meta final es que los alumnos conozcan su cultura, por una parte, y que se abran a lo ajeno por otra parte. La reforma de los programas tiene como consecuencia la reforma de los métodos y de los materiales didácticos entre los cuales los manuales escolares. Por eso, es necesario hacer una breve presentación de algunos métodos y manuales que han sido utilizados para la E/A de ELE desde su introducción en el sistema educativo camerunés hasta la nueva reforma.

1.1.3. Algunos métodos y manuales en la E/A de ELE en Camerún

Desde su introducción en los programas de estudio, diferentes métodos y manuales han sido usados para la E/A de ELE.

1.1.3.1. Los métodos en la E/A de ELE en Camerún.

La palabra “método” proviene del término griego “methodos” que significa camino o vía y que se refiere al medio utilizado para llegar a un fin. Su significado original señala el camino que conduce a un lugar. Es el procedimiento que se sigue para alcanzar un objetivo.

Para Santos Gargallo (1999:48), el método es:

El término que en la tradición anglosajona se emplea para hacer referencia al conjunto de principios teóricos -prácticos que fundamentan y justifican las decisiones que se toman en el aula para motivar y agilizar el proceso de aprendizaje, o sea, es una manera concreta de hacer las cosas en el aula.

A lo largo de la historia de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, los didactas han procurado estructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante una serie de principios metodológicos que establecen los objetivos, contenidos y procedimientos de la

clase de lengua. Como consecuencia de esta investigación, han nacido muchos métodos, enfoques o concepciones metodológicas que programan la enseñanza de idiomas y la ponen en práctica. Esta evolución no ha sido lineal, porque las corrientes metodológicas han ido superponiéndose en el tiempo y algunas muy distintas han convivido en una misma época.

En este apartado nos proponemos hacer una presentación panorámica e histórica de algunos métodos.

1.1.3.1.1. El método tradicional o de Gramática y Traducción

En 1967, fecha en la que se generalizó la enseñanza de español en los institutos de Camerún, la actuación docente seguía el método tradicional de Gramática y de Traducción. Es un viejo método que surgió en Prusia a finales del siglo XVIII calcado sobre la enseñanza del latín. En ese método, las clases se hacen generalmente en la lengua materna del alumno. La gramática se aprende de forma deductiva. Los estudiantes memorizan las reglas y se ejercen haciendo ejercicios de gramática traduciendo frases. La traducción tiene un gran peso y se hace entre la lengua de origen y la lengua meta. La evaluación se hace a través de la traducción de textos clásicos. El objetivo es capacitar a los discentes a leer y escribir en la lengua meta. El material de base es el manual escolar. En éste, se codifica la gramática de la lengua meta en regla con el fin de que los aprendientes puedan memorizarlas. Un capítulo del manual empieza por una lista bilingüe de vocabulario, seguidas de reglas gramaticales que los estudiantes aprenden, luego aparecen frases que deben traducir. Hablando de ese método, Coste (1970) observa :

D'un côté un livre de grammaire où l'élève trouve des règles et des explications qui renvoient à une conception normative plus souvent qu'à une description cohérente du système de langue. De l'autre, un dictionnaire bilingue et/ou un ouvrage regroupant par centre d'intérêt de longues listes de noms, de verbes, d'adjectifs accolés à leurs équivalents dans la langue maternelle. Au milieu des textes à traduire dans un sens ou dans l'autre. (Pág. 8).

En esta cita, se puede destacar algunas características de este método entre las cuales las listas de palabras y las reglas de gramática que el alumno debe memorizar; el uso de la lengua materna del alumno; la traducción como eje de las actividades de clase; la lengua escrita, como realidad lingüística sobre la que se asienta el trabajo del estudiante; los textos literarios, como modelo de realización de la lengua.

En cuanto al rol del profesor, éste es la autoridad superior del aula, es quien lo sabe todo, puesto que conoce detalladamente los manuales de gramática. Organiza y dirige a los alumnos. El error es un pecado que se debe evitar, razón por la cual el profesor corrige todos

los errores. El alumno es un receptor pasivo de los conocimientos transmitidos por el profesor. Se menosprecian las habilidades orales y el léxico aparece descontextualizado. A finales del siglo XIX, los detractores de este método comenzaron a cuestionarlo y al principio del siglo XX, este método deja de tener influencia y nacen nuevas metodologías.

1.1.3.1.2. El método directo

El método directo surge a finales del siglo XIX, como oposición al método de Gramática-traducción. Es el más extendido de los llamados “métodos naturales”. No se basa en una teoría lingüística explícita. Parte de la idea de que la lengua es un instrumento de comunicación utilizado en situaciones concretas todos los días. La lengua se aprende por exposición a ella, ya que poco a poco se asimilan las estructuras, los sonidos y las palabras. Por este motivo, se privilegia lo oral frente a lo escrito. La gramática se aprende de modo inductivo, tal y como se aprende la lengua materna: “se aprende a hablar hablando”, y se censura la traducción. Los partidarios de este método defienden que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua. Se pretende formar un estudiante capaz de usar el idioma a diario y oralmente en situaciones de comunicación.

El método directo fue introducido en Francia y Alemania a principios del siglo XX y ampliamente conocido en los Estados Unidos gracias a L.Sauveur y a M.Berlitz, quienes lo aplicaron en sus escuelas. Se basa en algunos principios tales como el uso exclusivo de la lengua meta, la enseñanza de vocabulario y estructuras de uso cotidiano, el desarrollo de las destrezas de comunicación oral de forma progresiva y graduada mediante el intercambio de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos, la introducción oral de los nuevos contenidos de enseñanza, el uso de la demostración, de objetos y dibujos en la introducción del vocabulario concreto, y de la asociación de ideas en la introducción del vocabulario abstracto, la enseñanza de la expresión y de la comprensión oral, el énfasis en la pronunciación y en la gramática.

El profesor, en este método, tiene la responsabilidad de organizar y guiar la clase, pero no de manera autoritaria. Proporciona el input contextualizado y regulado. Por eso, el docente debe valerse de medios tales como dictados, interacción con preguntas y respuestas, ejercicios de pronunciación, imágenes, objetos, etc. a la hora de explicar vocablos. La corrección de los errores es fundamental, debido a que se persigue la consolidación de hábitos adecuados; de lo contrario, la comunicación podría verse afectada.

El alumno actúa como un receptor activo y participativo, capaz de comunicarse en situaciones cotidianas. Por este motivo, necesita manejar un repertorio de estructuras y un vocabulario mínimo para alcanzar el objetivo fijado. Se considera muy importante que la persona tenga una alta competencia de comprensión auditiva y una buena pronunciación, que le permitan comunicarse satisfactoriamente. Este método fue aplicado en Camerún por los lectores que vinieron en el marco de la cooperación entre España y Camerún.

Los detractores del método directo aducen que sus planteamientos carecen de base teórica y metodológica. Sus propuestas son difíciles de aplicar en grupos numerosos. Su exigencia de no recurrir a la lengua materna complica a veces las explicaciones. Sin embargo, este método ha abierto un nuevo camino hacia la didáctica de las lenguas extranjeras.

1.1.3.1.3. El enfoque comunicativo

A partir del año 2000, con la llegada de la pedagogía por objetivos (PP0) en el mundo educativo camerunés, hubo una revisión de los programas del español y el método que se recomendó fue el enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo no se debe entender como un relevo de los métodos que prevalecieron hasta su desarrollo. No elimina, sino que readapta principios pedagógicos de métodos previos. Los recoge optimizándolos de manera ecléctica. Tiene como propósito fundamental promover la comunicación real, es decir, hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas. A este respecto, Abry (2009) piensa:

(...) si on a bien assisté à une révolution au début des années 1980 par rapport aux méthodes structuro-globales audiovisuelles, il ne s'agit aujourd'hui que d'une évolution. (...) celle-ci me semble surtout tenir dans la mise en place des tâches qui installent une communication authentique en classe et demandent à l'apprenant de devenir un vrai acteur dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel, soit construire un enseignement / apprentissage en fonction des besoins de l'apprenant en dehors de la classe. (pag.40).

Actualmente, es difícil encontrar un libro o documento vinculado a la enseñanza de la lengua que no aborde directa o indirectamente el enfoque comunicativo. El programa oficial de enseñanza de ELE en Camerún número 333/D/60/MINEDUC/SG/IGP/ESG/2000 del MINEDUC (2000) señala lo siguiente:

Cette acquisition obéira au principe d'adaptation à l'environnement socioculturel de l'apprenant. Elle tiendra compte des intérêts et des besoins de ce dernier en ce qui concerne la compétence communicative. C'est pour cette raison que la langue sera étudiée, non par l'apprentissage de règles de grammaire ou l'accumulation des mots et tournures

idiomatiques, mais à travers des situations vécues et un contexte bien défini (...) la méthode recommandée à ce niveau est la méthode communicative.

Para este enfoque, la lengua es, sobre todo, un medio de comunicación. A partir de Chomsky (1957), se pone el acento en el aspecto creativo del lenguaje. No se trata de repetir unas frases dadas, sino de formar todas las frases posibles de una lengua (competencia lingüística). Con Hymes (1972), se enriquecen los estudios del lenguaje como fenómeno social y se amplía el concepto de competencia: aprender una lengua no es sólo llegar a reconocer o producir todas las palabras posibles de la lengua, sino ponerla en una situación de comunicación determinada (competencia comunicativa). Según Bachman (1990), la competencia comunicativa se compone de la competencia discursiva (competencia lingüística, textual y pragmática), la competencia y las habilidades psicomotoras (escuchar, hablar, leer y escribir) y la competencia estratégica (estrategias de comunicación y de aprendizaje). Desde este enfoque, se asume que el alumno desarrolle estas capacidades en contextos de interacción comunicativa que le sean significativos y en los que sus actitudes hacia el proceso de adquisición de una segunda lengua sean positivas. Nunan (1996) define este enfoque elaborando una lista de principios o características generales:

1. pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción
2. introduce textos reales en la situación de aprendizaje
3. Ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua.
4. Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula
5. Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera.

Los defensores del enfoque comunicativo se basan en estas características para demostrar el interés por las necesidades y deseos de los alumnos, como para la relación que existe entre la lengua que se enseña en el aula y la que se utiliza fuera.

Para realizar este objetivo, se espera del alumno una gran participación en los trabajos por parejas y por grupos, así como la relación con otros hablantes de la lengua meta. De esta manera, los alumnos adquieren un gran protagonismo en su aprendizaje y tienen la capacidad para aprender a aprender mediante estrategias de aprendizaje, lo que hace de ellos aprendientes autónomos.

Sin embargo, Mekah Kem-Kadzue (2016:84) demuestra que existen dificultades para llevar a cabo los enfoques comunicativos en la enseñanza del español debido a varias carencias, entre las pedagógicas en la formación docente y los manuales didácticos usados que no rompen con la larga tradición del método de Gramática y Traducción.

Una década más tarde, se introduce el Enfoque Por Competencias en el sistema educativo.

1.1.3.1.4. El Enfoque Por Competencias

Este enfoque tiene su origen en los círculos empresariales donde ha existido un problema de rentabilidad por el desequilibrio entre la formación y el empleo. La formación escolar demasiado generalizada ha demostrado su incapacidad a garantizar que los empleados de la escuela estén operativos en entornos profesionales sin formación adicional. Las empresas optaron por la creación de departamentos de formación como paliativo, lo que se volvió muy costoso. Esta situación lleva a las empresas presionar a los Estados para que éstos desarrollaran en sus sistemas educativos un enfoque capaz de reducir la brecha entre formación y empleo.

En el contexto camerunés, tras la conferencia mundial sobre el tema “Educación para Todos” de Jomtien en Tailandia (1990), del Foro mundial de Dakar sobre la Educación (2000) y la cuadragésima sexta sesión de la CONFEMEN, celebrada en Yaundé, los países participantes en esas reuniones sobre la educación decidieron comprometer sus sistemas educativos a la vía de una reforma.

Con respeto a estos compromisos, y siguiendo un estudio sociocultural y a partir de la ley de la orientación de la educación en Camerún, el ministerio de enseñanza secundaria emprendió a partir de 2002 una reescritura de los programas centrados en el Enfoque por Competencias.

El “Arrêté N° 419/14/MINESEC/IGE DU 9 Décembre 2014 portant Définition des programmes d’Études des classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l’Enseignement Secondaire Général”, firmado por Louis Bapes Bapes, ministro de la educación de aquel entonces, introduce oficialmente el Enfoque Por Competencias en las clases de tercer y cuarto cursos de la Enseñanza Secundaria General de Camerún.

El objetivo de este enfoque es equipar mejor a los alumnos para que puedan encarar situaciones de la vida real y dar un sentido al aprendizaje. Otro objetivo es reducir la tasa de fracaso escolar y la gran brecha tan criticada entre los conocimientos académicos

proporcionados en la escuela y las realidades de nuestra sociedad, y de un mundo en perpetuo cambio. Tener en cuenta estas preocupaciones permite hacer de la escuela un lugar de preparación para la vida activa.

Por consiguiente, el EPC reemplaza la PPO en el sistema educativo camerunés. ¿Qué es la PPO?

Toda actividad humana, para hacerse con éxito, debe ser guiada por un objetivo. El objetivo se percibe como el fin en que se quiere desembocar. Esta pedagogía por objetivos, como la de competencias, tiene sus orígenes en el mundo empresarial con el florecimiento del taylorismo. Parte del deseo de racionalizar el trabajo para incrementar la productividad. En el mundo educativo, la PPO surgió con la necesidad de establecer de manera inequívoca los objetivos de la educación en el siglo XX. En pedagogía, los objetivos definen los comportamientos esperados del aprendiente a final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. La PPO consiste en desglosar los aprendizajes complejos en objetivos distintos, que deben ser alcanzados por los alumnos.

En Camerún, los programas de enseñanza elaborados según la PPO especifican los fines de la escuela, los objetivos generales, los objetivos intermediarios, y los objetivos específicos para un ciclo y un nivel de estudios. El docente que hace operativos los programas de enseñanza en el aula prepara las lecciones definiendo los objetivos pedagógicos operacionales (OPO) que divide en objetivos pedagógicos intermediarios (OPI), junto con los contenidos y las actividades de aprendizaje y de evaluación para cada OPI y para todo el OPO. Los OPO se expresan mediante un verbo de acción que traduce en términos claros y evaluables los comportamientos que se esperan de los alumnos al final de la lección.

La PPO ha tenido el mérito de colocar el alumno en el centro de las preocupaciones de los programas escolares. En lugar de dar al docente una lista de contenidos para transmitir a los alumnos, los programas enumeran los objetivos que deben alcanzar los alumnos. Sin embargo, la PPO tiene límites. Los objetivos son numerosos y fraccionados. El estudiante aprende saberes fragmentados, sin comprender necesariamente el significado. El aprendizaje es percibido como algo mecánico. El cuadro siguiente resume las características de la PPO.

Cuadro 1: características de la PPO

| Perfil del docente | Perfil del estudiante | Estrategias de enseñanza | Estrategias de evaluación |
|--|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> -Centro del proceso de enseñanza-aprendizaje -Explica los temas de clase -Asigna tareas -Elabora exámenes -Califica los avances del aprendizaje de los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> Actitud pasiva, carente de identidad y de intención. Se considera como “tabula rasa”. -Atiende las explicaciones -adquiere conocimientos -Realiza tareas -Prepara exámenes -Aprueba o reprueba | <ul style="list-style-type: none"> Se parte de la especificación de las conductas de entradas para determinar dónde empezar la instrucción -Determinación inicial de objetivos claros y medibles, de la transmisión de conocimientos. -Énfasis en el dominio de los niveles, de menos a más complejos (secuencia de la presentación). -El diseño instruccional es lineal y unidireccional -Enseñanza programada como máquinas de enseñar y programas de fichas. | <ul style="list-style-type: none"> Énfasis en producir resultados observables y medibles -énfasis en la evaluación sumativa. Les interesa el producto final. -Refuerzos para impactar el desempeño (premios, retroalimentación). -El dominio de conductas por parte de los estudiantes determina su promoción. |

Fuente: Vázquez y León (2013).

A partir de las insuficiencias de la PPO, se emprende una reforma en el sistema educativo. Se adopta el Enfoque por Competencias con Entrada por las Situaciones de Vida (EPC/ESV), paradigma inicial de la reforma. Se basa en las situaciones de la vida real. Se declara que este paradigma no tiene conexión con la PPO. Éste es el prescrito por los programas del primer ciclo de la enseñanza secundaria general. En ellos, se puede leer que :

La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d’Orientation de l’Education, et de la nécessité d’insertion socioprofessionnelle requièrent l’adoption d’un paradigme pédagogique pour l’élaboration des programmes d’études : l’Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie. (programme d’études de 4^{ème} et 3^{ème} Espagnol: 2014).

El segundo paradigma que subyace de la misma reforma sigue siendo el EPC, pero en otra faceta llamada “Pedagogía de la Integración” (de los logros). Esta vertiente no excluye los objetivos pedagógicos cuyos logros permiten al alumno constituirse recursos que

movilizará en la fase de integración. Esta vertiente es la adoptada en los programas del Segundo ciclo de la enseñanza general. Tal como señala el equipo del BIEF, liderado por Roegiers (2017), formador de los inspectores nacionales para la segunda fase, la pedagogía de la integración tiene como objetivo

”Faire apprendre à l’élève dès l’école la complexité. Cette complexité est constituée de :

- 1- Des acquis scolaires, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être ;
- 2- Des situations de vie courante, des contextes que l’élève sera appelé à rencontrer ;
- 3- Des compétences de vie qu’il sera appelé à mobiliser.”

El equipo reitera :

Concrètement, les apprentissages se mènent selon une alternance de deux types d’apprentissages : les apprentissages ponctuels, et les apprentissages de l’intégration. Pendant cinq semaines, l’enseignant développe les ressources nécessaires aux compétences ; les règles de grammaire, la conjugaison, l’orthographe, les techniques de calcul...Ce sont les apprentissages ponctuels qui se font comme l’enseignant en a l’habitude. Au cours de la sixième semaine, il propose aux élèves de résoudre des situations complexes dans lesquelles l’élève doit mobiliser ce qu’il a appris pendant les cinq semaines précédentes (les ressources) (BIEF, 2017)

Esta forma de abordar el aprendizaje tiene un impacto en la evaluación que se basa en una valoración de los recursos y una de las competencias. La primera se basa en los contenidos enseñados en clase y la segunda, en situaciones complejas.

La pedagogía de la integración es entonces la puesta en práctica de un enfoque que construye los aprendizajes etapa por etapa, que permite a los alumnos hacer frente a cualquier situación de la vida cotidiana. La integración requiere muchas condiciones. Primero el alumno debe poseer diferentes recursos, saber hacer y saber-ser, pues sólo hay integración si el alumno vuelve a usar sus aprendizajes en un nuevo contexto (una nueva situación-problema). Esta situación es más compleja y rica que una aplicación de clases o un ejercicio. La situación-problema requiere varios saberes; sólo hay integración si el alumno se implica personalmente en la resolución de la situación - problema. Nadie puede integrar en lugar de otra persona, lo que es muy significativo para la construcción de su autonomía.

Roegiers (2007:328), explica los tres objetivos que quiere alcanzar la pedagogía de la integración:

1. Poner el acento en las competencias que el alumno debe dominar al final de cada año escolar y al final de la escolaridad obligatoria, más que sobre lo que el docente debe enseñar. El papel de este es organizar los aprendizajes de la mejor manera posible para llevar a los alumnos al nivel esperado.
2. Dar sentido a los aprendizajes, mostrando al alumno para qué sirve todo lo que se aprende en la escuela. Para esto resulta necesario sobrepasar las listas de contenidos en los programas escolares a retener

porque sí, los saberes-hacer vacíos de sentido, que a menudo aburren al alumno y no le motivan para aprender. El enfoque por competencias, contrariamente, le obliga a situar continuamente los aprendizajes en relación con las situaciones que tienen sentido para él, y a utilizar lo aprendido en estas situaciones.

3. Acreditar las adquisiciones del alumno en términos de resolución de situaciones concretas y no en términos de una suma de saberes y procedimientos, que el alumno suele olvidar y que no sabe cómo utilizarlos en la vida activa. En esta dimensión quiere ser una respuesta al analfabetismo funcional, es decir, incapacidad para emplear lo aprendido en la escuela en la vida cotidiana.

El EPC no constituye, como se podría pensar, un rechazo del aprendizaje de los contenidos, dado que constituyen recursos que el estudiante debe movilizar y utilizar para tratar con eficacia las situaciones de vida. Además, cuando no hay objetivos de aprendizaje claramente definidos, no se tiene una base firme para la selección o el diseño de materiales, contenidos o métodos para llevar a cabo la enseñanza.

Hablando de los materiales didácticos, precisamente de los manuales escolares, Rogiers (op. cit) propone algunas orientaciones sobre cómo elaborar los manuales escolares para contribuir al desarrollo de las competencias, desde un enfoque integrador. Piensa que, un manual debe promover el desarrollo de las capacidades y de las competencias, así como la integración de conocimientos adquiridos. Propone cinco etapas para convertir un manual al desarrollo de las competencias: definición de algunas competencias; inserción de actividades de integración en el manual, eliminación de contenidos superfluos; desarrollo de aspectos específicos de las competencias; y reestructura completa del manual en la perspectiva de un desarrollo de las competencias.

Considerando lo anteriormente dicho, se puede inferir que, el EPC se basa en las necesidades laborales de la sociedad, en el desarrollo de las potencialidades del estudiante, el desempeño exitoso personal y en una educación completa y continua. La educación centrada en las competencias requiere una nueva definición de la orientación escolar y se centra en las necesidades, estilo de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas y habilidades señaladas desde el campo laboral. Se trata de formar a individuos listos para ejercer una profesión, una función en la vida cotidiana. En el enfoque de la educación por competencias, los conocimientos aprendidos en la escuela deben ser útiles en las situaciones concretas de la vida diaria. Así para el alumno, las competencias son importantes porque no se trata de acumular los conocimientos sino utilizarlos en contextos diferentes y significativos. Los estudiantes sienten que en realidad están preparándose para la vida. El enfoque por competencias se focaliza en el estudiante y su

capacidad de aprender. El alumno, para desempeñar su nuevo papel, debe reflexionar sobre la lengua, partiendo de sus prerrequisitos hacia lo desconocido. Planifica él mismo sus estudios y al término de una secuencia, puede autoevaluarse. El profesor deja de ser un protagonista para convertirse en un guía en el proceso de aprendizaje. Ayuda al estudiante alcanzar ciertas competencias.

Los cambios afectan también el desarrollo de las actividades educativas, los materiales de enseñanza y las situaciones didácticas. Eso tiene un impacto en la forma y estructura de programas y en el enfoque global de la organización del aprendizaje, lo que incluye programas mejor enfocados, cursos más cortos y estructuras más flexibles. Como demuestra Manga (2011):

Hay una seria toma de conciencia provocada por los cambios sociopolíticos que obligan a reorientar el funcionamiento del sistema educativo. Se mejora la formación del profesorado, y se centra poco a poco la enseñanza en el alumno y, al mismo tiempo cambian los contenidos, así como los objetivos de los que aprenden. La práctica educativa de hoy, cuya meta es el cambio social, debería asegurar a los alumnos un porvenir mejor. (pág.112)

De todo eso, se puede notar que el EPC implica una enseñanza comunicativa, contextualizada, orientada hacia las realidades socioculturales y necesidades comunicativas diarias del discente.

1.1.3.2. Los manuales en la E/A de ELE

Por lo que se refiere a los manuales, podemos resumir su evolución en cuatro (4) etapas. La primera va del año 1951 hasta 1977 y se caracteriza por la E/A del ELE con manuales de elaboración francesa, totalmente desconectados al contexto sociocultural camerunés. A modo de ejemplo, podemos mencionar *Arranque*, *Cuesta Arriba* (edición Lligel, por una reunión de profesores, Paris); *Se habla español*, *Tras el Pirineo* (edición Hatier), *Por el mundo hispánico* (edición Hatier, J. Villegier y P. Juvols); *Españas* (edición Berlin, J. Testas y M. Zamora); *Cambios 16* (edición Bordas), *Banderas al viento*, *Paisajes y Semblanzas* (edición Berlin. L. Urrutia). etc.

Los contenidos de estos manuales son los de la cultura francesa y, a veces, alemana. El método de E/A es tradicional. Cabe precisar que, en este periodo se enseña sin programa definido.

La segunda etapa corre desde 1978 hasta 1999. Los manuales siguen siendo de elaboración francesa. Sin embargo, el 05 de diciembre de 1978, Adamou Ndam Njoya, ministro de la educación de aquel entonces, firma el primer programa camerunés. A partir de

este año, se usa por primera vez los manuales de concepción camerunesa, como es el caso de *Colección Hispanoaficana* (edición Ceper) y *Español en África* (edición Larousse) del camerunés Tama Bena Vital. Estos manuales para clases iniciales (4ème y 3ème) van a mejorar la calidad de la E/A del español y motivar su aprendizaje. Sitúan el alumno en su contexto. Se puede comprobarlo en este extracto de texto sobre los ritos funerarios en el pueblo Fang:

Si el difunto era un varón de renombre, los actos funerarios adquirirían un carácter más solemne. Al finalizar el entierro del personaje, un nutrido público abarrotaba el poblado llenando todo el recinto de la casa comunal (*abaa*), que a propósito se engalana para que un destacado *mbom-mvet* ofreciera al gentío sus excelencias artísticas y narrara también episodios gloriosos de la vida del difunto. Además del canto de *mvét* se organizaban otros ritos de duelo en la familia del difunto inmediatamente después de ser enterrado, de los que conviene destacar y subrayar el conocido con el nombre de *akus* o rito de la viudez, destinado preferentemente a la viuda o viudas del extinto. Una de las finalidades del *akus* consistía en devolver a la viuda *-nkus-* la posibilidad de casarse de nuevo. (Colección hispanoaficana 4ème. Páginas 76-77).

Este extracto es buena muestra de lo que ocurre en el pueblo Fang después de la muerte de un varón. El aprendiente se reconoce socioculturalmente. El texto no se aleja de sus realidades cotidianas.

La tercera etapa va del año 2000 hasta 2013. Esta etapa está marcada por la firma del nuevo programa 2000, bajo la PP0. El enfoque adoptado es comunicativo. En la enseñanza de ELE, tenemos manuales elaborados por africanos, principalmente marfileños y cameruneses. A modo ilustrativo tenemos las Colecciones *Horizontes* (Costa de marfil), *Majors en Espagnol*, *Didáctica del español* (Camerún).

La cuarta, la etapa actual empieza en el año 2014 con el advenimiento del EPC en el sistema educativo camerunés, siguiendo las disposiciones del “arreté N° 419/14/MINESEC/IGE DU 9 Dec 2014 portant Définition des programmes des classes de 4ème et 3ème de l’Enseignement Secondaire Général”. En el primer periodo, los manuales *Excelencia en español*, y *Majors en espagnol* de concepción camerunesa, van a conocer un uso exitoso en el sistema educativo. Sin embargo, con la reforma y el advenimiento del libro único, la colección *Nueva didáctica del Español* se adopta en todos los niveles de enseñanza.

Elaborar aquellos materiales responde a la necesidad de estar en línea con los requisitos de la reforma. Es en la misma perspectiva que se enmarca nuestra investigación.

1.1.4. Justificación del estudio.

En este apartado, vamos a exponer los motivos que nos han impulsado a la elección del tema objeto de nuestro estudio. En efecto, la elección de este tema se inscribe en el movimiento de las reformas curriculares emprendidas en nuestro sistema educativo y, cuyo corolario es la actualización de los manuales escolares.

La problemática de los manuales no es algo nuevo. Ha sido el objeto de algunas investigaciones en el ámbito de la didáctica de las lenguas, especialmente de ELE en Camerún. Nuestra atención se centra en el manual escolar porque es un instrumento educativo muy extendido en las aulas como fuera de ellas, ya que la mayoría de las tareas que los docentes dan a los alumnos se toman de ellos. Por lo tanto, estamos convencidos de que los manuales tienen influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, como señalamos anteriormente, los manuales escolares no escapan a las reformas curriculares. Por esta razón, son objetos privilegiados para comprender las transformaciones de nuestro sistema educativo. Como se puede observar, son el fruto de las prácticas pedagógicas. Así es como a cada transformación curricular corresponde una generación de manuales que teóricamente cumplen con los nuevos requisitos educativos. Por lo tanto, son fuentes de debates y de diversos análisis según los actores. Por ello, nosotros como investigadores, queríamos participar a este debate constructivo.

El segundo motivo es de índole personal y se refiere a nuestra experiencia como alumna de español en la Secundaria. Recordamos que, en el segundo ciclo, para casi todas las clases de español, el profesor nos pedía sacar fotocopias a pesar de que existía una multitud de libros en el programa oficial. El profesor elegía textos según las necesidades de aprendizaje de las temáticas que venían en el programa oficial. Escasamente, el libro en el programa tenía los textos correspondientes a los temas de estudio. En una palabra, se planteaba el problema de conformidad entre el libro en el programa y el programa oficial.

Años después, cuando empezamos a ejercer como docente de ELE, nos enfrentamos con la misma realidad. Bien nos recordamos el año en que tuvimos el cargo del cuarto curso de ELE (*Première espagnol*). En este nivel, había una desconexión total entre el libro en el programa (didáctica del español IV) y el programa oficial, de tal modo que nos preguntábamos sobre las razones de la elección de este manual. Los propios alumnos nos dirigían la misma pregunta. Algunos que habían comprado el libro, se negaban a sacar fotocopias de los textos que elegíamos en otros libros. El manual en el programa aparecía

como una herramienta inútil para ellos, sin contar con las múltiples quejas de los demás docentes y sin olvidar el comercialismo que rodeaba el mercado del libro. Luego, el gobierno emprendió una reforma curricular que impuso la actualización de los manuales escolares. Desde el comienzo del año escolar 2018-2019, el gobierno camerunés, a través de la comisión nacional responsable de monitorear y evaluar los manuales, ha optado por el libro único por materia y por nivel para cada una de las materias que forman parte del programa, con una validez de 6 años. Todo eso con el objetivo de resolver el problema de la pluralidad de los manuales y adecuar los manuales al contexto sociocultural y pedagógico camerunés. En el tercer curso de ELE, nivel en el que se centra nuestro estudio, se eligió como manual *Nueva Didáctica del Español 3*. Aquel año, tuvimos muchas dificultades para usar este manual. Primero porque era el primer año de la implementación del EPC en este nivel y, no hubo guía pedagógica. Asimismo, estábamos en una zona rural alejada de la capital y fue difícil encontrarse con un inspector pedagógico. Además, no se organizaron seminarios de formación en nuestra zona. Esta razón nos impulsó a leer detenidamente el nuevo programa que acababa de ser divulgado y analizarlo. Luego a compararlo con el manual propuesto. Eso nos llevó a tener una idea de investigación que hemos formulado de la siguiente manera: *Manual escolar e implementación de las reformas curriculares: aplicación en Nueva Didáctica del Español 3*. Hoy en día, esta idea constituye nuestro trabajo final de máster.

1.2. Problema del estudio.

Todo estudio científico, para ser considerado como tal, debe encerrar el planteamiento de un problema. El problema aparece entonces como una dificultad, una situación no satisfactoria que pretende solucionar el estudioso. En la misma perspectiva, Latorre y González (1987:13) opinan que dicho problema “equivale a cualquier dificultad o situación que el maestro (o investigador) percibe como mejorable o cambiable”. Entonces, el problema aparece como una barrera que debe ser sorteada para alcanzar un objetivo.

En este apartado, vamos a presentar las observaciones preliminares realizadas en el terreno, así como los datos en los que confiamos para formular el problema del estudio.

1.2.1. Observaciones

Los resultados de los trabajos realizados por investigadores (Lenoir 2002, Spallanzani et al., 2001), dan testimonio de la influencia de los manuales escolares en la práctica docente y por lo mismo, su influencia en los contenidos y los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Los manuales escolares contribuirían a definir los saberes que se deben enseñar, las estrategias pedagógico-didácticas empleadas, la progresión esperada de los estudiantes, el camino que deben seguir para adquirir conocimientos. Más que una simple herramienta educativa, el manual representaría un determinante esencial del modelo educativo recomendado en las aulas. A partir de la experiencia que tenemos del terreno, hemos podido observar que los docentes los otorgan gran importancia y a veces, el manual sustituye el programa oficial. Siempre recordaremos que nos destinaron a una zona rural del país donde no había energía eléctrica, ni medios de transporte, sin mencionar los medios de comunicación. Allí encontramos un colega a quien pedimos las progresiones, dado que el año escolar ya había comenzado. Sorprendentemente, respondió que sólo estaba siguiendo el manual escolar. Ni siquiera sabía hacer una hoja de progreso porque cuando finalizó su formación en la Escuela Normal Superior (ENS), fue asignado a esta aldea. También era el único profesor del departamento de ELE del centro educativo. Por eso, pensamos que la producción y la difusión de un manual escolar que respeta el modelo curricular es la clave para el éxito de una reforma curricular.

Otra observación es que el manual escolar siempre queda un problema en el sistema educativo camerunés y en la enseñanza del español en particular. Vounda Etoa (2016:14), afirma que la ausencia de una política bien elaborada e implementada rigurosamente ha hecho del manual escolar desde el año 2000, un campo en el que muchos actores persiguen esencialmente sus intereses, a expensas del sistema educativo y la calidad de la formación de la juventud. El autor especifica que es necesaria una reforma, es el primer paso hacia la implementación de una política nacional del libro sin el cual la escuela camerunesa incurre en el peligro de una terrible deriva mercantilista.

Si Vounda (op.cit), plantea el problema del mercantilismo en la producción de los manuales en el sistema educativo, Mekah Kem- Kadzue (2016), por su parte, hace observar que los manuales utilizados en la E/A del español en Camerún estaban totalmente alejados de las realidades socioculturales del alumno camerunés. En el mismo orden de ideas, Mvondo (2019:239-258) argumenta que existe una contradicción entre el deseo del Estado camerunés de arraigar al alumno en su cultura y los contenidos de los textos literarios presentes en los manuales escolares.

La última observación es que, la formación de los docentes para la selección y la evaluación de los manuales es un asunto descuidado en nuestro contexto escolar. La verdad es que cualquier obrero debe aprender a servirse de sus herramientas. Sin embargo, no es el caso

cuando se trata de formar a los docentes en el uso de los manuales escolares. Es como pedirle a alguien que conduzca un automóvil porque está acostumbrado a viajar.

A la pregunta de saber cómo evaluar y escoger de la mejor manera un manual escolar, la mayoría de los docentes no podrían contestar porque nunca han oído hablar de eso. La formación en el uso del manual escolar pone en evidencia su organización interna, las funciones asignadas a la tipografía, el diseño de las páginas, la iconografía, los códigos explícitos e implícitos, etc. Todo eso permitirá al futuro docente preguntarse sobre los objetivos, los métodos y las técnicas implementadas y, a final, poner en obra sus propias estrategias. De esa manera, el docente podrá desarrollar un uso juicioso y crítico de los manuales.

Todas las observaciones que acabamos de mencionar nos han permitido formular nuestro problema de estudio.

1.2.2. Formulación del problema

En 2018, con la adopción del nuevo programa del quinto curso (seconde), el CNAMSMD, organismo encargado de la selección de los manuales escolares, se reunió para la elección de los manuales correspondientes y fiables para este nivel. Para la E/A del ELE, se eligió *Nueva Didáctica del Español 3*. Esta decisión está en adecuación con las recomendaciones de la ley de Orientación que estipula que el alumno tiene derecho a las enseñanzas previstas por el programa oficial, siendo el manual una forma de concreción del programa. Además de eso, tal acto pone fin a las desviaciones observadas en el mercado del libro, en particular el comercialismo excesivo, la pluralidad de manuales para un mismo nivel de estudio y el uso de manuales totalmente descontextualizados. Otro objetivo, el principal, es alinear el sistema educativo con el nuevo paradigma en vigor.

Sin embargo, a pesar de las reformas del gobierno sobre la calidad de los manuales usados en el sistema educativo, muchos de ellos tienen dificultades para adaptarse totalmente a las nuevas reformas curriculares, lo que puede constituir un freno a su implementación. De ahí el problema planteado por este estudio, a saber, la inadaptación del manual *NDE3* para la implementación de las reformas curriculares en el tercer curso de ELE.

1.3. Preguntas de la investigación

Las preguntas de la investigación orientan el trabajo. En el ámbito de este estudio, hemos seleccionado una pregunta de investigación principal (PP) y preguntas específicas (PE).

1.3.1. Pregunta principal

La pregunta principal que este estudio intenta contestar es la siguiente: ¿se puede decir que *NDE3* se inscribe en la dinámica de las nuevas reformas de la E/A del ELE en Camerún?

1.3.2. Preguntas específicas

Las preguntas específicas son la traducción en términos concretos y prácticos de la pregunta principal. Las preguntas específicas de nuestra investigación son:

PE1: ¿Son los contenidos temáticos, gramaticales y léxicos en *NDE3* conformes a lo que propone el programa oficial?

PE2: ¿Pueden los contenidos culturales en *NDE3* formar un alumno camerunés arraigado a su cultura y abierto al mundo?

PE3: ¿Es el enfoque pedagógico aplicado en *NDE3* en adecuación con lo prescrito por el programa oficial?

1.4. Los objetivos de la investigación

Un objetivo expresa la finalidad, la meta que queremos alcanzar al final de la investigación. Constituye el propósito por el cual se hace la investigación. Es el eje en torno al cual se diseña la estructura del estudio. Nuestra investigación, gira en torno a dos tipos de objetivos: un objetivo general y objetivos específicos.

1.4.1. Objetivo general

Es el propósito general que tiene el investigador. De este modo, el objetivo general (**OG**) que quiere alcanzar nuestra exploración es analizar el manual escolar *NDE3* para comprobar si responde a las exigencias de las reformas curriculares emprendidas por el sistema educativo.

1.4.2. Objetivos específicos

Son los propósitos específicos por los cuales se puede lograr el objetivo general. Remiten a logros parciales que facilitan el control sistemático de la investigación y que, al ser alcanzados en conjunto, nos permiten garantizar que el objetivo general será logrado. Corresponden, entonces, a las acciones o actividades necesarias para concretar el objetivo general.

De manera precisa y en relación con nuestro objetivo general, hemos definido los siguientes objetivos específicos (OE):

OE1- Hacer un análisis de los contenidos temáticos, gramaticales y léxicos del manual para averiguar si están conformes con los del programa oficial.

OE2- Identificar los autores de los textos propuestos por el manual, los nombres de personas y de lugares para comprobar su grado de adecuación con el contexto sociocultural camerunés.

OE3- Analizar el enfoque pedagógico-didáctico aplicado en el manual.

1.5. Los intereses del estudio.

Se tratará aquí de subrayar la importancia de esta investigación. Éstos son de orden pedagógico-didáctico, científico y social.

1.5.1. Interés científico.

Este estudio es una extensión de los diversos trabajos realizados en el campo de la didáctica de las disciplinas en general, y particularmente en la didáctica del español. Su meta es analizar el manual *NDE3* con respecto a las reformas curriculares. Científicamente, este estudio es digno de interés por la simple razón que la problemática del manual sigue siendo de actualidad y anima los debates científicos. Por eso, nuestra aportación es importante. Proponemos unas soluciones sobre la concepción de un manual adaptado a nuestro contexto y que obedezca a las orientaciones prescritas por el paradigma vigente. Esto podría servir de base a los estudios futuros.

1.5.2. Interés social

La educación tiene como objetivo el cumplimiento y la integración social del individuo. La inserción en el mundo de trabajo forma parte de esa integración, de ahí la importancia para la escuela, de formar a individuos competentes. En otros términos, el individuo de hoy debe ser capaz de movilizar los conocimientos adquiridos en la escuela para resolver los problemas de la vida cotidiana. El manual como herramienta esencial, debe contribuir a formar el tipo de individuo esperado por la sociedad. Por lo tanto, este estudio desempeña un papel de explorador, de guía para el logro de dicho objetivo.

1.5.3. Interés pedagógico-didáctico

A nivel pedagógico-didáctico, esta investigación llama la atención de la comunidad educativa y sobre todo de los diseñadores de los manuales sobre la necesidad de diseñar manuales que respondan a las necesidades de los alumnos, de una buena estructuración de los

saberes presentes en los manuales escolares para permitir una buena transposición didáctica y un buen manejo para sus diferentes usuarios. También, permitirá a los docentes desarrollar un uso juicioso y crítico de los manuales que usan diariamente en las aulas. Pues, un buen manual debe motivar el proceso de E/A.

1.6. Delimitación de la investigación

Delimitar un tema de estudio significa enfocar en términos concretos nuestra área de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites. Se trata pues, de llevar el problema de investigación de una situación o dificultad muy grande de difícil solución a una realidad concreta, fácil de manejar. El investigador decide así de las fronteras de espacio, tiempo, universo y del contenido que le impondrá a su estudio. Evita que el explorador caiga en los peligros que surgirían de las especulaciones a menudo alimentadas por la fluidez de los datos. Todo esto permitirá al investigador de no perderse en la investigación. Habiendo hecho nuestro todo lo anteriormente dicho, en el presente estudio, hemos tomado en cuenta cinco (5) aspectos a saber la delimitación teórica, temática, espacial, temporal y del universo.

1.6.1. Delimitación teórica

El explorador debe señalar los límites teóricos del análisis del problema que le interesa. Mediante su conceptualización, debe exponer las ideas y conceptos que se relacionan con el fenómeno estudiado. La delimitación teórica contesta a la pregunta siguiente: ¿A partir de qué conceptos se estudiará la realidad?

En el marco de nuestra exploración, hemos convocado las teorías constructivistas, de la intervención educativa y de la transposición didáctica.

1.6.2. Delimitación temporal

La delimitación temporal hace referencia al periodo o fecha específica en que se centrará la investigación. Esta investigación ha sido realizada durante el año académico 2022-2023. Todas las informaciones relativas han sido recogidas durante ese período.

1.6.3. Delimitación temática

La delimitación temática o del contenido hace referencia al aspecto específico del tema que se desea investigar. Responde a qué aspectos concretos serán estudiados.

Esta investigación se inscribe en el marco de la didáctica de las lenguas extranjeras, y precisamente en la didáctica de ELE. Se trata de analizar el manual *NDE3* a la luz de las reformas curriculares emprendidas en nuestro sistema educativo.

1.6.4. Delimitación del universo de la investigación.

Hace referencia a la población, unidades, sector en el que se va a aplicar algunas técnicas en la recolección de la información. Puede incluir la institución u organización donde se llevará a cabo la investigación. Para llevar a cabo nuestro estudio planeamos hacer entrevistas. Éstas estarán dirigidas a inspectores y profesores de ELE.

1.6.5. Delimitación espacial

Se refiere al área geográfica en dónde se va a desarrollar la investigación. Las entrevistas tendrán lugar en la aldea de EfoK, precisamente en el instituto y en el colegio Jean XXIII. Allí es donde vamos a seleccionar la población de nuestro estudio.

Para resumirnos, podemos decir que el advenimiento del Enfoque por Competencias en los sistemas educativos de África francófona ha sido acompañado de un gran movimiento de reformas curriculares visibles. En el contexto camerunés, la elaboración de los nuevos manuales bajo el EPC constituye una prueba irrefutable de este cambio. Sin embargo, el examen de este material didáctico puesto a disposición de profesores y alumnos plantea muchas preguntas. En el marco de nuestro estudio, una de ellas es conocer si los manuales escolares, precisamente *NDE3* puede favorecer la implementación del EPC en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Por eso, nos proponemos analizar, de acuerdo con los programas oficiales dicho material. Nuestra tarea investigadora tiene varios intereses. Son de caracteres social, pedagógico, didáctico y científico. Para cerrar este capítulo, hemos presentado la delimitación en el plano teórico, espacial, temporal, temático y demográfico. Eso, nos permite abrir el capítulo sobre el marco teórico de la investigación.

CAPÍTULO 2: ENFOQUE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El marco teórico o marco de referencia, es el soporte teórico y legal de la investigación. De manera simple, es el apartado del trabajo de investigación en el cual el indagador debe demostrar en qué autores y libros se basa para orientar su investigación. Explicita el apoyo teórico, y conceptual consultado para poder plantear la investigación. Por eso, en este capítulo, conforme a las directivas de la FSE, se ha seleccionado cinco criterios a saber la definición de los conceptos, las teorías explicativas, la revisión de la literatura, las hipótesis de la investigación y la definición de las variables.

2.1. Definición de los conceptos.

La definición de los conceptos consiste en explicar los términos para comprender los mecanismos internos del tema de estudio. Permite al lector comprender las orientaciones del trabajo. El presente trabajo se organiza en torno a algunos conceptos fundamentales cuya recurrencia traduce el sitio central que ocupan. Se trata pues de “manual escolar”, “currículo”, “programa oficial” y “competencia”.

2.1.1. Manual escolar

La escuela o los estudios se realizan con la ayuda del material didáctico. Dentro de este material, tenemos el manual escolar. El manual escolar forma parte integrante del entorno educativo. Etimológicamente, manual viene del latín *Manus*, que equivale a “mano”. Su nombre surge en un contexto en que no existía la imprenta y el libro tenía que reproducirse a mano. Si a principio, fue un libro con un uso limitado, producido para presentar, de forma resumida, una doctrina, una didáctica o un sistema educativo, hoy en día se dirige a los maestros, estudiantes, a toda la comunidad educativa. Existen varios enfoques definicionales del manual escolar.

En opinión de Richedeau (1981:51), el manual escolar es “un material impreso, estructurado, destinado a utilizarse en un determinado proceso de aprendizaje y de formación”. Esta definición se aplica tanto a un atlas como a un diccionario, una antología de fragmentos escogidos, un manual escolar (libro de texto escolar), una guía de enseñanza etc. Manga (2014:58) comparte la misma idea, apunta que: “entendemos aquí por “manual” el conjunto de materiales confeccionados para la enseñanza, es decir libro del alumno, casetes, video CD-ROM, libro de ejercicios o actividades, guía didáctica, etc.”.

Las definiciones que acabamos de mencionar tienen un sentido amplio, concuerdan mejor a lo que Fernández y Sarramona (1984) llaman “material didáctico”. Agrupan aquel material en seis categorías que son, los textos impresos, material audiovisual, tableros didácticos, simuladores, equipos experimentales y material deportivo. En el grupo de los textos impresos, distinguen los manuales de estudio, los libros de consulta, los libros de lectura, las fichas de estudio y el manual escolar. Para ellos, el manual escolar corresponde a “todo libro planeado sistemáticamente para el aprendizaje de los contenidos de una determinada materia, a un cierto nivel, según la legislación o cultura vigente”. (1984:324).

Puget (1963) distingue entre manual (libro de texto) y otros libros escolares. Apunta que:

El manual (...) es un libro que expone las nociones esenciales de una disciplina dada, en un nivel dado. Se corresponde a un curso, se dirige a una clase. Pero hay libros escolares que no son manuales: los diccionarios, los atlas, los resúmenes de recordación, todo simplemente porque su uso es estacionario sobre muchos años de la escolaridad, cuando no toda la escolaridad. (pág. 218)

En el mismo orden de idea, Cabero, Duarte, y Romero (1995) señalan las diferentes características del libro de texto (manual escolar), las cuales las diferencian de otros materiales impresos utilizados en el sistema escolar:

Es un instrumento destinado a la enseñanza e instrucción con un fuerte sentido escolar; incluye teóricamente la información que debe ser procesada por el estudiante en un periodo de tiempo reglado; posee una configuración de acuerdo a pautas del diseño específicas, que persiguen presentar la información de manera sistemática, de acuerdo a principios didácticos y psicológicos que faciliten la comprensión, dominio y recuerdo de la información por parte del estudiante, y tiende a compartimentalizar los contenidos, tanto diacrónicamente como sincrónicamente.

En este estudio, abordamos el manual escolar como un libro que expone las nociones esenciales de una asignatura determinada, en un nivel dado.

2.1.1.1. Funciones del manual escolar.

Se entiende por función, el papel que se cumple. Richedeau (op. cit) clasifica las funciones del manual en dos categorías: las funciones relativas al aprendizaje y la función de interface a la vida cotidiana y profesional. Las podemos sintetizar en este cuadro:

Cuadro 2: funciones del manual escolar.

| Función de aprendizaje | Función de interface con la vida cotidiana y profesional |
|---|--|
| -Transmisión de conocimientos -Desarrollo de las capacidades y de competencias -Consolidación de los logros o adquisición -Función de evaluación | -Integración de los logros -Referencia - Educación social y cultural |

Fuente: Richedeau (1981)

-Función de aprendizaje

a) Transmisión de los conocimientos.

Es la función tradicional más conocida de los manuales escolares, se llama también función de información. El manual escolar permite transmitir conocimientos en la medida en que comunica a los alumnos hechos, datos, teorías, formulas entre otros, y que deben ser capaces de repetir y utilizarlos en el contexto de aprendizaje. En otras palabras, informa sobre conocimientos desconocidos o complejos.

b) Desarrollo de las capacidades y competencias

Hace del aprendiente un individuo más activo desarrollando en él capacidades intelectuales que le permitan durante las actividades y tareas realizar producciones significativas y si posibles útiles en una perspectiva de integración y transferencia.

c) Consolidación de los logros

Tiene como objetivo fortalecer el saber adquirido y ejercerlo en las diferentes situaciones. En otros términos, se trata de repetir o aplicar el saber en otros contextos. Esta función se encuentra en los ejercicios de aplicación que proponen los manuales.

d) Evaluación de los logros

La evaluación es un proceso indispensable en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En el ámbito de los manuales, la evaluación es, de manera general, de tipo formativo. Permite apreciar el saber hacer, juzgar las producciones de los alumnos a partir de las actividades propuestas.

-Función de interface con la vida cotidiana y profesional

a) Integración de los logros.

Es una función primordial dado que complementa en cierta medida la del desarrollo de las capacidades y competencias. En efecto, se observa un gran desfase entre la escuela y la vida real. Dicho de otro modo, muy a menudo, el alumno tiene dificultad para aplicar el saber adquirido en la escuela en la resolución de los problemas a los que se enfrenta en la sociedad. Por eso, tanto el docente como el diseñador del manual debe perseguir el objetivo de la integración de los conocimientos. entonces, se espera del manual que proponga situaciones de integración de calidad.

b) Función de referencia

El manual escolar debe ser una herramienta a la que se refiere el alumno porque contiene información exacta que utiliza para resolver situaciones. En los países pobres, donde el acceso a otras fuentes parece difícil, esta función es necesaria. De este modo, el manual ofrece una base de datos diversificados que el alumno, guiado por el profesor, podrá extraer según las necesidades de aprendizaje.

c) Educación social y cultural

El manual vehicula ciertos valores, aun de manera inconsciente. Cada país tiene valores que juzga necesario para la formación de sus ciudadanos. El manual debe tener en cuenta las realidades socioculturales de los aprendientes, para que puedan consultar fácilmente el manual, para que se familiaricen con el contenido, con el fin de que sean arraigados en su cultura y abiertos al mundo exterior.

2.1.2. Currículo

El currículo es de suma importancia en el mundo de la educación. Representa el proyecto educativo de una determinada sociedad. Se fundamenta en unos requisitos que incluyen el contexto social, económico, cultural, político, el ambiente educativo y los diferentes públicos

involucrados en el proceso de construcción de conocimientos. Es un medio para comprender de manera integral las reformas que afectan tanto a los programas de estudios como a los métodos de evaluación, los objetivos educativos entre otros.

En Inglaterra, en la década de los 1970, con la “Nueva sociología de la educación”, se desarrolló una teoría del currículo que se centró en comprender cómo se seleccionaba y configuraba el contenido educativo. Esta teoría arroja luz sobre la cultura escolar como forma de codificación específica de conocimientos, competencias, referencias y valores.

A partir de la década de los 1980, la diversificación de los anclajes teóricos y disciplinarios llevó a una pluralidad de enfoques de investigación para abordar el currículo:

- Los sociólogos se interesan en la relación entre estratificación social y estratificación escolar. (Durkheim 1922, Bourdieu 1967, Passeron 1964).

- Los historiadores reconstruyen la genealogía de las disciplinas y los contenidos educativos para elucidar sus condiciones de emergencia y consolidación. (Chervel 1988, Compère 1985).

- Algunos didactas analizan la transformación del “saber sabio” en “saber enseñado” en el proceso de la transposición didáctica. (Chevallard 1991).

Otros didactas utilizan la noción de “prácticas sociales de referencia” para comprender cómo se producen las elecciones curriculares a partir de saberes, valores, cultura y experiencia. (Martinand 1986, Develay 1992, Perenoud 1998).

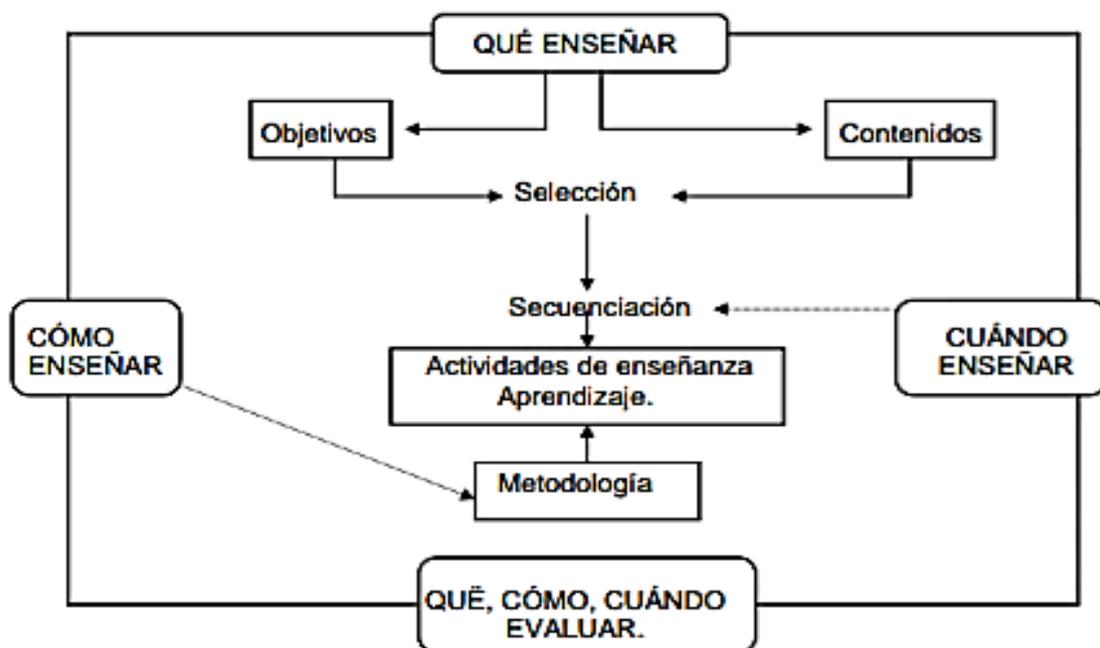
Unos pedagogos se centran en las condiciones de la apropiación de los conocimientos por parte de los alumnos en un contexto renovado por la introducción de competencias. (Harlé, 2010, Le Boterf, Audigier, 2006). Al lado de todas estas consideraciones podemos sacar provecho de algunas definiciones que han sido elaboradas a partir del concepto de currículo. García (1995:222) lo define como “el conjunto de fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionadas con la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo”. En el mismo sentido, se puede leer en el diccionario de los términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (CVC) que:

El término currículo designa el marco general de la “planificación”, actuación y “evaluación” en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y “objetivos”, la selección de unos “contenidos”, la opción por una “metodología” y el establecimiento de unos criterios de evaluación.

Esta definición sugiere varios criterios para elaborar un currículo. Se trata de la planificación, la evaluación para el alcance de objetivos fijados. Tyler (1977), citado por Manga (2014: 112-13), los resume en cuatro. Se trata de los fines y objetivos que se deben alcanzar; las experiencias educativas que deben realizarse para alcanzar esos fines y objetivos; los principios a partir de los cuales se organizarán las experiencias educativas; los medios que permitirán comprobar si se han alcanzado los fines y objetivos previstos.

Moreno (2000), defiende la misma idea que se puede resumir en el siguiente cuadro:

Esquema 1: representación de currículo



Fuente: Moreno (2000).

Con esto, se entiende que el currículo abarca la totalidad del programa, es decir la organización de todo el proceso instructivo, desde el análisis de las necesidades del grupo meta, la definición de los objetivos, la elaboración del programa de estudio y las decisiones con respecto de la metodología, hasta la evaluación de los componentes de dicho proceso.

El currículo no se limita en la planificación de actividades, es también una construcción social. Esto significa que, además de asentar las bases del proceso educacional en los centros educativos, responde a las necesidades sociales, culturales e ideológicas de la sociedad.

En el marco de este trabajo, nos ocupamos de un aspecto del currículo. Se trata del programa oficial del tercer curso de ELE, porque es más accesible y, además, responde mejor a los objetivos de la investigación. Entonces ¿Qué es un programa oficial?

2.1.3. Programa oficial

El programa oficial puede ser considerado como un documento que identifica los recursos que deben ser enseñados, precisa las competencias a desarrollar, y el orden según el cual se debe desarrollar las enseñanzas para una asignatura y un nivel dado. Es un documento imprescindible y obligatorio que debe tener un docente. Aguirre (2004) lo define como: “el documento oficial, de carácter nacional o autonómico, en el que se indica el conjunto de contenidos y objetivos que se han de desarrollar en un determinado nivel y que constituye un punto de referencia inicial para el profesor”. En este sentido, el CVC apunta que es “un plan de trabajo para un curso concreto: descripción de los objetivos, selección y secuenciación de los contenidos, especificación de la metodología y forma de evaluación. El programa orienta el trabajo del profesor y del alumno”.

Choppin (1992) subraya la relación estrecha entre el manual y el programa oficial. Apunta que “los programas oficiales cuando existen, constituyen la estructura sobre la cual los manuales deben conformarse estrictamente”.

2.1.4. Competencia

El término “competencia” tiene muchas acepciones. En un primer sentido, la competencia designa un saber-hacer disciplinar, porque dirigida a la resolución de problemas de una disciplina, se apoya sobre los conocimientos de esa disciplina y se inscribe en la organización de dicha disciplina. Se habla a veces de “competencia disciplinar”: resolver una suma por escrito; trazar un ángulo recto con la escuadra; acordar el verbo con el sujeto. Corresponde mejor a la palabra inglesa “skill”. La competencia se sitúa aquí en una lógica “behaviorista”, con los llamados objetivos operacionales.

En otra acepción, competencia es empleado en el sentido de un saber-hacer general. Se supone que la competencia se apoya esencialmente sobre un conjunto de saber-hacer generales que son transversales: argumentar, expresarse oralmente y por escrito, sintetizar ciertas informaciones, traducir en otro idioma, estimar, verificar, organizar su tiempo, trabajar en equipo, buscar la información, etc. Esta acepción del término competencia se confunde con el concepto de “capacidad” o de “aptitud”.

Por último, la competencia puede designar la adquisición de logros, es decir una movilización de logros en situación. En esta tercera aproximación, la competencia se considera como una contextualización de logros, es decir como un uso de los logros en contexto particular (Le Boterf, 1994; De Ketele, 1996; Perrenoud, 1997; Roegiers, 2000). Esta acepción de competencia va más allá del concepto de objetivo operacional. La competencia es un concepto integrador, es en este sentido que se toma en cuenta simultáneamente a los contenidos, las actividades a ejercer y las situaciones en las cuales se ejercen las actividades. El contexto es parte integrante de la competencia. La competencia es definida a través de una red, en el seno de la cual se puede navegar de un punto a otro. En cuanto se sale de la red, se trata de una competencia diferente.

Esta última acepción de competencia como movilización de los logros corresponde mejor con nuestro trabajo. De Ketele (1996), la define como:

Un conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos en una categoría dada de situaciones para resolver los problemas planteados por éstas. Se puede resaltar tres componentes de una competencia en esta definición: contenido, capacidad y situación.

Según Le Boterf (1994) es un “saber- actuar”, es decir un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos (conocimientos, saberes, aptitudes, razonamientos, etc.) en un contexto dado para hacer frente a los diferentes problemas encontrados para realizar una tarea.

En esta lógica, la noción de recursos es interesante. Ser competente, es no solamente movilizar las capacidades, los conocimientos, sino también otros tipos de recursos: los saberes de experiencia, los automatismos, los razonamientos, etc.

Roegiers (2000:235) presenta una definición más completa que combina los elementos positivos de las definiciones anteriores. Apunta que “la competencia es la posibilidad, para un individuo, de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos con miras a resolver una familia de situaciones-problemas”. Una competencia puede tener cinco características esenciales.

En un primer lugar, la competencia se caracteriza por la movilización de un conjunto de recursos. La competencia acude a la movilización de un conjunto de recursos entre los cuales los conocimientos, los saberes de experiencia, los automatismos, las capacidades de saber-hacer de diferentes tipos, etc.

La competencia tiene un carácter finalizado. Una segunda característica de la competencia considera que esta movilización no se hace gratuitamente, fortuitamente, aún en la escolaridad. La competencia es, entonces, finalizada, es decir, tiene una función social, una utilidad social. La expresión “función social” se toma en el sentido amplio del término, en el sentido de “portador de sentido” para el alumno. Diversos recursos son movilizados por el alumno con vistas a una producción, a una acción, a la resolución de un problema que se plantea en su práctica escolar o en su vida cotidiana, pero que, en todo caso, presenta un carácter significativo para él.

Otra característica es, el vínculo con una familia de situaciones. Esto significa que una competencia se define, también, en relación a una familia de situaciones, es decir, a un conjunto de situaciones cercanas unas de otras. Si una competencia sólo se define a través de una sola situación, el segundo ejercicio de la competencia (es decir, el que vendría después de haber explotado la única situación) sería una reproducción pura y simple. Inversamente, si las situaciones estuvieran demasiado alejadas unas de otras, sería imposible poner al aprendiente en condiciones similares para verificar su competencia. Concretamente, se trata de buscar algunas situaciones que sean equivalentes.

Tiene un carácter disciplinario. La competencia es con frecuencia definida a través de una categoría de situaciones que corresponden a problemas específicos ligados con la disciplina y por eso provenientes directamente de las exigencias de la disciplina. Sin embargo, algunas competencias pertenecientes a diferentes disciplinas son a veces próximas las unas de las otras y, por lo tanto, más fácilmente transferibles.

Por fin, la competencia es evaluable. Una competencia es evaluable para determinar si un alumno ha adquirido tal o cual competencia, se puede proponer resolver una o varias situaciones nuevas entre las situaciones que pertenecen a la familia de situaciones. Una vez definido los conceptos que enmarcan nuestro estudio, presentamos las teorías que lo sustentan.

2.2. Teorías y modelos explicativos.

Nuestra investigación se apoya en las teorías constructivistas de Piaget y Vygotsky, la Intervención Educativa de Lenoir y la transposición didáctica de Chevallard.

2.2.1. Las teorías constructivistas.

Nacieron como reacción al conductismo que limitaba demasiado el aprendizaje a la asociación estímulo-respuesta. En efecto, la construcción del saber supone que el sujeto aprendiente adquiere herramientas conceptuales que le permitan comprender el mundo. Entre sujeto y objeto, existe una relación dinámica. El sujeto es activo frente a lo real e interpreta la información que proviene de su entorno. La construcción del saber es un proceso de “construcción y de reconstrucción”, en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos. Lo nuevo se construye siempre a partir de lo adquirido y lo trasciende. La construcción de todo conocimiento nuevo se produce a través de la movilización de un conocimiento antiguo.

Piaget (1969) lo ilustra con la metáfora del manitas. Se observa que cuando el manitas está frente a una situación, su primer instinto es buscar en su caja, la herramienta que mejor se adapte a la solución de su problema. Si esta herramienta no coincide, vuelve a su caja de herramientas para buscar otra que probará. Sólo después de varios intentos fallidos se dará cuenta de que en su caja de herramientas no hay ninguna que sea adecuada. Como resultado, para resolver este problema tendrá que buscar otra herramienta nueva. Esto significa que, la adquisición del saber pasa por la interacción entre el sujeto y el objeto. El manitas nunca podrá resolver su problema hasta que haya encontrado la herramienta adecuada, y si es una herramienta nueva, primero tendrá que apropiarse de ella, es decir dominar su uso. Al igual que la caja de herramientas del manitas, la cabeza del aprendiente nunca es “una tabula rasa”. El sujeto tiene experiencias, representaciones. El sujeto a educar nunca es un receptáculo.

Además, el aprendizaje no ocurre simplemente acumulando conocimientos. Mientras el alumno no se dé cuenta de las insuficiencias de sus conocimientos, los conservará. En un proceso de aprendizaje, hay una fase de desequilibrio que corresponde al momento en el que el alumno percibe las insuficiencias de las competencias que moviliza para resolver su problema. El alumno pasará por una fase de regresión durante la cual se pondrá en duda el conocimiento que creía que había adquirido. Piaget designa este proceso por dos conceptos: el reequilibrio y el desequilibrio cognitivo, determinados por dos elementos a saber la asimilación y la acomodación.

La asimilación permite al aprendiente integrar datos del entorno con conocimientos previos. La acomodación remite a una situación en la que el problema resiste al alumno y le obliga a modificar sus estructuras lógicas para resolverlo. Por lo tanto, el alumno transforma

su conocimiento bajo la presión del entorno. Según Piaget (op. cit), el alumno sólo podrá dar sentido a un conocimiento si lo percibe como una herramienta imprescindible para la resolución de un problema. Aquí entramos en una dialéctica herramienta/objeto de conocimiento.

El saber debe aparecer primero como una herramienta antes de ser un objeto de conocimiento estudiado por sí mismo. Vygotsky (1978), va a introducir la vertiente social. Se habla de socioconstructivismo.

En la construcción del conocimiento, no interviene sólo el que aprende, los docentes, los pares, y los agentes culturales en general son piezas imprescindibles. La construcción individual no se opone a la interacción social. Las interacciones sociales entre los aprendientes pueden favorecer el aprendizaje. Volviendo a la metáfora del manitas, un amigo puede ayudar a encontrar la nueva herramienta o decirle a manitas “deja la herramienta que uses, no funciona”.

El sujeto construye el conocimiento, esta construcción puede verse facilitada por el conflicto sociocognitivo. Aquí, la estrategia es crear un conflicto cognitivo interno. Cognitivo porque el objeto del conflicto es el conocimiento. Interno porque sucede en la cabeza del sujeto. Este conflicto es causado por una contradicción extraída de sus viejas concepciones. Esta contradicción puede ser provocada por el problema mismo o por los demás, entonces, hemos creado un conflicto sociocognitivo.

Vygotsky (1978), sostiene que la construcción del conocimiento, aunque personal, tiene lugar en un marco social. La información está vinculada al entorno social, al contexto y proviene tanto de lo que pensamos como de las interacciones con los demás. Por tanto, habría una interdependencia entre el alumno y su contexto. En este sentido, la adquisición de conocimientos depende del contexto educativo, es decir, de la situación de E/A y de las actividades relacionadas.

El socioconstructivismo introduce el parámetro de mediación, de ahí la importancia del manual escolar como herramienta de mediación. El concepto de mediación tiene una estrecha relación con la de intervención educativa.

2.2.2. La intervención educativa.

La teoría de la intervención educativa que sustenta la realización de esta investigación se apoya en los trabajos de Lenoir (2009).

Es una noción que nace en la cátedra de investigación de Canadá. Se trata de un constructo teórico que está muy presente en las profesiones y oficios relacionales y que traduce la complejidad de la acción docente.

Así, todo profesional que actúa en el marco de un oficio relacional (médico, enfermera, trabajador social, abogado, o profesor) es fundamentalmente un interviniente que actúa en un medio altamente complejo.

Por intervención, se entiende, en una primera aproximación, la idea de una acción, en el marco de un oficio relacional, que viene a modificar un proceso o un sistema. Intervenir es venir-entre, interponerse, insertarse, deslizarse entre, introducirse, inmiscuirse en, realizar una acción en vista a cambiar algo en alguien. Entonces, toda intervención es una actividad interactiva que constituye una intrusión de la parte de un interviniente en la vida de un ser humano.

Desde el punto de vista operacional, es un conjunto de actos y de discursos singulares y complejos, intencionados, motivados y legítimos, efectuados por una persona mandatada que interviene en una perspectiva de formación, de autoformación o de enseñanza en un contexto institucional específico –aquí la institución escolar – en vista al logro de los objetivos socialmente determinados. La noción de intervención interpela al concepto de dispositivo y de mediación.

Habboub (2005), distingue dos tipos de dispositivos a saber los procedurales y los instrumentales. Nota que los dispositivos procedurales son “aquellos recursos simbólicos, cuya naturaleza es esencialmente relacional. Estos dispositivos operan como facilitadores del aprendizaje y actúan como modos o formas de proceder (por ejemplo, la resolución de problemas)”. En cuanto a los instrumentales, apoya que:

Refieren a objetos externos como su nombre lo indica, estos dispositivos son instrumentos concretos que ayudan a alcanzar un fin determinado. Los dispositivos instrumentales o materiales serían recursos utilizados por el docente en aula y que pueden ir desde los textos escolares hasta el mobiliario del aula.

El manual escolar es portador de ambos tipos de dispositivos. Es a la vez un dispositivo instrumental (material) y un dispositivo procedural (modo de proceder). De acuerdo con Álzate (2007), un manual escolar contiene un contrato de comunicación, un método de comunicación, es decir un dispositivo que es el vehículo del sentido.

Los trabajos de Rey (2001) y Álzate (2007) se basan en un marco analítico que muestra que los profesores y los manuales escolares pueden estructurar sus situaciones de acuerdo con tres dispositivos. Estos dispositivos se refieren a las diferentes formas de ver las finalidades del proceso de E/A y sus diferentes modalidades de operacionalización.

-El dispositivo explicación-aplicación.

Es el más antiguo. Este dispositivo se centra en la transmisión y recepción del saber. Se forma al alumno sobre la base de un saber preestablecido, ya sea por exposición e imposición, o por imitación. En el plano pedagógico didáctico, el aprendiente es un agente pasivo, se considera como tabula rasa. Este dispositivo presenta en forma de discurso un elemento del saber. Puede ser una distinción conceptual (por ejemplo, la distinción entre el sustantivo y el verbo). Puede ser una definición (la definición de un artículo en gramática, el rombo en geometría). El alumno puede, por supuesto realizar actividades como escuchar, localizar o memorizar, pero el hecho es que, en ningún caso es el alumno el origen de lo que está aprendiendo. El aprendizaje de los recursos se resume a menudo a la memorización. El valor de los aprendizajes de los alumnos se mide en algunos casos por lo que los alumnos pueden recitar. En general, la presentación del saber va seguida de ejercicios, preguntas o problemas que se consideran como aplicación a los conocimientos adquiridos. Estas aplicaciones desempeñan por un lado el papel de formación o entrenamientos para un dominio definitivo del saber y, por otro lado, sirven de control del aprendizaje. Los límites de este dispositivo son considerables en cuanto a la construcción del saber. El dispositivo ignora el carácter constructivo del saber y las representaciones iniciales de los estudiantes. El aprendizaje no puede reducirse a una recepción pasiva de objetos externos, sino que constituye el fruto de la actividad del sujeto.

-El dispositivo de tipo Observación-Comprensión-Aplicación.

Los procesos de aprendizaje basados en este dispositivo asumen a nivel epistemológico que, la observación es la base del aprendizaje y que, la construcción del saber es el resultado de la grabación de datos tangibles e inmediatos ya presentes y organizados en el mundo exterior. Este dispositivo se sitúa en la pedagogía del descubrimiento. Se centra en el descubrimiento personal y espontáneo de la realidad por parte del discente. El aprendizaje se lleva a cabo en tres fases. La primera fase consiste en poner al alumno en contacto con el fenómeno estudiado. Se pide al alumno que observe un objeto o un texto. En gramática, por ejemplo, se le pide al alumno que observe oraciones en la pizarra. En la segunda fase, el

alumno debe analizar a partir de lo que ha observado. Puede ser cuestión de localizar la ley de un fenómeno, establecer una regla etc. La tercera fase gira en torno a ejercicios de aplicación. A diferencia del dispositivo anterior, el momento de aprendizaje se tiene en cuenta en la medida en que, cuando se le pide al alumno que observe, se activa. Luego, lo ponemos en contacto con objetos (físicos o conceptuales) de los que él mismo descubre la ley de funcionamiento. Este dispositivo presupone ciertas interactividades. Sin embargo, Rey (2001) subraya que este carácter activo del discente es cuestionable. Cuando a un alumno se le pide que observe un texto, un objeto, una figura, un mapa o una situación, se despierta intelectualmente su atención. Sin embargo,

Il n'est pas certain qu'ainsi (les élèves) puissent véritablement construire leur savoir. Car un objet ou une situation comporte plusieurs caractéristiques. Demander à un élève d'observer risque de le faire déboucher sur une impasse s'il ne sait pas d'avance quels sont les traits de la situation qui sont pertinents et qui doivent être relevés pour aboutir à ce qu'on cherche. (Rey 2001:33).

Mientras que el primer dispositivo se inscribe en una perspectiva tradicional, el segundo se encuentra en una concepción neo -conductista.

- El dispositivo Problema-Comprensión-Aplicación

Los procesos de aprendizaje centrados en este tipo de dispositivo se basan en una concepción constructivista del aprendizaje. Esta concepción insiste en el papel del sujeto-aprendiente en la elaboración del conocimiento. La enseñanza aquí se considera como un proceso mediante el cual el docente proporciona a los alumnos entornos de aprendizaje que los llevan a construir conocimientos. El papel del docente cambia, ya no es el transmisor sino el guía. En este proceso, el docente desempeña varios papeles que se pueden resumir en el cuadro siguiente:

Cuadro 3: papeles actuales del profesor

| Papel del profesor | Función |
|---------------------------|---|
| Guía | Orienta, entrena, estimula, propone, muestra, facilita |
| Artesano | Inventa las técnicas e instrumentos |
| Organizador | Planifica, aconseja |
| Ingeniero | Concibe el material |
| Mediador y regulador | Facilita el acceso a la autonomía. Se adapta a las necesidades del alumno |
| Terapéutico | Detecta los problemas y propone soluciones |
| Evaluador | Propone criterios para que el alumno se autoevalúe |

Fuente: elaboración personal

Este dispositivo concibe el aprendizaje como un proceso según el cual el alumno no aprende al recibir un discurso, ni al observar la realidad, sino actuando. La acción debe desembocar sobre la realización de un fin. El alumno debe enfrentarse a problemas complejos que le llevan a revisar sus preconcepciones sobre la realidad.

Como lo precisamos más arriba, el concepto de mediación es indisociable de la intervención. Pone de relieve la construcción de la realidad por el sujeto. El aprendizaje nunca es una relación directa o inmediata de apropiación de la realidad. Pasa por un proceso de mediación que se establece entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Distinguimos la mediación cognitiva por la cual el sujeto (aprendiente) establece una relación de objetivación con el saber y la mediación pedagógico-didáctica por la cual el profesor interviene sobre la mediación cognitiva. La mediación es pedagógico-didáctica, porque ella recurre simultáneamente a las dimensiones psicopedagógicas (la relación con el o los alumnos) y a las dimensiones didácticas (la relación con el saber o los saberes). Esta mediación es fundamento de los procesos de objetivación, las dos mediaciones se interpelan e interactúan, se actualizan y se concretizan dentro de una situación pedagógico-didáctica recurriendo a varios dispositivos, entre los cuales el manual escolar.

En el marco de este estudio, el manual escolar *NDE3* constituye un dispositivo al servicio de la intervención, es pues una manera de intervenir, por parte del docente, en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Constituye un mediador entre los propósitos del docente y las necesidades del aprendiz, entre el saber del aprendiz y el saber disciplinar.

2.2.3. La Teoría de la transposición didáctica

Este concepto se debe a Yves Chevallard (1991), investigador de la didáctica de las matemáticas. De acuerdo con sus palabras, se puede definir la transposición didáctica como:

Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que sobre un objeto de saber a enseñar se hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica. (pág.39)

La transposición didáctica se realiza por etapas o cadenas. Una cadena designa una serie de enlaces vinculados entre sí. La transposición didáctica también expresa esta conexión entre dos o más estados de saber. El saber se renombra de diferentes maneras dependiendo de las etapas que atraviesa, expresando así los estados transformados del saber científico básico.

El saber sabio remite al saber validado por la comunidad científica y etiquetado como científicamente correcto, bajo condiciones definidas.

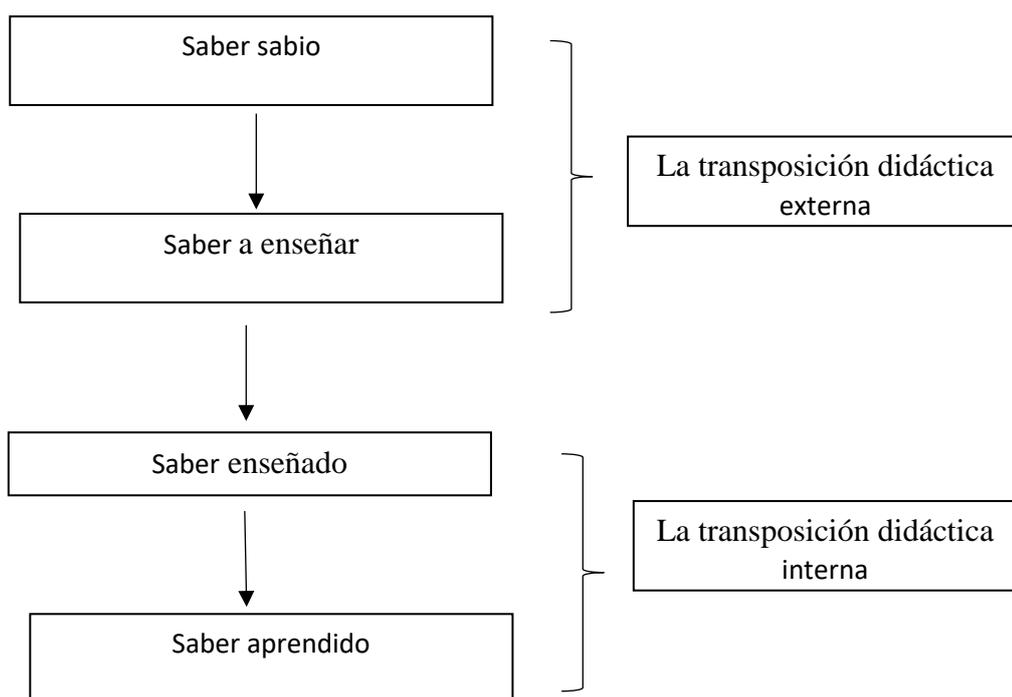
En cuanto al saber a enseñar, se refiere al saber que se prescribe en los planes de estudios y en los manuales escolares. Son aquellos contenidos que figuran en el currículo del sistema educativo

El saber enseñado corresponde a la adaptación que hacen los docentes con el fin de llevarlo en el aula. Para poder ser enseñados, los saberes deben hacerse enseñables.

El saber enseñado es integrado de diferentes maneras por los alumnos. Es la última etapa de la transposición, que conduce al saber aprendido o a los aprendizajes reales y sostenibles de los alumnos.

De manera simple, se ilustra la transposición didáctica con el siguiente esquema:

Esquema 2: de la transposición didáctica



fuelle: Chevallard (1991)

Además, notamos que la transposición didáctica se realiza en dos niveles. Un externo o transposición didáctica externa y otro interno o transposición didáctica interna.

La transposición didáctica externa es el paso del saber sabio al saber a enseñar, mientras que, la transposición interna consiste en los cambios sufridos por el saber a enseñar al convertirse en saber enseñado. En esta última transposición, participa directamente el docente. Los saberes a enseñar son los contenidos escolares que descansan en los textos y están enmarcados entre la lógica de enseñanza y la lógica de la disciplina. La ciencia que el profesor proporciona a sus alumnos no es sólo una reelaboración del conocimiento de los expertos, sino que es una interpretación que él hace de los textos o de los materiales didácticos, los cuales ya han sido transpuestos y cuentan con un modelo curricular. Lo que hace que el docente no accede directamente al conocimiento del científico, sino que éste ha sido mediado por los manuales escolares. Paun (2006) Observa que, la transposición didáctica se objetiva en el currículo y los textos oficiales. Los manuales escolares y otros materiales didácticos completan la lista de los saberes a enseñar. Este material curricular tiene como objetivo racionalizar, estandarizar y controlar el currículo.

2.3. Estado de la cuestión.

En general, el estado de la cuestión implica una búsqueda bibliográfica lo más exhaustiva posible. Esta fase está en el corazón de cualquier proceso de investigación científica. Permite analizar y criticar los métodos existentes, aprender de los errores de otros investigadores, evitar la repetición de problemas ya estudiados y resueltos, comparar los resultados obtenidos de la propia investigación con los resultados disponibles en la literatura científica.

Todo trabajo de investigación, independientemente del área, parte de una realidad ya existente. En términos de López (1996:5), “el investigador es un explorador que camina siguiendo el rastro, las huellas, los vestigios de otro como él”. En la misma línea, Fragnière (1986) opina que raramente somos los primeros en abordar una cuestión, o más precisamente, el campo temático que nos proponemos analizar ya ha sido inundado por estudios “primos”. Agrega que :

Les livres servent à s'approprier les instruments théoriques et méthodologiques (...) lorsque l'on entreprend (...) de réaliser une étude empirique. Il est utile voire essentiel, de prendre connaissance de quelques ouvrages qui procèdent de la même manière et dont les auteurs ont été confrontés aux mêmes difficultés (fragnière 1986 :76).

Por esta razón, hemos tenido en cuenta los resultados de los trabajos ya publicados. Sin embargo, el primer paso en este apartado consiste en presentar la reforma en el sistema educativo camerunés. En segundo lugar, presentamos los trabajos sobre los manuales escolares y las reformas curriculares. Por fin, examinamos algunos trabajos sobre la evaluación de los manuales escolares.

2.3.1. La reforma curricular en el sistema educativo camerunés

En este apartado vamos a presentar los programas de los años 2000 y 2018, para comprobar la efectividad de la reforma e intentar subrayar los cambios que han sido efectuados.

- El programa del año 2000.

El programa se divide en preámbulo, objetivos generales, específicos y contenidos.

| | |
|-----------------------|--|
| Objetivos generales | <p>La E/A del ELE como Lengua tiene como objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dominar la expresión, la comprensión y el intercambio de información. -Dominar la lengua escrita, con miras a una producción puramente académica o literaria. -Establecer y desarrollar automatismos que promueven la expresión libre y espontánea. <p>La E/A del ELE Como letra:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formación intelectual que pasa por el desarrollo de la inteligencia, el sentido estético y el espíritu crítico -Formación de una conciencia moral - La formación humana se define esencialmente por el desarrollo de actitudes que favorecen el reconocimiento del pluralismo cultural en la sociedad |
| Objetivos específicos | <ul style="list-style-type: none"> -se precisa que el objetivo prioritario en el segundo ciclo es literario y cultural. -La enseñanza del español gira en torno al descubrimiento de las grandes corrientes literarias y de pensamiento de España y del mundo hispánico; -Otro objetivo es estimular una expresión rica y correcta, la formación del gusto y el sentido crítico; -poner énfasis en la complementariedad y el encuentro de las civilizaciones porque no se debe perder de vista que la lengua es ante todo vehículo de dialogo y de comprensión. |
| Contenidos | <p><u>España</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Descubrimiento de las regiones de España (la España física) -Evolución política de España (1812-1931) -Aspectos socioculturales y económicos. <p><u>América</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Descubrimiento de un continente -Las civilizaciones precolombinas <p><u>Algunos aspectos de la colonización de España en América.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Organización social y política -El papel de la iglesia -El problema agrario |

Fuente: programa del año 2000

El programa del año 2000 tiene la ventaja de precisar los objetivos de la enseñanza del español en Camerún.

Subrayamos en los objetivos que la E/A del ELE debe promover el desarrollo del pluralismo cultural en la sociedad. Eso nos parece importante en la medida en que, se valora

la propia cultura del alumno y se promueve la solidaridad, la comprensión de los demás, la tolerancia y el respeto mutuo entre los pueblos.

Notamos en los objetivos específicos que, el objetivo prioritario en el segundo ciclo es literario y cultural. Esto se materializa por el estudio de las corrientes literarias y autores españoles. Se pone énfasis en el estudio de la civilización española, la iniciación a la métrica y estilística española. Aun cuando se señala en el programa que los temas a estudiar deben estar vinculados a un contexto social bien definido, desde un punto de vista geográfico e histórico notamos una gran escasez de autores africanos a lo largo del programa.

Podemos observar una diversidad de temas en los contenidos. El propio programa subraya que aquella diversidad, su adaptación al contexto social y a los problemas del mundo contemporáneo constituye sin duda alguna una preparación para la vida. Gracias a la metodología aplicada, el alumno es constantemente llevado a considerar las situaciones que se les presentan en relación con su propia experiencia, con su entorno sociocultural. Eso nos parece contradictorio cuando observamos que casi todos los temas giran en torno a España y América latina. Si la lengua es un vehículo de la cultura, ¿Qué sitio ocuparía la cultura camerunesa? ¿Eso significaría que la cultura del alumno no tiene ningún sitio en el aprendizaje? ¿Cómo conocer a los demás si se ignora a sí mismo? ¿No es peligroso abrirse a los demás si uno no está arraigado en su propia cultura? ¿Cómo hacer comprender al alumno situaciones que desconoce totalmente, que puede considerar como imaginarias o irreales? En efecto, no existe gran relación entre los contenidos y lo que afirma el programa. Eso constituirá uno de los límites sobre los que se apoyará el programa del año 2018.

- El programa del año 2018.

El programa del 2018, se refiere especialmente a nivel del tercer curso de ELE. Se divide en finalidades, objetivos generales y específicos, perfil de salida, competencias y módulos.

| | |
|-------------|---|
| Finalidades | <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de la competencia comunicativa. -El propio conocimiento y el de los demás. -La integración sociopolítica, económica y cultural. -La apertura a las demás culturas y al mundo. |
| Objetivos | <p>De manera general, la enseñanza del español tiene como objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar en el alumno la apropiación y dominio de saberes, saber hacer o sea las competencias para hablar, leer, comprender y escribir discursos orales o escritos en contextos o situaciones diferentes, saber ser (habilidades interpersonales). -La fluidez en el idioma o el dominio de la lengua para comunicarse oralmente y por escrito, libre y espontáneamente, de manera coherente y adecuada. -La formación intelectual a través de la adquisición de conocimientos, el sentido de la ética y el pensamiento crítico con el fin de resumir una idea, expresar su pensamiento, dar su punto de vista o refutar una idea. -La expresión de la personalidad con el objetivo de anticipar y resolver los conflictos familiares y sociales, -El desarrollo de actitudes que favorecen el reconocimiento del pluralismo cultural en la sociedad con el fin realzar el valor de la propia comunidad y al mismo tiempo promover la solidaridad, la comprensión y respeto mutuo entre los pueblos (apertura a otras culturas en el establecimiento de relaciones de comparación, acercamiento, contraste y comprensión). -La formación humana para el respeto de los valores éticos universales que promueven el multiculturalismo y la convivencia, la protección del medioambiente y la preservación del patrimonio cultural. -El espíritu emprendedor, la creatividad, el trabajo en equipo para participar en el desarrollo socioeconómico. <p>Específicamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comprender los discursos orales y escritos en diferentes contextos y situaciones -Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad sociocultural para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas con el fin de controlar la propia conducta. -Utilizar el idioma de manera eficaz en la actividad escolar para buscar, seleccionar, procesar información y escribir textos específicos en la escuela. - Utilizar las diversas formas de escritura para producir en el ámbito escolar, los textos que permitan comunicarse con el otro, las instituciones públicas y privadas y el mundo del trabajo. |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> -Utilizar con progresiva autonomía los medios de comunicación y las tecnologías de la información para obtener, interpretar, potenciar y procesar información de distintas fuentes con discernimiento. -Hacer de la letra una fuente de placer, enriquecimiento personal y conocimiento del mundo -Aplicar con una cierta autonomía los conocimientos del idioma, normas y reglas de uso lingüístico para comprender textos orales y escritos, para escribir y hablar con adecuación, coherencia, y conexión. -Prepararse para la vida laboral a través de la apertura sociocultural. -Garantizar el éxito académico, así como la promoción y el desarrollo social. -Utilizar otros idiomas evitando calcos, transferencias e interferencias lingüísticas. |
| Perfil de salida del aprendiente en el segundo ciclo. | <ul style="list-style-type: none"> -Seguir estudios universitarios o formaciones profesionales e integrarse en el mundo del trabajo; -Desarrollar habilidades en las cinco actividades lingüísticas: comprensión oral (lo que se dice), expresión oral en interacción (diálogo), expresión oral continua(expresarse sobre), comprensión de la lectura (comprender lo que está escrito), expresión escrita(expresarse escribiendo sobre). |
| Competencia terminal de integración (CTI) | Al final del segundo ciclo el alumno podrá producir en una situación de comunicación significativa, a partir de un soporte visual y/o auditivo, y en un lenguaje correcto, un enunciado de tipo descriptivo, narrativo, explicativo, informativo, argumentativo o conminatorio de al menos diez oraciones, oralmente y por escrito respetando las reglas usuales del idioma. |
| Competencia intermediaria de integración CII | un enunciado de tipo descriptivo, narrativo, explicativo, informativo, argumentativo o conminatorio de al menos seis oraciones. |
| Competencias básicas del tercer curso de ele | <ul style="list-style-type: none"> -Escucha y producción oral -Lectura, comprensión y producción escritas -Mediación (traducción e interpretación). |
| Módulos | <ul style="list-style-type: none"> I-Vida familiar y social II-Medioambiente, salud y bienestar III-Ciudadanía IV-Vida económica V-Medias y comunicación |

Fuente: programa del año 2018.

Como podemos observar en el cuadro, el nuevo programa precisa las finalidades de la E/A aprendizaje de ELE de manera más amplia y clara. Una finalidad es un enunciado de principios que guían un plano de estudio, proporciona pautas para un sistema educativo.

Además de los objetivos señalados en el programa del año 2000, se encuentran nuevos objetivos como el desarrollo de las competencias en contextos o situaciones. Estas competencias establecen una relación entre la formación académica y las necesidades de la sociedad. La expresión de la personalidad para preveer y resolver conflictos familiares, la promoción de la convivencia social, la protección del medioambiente, la preservación del patrimonio cultural, la autonomía en el aprendizaje y el uso de las Tic, la promoción y el desarrollo social, el emprendimiento, la creatividad, el trabajo en equipo son temas relevantes y de suma importancia en el nuevo programa.

El nuevo programa trata de formar un individuo competente, adecuando la formación académica con las realidades cotidianas del alumno. Por eso, se focaliza en el desarrollo de las competencias que vienen claramente definidas en el programa.

También viene aclarado en el programa el perfil de salida del alumno. Es una descripción de las características que se esperan del alumno a final de un nivel de estudio. Es importante para el docente porque le permite construir una representación clara del alumno en formación. El hecho de que este perfil aparece claramente en un currículo permite que todos los profesores compartan la misma visión del alumno a formar.

Cuadro 4: recapitulativo del análisis comparativo entre los programas

| | Programa del año 2000 | Programa del año 2018 |
|----------------------|---|------------------------------------|
| FINALIDADES | Ambiguas | claras |
| OBJETIVOS | Precisados | precisados |
| ENTRADA DEL PROGRAMA | Por los contenidos | Por las competencias y situaciones |
| CONTENIDOS | Extravertidos/fuertemente descontextualizados | Introvertidos/contextualizados |
| MODO DE EVALUACIÓN | No hay criterios | Presencia de criterios |
| PERFIL DE SALIDA | Ambiguo | determinado |
| ENFOQUE | No precisado. sin embargo a partir de la entrada se deduce que se trata de la PP0 | APC/pedagogía de la integración |

Fuente: elaboración personal

El análisis comparativo de estos programas nos permite concluir que realmente, el sistema educativo camerunés ha conocido reformas en los programas de estudio lo que implica una revisión o un cambio en los manuales.

2.3.2. Los trabajos sobre las reformas curriculares y los manuales escolares.

En este apartado, hemos seleccionado dos trabajos: el trabajo de Morales y otros (2012), el artículo de Hasni y otros (2009).

El trabajo de Morales y otros (2012), titulado “Dispositivos Didácticos en la Enseñanza Primaria de Quebec”, expone la realidad de Quebec después de 2001, con la implementación de la reforma curricular, los vínculos y desafíos en torno a la utilización de los materiales didácticos. Los autores señalan que, a la hora de la reforma, los profesores deben apropiarse y manejar un conjunto de competencias asociadas a las distintas dimensiones de la enseñanza. Para llevar a cabo esta meta, los materiales didácticos cubren gran importancia porque ejercen una función mediadora que permiten implicar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje. Dicen que, el Ministerio de Educación de Quebec reconoce el aporte de los materiales didácticos en el desarrollo de las competencias de los alumnos y precisa que son traductores de los nuevos programas de estudio, siendo una herramienta concreta que permite al profesor aplicar en el aula los nuevos programas.

Una encuesta realizada por los autores sobre las funciones que los maestros atribuyen a los materiales didácticos entre los cuales el manual escolar revela que ellos (los profesores de matemáticas en mayoría) concuerdan en el hecho de que les permite acceder a los saberes esenciales prescritos por el currículo escolar y encontrar nuevas formas de enseñar dichos contenidos.

El artículo de Hasni y otros (2009), titulado “puntos de vistas de los docentes de ciencias en el primer ciclo de la Secundaria sobre los libros de textos en el contexto de la implementación de los nuevos programas en Quebec”. Los indagadores, argumentan que los profesores corren el riesgo de depender más de los manuales escolares para apropiarse y aplicar los nuevos planes de estudio de ciencia y tecnología y desarrollar las nuevas prácticas profesionales esperadas. Teniendo en cuenta esa realidad, para la preparación e implementación de la reforma, el Ministerio de Educación planeó tomar nuevas medidas para que los manuales escolares correspondiesen a las orientaciones adoptadas. Este documento que regula la producción y el uso de los manuales escolares, la comisión de materiales didácticos (2002) asigna ocho (8) funciones al manual escolar. Se trata de la mediación entre

los programas y las enseñanzas; el apoyo a la docencia; el apoyo al aprendizaje; el referente para los alumnos y sus cuidadores (por ejemplo, los padres); la valoración cultural; la promoción de los valores sociales; la garantía de educación gratuita; la supervisión pedagógica.

Los análisis realizados por estos investigadores han demostrado que los manuales escolares se utilizan obviamente como herramienta de referencia. Los participantes (docentes) esperan que los manuales escolares desempeñen en todos los puntos este papel, tanto para los docentes que para los alumnos. Quieren que los manuales escolares ofrezcan actividades variadas y ricas, enfoques y procesos de aprendizaje; que los manuales escolares permitan establecer un vínculo con la vida fuera de la escuela; que dejen margen de maniobra a los docentes (flexibilidad) en la implementación de las actividades y enfoques; que tengan en cuenta las necesidades especiales y la diversidad de los estudiantes.

Los discursos de estos participantes están estrechamente relacionados con las características de un manual escolar. De todo esto, podemos recordar que es necesario, ver urgente que los materiales producidos para la E/A de ELE sean adecuados a nuestros contextos y que sean adecuados para implementar la reforma.

2.3.3. Los trabajos sobre la evaluación de los manuales escolares.

En apartado, hemos tenido en cuenta tres investigaciones: El trabajo de Bekale y otros (2020), de Moya Pardo (2008) y de Parmentier y Paquay (2001).

El trabajo de Bekale y otros (2020) tiene como tema “Ampliación de horizontes: materiales didácticos de ELE en África al sur del Sahara”. Los investigadores proponen orientaciones fundamentales para facilitar la elaboración de materiales didácticos adaptados a las realidades locales de la región. Cuestionan el material didáctico empleado para la enseñanza aprendizaje del español en los países africanos del Sur de Sahara (Camerún, Gabón, Costa de marfil...).

Reconocen que tradicionalmente, la mayoría de los manuales escolares utilizados para la enseñanza de ELE en esta área geográfica procedieron de Europa. Escasamente éstos eran adecuados a los entornos culturales, socioeconómicos e históricos africanos. Además, raras veces se tiene en cuenta los perfiles y particularidades de los aprendientes africanos. En segundo lugar, los únicos materiales diseñados por africanos y para africanos no dejan de ser escasos tantos en número como en el alcance. plantean el problema de adaptación

metodológicas de los manuales. Opinan que el diseño de materiales de ELE debe reconocer la singularidad de todo contexto educativo e incorporar una visión más abierta y flexible de la enseñanza de lenguas con el objetivo de desarrollar la competencia pluricultural. Proponen algunas orientaciones fundamentales para facilitar la elaboración de materiales didácticos adaptados a las realidades de la región del sur de Sahara. Entre las cuales tenemos:

- La superación de las limitaciones de la enseñanza del español basada en la transmisión de conocimientos.

- La superación del comentario del texto como actividad principal y como eje central del dialogo oral limitado que se establece en el aula.

- La superación del profesor como figura central del aula

- Los nuevos materiales deben fomentar una variedad de interacciones en grupos reducidos.

El trabajo de Moya Pardo (2008) titulado “aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar”. La autora observa que, a pesar de la diversidad de propuestas de E/A que proliferan actualmente, el manual escolar resulta ser el dispositivo privilegiado en los procesos de selección y transmisión de los contenidos de enseñanza. En cuanto a los indicadores de la calidad de los manuales escolares, la autora reconoce que no existen textos escolares ideales y completos. Sin embargo, un texto debe reunir ciertas características que se refieren con su naturaleza, su función y sus propósitos. Precisa que, a la hora de evaluar y escoger un texto escolar, muchas incidencias pueden ocurrir, entre las cuales la preparación de los docentes y alumnos, contextos socioculturales, precios, enfoques metodológicos etc. Para ella, un texto escolar debe obedecer a algunas características. Son entre otras: Un lenguaje escrito, idiomáticamente correcto y adaptado al usuario, un lenguaje gráfico apropiado, un contenido suficiente, actualizado y con validez científica para el respectivo grado escolar, un tratamiento pedagógico de los temas presentados que propicia la participación activa del alumno, evitando que se convierta en un espectador pasivo o en un repetidor de información, que promueve el medio en que se ubica el estudiante y situaciones reales. Además, el manual debe tener una relación estrecha con las pautas curriculares y programáticas, es decir que se ajusta a los fines de la educación y a los fundamentos del currículo. El manual ha de tener en cuenta las características y recursos de la comunidad a la cual se dirige; debe contribuir real y efectivamente a la formación cultural, histórica y social del educando; plantear actividades para que el alumno produzca conocimiento; fomentar

actitudes de responsabilidad en el alumno, frente a sí mismo y a los demás; promover un conjunto de valores positivos, que contribuya a la formación del educando; los textos deben transmitir y fomentar valores positivos como el trabajo en equipo y la solidaridad, el diálogo y la convivencia, el respeto por los derechos de los demás, la conservación ambiental y la utilización adecuada de recursos, la construcción de una autoimagen positiva en el estudiante, la formación de hábitos para el trabajo mental y manual, el pensamiento analítico, creativo, crítico y científico. Por último, debe tener en cuenta unos rasgos físicos o materiales que soporten los elementos anteriores y que satisfagan las necesidades del profesor que escoge un texto y del alumno que lo utiliza como instrumento de aprendizaje.

Todas las características señaladas son importantes a la hora de evaluar y escoger un manual escolar. Sin embargo, no son numerosos los manuales que cumplen todos estos criterios. La misma autora reconoce que la calidad de un libro de texto tiene una perspectiva polifacética ya que depende de quién la evalúe y para qué se evalúa.

Parmentier y Paquay (2001), en su trabajo titulado “Quels ingrédients de situations d’enseignement-apprentissage favorisent-ils le développement des compétences?”, presentan una serie de características que deben cumplir el manual escolar de hoy. Apuntan que los manuales escolares de hoy organizan situaciones-problemas, confrontan al alumno con situaciones complejas contextualizadas o cercanas a situaciones de vida. Permiten al alumno explotar recursos variados proporcionándole pistas y material documental que tratará de explotar para resolver situaciones-problemas. Hacen que el alumno sea lo más activo posible, estructurando el aprendizaje en torno a actividades y tareas que le permitan lograr producciones significativas y si posibles útiles. Organizan situaciones de interacción entre estudiantes, con el fin de promover conflictos socio-cognitivos. Animar a los estudiantes a reflexionar sobre sus acciones, impulsándoles a analizar los recursos movilizados para tener éxito en una acción, así como sobre los efectos y las condiciones para el éxito de sus acciones. Promueven la evaluación centrada en el alumno, asociándole a la evaluación de sus aprendizajes y producciones. Tienen como objetivo la estructuración por parte del alumno de nuevos conocimientos, proporcionando momentos de síntesis en una perspectiva de integración y de transferencia. Promueven la integración por parte del alumno de los recursos personales, ofreciéndole tareas que le animan a hacer conexiones entre las diversas cosas que debe aprender y a ponerlas en perspectiva de uso posterior. Los manuales escolares tienen como objetivo la búsqueda de sentido en cada aprendizaje, ayudando a evocar situaciones de

la vida profesional, social o personal en las que el alumno debe ser capaz de movilizar sus conocimientos, su saber hacer y otros recursos.

Los autores reconocen que, no todas estas características están presentes en los manuales escolares de hoy, pero presentan uno de los desafíos que enfrentan tanto los diseñadores de los manuales como los usuarios, el alumno y el docente.

A partir de lo que precede, es evidente que las reformas plantean muchos problemas, entre los cuales la actualización, la evaluación y la selección de los manuales escolares. Los trabajos que acabamos de presentar lo muestran bien. Sin embargo, excepto el trabajo de Hans y otros, que aborda del manual en un contexto africano, los demás, aunque muy ricos se focalizan en contextos ajenos a lo nuestro. Es sabido que las reformas, aunque afectan la mayoría de los sistemas educativos occidentales, no se implementan del mismo modo en todas las sociedades. Esto se puede explicar por la simple razón que cada sociedad tiene sus especificidades.

Los autores leídos sobre la evaluación de los manuales presentan características generales de los manuales, no estudian un manual preciso para que se vea cómo funcionan.

La particularidad de nuestro tema radica primero en abordar el manual bajo las reformas en el contexto camerunés. Además, analizamos un manual preciso *NDE3* con el fin de comprobar si éste puede favorecer la implementación de las nuevas reformas.

En resumen, estos trabajos reunidos nos han dado puntos de referencia para la continuidad de nuestra investigación, la tarea que nos incumbe ahora reside en la formulación de las hipótesis.

2.4. Hipótesis de la investigación

En general, una hipótesis es una suposición de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia. En el campo de la investigación, las hipótesis son suposiciones o predicciones que se hacen sobre los resultados de investigación. En cierta medida, una hipótesis es una respuesta provisional a las preguntas de la investigación. En el marco de nuestro trabajo, hemos definidos una hipótesis principal y las hipótesis específicas.

2.4.1. Hipótesis principal

Hablamos de hipótesis general cuando tratamos de responder de forma amplia a las dudas del investigador. La hipótesis principal de nuestro trabajo es la siguiente:

HG: El manual escolar *NDE3*, inscrito en el programa del tercer curso de ELE no cumple plenamente con los requisitos de la reforma curricular.

2.4.2. Hipótesis específicas

Se derivan de la principal, la concretizan y hacen explícitas las orientaciones concebidas para resolver la investigación. Hemos formulado las hipótesis (HE) específicas siguientes:

HE1: Existe discordancias entre los contenidos temáticos, gramaticales y léxicos del manual y los del programa oficial.

HE2: Hay un desajuste entre los contenidos culturales propuestos por el manual *NDE3* y el contexto sociocultural de los alumnos.

HE3: El enfoque pedagógico-didáctico desarrollado en el manual no está en conformidad total con el enfoque pedagógico-didáctico propuesto por el programa oficial.

2.5. Formulación de las variables

Una variable en la investigación puede entenderse como una característica que se observa en el objeto de estudio, y que también puede adaptarse a los valores de varias categorías. Briones (1987:34) la define como: “una propiedad, característica o atributo que puede darse en ciertos sujetos o pueden darse en grados o modalidades diferentes...son conceptos clasificadores que permiten ubicar a los individuos en categorías o clases y son susceptibles de identificación y medición.”

En nuestra tarea investigadora, distinguimos dos tipos de variables: la variable dependiente y las variables independientes.

2.5.1. La variable dependiente

La variable dependiente (VD) es el factor que es observado y medido para determinar el efecto de la variable independiente. Designa lo que el investigador quiere explicar, es decir, el manual escolar. En efecto, queremos mostrar que el manual escolar puede favorecer o no la implementación de las reformas curriculares.

2.5.2. Las variables independientes

La variable independiente (VI) es aquella característica o propiedad que se supone ser la causa del fenómeno estudiado. Determina las modalidades que nos permiten explicar la

contribución del manual en la implementación de las reformas curriculares. En nuestro trabajo, hemos sacado como variables independientes: la adecuación de los contenidos con el programa oficial, el arraigo cultural y el enfoque pedagógico-didáctico.

Cuadro 5: Sinóptico de la investigación

| Tema | Preguntas de la investigación | Hipótesis de la investigación | Objetivos de la investigación | Variables de la investigación | indicadores |
|---|---|--|--|--|---|
| <i>Manual escolar e implementación de las reformas curriculares: Aplicación en Nueva Didáctica del Español 3.</i> | PP: ¿se puede decir que <i>NDE3</i> se inscribe en la dinámica de las nuevas reformas de la E/A del ELE en Camerún? | HP: El manual escolar <i>NDE3</i> , inscrito en el programa del tercer curso de ELE no cumple plenamente con los requisitos de la reforma curricular. | OG: analizar el manual escolar <i>NDE3</i> para comprobar si responde a las exigencias de las reformas curriculares emprendidas por el sistema educativo. | VI: el manual escolar | -contenidos del manual -programa oficial |
| | PE1: ¿Son los contenidos temáticos, gramaticales y léxicos en <i>NDE3</i> conformes con los que propone el programa oficial? | HE1: Existe discordancias entre los contenidos temáticos, gramaticales y léxicos del manual y los del programa oficial. | OE1: Hacer un análisis de los contenidos temáticos, gramaticales y léxicos del manual para averiguar si están conformes con los del programa oficial. | VD1: adecuación de los contenidos | -temas -gramática -léxico |
| | PE2: ¿pueden los contenidos culturales en <i>NDE3</i> formar un alumno camerunés arraigado en su cultura y abierto al | HE2: Hay un desajuste entre los contenidos culturales propuestos por el manual <i>NDE3</i> y el contexto | OE2- Identificar los autores de los textos propuestos por el manual, los nombres de personas y de lugares para comprobar su grado de | VD2: arraigo cultural | - origen de los autores- -nombres de personas -nombres de |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| | mundo? | sociocultural de los alumnos. | adecuación con el contexto sociocultural camerunés. | | lugares |
| | PE3: ¿Es el enfoque pedagógico-didáctico desarrollado en <i>NDE3</i> en adecuación con lo prescrito por el programa oficial? | HE3: El enfoque pedagógico-didáctico desarrollado en el manual no está en conformidad total con el enfoque pedagógico propuesto por el programa oficial. | OE3- Analizar el enfoque pedagógico-didáctico aplicado en el manual. | VD3: el enfoque pedagógico-didáctico | -Terminología -competencias y situaciones de vida -actividades de integración |

**SEGUNDA PARTE: MARCO PRÁCTICO
Y OPERATORIO**

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Después de la problemática y el marco conceptual, este capítulo se centra en la metodología. Para la realización de todo trabajo de investigación, hace falta emplear una metodología. Etimológicamente, el término metodología tiene su génesis en el griego «méthodos» que significa método y «logos» que significa ciencia, estudio, tratado. De allí que sea definido como la ciencia del método. El método remite al camino que se debe seguir para alcanzar un objetivo. Dicho de otro modo, es el proceso que contribuye al alcance de los objetivos de investigación. El método es pues un procedimiento racional, un conjunto de técnicas adecuadas para lograr los objetivos definidos al iniciar un trabajo de investigación.

Según Karsenti y Sarvoie-zajc (2006), la metodología se define como “l’ensemble d’étapes structurées ; organisées qui permettent la collecte et l’analyse des données dans l’optique de produire des résultats.”. Esto se entiende como el conjunto de procedimientos y técnicas que se aplican de manera ordenada y sistemática en la realización de un trabajo de investigación. Entonces, elegir una metodología remite a determinar la manera en la que el investigador recibe, ordena y analiza los datos obtenidos. La metodología otorga validez y rigor científico a los resultados obtenidos en el proceso de investigación.

La metodología en nuestro estudio aborda muchos aspectos. En esta parte de nuestra indagación, se tratará de definir el tipo de estudio elegido y determinar la población de estudio. Luego vamos a indicar la muestra, así como la técnica de muestreo. Finalmente presentaremos los instrumentos de recopilación y de análisis de los datos.

3.1. Tipo de investigación

De manera general, en ciencia de la educación, la investigación puede ser de tipo experimental o exploratorio. El tipo de investigación adoptado en este estudio se inscribe en el segundo con una entrada documental.

La investigación documental trata de interpretar la realidad a través de documentos y otras fuentes de información. Busca estudiar un fenómeno a través del análisis, la crítica y la comparación de diversas fuentes de información, siendo el documento un soporte material de hechos, fenómenos y manifestaciones de la realidad social que existe independientemente de la acción del investigador.

El paradigma documental nos permitirá a partir de una consulta de documentos, particularmente el programa oficial, hacer un análisis crítico de nuestro corpus. Recordamos que analizamos la adecuación entre el manual *NDE3* y el programa oficial en la lógica de las reformas curriculares emprendidas en el sistema educativo camerunés, específicamente en los programas de español. De manera simple, analizamos el manual escolar como producto de las reformas curriculares.

La naturaleza de la investigación es la que determina el método que se debe utilizar, y un método vale con respecto a la calidad de la problemática. Latorre y González (1987) distinguen dos tipos de métodos, a saber, el método cuantitativo y el método cualitativo. El primero tiene como objetivo la cuantificación de los datos y usa un análisis estadístico. En cuanto al segundo, implica observar la realidad a partir de un enfoque interpretativo, estudia las características y las cualidades de un fenómeno. Para hacer este análisis, hemos adoptado un método cualitativo al que hemos asociado un componente cuantitativo que nos ha permitido presentar en una forma numérica algunos de los resultados de la indagación.

Al enfoque documental, también hemos asociado una entrevista. Siendo los docentes unos de los usuarios principales del manual escolar y considerados como unos de los actores clave en el proceso de E/A, hemos considerado apropiado tener sus opiniones acerca de los nuevos manuales y de su adecuación a las reformas curriculares. Para alcanzar esta meta, hemos realizado una entrevista dirigida a los docentes.

Para una investigación ordenada, vamos a proceder primero al análisis documental, precisamente del manual corpus *NDE3* y por fin, analizaremos las opiniones de los docentes.

3.2. Sitios de la investigación

Para realizar nuestra entrevista, hacía falta encontrar a los docentes de ELE. Por eso fue necesario dirigirnos hacia dos institutos.

3.2.1. Presentación del sitio

Para llevar a cabo nuestra investigación, hemos elegido dos institutos: el liceo y el colegio Jean XXIII de EFOK. El liceo de EfoK fue creado en agosto de 2007 como colegio de enseñanza secundaria (CES). Se convirtió en liceo en agosto de 2011. Está ubicado en la “Nationale Número 4”, a cinco kilómetros de Obala. El pueblo EfoK pertenece al distrito de Obala, departamento de la Lekié, región del centro de Camerún. En cuanto al colegio Jean XXIII, se sitúa a unos kilómetros del liceo.

3.2.2. Justificación de la elección del sitio

Elegimos el instituto de EfoK por la sencilla razón de que es nuestro lugar de servicio. Trabajamos allí como docente. En cuanto al colegio, la razón ha sido la proximidad con el liceo. Además, los profesores del departamento de español de ambas escuelas cumplen con los criterios que hemos establecido para la investigación.

3.3. Población de la investigación

Tsafack (2004), define la población de la investigación como “un ensemble fini ou infini d’éléments définis à l’avance sur lesquels portent les observations”. Estos “éléments” (elementos) tienen una o más características comunes que permiten su identificación. En este sentido, la población de estudio designa cualquier persona que pueda aportar la información necesaria para la investigación.

En el mismo sentido, Mucchielli (2004) apuntó que la población de estudio es “el conjunto del grupo humano interesados por los objetivos de la investigación”. Por lo tanto, en el caso de la presente investigación, la población se refiere a todos los individuos que deberían participar en este estudio. Nos referimos entonces a toda la comunidad educativa. Éstos son profesores, alumnos, inspectores pedagógicos y padres de alumnos porque todos están preocupados por el uso del manual escolar. Conscientes de que estudiar a todos los elementos de una población resulta muy extenso y poco práctico, dentro de esa población, extrajimos la población meta y la población accesible.

3.3.1. La población meta

La población meta o “población objetivo” es un conjunto de individuos sobre los que el investigador realiza la investigación. Son elementos u objetos que poseen la información que busca el investigador y acerca de los cuales deben hacerse las generalizaciones de las conclusiones.

3.3.2. La población accesible y criterios de selección

En cuanto a la población accesible, es un subconjunto de la población meta, es decir una parte de la población meta en la que el investigador tiene acceso. En el marco de este trabajo, se trata de los docentes y animadores pedagógicos (AP) de ELE.

Para seleccionar nuestros sujetos, tenemos en cuenta tres criterios. Primero, el sujeto tiene que ser un docente o un animador pedagógico de ELE. Además, debe tener al menos

diez años de experiencia profesional, esto para dominar suficientemente el enfoque por objetivos y el enfoque por competencias. Finalmente, el sujeto tiene que estar en servicio.

Cuadro 6: criterios de selección de los sujetos

| CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS SUJETOS |
|--|
| Docente / AP |
| Estar en servicio |
| Experiencia profesional superior a 10 años |

Fuente: encuesta 2023

3.4. Técnica de muestreo y muestra

El muestreo es el proceso de extracción de una muestra a partir de la población. El proceso esencial del muestreo es identificar la población que estará representada en el estudio. En otras palabras, el muestreo tiene un carácter representativo de la población. Tenemos dos técnicas de muestreo, las técnicas aleatorias o probabilísticas y las técnicas no aleatorias o no probabilísticas.

En las técnicas aleatorias, todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser seleccionados. En cuanto a las técnicas no aleatorias, la elección de los sujetos depende de la decisión del investigador, ya que requiere para formar este tipo de muestra de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características específicas.

En el marco de esta investigación, elegimos la segunda técnica porque hemos elegido nuestra muestra a partir de ciertos criterios que se han especificado en el cuadro anterior.

La muestra es una parte de la población de estudio. Es la parte de la población cuyos elementos comparten características comunes y similares. De acuerdo con Mucchielli (2004), es “une partie d’une quantité permettant par son appréciation de connaître la totalité de la chose. On peut prélever ainsi un échantillon de vin, de lait, de blé, de tissu”. La muestra se obtiene a partir de la población accesible. Tiene la ventaja de disminuir los elementos a estudiar, se puede realizar en menor tiempo. También permite reducir los costos y el trabajo resulta más práctico. Concretamente, nuestra muestra consta de cuatro (4) encuestados, entre los cuales dos (2) docentes y dos (2) animadores pedagógicos de ELE.

3.5. Presentación y selección del manual

En esta subparte presentamos nuestro corpus, así como los criterios de su selección

3.5.1. Presentación del manual corpus

Nueva Didáctica del Español 3 (NDE3), aparece en el programa del tercer curso de ELE a partir del año 2018 (la primera edición), sustituyendo a *Didáctica del español III* del mismo autor y a los demás manuales empleados en aquella época. Este cambio surgió en el contexto de las reformas en el sistema educativo camerunés, lo que implicó un cambio de los materiales didácticos entre los cuales el manual escolar. El nuevo manual está destinado al alumnado, al profesorado de ELE, y a toda la comunidad educativa. El cuadro sinóptico siguiente nos presenta brevemente el manual.

Cuadro 7: presentación del manual corpus

| Autores | Título del manual | Casa editorial | Lugar de edición | Fecha de edición | Número de paginas |
|---|---|-----------------------|--|-------------------------|--------------------------|
| -Habissou Bidoung -Essimingana Assako Vickie - Mboudou Damaris Chantal -Lemana Bella Marthe -Almudena Agra -José Ma Hernandez | Nueva Didáctica del Español 3. Enseñanza Secundaria | HABIBI | Agencia Española de Cooperación Internacional | 2019 | 264 |

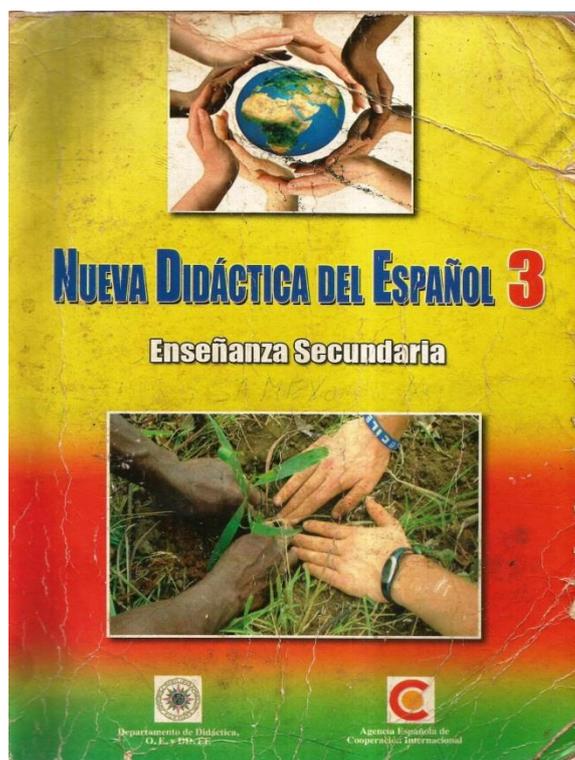


Imagen 1: la portada de *NDE3*

3.5.1. Criterios de selección del manual corpus

Hemos seleccionado este manual porque con la reforma, se ha adoptado el sistema del libro único por nivel de estudio, lo que implica que, el manual incluido en el programa es reciente. En añadidura, ha habido una nueva orientación del paradigma en el segundo ciclo. Si hablamos de APC/ESV en el primer ciclo, en el segundo hablamos de la pedagogía de la integración. Los cambios de la reforma, al no ser dominados por la mayoría, el manual escolar aparece como la herramienta por excelencia para aprender y dominar los alineamientos de la reforma, tanto para profesores como para alumnos. Conviene mencionar que, el manual *NDE3* tiene dos ediciones. La primera fue publicada en el año 2018 y la segunda, que es una revisión de la primera, en el año siguiente. La segunda edición es la que usamos en esta investigación.

3.6. Método de recopilación de los datos

La recopilación de datos es una etapa esencial en un trabajo de investigación. En esta etapa, el investigador recolecta información que será útil para confirmar o no la hipótesis y dar respuesta al problema planteado.

Los datos a los que se hace referencia aquí remiten a toda la información recogida para explicar o justificar un hecho o fenómeno. Por lo tanto, dependiendo del tipo de estudio

realizado, pueden ser cuantitativas o cualitativas. Siendo nuestro estudio cualitativo, los datos han sido recopilados de los docentes y animadores pedagógicos de ELE a partir de la entrevista.

3.6.1. Presentación del método: la entrevista

La entrevista se define como una situación de comunicación oral entre dos personas. Considerando el punto de vista de Grawitz (2001), el concepto de entrevista se refiere al concepto anglosajón “interview”. Éste tiene una connotación periodística en el lenguaje diario. Es una técnica de comunicación científica que un utiliza un proceso de comunicación vertical, es decir cara a cara para recopilar la información. Recopila testimonios verbales de las personas que tienen una experiencia especial del tema. Es pues, un intercambio entre el entrevistador y el entrevistado. Se distingue tres (3) tipos de entrevistas: la entrevista directiva, la semidirectiva y la no directiva.

La entrevista directiva es similar al cuestionario excepto que la entrevista se hace oralmente mientras que, el cuestionario se escribe. Aquí, el entrevistador hace preguntas de acuerdo con un protocolo meticulosamente preparado.

La entrevista semidirectiva se refiere a una serie de temas que se identifican en una guía preparada por el investigador. Se hacen preguntas con precisión en busca de información específica.

La entrevista no directiva se basa en una libre expresión del encuestado sobre un tema propuesto. En el marco de esta investigación, hemos elegido la entrevista semidirectiva.

3.7. Instrumentos de recolección de datos

Dependiendo del tipo de información que el investigador desee recopilar, la precisión de las respuestas esperadas, el número de personas involucradas, el investigador debe elegir un método y los instrumentos de recopilación de datos apropiados. Teniendo en cuenta la especificidad de nuestro tema y la metodología adoptada, utilizamos dos instrumentos. Son la guía de entrevista directiva y una rejilla de análisis del manual.

3.7.1. La guía de entrevista

La guía de entrevista es un documento escrito en el que hemos registrado los temas y preguntas de la investigación. Con este fin, la guía consta de tres temas principales, cada uno de los cuales consta de dos subtemas. Presentamos a continuación los temas y subtemas que componen nuestra guía. Incluiremos el documento en el apéndice.

Tema 1: adecuación entre el contenido del manual y el programa oficial

Subtema 1: ¿Piensa usted que los contenidos temáticos del manual *NDE3* están en adecuación total con los del programa oficial?

Subtema 2: A su modo de ver, ¿los contenidos gramaticales y léxicos como vienen mencionados en el programa oficial están respetados en *NDE3*?

Tema 2: Enraizamiento cultural

Subtema 1: ¿piensa usted que los autores africanos o cameruneses están suficientemente representados en *NDE3*? ¿No hay superioridad de autores extranjeros?

Subtema 2: ¿Los nombres de personas y lugares predominantes en *NDE3* son africanos/cameruneses o extranjeros?

Tema 3: Enfoque pedagógico-didáctico

Subtema 1: ¿piensa usted que el manual *NDE3* está elaborado en términos de competencias y de situaciones de vida como vienen mencionadas en el programa oficial?

Subtema 2: sabiendo que los programas oficiales abogan por la pedagogía de la integración, ¿cree usted que se encuentran las actividades de integración en el manual *NDE3*?

Una vez terminada la presentación de nuestra guía de entrevista, nos toca ahora presentar la rejilla de evaluación.

3.7.2. La rejilla de análisis

Antes de presentar nuestra rejilla de análisis, vamos a hacer un estudio de algunas rejillas existentes a partir de las cuales hemos construido la nuestra. Estas rejillas se basan en algunos criterios de análisis que examinaremos a continuación.

a- Análisis del manual según Richedeau

Según piensa Richedeau (1981), los manuales escolares deben satisfacer los criterios mínimos de un sistema educativo. Por eso, un manual escolar debe tener en cuenta al valor de la información, es decir la cantidad, la elección y el aspecto científico. Segundo, dicha información debe relacionarse con el medio ambiente, la situación cultural e ideológica del aprendiz. Otro aspecto que se debe tener en cuenta es la accesibilidad a la información, de ahí la existencia de facilitadores, la gestión de la información y la visibilidad material y de la lingüística. Últimamente, debe respetar la coherencia pedagógica o sea la coherencia con los

modelos pedagógicos que preconizan los programas. Se ha esquematizado los contenidos de su cuadro en cuatro grandes dimensiones importantes para el análisis del manual a saber el contenido, el método, la comunicación y el objeto material.

Los criterios arriba mencionados dan gran importancia de la adaptación del manual con el programa oficial. A pesar de que los aspectos ideológicos en el manual, por su carácter muy subjetivos quedan menos estudiados en el contexto camerunés.

b- **Análisis según el CNAMSMD** (Conseil National d’Agrément des Manuels scolaires et des Matériels didactiques).

El 29 de marzo de 2018, el primer ministro ha firmado un documento sobre los criterios de evaluación de los aspectos materiales, logísticos y del contenido de los manuales escolares. Es el documento utilizado por el CNAMSMD (Conseil National d’Agrément des Manuels Scolaires et des Matériels Didactiques). En este cuadro, exhibimos los aspectos del contenido, articulados en cuatro grupos.

Cuadro 8: criterios de selección de los manuales escolares en Camerún

| Contenido | Criterios |
|--|--|
| 1-Aspectos socioculturales e ideológicos | -Calidad de los autores -Grado de representación del contexto humano y social -Nivel de representación de las culturas (locales/extranjeras -Dosis de los contextos geográficos (ciudades, pueblos -Ética y valores morales Grado de representación de la cultura nacional (ideología). |
| 2-Aspectos científico y cobertura del programa | -Calidad y exactitud científica -Fuentes, referencias y fechas de los saberes -Originalidad de los contenidos del manual -Nivel de cobertura del programa |
| 3- Aspectos pedagógicos | -Calidad del prólogo -Calidad de la tabla de contenidos |

| | |
|------------------------|---|
| | Proporción de las páginas dedicadas a las lecciones y apéndices -Congruencia del contenido con los objetivos generales de la educación -Conformidad con el EPC/ESV -Guía pedagógica -Actividades -Equilibrio de las formas de mensajes utilizados. -Adecuación del modo de ilustración con la disciplina e integración de las ilustraciones en el texto |
| 4-Calidad de la lengua | -Dificultad del texto (nivel de abstracción e interés del texto (léxico, estilo, longitud de las frases). |

Fuente: CNAMSMD

Se observa que, a nivel del contenido, el manual escolar debe conformarse al programa oficial. En los criterios pedagógicos, se puede leer que el manual debe conformarse al EPC. Sin embargo, es necesario aclarar que este cuadro trata de la selección del manual en Camerún y no de su evaluación.

c- Análisis del manual según Jonnaert

Jonnaert (2020), propone una rejilla de análisis basada en la calidad pedagógica y del contenido de los manuales cuando el currículo prescribe una orientación de las actividades hacia el desarrollo de las competencias.

1- Dimensiones pedagógicas

- 1.1. Conformidad a las orientaciones pedagógicas del currículo que prescribe un enfoque por las competencias (entrada por las situaciones, orientación de las actividades hacia el tratamiento eficaz de las situaciones, integración de los recursos a utilizar, indicación de la evaluación, ausencia total de referencia a la pedagogía por objetivo etc).
- 1.2. Situaciones (situaciones contextualizadas en el entorno sociocultural del alumno, situaciones realistas y realizables, situaciones que tienen significado para el alumno,

situaciones variadas, situaciones relevantes en comparación con el contenido de aprendizaje).

- 1.3. Recursos internos del alumno (consideración de los conocimientos previos del alumno).
- 1.4. Recursos externos (indicación del material didáctico a utilizar para la actividad, indicación del uso de otros recursos sociales).
- 1.5. Actividades de aprendizaje (actividades orientadas hacia la acción, la construcción de conocimiento y el desarrollo de las competencias por el alumno, actividades contextualizadas en las situaciones, descontextualizadas y recontextualizadas en nuevas situaciones).
- 1.6. Evaluación (presencia de momentos de autoevaluación, presencia de balances).
- 1.7. Estructuración de las secuencias, coherencia general, progresión, pertinencia).
- 1.8. Estructurantes (presencia de síntesis conformes y concisos, organización de los elementos para recordar).

2- Contenidos

- 2.1. Conformidad con los programas de estudio (programa totalmente abordado, progresión del programa respetada, terminología del programa respetada).
- 2.2. Adaptación a nivel de los alumnos (nivel de lenguaje, elección de ilustraciones)
- 2.3. Precisión (ausencia de errores de fondo y forma: contenido científico, ortografía, gramática, sintaxis).
- 2.4. Temas transversales: consideración de temas transversales prescritos, educación a la paz, respeto del medioambiente etc.).
- 2.5. Presentación de los conceptos (claridad, precisión científica, uso de señales y símbolos oficiales, respeto de la progresión, de la lógica del campo de aprendizaje, vínculos con otras disciplinas del campo de aprendizaje).
- 2.6. Actualidad del contenido (contenido actualizado en comparación con la evolución de la disciplina y del campo de aprendizaje).
- 2.7. Pertinencia de las ilustraciones (contenido adaptado a nivel y a las realidades socioculturales de los alumnos, la falta de estereotipos).

La lectura de estos criterios es buena muestra de que el manual escolar debe respetar las orientaciones pedagógicas y didácticas del programa oficial. Las situaciones deben ser

contextualizadas en el entorno sociocultural del alumno. Los contenidos deben adaptarse a los programas de estudio, eso se averigua a través de que el programa sea totalmente abordado, la progresión respetada y la terminología del programa debe ser respetada en el manual.

d- Construcción de la rejilla de estudio

A partir de las rejillas estudiadas, hemos construido la nuestra de acuerdo con los objetivos de nuestra investigación. Por eso, hemos seleccionado tres criterios que presentamos en el cuadro.

Cuadro 9 : presentación de la rejilla de análisis de la investigación

| Criterios | entradas |
|--|--|
| 1)Manual y programa oficial | -Conformidad de los contenidos temáticos del manual con el programa oficial -Adecuación de los contenidos gramaticales y léxicos del manual con el programa oficial |
| 2) Arraigo cultural | -Autores africanos y cameruneses & autores extranjeros -Nombres de personas y lugares africanos/cameruneses & nombres extranjeros |
| 3) Enfoque pedagógico-didáctico | -Competencias y situaciones -Actividades de integración |

Fuente: elaboración personal

3.8. Método de análisis de los datos: análisis del contenido

Existen diferentes métodos para analizar datos cualitativos, aunque ninguno es mejor que los otros. Sólo hay métodos que son más apropiados que otros, dependiendo de la tradición en la que está trabajando el investigador. En lo concerniente a los fines del presente análisis, hemos optado por el análisis de contenido.

El análisis de contenido es una herramienta basada en el análisis y la interpretación de fuentes documentales y en la identificación de los códigos utilizados por el emisor del discurso, su contenido manifiesto y latente, el contexto en el que surge y se desarrolla, para descubrir y evidenciar sus contenidos latentes. Las fuentes de datos pueden provenir de entrevistas o de documentos. En el presente estudio, los datos provienen de ambas fuentes.

Según Robert y Bouillaguet (1997), el análisis de contenido se organiza en torno a tres fases cronológicas que incluyen el preanálisis, la explotación del material y el procesamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación.

1- El preanálisis

Es la etapa preliminar de organización para operacionalizar y sistematizar las ideas iniciales para llegar a un esquema o plan de análisis. Organiza la información en pasos.

El primero enfatiza la elección de los documentos, donde se toma contacto con varios materiales posibles para determinar cuál (cuales) será (serán) capaz (ces) de corresponder a los diferentes criterios en juego.

El segundo paso consiste en la “lectura flotante” que da a conocer los contenidos a analizar. Por lo tanto, se trata de leer los datos y releerlos para tratar de captar su mensaje aparente.

El tercer paso se refiere a la formulación de las hipótesis y de los objetivos donde es necesario retomar cada uno de los episodios de observación e identificar el tema que refleja, agrupar temas cercanos o similares e identificar su sustancia, lo que significan.

El cuarto paso consiste en la identificación de índices y el desarrollo de indicadores, donde se trata de elegir los índices contenidos en el corpus en función de las hipótesis (si éstas están determinadas) y de organizarlos sistemáticamente en forma de indicadores precisos y fiables.

El último paso remite a la preparación del material, donde se realizan en particular las operaciones de desglose del corpus en unidades comparables, de categorización para el análisis temático.

2-La explotación del material y tratamiento de los resultados

Es la fase central de un análisis de contenido. Consiste en realizar las operaciones de codificación, conteo o enumeración según las instrucciones formuladas de antemano. Tiene dos etapas clave: la categorización y la codificación. La primera consiste en la elaboración o aplicación de una rejilla de categorías, es decir rubricas que reúnen elementos que tienen características comunes bajo un título genérico, y la clasificación de los datos del corpus en éste (Bardin, 1977).

La codificación y el cómputo de las unidades donde se aplican las categorías al corpus y, por lo tanto, donde se rellenan las rejillas de análisis según, por un lado, la unidad de registro seleccionada, es decir, el determinado segmento de contenido que el investigador ha decidido retener para encajarlo en la rejilla de análisis. Por otro lado, la unidad de numeración, es decir, la forma en que el analista contará cuando opte por recurrir a la cuantificación. La unidad de numeración corresponde pues a lo que cuenta. (Robert y Bouillaguet, 1997. P30).

En la fase de tratamiento o procesamiento, los datos brutos se tratan para que sean significativos y válidos.

3- Interpretación e inferencias

Después de las etapas precedentes, se avanzan interpretaciones sobre los resultados obtenidos u otros hallazgos imprevistos y se proponen inferencias.

Concretamente, Los datos que hacen el objeto de nuestro análisis son los contenidos de las entrevistas y del manual *NDE3*.

3.8.1. Método de análisis de contenido de la entrevista

Después de recoger los datos en forma de grabación de los audios, la tarea siguiente fue la de hacer transcripciones. Éstas representan la transformación de datos orales en texto escrito, lo que facilita el análisis. El procedimiento de transcripción ha dado lugar a textos escritos “verbatim” a partir de los cuales se realizaron análisis de contenidos temáticos. El dicho análisis funciona por descripción y repartición de palabras de los encuestados por temas y/o subtemas. En nuestro caso, el desglose gira en torno a los distintos temas y subtemas que se utilizaron para la realización de las entrevistas. Se tratará de analizar los vínculos entre las expresiones de los docentes participantes en la investigación. la descripción se hará en un cuadro en el que se encontrará informaciones sobre el entrevistado, los temas, los subtemas y sus contenidos. El análisis de las entrevistas se realizó en varias etapas.

El primer paso se manifestó en la lectura repetida de los datos recogidos con el objetivo de familiarizarse con ellos. Esto nos permitió tener una visión general de los datos, de estimar el tipo de unidades que se conservará para una clasificación posterior, para comprender ciertas divisiones significativas (temas y categorías).

El segundo paso consistió en resaltar las unidades de clasificación, desglosando los datos en enunciados con sentido y que se reorganizaron en temas. La clasificación ha

desembocado en la codificación de datos para transformarlos en unidades que resaltan las características relevantes del contenido. Para esto, hemos concebido una rejilla que facilita la interpretación de los contenidos de la entrevista. Nuestra rejilla de análisis se centró en los siguientes temas: **manual y programa oficial, arraigo cultural, enfoque pedagógico-didáctico.**

Cuadro 10: rejilla de análisis de los datos de la entrevista

| TEMAS | CÓDIGO | SUBTEMAS | CÓDIGOS | REPERTORIO CONDUCTUAL | | | |
|------------------------------|--------|----------|---------|-----------------------|-----|-----|------|
| | | | | (0) | (+) | (-) | (+-) |
| Manual y programa oficial | A | | a1 | | | | |
| | | | a2 | | | | |
| arraigo cultural | B | | b1 | | | | |
| | | | b2 | | | | |
| Enfoque pedagógico-didáctico | C | | c1 | | | | |
| | | | c2 | | | | |

Fuente : elaboración personal

0: ausente

+: muy presente

-: contrario al discurso de los participantes

+_: confuso o medio

Esta rejilla de análisis presenta las modalidades presentadas bajo códigos. Estas modalidades nos han permitido identificar la presencia o ausencia de indicadores en los discursos de los entrevistados. Estos códigos se explican de la manera siguiente:

0: las informaciones buscadas están totalmente ausentes en el discurso de los participantes.

+: las informaciones buscadas están presentes en el discurso, el participante lo expresa claramente.

-: hay presencia de información, pero no concuerda con las variables.

+_: hay confusión en las informaciones, el participante emite dudas.

3.8.2. Método de análisis de contenido del manual *NDE3*

En este apartado, explicamos cómo hemos procedido para analizar los elementos de nuestra rejilla de análisis del manual *NDE3* que hemos construido más arriba. Como hemos señalado, se trata del análisis de los tres criterios seleccionados, entre los cuales la adecuación del manual con el programa oficial, el arraigo cultural y el enfoque pedagógico-didáctico.

3.8.2.1. Manual y programa oficial

Dado que el manual debe apoyarse en el programa oficial para elaborar sus contenidos, la primera etapa ha sido un preanálisis que consistía en hacer una lectura minuciosa del programa oficial y del manual corpus. Después de la lectura, hemos hecho un censo de los temas a partir de cada módulo. Luego, hemos identificado las diferentes situaciones de vida en los dos documentos, las estructuras gramaticales y léxicas. La tercera etapa ha sido la de comparar estos contenidos, con el fin de destacar los elementos que concuerdan y los que divergen. Eso nos ha permitido confirmar o no si el manual estuviera conforme al programa oficial.

3.8.2.2. El arraigo cultural

Analizamos el arraigo cultural a partir de dos criterios que hemos seleccionado. Son entre otros la presencia de autores africanos y extranjeros, los nombres y apellidos de personas y los lugares. Por eso, hemos seleccionado los textos del libro. No hemos seleccionado las imágenes, aunque son también textos. El estudio promueve la parte textual en detrimento de la parte visual, aunque esa también transmite contenido importante sobre la cultura, por la simple razón que la mayoría de las imágenes del manual no contienen nombres de autores o cualquier referencia. En este estudio, queremos identificar los nombres de los autores con el objetivo de comprobar a qué cultura pertenecen. El nombre es una referencia cultural importante, esta verdad ya no se debe demostrar. Además, el tercer curso de ELE es una clase de iniciación a la lectura, lo que supone el conocimiento de los autores. Para llevar a cabo nuestro estudio, primero, hemos seleccionado todos los textos que tenían referencias en cuanto al nombre del autor. Hemos dejado los textos sin autor y los textos con fuentes cibernéticas porque, al consultar los sitios cibernéticos de aquellos textos, no hemos podido identificar los autores de todos los textos. En algunos, el nombre del autor era mencionado y en otros no. Eso, hizo que el estudio fuera subjetivo. Segundo, procedimos a contar los autores según las dos culturas seleccionadas en el estudio incluyendo la cultura africana o camerunesa y la cultura española o extranjera. El conteo nos permitió identificar la cultura

mayoritaria. Todo viene presentado en una tabla con cuatro entradas. La primera entrada contiene el título del texto. Dado que existen textos sin título, notamos “ST” aquellos textos. La segunda entrada está reservada a los autores, la tercera indica la página y la cuarta el país de origen del autor.

Luego, hemos identificado los nombres y apellidos de las personas y de los lugares. En esta parte, hemos leído todos los textos incluso los textos de estructuras gramaticales y lexicales como los ejercicios propuestos. Choppin (1992) notó que “les phrases détachées contenues dans les exercices, les énoncés et les questions, véhiculent le message idéologique et culturel de celui-ci, leur choix n’est pas neutre”. Aquí, queremos comprobar si el alumno camerunés puede reconocerse culturalmente en los nombres y apellidos utilizados en el manual. De hecho, hemos procedido por un conteo de los nombres y lugares según la cultura, lo que nos permitió identificar la cultura predominante. Por fin, hemos analizado el enfoque pedagógico-didáctico.

3.8.2.3. Enfoque pedagógico-didáctico.

La pedagogía de la integración es una pedagogía basada en las competencias. Su punto de anclaje es la integración. La primera etapa ha consistido en averiguar si el manual respetaba la terminología del programa oficial. Concretamente, ha consistido en averiguar si el manual estaba formulado en términos de competencias y de situaciones de vida. Luego, hemos averiguado si el manual proponía actividades de integración.

Una actividad de integración es una actividad didáctica cuya función esencial es llevar al educando a movilizar varios conocimientos que han sido objeto de aprendizajes separados. Se trata, entonces, de momentos de aprendizaje cuyo objetivo es llevar al educando a integrar los diferentes conocimientos adquiridos y a darles sentido.

Las actividades de integración intervienen particularmente al finalizar algunos aprendizajes que forman un todo significativo, es decir, cuando se quiere fijar una competencia o una etapa de la competencia. De Ketele y otros (1989), presentan las características de una actividad de integración:

-Es una actividad en la cual el alumno es actor. Una actividad centrada en el docente no puede, de ninguna manera, ser considerada como una actividad de integración ya que la definición de la integración implica que la movilización de recursos sea efectuada por el alumno mismo.

-Una actividad que lleva al alumno a movilizar un conjunto de recursos. Los recursos deben ser de naturaleza diferente: conocimientos, saberes de experiencia, saber-ser, automatismos, capacidades, saber-hacer etc. Se debe asegurarse de que dichos recursos sean movilizados de manera articulada y no sean simplemente yuxtapuestos.

-Una actividad orientada hacia una competencia. La actividad de integración es una actividad que descansa en la resolución de una situación. Esto significa que, la actividad debe preparar al alumno al ejercicio de la competencia.

-Una actividad que posee un carácter significativo. La actividad de integración está basada, sobre todo, en la explotación de situaciones significativas, entendida como una situación que debe ser lo más parecida al entorno del alumno.

-Una situación que está articulada alrededor de una nueva situación. Es necesario que la situación escogida no haya sido resuelta anteriormente, ni colectivamente, ni tampoco individualmente por el alumno. Si es el caso, se trata de reproducción.

No hay de confundir la resolución de problema con la aplicación, en la cual el alumno sabe por adelantado cual recurso va a ser llevado a movilizar.

Estas consideraciones han sido la base sobre la cual hemos analizado las actividades de integración en el manual *NDE3*.

En resumidas cuentas, en este capítulo hemos presentado la metodología de nuestro estudio, abordando el tipo de investigación, la población y el manual de estudio, la técnica de muestreo y la muestra, el método de recopilación de los datos y el análisis de éstos. En el capítulo siguiente vamos a interpretar los resultados de esta investigación.

CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo, nos proponemos hacer una presentación analítica de los diferentes datos recogidos para comprobar las diferentes hipótesis del estudio. Los datos se presentarán en su mayor parte bajo forma de cuadros. Como los señalamos anteriormente, los datos giran en torno a los tres criterios seleccionados: la conformidad entre los contenidos del manual y el programa oficial, el análisis del enraizamiento cultural y el enfoque pedagógico-didáctico. Cabe señalar que, tendremos dos grandes articulaciones en la presentación de dichos datos. La primera se basará en el manual *NDE3* y la segunda en la entrevista dirigida a los docentes. Para cerrar el capítulo, comprobaremos las hipótesis de la investigación.

4.1. Presentación de los resultados sobre el manual y el programa oficial

Los primeros resultados provienen del análisis documental. Siendo el manual *NDE3* y el programa oficial los documentos esenciales de este trabajo.

4.1.1. Presentación de los resultados sobre la conformidad entre los contenidos del manual y el programa oficial.

Los resultados se agrupan en tres subtemas: la conformidad de los temas, la adecuación de las estructuras gramaticales y para acabar la conformidad de las estructuras léxicas con el programa oficial.

4.1.1.1. Conformidad de los temas con el programa oficial.

Se trata de comparar los temas del programa oficial y los del manual. Lo hacemos en el cuadro que viene a continuación. Cabe precisar que el programa oficial está escrito en francés por la simple razón de que el francés es una de las dos lenguas oficiales de Camerún. La traducción que aparece en el cuadro es nuestra.

Cuadro 11: Adecuación de los temas

| Programa oficial | Manual <i>NDE3</i> |
|---|---|
| Módulo I: Vida familiar e integración social. Ejemplos de situaciones: 1: Presentación de la familia | Módulo I: Vida familiar e integración social. Tareas: 1: Familia y convivencia |

| | |
|---|---|
| <p>2: Participación en la vida comunitaria</p> <p>3: Preparación de ocios y fiestas</p> <p>4: Interacción sobre el papel de los padres y conflictos en la familia.</p> <p>5: Comportamientos desviados de los jóvenes en la sociedad.</p> <p>6: Búsqueda de información sobre los derechos del niño.</p> <p>7- Búsqueda de soluciones sobre la deserción escolar</p> | <p>2: Vida comunitaria, ocios y aficiones</p> <p>3: Los problemas de los jóvenes</p> <p>4: Adolescentes y comportamientos desviados.</p> |
| <p>Módulo2: Medioambiente, salud y bienestar.</p> <p>Ejemplos de situaciones:</p> <p>1-gestion de basuras y residuos</p> <p>2-presentacion de problemas ambientales (deforestación y caza furtiva)</p> <p>3-buscar causas y soluciones a la destrucción del medioambiente</p> <p>4-Explicación de las causas, descripción de los síntomas y presentación de las consecuencias de las enfermedades: consejos prácticos y medidas de higiene</p> <p>5-Prevención de enfermedades</p> <p>6-Adopción de comportamientos responsables en la preservación de la salud y el medioambiente</p> | <p>Módulo2: Medioambiente, salud y bienestar.</p> <p>Tareas:</p> <p>1: El deterioro del medioambiente</p> <p>2: Protección del medioambiente</p> <p>3: Medioambiente y enfermedades</p> <p>4:Medioambiente y bienestar</p> |
| <p>Módulo3: Vida ciudadana y apertura al mundo.</p> <p>Ejemplos de situaciones:</p> <p>1: Presentación del reglamento interno, el código de la carretera y de algunas leyes.</p> <p>2: Interacción sobre actos ilegales</p> <p>3: Comprensión de la convivencia y de la paz</p> | <p>Módulo3: Ciudadanía y apertura al mundo.</p> <p>Tareas:</p> <p>1: Ciudadanía responsable: derechos y deberes</p> <p>2: Convivencia y cultura de paz</p> <p>3: Convivencia multicultural</p> |

| | |
|--|--|
| <p>4: Prevención de prejuicios y conflictos</p> <p>5: Describir y explicar un evento</p> <p>6: Adopción de comportamientos responsables para una buena integración social.</p> <p>7: Ubicación geográfica de Camerún en África y España en Europa</p> <p>8: Respeto por los emblemas nacionales e internacionales</p> <p>9: Descubrimiento de un lugar, una manifestación cultural o un país.</p> | <p>4: Convivencia y apertura al mundo. España del siglo XX.</p> |
| <p>Módulo 4: actividades económicas y mundo laboral</p> <p>Ejemplos de situaciones:</p> <p>1: Compras: ir de compras en una tienda o un mercado.</p> <p>2-Interacción con el comerciante</p> <p>3-Usos de servicios bancarios, postales</p> <p>4-Queja contra un producto o contra alguien</p> <p>5-Localización y orientación</p> <p>6-Reservación o cancelación de una habitación, una mesa en un restaurante, un boleto de avión o de tren.</p> <p>7-Presentación de una actividad económica (empresa, artesanía, agricultura, ganado).</p> <p>8-Organización de una actividad guiada</p> <p>9: Creación de una actividad generadora de ingresos</p> <p>10: Razón por la elección de un oficio</p> | <p>Módulo 4: vida económica y mundo laboral</p> <p>Tareas:</p> <p>1-El mundo laboral</p> <p>2-Vacaciones ¿El destino ideal?</p> <p>3-Consumidor responsable</p> <p>4-Emprendimiento comunitario</p> |
| <p>Módulo5: Mass media y comunicación</p> <p>Ejemplos de situaciones:</p> <p>1: Recibir o pasar una llamada telefónica</p> | <p>Módulo5: Mass media y comunicación</p> <p>Tareas:</p> <p>1: Leer, escribir y comunicar</p> |

| | |
|---|-----------------------------|
| 2: Escribir un anuncio | 2: Mass media e información |
| 3: uso del teléfono o de una computadora | 3: Las nuevas tecnologías |
| 4: Uso responsable de las TIC | 4: Mass media y educación |
| 5: Escribir una carta privada. | |
| 6: Impacto de videojuegos y series de televisión. | |

Fuente: Elaboración personal

Se puede observar que el programa oficial y el manual concuerdan en el número de módulos, y también en los títulos de los módulos. Sin embargo, el programa oficial propone un total de 38 situaciones, y el manual propone 20 tareas. El estudio minucioso nos ha hecho observar que el manual incluye en las veinte tareas una gran parte de las situaciones propuestas por el programa. Sin embargo, hemos notado nueve (9) ejemplos de situaciones que no aparecen claramente en el manual. Se trata en el primer módulo de la interacción sobre el papel de los padres y los conflictos en la familia, de la búsqueda de soluciones sobre la deserción escolar. El tercer módulo no aborda la situación sobre la presentación del reglamento interno, el código de la circulación y de algunas leyes, el respeto de los emblemas nacionales e internacionales. En el cuarto módulo, no viene mencionado la situación sobre la localización y orientación, la reservación o cancelación de una habitación, de una mesa en un restaurante, un boleto de avión o de tren, la razón de la elección de un oficio.

4.1.1.2. Adecuación de los contenidos gramaticales del manual con el programa oficial.

Aquí, queremos averiguar si los contenidos gramaticales se ajustan al programa oficial.

Cuadro 12: Adecuación de los contenidos gramaticales

| Programa oficial | Manual NDE3 |
|---|--|
| Módulo I: -Los pronombres interrogativos -Los adjetivos calificativos -Los pronombres personales -El presente de indicativo -Los pronombres demostrativos -Los pronombres complementos -El imperativo | Módulo I: -Los pronombres relativos -El modo indicativo y subjuntivo -Adjetivos y pronombres |
| Módulo II: -Obligación personal e impersonal -El futuro de indicativo | Módulo II: -La obligación personal e impersonal -El futuro |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> -La oración simple -El imperativo -Estilo directo e indirecto (mencionado en la entrada pero no aparece en los contenidos). |
| Módulo III: <ul style="list-style-type: none"> -El superlativo absoluto -El imperfecto de indicativo -El presente de subjuntivo -La obligación -Los comparativos | Módulo III: <ul style="list-style-type: none"> -Los superlativos -Hipótesis y condiciones -Las preposiciones de, a, desde, hasta -Los pronombres interrogativos |
| Módulo IV: <ul style="list-style-type: none"> -Los indefinidos -Números ordinales y cardinales -Los aspectos de la acción verbal -Los adverbios de cantidad -La expresión del deseo -Estilo directo e indirecto -Condicional -Pronombres relativos -Los grados de comparación -Por y para -Empleo de “si”. | Módulo IV: <ul style="list-style-type: none"> -Por y para -Los diminutivos -La expresión de la causa y de la finalidad. -Estilo directo e indirecto |
| Módulo 5: <ul style="list-style-type: none"> -Tipos de oraciones y de textos -Oraciones pasivas y activas -Pretérito perfecto simple -Pretérito perfecto compuesto -Concordancia de los tiempos -Oraciones explicativas y argumentativas -Oraciones argumentativas. | Módulo 5: <ul style="list-style-type: none"> -El plural del sustantivo y del adjetivo -El pretérito perfecto simple -Oraciones subordinadas sustantivas -Construcciones interrogativas y negativas. |

Fuente: elaboración personal

En el primer módulo, el manual estudia brevemente el presente de indicativo en los modos. El programa oficial propone el estudio de los adjetivos y pronombres, sólo se estudia el adjetivo calificativo. Sobre las siete (7) estructuras gramaticales propuestas por el programa oficial, sólo aparecen dos (2). Las demás estructuras propuestas por el manual no aparecen en este módulo.

El segundo módulo respeta las estructuras propuestas por el programa oficial. sin embargo, se añade otras estructuras. Son entre otras la oración simple y el imperativo.

En el tercer módulo, entre las cinco (5) estructuras gramaticales propuestas por el programa oficial, el manual respeta sólo una (1) estructura.

Por lo que al cuarto módulo se refiere, entre las 10 estructuras propuestas por el programa oficial, sólo una estructura (1) concuerda.

En el quinto módulo, entre las siete (7) estructuras gramaticales previstas, el manual sólo concuerda con una (1).

En síntesis, entre las veintiuna (21) estructuras gramaticales que hemos identificado en el programa oficial, sólo siete (7) concuerdan con el programa oficial. Esas observaciones nos llevan a afirmar que, los contenidos gramaticales del manual *NDE3* no cuajan con los del programa oficial.

4.1.1.3. Adecuación de los contenidos léxicos del manual con el programa oficial.

En el cuadro que sigue, hacemos una comparación entre los contenidos léxicos del manual y los del programa oficial para comprobar el grado de adecuación del manual al programa oficial. El programa prescribe que el léxico tenga relación con el tema abordado. Utilizamos las menciones “Conforme” para señalar que la estructura está en adecuación con el programa oficial y “No conforme” para señalar el contrario.

Cuadro 13: Adecuación de los contenidos léxicos

| Módulos | | Léxico del manual | Adecuación con el programa oficial |
|--------------------------------------|---|---|------------------------------------|
| Tareas | | | |
| I-vida familiar e integración social | Tarea 1: familia y convivencia | Aprendemos palabras relacionadas con la familia | Conforme |
| | Tarea 2: vida comunitaria. Ocios y aficiones | Vocabulario relacionado con aficiones | Conforme |
| | Tarea 3: los problemas de los jóvenes | Formación de palabras por sufijos | No conforme |
| | Tarea 4: adolescentes y comportamientos desviados | Los neologismos | No conforme |
| II- Medioambiente, salud y bienestar | Tarea 1: el deterioro del medioambiente | Las abreviaturas | No conforme |
| | Tarea2: protección del medioambiente | Historia del léxico español | No conforme |
| | Tarea3: medioambiente y enfermedades | Historia del léxico español | No conforme |
| | Tarea 4: medioambiente y bienestar | Historia del léxico español | No conforme |

| | | | |
|---|--|--|-------------|
| III-Ciudadanía y apertura al mundo | Tarea1: ciudadanía responsable: derechos y deberes | Formación de palabras por derivación | No conforme |
| | Tarea2: convivencia y cultura de paz | La cultura de paz | Conforme |
| | Tarea3: convivencia multicultural | Aprendemos palabras relacionadas con la cultura | Conforme |
| | Tarea4: convivencia y apertura al mundo | Las siglas | No conforme |
| IV-vida económica y el mundo laboral | Tarea1: el mundo laboral | Aprendemos palabras relacionadas con el trabajo | Conforme |
| | Tarea2: vacaciones el destino ideal? | Historia del léxico español: los anglicismos | No conforme |
| | Tarea3: consumidor responsable | La historia del léxico español: los arabismos | No conforme |
| | Tarea 4: emprendimiento comunitario | Palabras relacionadas con la actividad económica | Conforme |
| V-massmedia y comunicación | Tarea 1: leer y escribir | Jugamos con palabras | No conforme |
| | Tarea 2: massmedia e información | Jugamos con palabras | No conforme |
| | Tarea3: las nuevas tecnologías | Jugamos con palabras | No conforme |
| | Tarea 4: massmedia y educación | Jugamos con palabras | No conforme |

Se puede observar en el cuadro el predominio de la mención “No conforme” sobre la mención “Conforme”. En efecto, en el manual, para un total de veinte (20) estructuras léxicas, únicamente seis (6) están en relación con los temas tratados. Eso nos lleva a deducir que hay una gran inadecuación entre el manual y el programa oficial a nivel de las estructuras léxicas.

Para concluir este apartado, observamos que los módulos y los temas del manual están en adecuación con los del programa oficial, pero existe un gran desajuste entre el programa oficial y el manual en las estructuras gramaticales y léxicas.

4.2. Arraigo cultural y apertura al mundo.

En esta parte, vamos a ver si el manual *NDE3* puede permitir al alumno camerunés arraigarse en su cultura y, al mismo tiempo, abrirse al mundo exterior. Por eso vamos a averiguar la frecuencia de autores cameruneses o africanos y la de autores extranjeros, identificar los nombres de personas y de lugares.

4.2.1. Frecuencia de autores africanos/cameruneses y extranjeros.

Hacemos aquí un repertorio de textos y autores del manual y averiguamos el origen de sus autores. Es preciso aclarar que hemos considerado únicamente los textos que vienen con el nombre del autor explícitamente. La razón es que, hojeando todos los textos, varios nos remitieron a fuentes cibernéticas y al consultarlas, hemos podido identificar autores para algunos textos y otros no, lo que haría que nuestro estudio fuera menos objetivo.

Cuadro 14 : Frecuencia de autores en NDE3

| Textos | Autores | Páginas | País de origen |
|--|---------------------------------|---------|-------------------------|
| S.T | Palacios y Rodrigo (1998) | 11 | España |
| S.T | Alejandro Sanz | 20 | España |
| S.T | Goethe | 23 | Alemania |
| S.T | John Marwood Cleese | 23 | Reino Unido |
| S.T | Jeanne Marie Philipon Roland | 23 | Francia |
| S.T | Jorge González Moore | 23 | Colombia |
| La pasión de hablar idiomas | Maika Marzal, ya, 1993 | 24 | España |
| S.T | -Dra. Amparo | 42 | Perú |
| Me preocupa Hércules... | Soledad Puértolas | 44 | España |
| ST | José Luis Iglesias Diz | 45 | España |
| S.T | Antonio Muñoz Molina | 50 | España |
| S.T | Isabel Allende | 52 | Chile |
| S.T | Rafael Gamundi Cordero | 81 | República dominicana |
| S.T | Alexandra Dawe | 90 | Países Bajos |
| S.T | Duke (James Garner) | 123 | Estados unidos |
| Nepotismo y tribalismo | Lluís Mallart Guimerà | 134 | España |
| ST | Noelia Roman | 155 | España |
| S.T | Francisca Castro viuudez | 164 | España |
| El increíble viaje | Luis María Carrero | 174 | España |
| S.T | Pablo Neruda | 193 | Chile |
| S.T | Fray Luis de León | 193 | España |
| S.T | Santa Teresa de Avila | 193 | España |
| La palma. Originaria de África central y occidental | Aurora M. Alcojor | 196 | España |

| | | | |
|-----------------------------------|-------------------------|-----|------------|
| Autocar | Monique Lailhacar | 204 | Francia |
| El efecto social | Simon Breedon. | 207 | Inglaterra |
| Móviladicta: el desengaño amoroso | Guico Alsedo | 209 | España |
| ST | Luis Caldeiro | 210 | España |
| El desayuno | Luis Alberto de Cuenca | 221 | España |
| Una entrevista de trabajo | Santiago García Clairac | 226 | España |
| ST | Miguel de Unamuno | 234 | España |
| Tecno adicciones | Alex Rovira | 238 | España |
| Castigado | Ricardo Gómez | 239 | España |
| ST | José F. Baumont | 246 | España |
| ST | Ángel Matas Moreno | 248 | España |
| ST | Manuel Vicente | 257 | España |

Fuente: Elaboración personal

Entre los 35 textos identificados, no encontramos autores africanos/cameruneses. Los autores son, en mayoría, españoles.

4.2.2. Examen de los nombres y apellidos.

Vamos a averiguar si el alumno camerunés puede reconocerse culturalmente en los apellidos usados en el manual. Nos proponemos comparar la frecuencia de los nombres africanos/cameruneses con la de los españoles/extranjeros. Por eso, hemos elegido todos los textos, incluidos los textos de ejercicios.

Cuadro 15: Frecuencia de los nombres de personas en NDE3

| Módulos | Frecuencia de los apellidos españoles y extranjeros | Frecuencia de los apellidos Africanos y cameruneses |
|----------------|---|---|
| I | 35 (Alejandro sanz, marc serracarbasa, Alvarez Mesa, Julian, Miguel, Enrique, Felipe, Antonio Munoz, Salvador...). | 3 (koffi Anan, Soumaya, Afana. |
| II | 18 (Doña Rosario Acero, Susana Rosamantes, Alonzo, Jaime, Laurén...) | 1 (Mohamed VI) puede tener una doble referencia pero aquí se trata del rey de Marrueco. |
| III | 60 (Marshall, Juan Rof Carballo, Roció, Teresa de Calcuta, Paloma, Lorca, Víctor Hugo, Unamuno, Francisco Umbral, Lope de vega, Jacinto Benavente, Goya, Hemmingway, Juan Carlos I, Doña Sofía, Francisco Franco...). | 11 (Abena, Ondoua, Olinga, Fadimatou, Mbede, Ngando, Belinga, Adamú, Mendoua, Edu, Fatima (puede tener doble referencia) |
| IV | 28 (Lorena Ibarra, stevywonder, Beethoven, García, José, Sánchez, Julián Antonio, Luisito, Lupe, Malro...). | 8 (Akono, Angue, Midjani, Ombede, Afana, Mbogo, Duala Manga Bell, Ngassam |
| V | 38 (Rodolfo Gómez, Besotes, Aguirre, Alcántara, Eddie Ferrer, Rosa Sensata, Milán, Tina Pertierra, Alonzo Suarez, Mercedes ...). | 3 (Tumbu, Samé, Kofi) |
| total | 179 | 26 |

Fuente: Elaboración personal

A partir del cuadro, podemos notar un gran desequilibrio en cuanto a la frecuencia de los nombres y apellidos. Hay un predominio de nombres extranjeros. Entre los 205 nombres y apellidos identificados, sólo 26 son africanos. Cabe precisar que, hay nombres con doble referencia cultural. Para aquellos, hemos tenido en cuenta el contexto del texto. Por ejemplo, el nombre Mohamed VI aparece en un texto que habla de la protección del medioambiente. Se puede leer “sous le haut patronage de Sa Majesté le Roi Mohamed VI” (imagen de la página 72).

4.2.3. Examen de los nombres de lugares.

Al igual que los nombres y apellidos, los nombres de lugares (países, ciudades y pueblos) forman parte del elemento cultural. Por eso, comprobamos aquí si el alumno camerunés puede identificarse en los lugares mencionados en el manual.

Cuadro 16: Frecuencia de los nombres de lugares en NDE3

| Módulos | Lugares españoles/extranjeros | Lugares Africanos/cameruneses |
|------------------------------------|--|--|
| Vida familiar e integración social | 14 (Toledo, Barcelona, museo del Greco, España, Ceuta, Bolivia, plaza de Segovia, estados unidos, Reino unido, Madrid, Rio Rosas...). | 3 (Sudan, Camerún, Egipto). |
| Medio ambiente y bienestar | 20 (Doñana, París, Francia, Montreal, avenida Ortega y Gasset, Galicia, Andalucía, playa mayor, Santiago de Compostela...). | 11 Guinea ecuatorial, Ebanga, Nigeria, Yaundé, Tsinga, Bandam, Ngaunderé... . |
| Ciudadanía y apertura al mundo | 65 (plaza de colon, Zaragoza, la Gran vía, Sevilla, Maastricht, Alemania, Gran Bretaña, América, Asturias, Grecia, Valencia...). | 17 (Libia, Bafia, Bafoussam, Foumban, Evuzok, Bamenda, Wuri, Duala, Rio Muni, Monte Camerún...). |
| Vida económica y mundo laboral | 63 (Pragas, Bilbao, Córdoba, Bilbao, Granada, Toledo, San Sebastián, Gran Canaria, Europa, Benidorm, Calpe, Torre Vieja, Costa Blanca, Torremolinos, Baleares, Cuba, Casa Blanca, París, Berlín, Portugal...). | 65 (Adamaoua, Meiganga, Tunisia, Waza, Bokava, Buea, reserva del Dja, Limbe, Ebodje, Bokovo, Kribi, Okola, Lomie, Batchenga, parque nacional Korup, Nsimalen, Koney, Ngoila...). |
| Mass media y comunicación | 10 (Las Indias, Boston, Burdeos, Israel...). | 17 (Garua, Mbandjock, Golfo de Guinea...). |
| Total | 172 | 111 |

Fuente: Elaboración personal

Como se puede observar en el cuadro anterior, para un total de 283 nombres, tenemos 172 nombres de lugares extranjeros contra 111 nombres de lugares africanos y cameruneses. Como los demás elementos arriba mencionados, podemos deducir la supremacía de elementos extranjeros. No hemos citado todos los nombres, los que aparecen sirven de indicación, de ilustración.

Para resumir este criterio, si nos detenemos en los resultados de los tres cuadros, diremos que el manual promueve más la apertura al mundo que el arraigo cultural.

4.3. Examen del enfoque pedagógico-didáctico

Primero, examinamos el enfoque pedagógico-didáctico a partir de la terminología utilizada en el manual. Se trata concretamente de la formulación de las competencias y de las situaciones. Por otra parte, examinamos las actividades de integración propuestas.

4.3.1. Adecuación de la terminología del manual con el programa oficial.

Determinamos si los términos empleados en el manual coinciden con los del programa oficial. Estos se averiguan en la formulación de las competencias y de las situaciones.

4.3.1.1. Formulación de las competencias en el programa oficial

Lo ilustramos a partir de un módulo dado que el proceso es el mismo en los demás módulos.

Módulo I: vida familiar e integración social

Competencia: en una situación de comunicación, a partir de un soporte visual y/o auditivo en relación con el módulo, el alumno será capaz de producir y traducir, oralmente y por escrito, textos de tipo descriptivo, narrativo, explicativo, informativo, argumentativo o conminatorio de al menos diez líneas. (La traducción es nuestra).

4.3.1.2. Formulación de la competencia en del manual

Nos apoyamos también en el primer módulo. Los restantes módulos siguen la misma formulación.

Módulo I: vida familiar e integración social

En este módulo, vas a...

- expresarte sobre la convivencia familiar
- caracterizar los tipos de familia y sus problemas
- hablar de tu familia ideal
- identificar los problemas de la juventud y buscar soluciones_
- Hablar de ocios y aficiones
- expresarte y describir personas
- Emplear los pronombres relativos
- Aprender y utilizar los verbos en el modo indicativo y subjuntivo etc.

A partir de estas dos formulaciones, podemos observar que *NDE3* no aparece estructurado en términos de competencias, aunque el programa oficial describe claramente el modelo de formulación de la competencia esperada en cada módulo. El manual hace una lista de contenidos que serán desarrollados.

4.3.1.2. Formulación de las situaciones

Examinamos las situaciones a nivel de la terminología empleada en el manual.

Cuadro 17: formulación de las situaciones en el programa oficial y en el manual

| Programa oficial | Manual |
|---|--|
| <p>Módulo I: vida familiar e integración social.</p> <p>Ejemplos de situaciones:</p> <p>1: presentación de la familia</p> <p>2: participación en la vida comunitaria</p> <p>3: Preparación de ocios y fiestas</p> <p>4: Interacción sobre el papel de los padres y conflictos en la familia.</p> <p>5: Comportamientos desviados de los jóvenes en la sociedad.</p> <p>6: búsqueda de información sobre los derechos del niño.</p> <p>7- búsqueda de soluciones sobre la deserción escolar</p> | <p>Módulo I: vida familiar e integración social.</p> <p>Tareas:</p> <p>-Tarea preparatoria</p> <p>1: familia y convivencia</p> <p>2: vida comunitaria, ocios y aficiones</p> <p>3: los problemas de los jóvenes</p> <p>4: adolescentes y comportamientos desviados.</p> <p>-Tarea Final</p> |
| <p>Módulo2: medioambiente, salud y bienestar.</p> <p>Ejemplos de situaciones:</p> <p>1-gestión de basuras y residuos</p> <p>2-presentacion de problemas ambientales (deforestación y caza furtiva)</p> <p>3-buscar causas y soluciones a la destrucción del medioambiente</p> <p>4-Explicación de las causas, descripción de los síntomas y presentación de las consecuencias de las enfermedades: consejos prácticos y medidas de higiene</p> <p>5-Prevención de enfermedades</p> <p>6-Adopción de comportamientos responsables en la preservación de la salud y el medioambiente</p> | <p>Módulo2: medioambiente, salud y bienestar.</p> <p>Tareas:</p> <p>-Tarea preparatoria</p> <p>1: El deterioro del medioambiente</p> <p>2: Protección del medioambiente</p> <p>3: Medioambiente y enfermedades</p> <p>4: Medioambiente y bienestar</p> <p>-Tarea final</p> |
| <p>Módulo3: vida ciudadana y apertura al mundo.</p> <p>Ejemplos de situaciones:</p> <p>1: presentación del reglamento interno, el código de la carretera y de algunas leyes.</p> | <p>Módulo3: ciudadanía y apertura al mundo.</p> <p>Tareas:</p> <p>-Tarea preparatoria</p> <p>1: ciudadanía responsable: derechos y</p> |

| | |
|--|---|
| <p>2: Interacción sobre actos ilegales 3: Comprensión de la convivencia y de la paz 4: Prevención de prejuicios y conflictos 5: Describir y explicar un evento 6: Adopción de comportamientos responsables para una buena integración social. 7: ubicación geográfica de Camerún en África y España en Europa 8: Respeto por los emblemas nacionales e internacionales 9: Desdibujamiento de un lugar, una manifestación cultural o un país.</p> | <p>deberes 2: convivencia y cultura de paz 3: convivencia multicultural 4: convivencia y apertura al mundo. España del siglo XX. -Tarea final</p> |
| <p>Módulo 4: actividades económicas y mundo laboral Ejemplos de situaciones: 1: compras: ir de compras en una tienda o un mercado. 2-interacción con el comerciante 3-Usos de servicios bancarios, postales 4-queja contra un producto o contra alguien 5-Localización y orientación 6-Reservación o cancelación de una habitación, una mesa en un restaurante, un boleto de avión o de tren. 7-Presentación de una actividad económica (empresa, artesanía, agricultura, ganado). 8-Organización de una actividad guiada 9: Creación de una actividad generadora de ingresos 10: razón por la elección de un oficio</p> | <p>Módulo 4: vida económica y mundo laboral Tareas: -Tarea preparatoria 1-El mundo laboral 2-Vacaciones ¿El destino ideal? 3-Consumidor responsable 4-Emprendimiento comunitario -Tarea final</p> |
| <p>Módulo5: Mass media y comunicación Ejemplos de situaciones: 1: Recibir o pasar una llamada telefónica 2: Escribir un anuncio 3: uso del teléfono o de una computadora 4: Uso responsable de las TIC 5: Escribir una carta privada. 6: Impacto de videojuegos y series de televisión.</p> | <p>Módulo5: Mass media y comunicación Tareas: -Tarea preparatoria 1: Leer, escribir y comunicar 2: Mass media e información 3: Las nuevas tecnologías 4: mass media y educación -Tarea final</p> |

Fuente: Elaboración personal

Como se puede observar en el cuadro, el programa oficial emplea el término “situación” mientras que el manual emplea el término “tareas”. A nivel de la terminología empleada el manual está en inadecuación total con el programa oficial.

4.3.2. Examen de las actividades de integración

En esta articulación, nos focalizamos en las actividades de integración propuestas por el manual y las que prescribe el programa oficial. En el manual, nos apoyamos en la parte titulada “tarea final” que podría considerarse como parte reservada a la integración de logros, por la simple razón que aparece a final de cada módulo. El programa oficial precisa claramente en qué debe consistir las actividades de integración.

-Ejemplo de actividades de integración en el programa oficial sacado del primer módulo:

Cuadro 18: Ejemplo de integración en el programa oficial

| Activités d’intégration à la fin d’une séquence didactique | | |
|---|---|---|
| Savoirs prioritaires | Intégration des savoir- faire et des savoir- être | Situations d’intégration (à titre indicatif) |
| Paroles de politesse Phrases affirmatives, négatives et impératives | Communiquer en interaction ou en continu oralement et par écrit ; produire des exposés sur les thèmes (lire, débattre, identifier et comparer oralement/par écrit les types de famille, les conflits de génération et les déperditions scolaires ; donner les causes, les conséquences et proposer des solutions aux problèmes trouvés) Produire des « essai » de 10 lignes au plus sur les contenus, les thèmes Traduire des phrases ou des fragments de texte. | CB1 : Dialogues (exemple : entre 2 inconnus qui se rencontrent pour la 1 ^{ère} fois) CB2 : Produire des textes qui expliquent les causes, les conséquences des conflits de générations, des déperditions scolaires et des textes sur les droits de l’enfant. CB3 : Traduction des phrases se rapportant aux contenus du module. |

Fuente: Programa oficial, página 10.

-Ejemplos de actividades que propone el manual extracto del primer módulo:

Se trata de la presentación de la tarea final del manual *NDE3*

TAREA FINAL

ACTIVIDAD 1

a) Lee atentamente el texto.

Mi abuelo y yo nos aveníamos muy bien porque a los dos nos gustaba estar callados. Podíamos charlar durante horas, lado a lado o mirando caer la lluvia en la ventana, sin sentir la necesidad de hablar para hablar. Creo que nos teníamos mutua simpatía y respeto. Escribo esta palabra - respeto - con cierta vacilación, porque mi abuelo era autoritario y machista, estaba acostumbrado a tratar a las mujeres como delicadas flores, pero la idea del respeto intelectual por ellas no le pasaba por la mente. Yo era una mocosa hosca y rebelde de quince años, que discutía con él de igual a igual. Eso picaba su curiosidad. Sonreía divertido cuando yo alegaba en defensa de mi derecho a tener la misma libertad y educación que mis hermanos, pero al menos me escuchaba.

Isabel ALLENDE (Escritora Chilena), *Mi país inventado*, 2003.

b) Contesta a las preguntas.

- Identifica a los protagonistas.

- Busca en el texto el equivalente de:

Teníamos buenas relaciones - Nos gustaba estar sin hablar - Yo era una adolescente antipática

- Describe cada uno de los protagonistas.

- Enumera las palabras y expresiones en referencia a la relación entre los dos protagonistas.

- ¿Qué reivindica la chica?

c) Di si son femeninas o masculinas las palabras del cuadro siguiente.

| | M | F |
|------------|---|---|
| simpatía | | |
| machista | | |
| vacilación | | |
| derecho | | |
| flores | | |

ACTIVIDAD 2

a) Completa los espacios con el artículo (el/la/los/las) si es necesario.

- María, ¿dónde están libros de cocina?
- Perdona, ¿en esta librería vendenlibros de cocina?
-domingo pasado llamé a mis primos de Milán.
- Son cinco y media.
-señora Ruiz es nueva secretaria del Director.

b) Completa los espacios con el artículo (un/una/unos/unas) si es necesario.

- Me han regalado gato.
- Isabel y Marcos tienen piso muy bonito.
- ¿Dónde encontrar silla? Estoy cansadísima.
- Conozco a modista buenísima.
- Manuel es fontanero.
- Gloria y Pedro no tienen hijos.

c) Usa ser y estar según convenga.

- Yo (soy/estoy) bien. No te preocupes.
- ¿Y la niña?..... (es/está) dormida.
- Andrés..... (es/está) viendo la televisión en el salón.
- Martina no encuentra el trabajo que quiere y..... (es/está) de tele operadora.
- Este..... (es/está) Salvador,..... (es/está) el hermano de Soledad.
- ¿Dónde..... (son /están) mis gafas? No las encuentro.
- José..... (es/está) muy alegre pero últimamente..... (era/estaba) triste. ¿Tiene algún problema?
- Esta paella..... (es/está) muy bien hecha.
- El bar..... (es/está) cerrado a estas horas.
- La silla..... (es/está) ocupada.
- Las ventanas del cuarto de Manuel..... (son/están) cerradas.
- El concierto..... (es/está) mañana en La Plaza de Segovia.
- ¿Qué hora..... (es/está)?..... (Son /están) las cuatro.

d) Pon el posesivo correspondiente en las siguientes frases.

Ejemplo: Esa habitación (ser) (de ellos). → Esa habitación es suya.

- La cama que (estar) junto a la ventana (ser) (de vosotros).
- El perro que (llevar) Juan a casa es (de ti).
- El paraguas de color negro (ser) (de ustedes).
- Las habitaciones que (estar) a la izquierda del cuarto de baño (ser) (de nosotros).
- La botella que (tener) vino es (de Pedro).
- Las motos que (ver, tú) ahí en la calle son (de mí).
- Las mantas que (estar) dentro del armario son (de ustedes).
- Las gafas de sol que (estar) encima de la mesa son (de ti).
- El vaso que (lavar, ella) María es (de ella).
- Los gatos que (correr) por el tejado son (de vosotros).

TAREA FINAL

ACTIVIDAD 3

a) Lee atentamente el texto.

Los derechos del niño.

El niño tiene derecho desde su nacimiento, a un nombre y a una nacionalidad. Tendrá derecho a crecer y a desarrollarse en buena salud.

Tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres.

El niño tiene derecho a recibir una educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general.

No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada.

Declaración de los derechos del niño, Naciones Unidas, 1976.

b) Vuelve a leer y contesta.

- Lista los derechos del niño que aparecen en el texto.
- ¿Qué derecho te parece más importante? ¿Por qué?
- Conversa con tu compañero (a). Enumera otros derechos del niño para enriquecer y completar la declaración de los derechos del niño.

c) Traduce.

- Pasa al francés las tres primeras frases del texto anterior.

- El niño tiene derecho desde su nacimiento, a un nombre y a una nacionalidad.
- Sabemos que permitir a los niños que ayuden y colaboren en casa es bueno para el ambiente familiar y para el desarrollo de aptitudes y capacidades importantes como la solidaridad y la paciencia.

- Pasa al español.

Le taux de chômage au Cameroun est estimé à environ 13%, selon les statistiques officielles, tandis que le taux de sous-emploi est plus criard, 70% selon le document de stratégie pour la croissance et l'emploi.

ACTIVIDAD 4

a) Exprésate.

- En unas quince líneas, describe la relación particular que tienes con un miembro de tu familia o un(a) amigo(a).

Deberás primero presentar a esta persona, después explicarás por qué te llevas bien con ella y, por último, contarás lo que soléis hacer juntos.

- Después de leer la frase siguiente, en unas diez líneas, explica si compartes el mismo punto de vista sobre la familia.

“No hay mejor manera de resolver conflictos que dialogando”.

b) Con un(a) compañero(a) contesta a las preguntas siguiendo el modelo.

Ejemplo.

- Voy a lavar mi carro esta tarde. ¿Y tú?
- Ya lavé el mío la semana pasada.

Ahora practica.

- Necesito pagar mis facturas esta semana. ¿Y tú?
- Voy a hacer mis reservaciones para junio. ¿Y Afana?
- Tienen que comprar sus libros. ¿Y ustedes?
- Necesitamos encontrar nuestras llaves. ¿Y ellos?
- Vas a informar a tus padres, ¿no? ¿Y ellos?
- Vamos a cobrar nuestro cheque. ¿Y ustedes?
- Voy a pedir un préstamo para la matrícula. ¿Y tú?
- Vamos a devolver nuestros libros a la biblioteca ahora. ¿Y Martina?

Fuente: Nueva Didáctica del Español 3

Como se puede ver, existe una confusión entre las actividades de integración y los ejercicios de aplicación en el manual. Según pensamos, en esta parte, se debe tratar de la integración de los logros, que ocurre después de una secuencia didáctica como precisado en el programa oficial.

En la primera actividad, página 52, se presenta al alumno un texto seguido de preguntas que debe contestar. Se trata de un comentario del texto. El alumno tiene que responder simplemente a las preguntas del texto. No se encuentra en una situación en la que debe movilizar diferentes recursos porque, aquí en realidad no existe un problema o un obstáculo que el aprendiente debe superar. En otras palabras, la ausencia de una situación y de un problema en esta actividad muestra que no puede tratarse de una actividad de integración. Además, tenemos el verbo de la consigna: “contesta”.

El ejercicio que sigue (di si son femeninas las palabras del cuadro) y los ejercicios de la actividad 2, página 53 son ejercicios de aplicación (completa los vacíos con el artículo, usa ser y estar, pon el posesivo correspondiente). Los verbos utilizados ya lo indican. Como queda señalado en el precedente capítulo, una de las características de una actividad de integración es llevar los alumnos a movilizar un conjunto de recursos. Otra característica es que, la actividad de integración debe descansar en la resolución de una situación- problema compleja. En estas actividades, no se ha mencionado en ninguna parte ni la situación, ni el problema.

Hablando de la competencia básica 3, que se refiere a la traducción, la interpretación y la mediación, el programa oficial prescribe que la traducción de las frases sea relacionada con el módulo. Las actividades que analizamos en esa parte vienen sacadas del primer módulo que aborda el tema “vida familiar e integración social”. sorprendentemente, el segundo texto de la traducción (pasa al español página 54), aborda el tema del paro que no tiene relación con el tema del módulo y que, según la progresión del programa oficial, debe estudiarse en el cuarto módulo (vida económica y el mundo de trabajo).

Además, esta parte (tarea final) en cada módulo presenta muchas incoherencias. A veces se propone ejercicios que no tienen nada que ver con los recursos enunciados al principio del módulo. El cuadro que viene a continuación lo muestra claramente.

Cuadro 19: Incoherencias observadas en la tarea final

| Entrada del módulo | Tarea final |
|--|---|
| <p>Módulo I En este módulo, vas a...</p> <ul style="list-style-type: none"> -expresarte sobre la convivencia familiar -caracterizar los tipos de familia y sus problemas -hablar de tu familia ideal -identificar los problemas de la juventud y buscar soluciones -Hablar de ocios y aficiones -expresarte y describir personas -Emplear los pronombres relativos -Aprender y utilizar los verbos en el modo indicativo y subjuntivo <p>Formar palabras compuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> -conocer y utilizar adjetivos y pronombres -Acentuar las palabras -Formar los sufijos | <p>Módulo I Texto sobre conflicto de generación Ejercicio sobre el femenino y el masculino de los sustantivos Ejercicios sobre los artículos definidos e indefinidos Ser y estar Los posesivos átonos Los derechos del niño (texto y traducción) -Traducción sobre el paro, la vida comunitaria -Los posesivos tónicos</p> |
| <p>Módulo III En este módulo vas a...</p> <p>Conocer el valor de la ciudadanía y de las leyes y normas, de los derechos y deberes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Denunciar y hablar de plagas sociales y del incivismo. -Expresar sentimientos y opiniones. -Analizar algunos conflictos sociales. -Presentar y apreciar tu cultura y la de otros países. <p>Plantear hipótesis y poner condiciones. Formar el pretérito perfecto simple</p> <ul style="list-style-type: none"> -Usar el superlativo. -Aprender a acentuar las palabras -Usar las preposiciones. -Usar pronombres interrogativos. | <p>Módulo III Las preposiciones Los interrogativos El mundo de trabajo y ocio Texto sobre la convivencia social</p> |

Fuente: elaboración personal

Como se puede ver, lo enunciado en la entrada de estos módulos es diferente de la tarea final. La mayoría de las estructuras gramaticales no forman parte de los recursos desarrollados en los módulos, pero aparecen en la tarea final. Es por ejemplo el caso del ejercicio sobre el femenino y el masculino de los sustantivos, los posesivos (módulo I), el texto sobre el mundo del trabajo y los ocios (módulo III), para limitarnos a ellos.

A partir de las observaciones que acabamos de hacer, podemos concluir que el enfoque pedagógico-didáctico adoptado en *NDE3* no está en adecuación con la pedagogía de la integración como propuesta por el programa oficial.

Una vez ultimada esta articulación, nos proponemos analizar los contenidos de las entrevistas.

4.2. Presentación de los resultados de la entrevista

Cabe recordar que los datos han sido recopilados a partir de las entrevistas dirigidas a los docentes. Ahora, se trata de presentar y analizarlas. Empezaremos por la identificación de estos participantes.

4.2.1. Identificación de los entrevistados

Aquí, tomamos en consideración el sexo, la experiencia profesional, la calificación profesional y la edad.

Cuadro 20: Repartición de los entrevistados según sus datos sociodemográficos

| Participantes | Experiencia profesional | Calificación profesional | Sexo | Edad |
|----------------------|--------------------------------|---------------------------------|-------------|-------------|
| A.P 1 | 20 años | DIPES 2 | Masculino | 45 años |
| Docente 1 | 10 años | DIPES 2 | Femenino | 38 años |
| A. P 2 | 14 años | DIPES 2 | Femenino | 40 años |
| Docente 2 | 11 años | DIPES 2 | Femenino | 36 años |

Fuente: encuesta de terreno mayo 2023

De acuerdo con la tabla de presentación de los participantes según su información demográfica, aparece que, de los cuatro participantes seleccionados para responder a esta encuesta, tres son mujeres y un hombre. Hay dos animadores pedagógicos y dos docentes. La edad de los encuestados varía entre 36 y 45 años. La experiencia profesional por su parte, oscila entre los 10 y los 20 años. Los encuestados ocupan diferentes puestos de responsabilidad.

4.2.2. Distribución de las opiniones de los participantes sobre el tema 1: adecuación entre los contenidos temáticos, gramaticales y léxicos del manual con el programa oficial

Subtema1: Adecuación entre los temas del manual y los del programa oficial

Cuadro 21: Distribución de las opiniones de los participantes sobre el subtema 1

| Subtema 1 | Verbatim de los participantes |
|---|--|
| <p>Adecuación entre los temas del manual y el programa oficial</p> | <p>Muchísimas gracias señora por concederme la palabra. En efecto, el nuevo libro de español no trajo grandes diferencias. Tenemos la impresión de que es solamente la forma la que ha cambiado, pero no el fondo. Si nos atenemos a las recomendaciones del EPC que aboga por la entrada por de las situaciones de vida, se dará cuenta de que las situaciones de vidas que propone el manual no están modeladas en nuestras realidades cotidianas. Más aún, la Ley de Orientación de 98 en su artículo 5, especifica que los niños deben ser formados en relación con su cultura y abiertos al mundo. Pero más bien, nos damos cuenta de que el libro está más abierto al mundo en su contenido. <i>(participante 1)</i></p> |
| | <p>Gracias por la oportunidad que se me ha brindado de expresarme en relación con ese manual. En primer lugar, felicito a los autores por sus esfuerzos porque ningún trabajo es fácil. Sin embargo, expresaré mi insatisfacción con respecto a ciertos puntos. Espero que sepa que, el manual en el que usted está trabajando tiene varias ediciones, al menos dos. Particularmente, utilizo la primera edición y no es fácil. Los contenidos desarrollados en la primera edición no son los mismos que en la nueva, y, cuando están allí, los números de páginas no coinciden. ¿Entiende la dificultad? A veces, les doy una referencia a los alumnos, no la encuentran en su manual, hablo de los que tienen la nueva edición. Sin embargo, tengo una idea de ambas ediciones. Volvamos a su pregunta. En cuanto a los temas, el manual tiene cinco módulos al igual que el programa oficial. La mayoría de los temas se pueden encontrar allí. El problema radica en la calidad de los textos que acompañan estos temas. <i>(participante 2)</i></p> |
| | <p>Hay como una transposición del antiguo manual al nuevo. Los módulos y los temas se copiaron del programa y se pegaron en el manual. Por otro lado, el contenido en sí no está en adecuación total con el módulo. <i>(participante 3)</i></p> |
| | <p>En mi humilde punto de vista, este libro no tiene nada que ver con el EPC. Creo que es la reproducción del manual Didáctica del español III. Los temas son sólo un pretexto para fingir que se ha respetado las instrucciones oficiales. <i>(participante 4)</i></p> |

Fuente: encuesta de terreno mayo 2023

Subtema2: Adecuación entre los contenidos gramaticales y léxicos del manual y los del programa oficial

Cuadro 22: Distribución de las opiniones de los participantes sobre el subtema 2

| Subtema 2 | Verbatim de los participantes |
|--|--|
| Adecuación entre los contenidos gramaticales y léxicos del manual y el programa oficial | Hablando de los contenidos gramaticales y léxicos, se puede decir que hay adecuación e inadecuación al mismo tiempo. La insuficiencia se encuentra al nivel del fondo. los contenidos no siempre permiten alcanzar los objetivos previstos por el programa oficial (<i>participante 1</i>) |
| | Tocante a los contenidos gramaticales, ¡hum! Uso otros libros de gramática para mis lecciones. Además, la progresión de los contenidos en el manual no es la misma que en el programa oficial. El léxico algunas veces respeta el tema pero no siempre es el caso (<i>participante 2</i>) |
| | No, en absoluto, no hay conformidad. Los módulos respetan el programa oficial pero la gramática no. La gramática permanece la del antiguo libro. El léxico, a pesar de algunas novedades, tiene muchas cosas del manual PPO. (<i>participante 3</i>) |
| | Como acabo de decir, es Didáctica del español III bajo otra forma. Incluso la gramática proviene de ese manual. Puedes verificar por tí mismo. El léxico a veces puede referirse al tema, pero la mayoría de las estructuras léxicas proviene del antiguo manual. (<i>participante 4</i>) |

Fuente: encuesta de terreno mayo 2023

De acuerdo con la opinión de los participantes en el tema1, que agrupa dos subtemas, se puede concluir que los contenidos temáticos, gramaticales y léxicos del manual *NDE3* no están totalmente en línea con el programa de enseñanza y los objetivos de éste último. Las opiniones de los participantes revelan que los cambios se han operados solo a nivel de los títulos de los módulos y de las lecciones, pero en el fondo, el contenido no se ha cambiado.

4.2.3. Distribución de las opiniones de los participantes sobre el tema 2: el arraigo cultural

Subtema1: Presencia de los autores africanos/cameruneses & extranjeros/españoles

Cuadro 23: Distribución de las opiniones de los participantes sobre el subtema 1

| Subtema 1 | Verbatim de los participantes |
|---|--|
| presencia de los autores africanos/cameruneses & extranjeros/españoles | A mi modo de ver, no hay una gran representación de autores cameruneses o africanos en <i>NDE3</i> . Hay un predominio de los autores ibéricos. Me había ejercitado para contar y hacer una pequeña comparación, parece que en el nuevo manual casi no hay autores cameruneses, a diferencia de los autores españoles, es difícil pasar una página sin tener uno. (<i>participante 1</i>) |
| | ¿Autores africanos o cameruneses? No veo demasiado. (<i>participante 2</i>) |
| | No están lo suficientemente representados. Hay más autores extranjeros que los autores cameruneses y africanos. (<i>participante 3</i>) |
| | Los autores de este manual casi no han tenido en cuenta el contexto de Camerún. Si tengo buena memoria, no he visto a los autores de Camerún en los textos estudiados. Yo diré que hay menos africanos. También diré que, para varios textos, en lugar de dar los nombres de autores, el manual nos envía en sitios Web. Dichos sitios son en mayoría extranjeros. (<i>participante 4</i>) |

Fuente: encuesta de terreno mayo 2023

Subtema2: Nombres de las personas y de los lugares utilizados en el manual

Cuadro 24: Distribución de las opiniones de los participantes sobre el subtema 2

| Subtema 2 | Verbatim de los participantes |
|---|---|
| Nombres de las personas y de los lugares utilizados en el manual | Como dije en la pregunta anterior, puedes comprobarlo por ti mismo. Hay un gran abismo entre la representación de la cultura camerunesa y la cultura española. La mayoría de los nombres de personas y lugares son españoles. El manual no cumple totalmente con las nuevas orientaciones que estipulan que los contenidos de las enseñanzas estén relacionados con el entorno sociocultural del alumno. (<i>participante1</i>) |
| | Para los nombres de personas y lugares, hay algunos, especialmente en el tercer y cuarto módulo, pero siempre hay desequilibrio. Los nombres extranjeros son mayoritarios. (<i>participante 2</i>) |
| | Los nombres de las personas y de los lugares son en su mayoría nombres extranjeros. Lo que no facilita el anclaje cultural durante las clases (<i>participante 3</i>) |
| | Los nombres de las personas y los lugares son en su mayoría nombres extranjeros, no vi mucho los nombres de mi pueblo como Atangana, Okala... o Ebomzout, Efok... (<i>participante 4</i>) |

Fuente: encuesta de terreno mayo 2023

El análisis del tema 2 revela informaciones convergentes. De hecho, este tema se basa en dos subtemas que incluyen, por una parte, la presencia de autores cameruneses o africanos y de autores españoles o extranjeros. Además, la presencia de nombres de personas y lugares que resaltan la cultura camerunesa. Aparece en el análisis de las opiniones de los encuestados sobre este tema que, el libro de español en el programa no promueve el anclaje cultural. El contenido del libro pone más énfasis en la cultura extranjera. Todos los participantes coinciden en que el manual no valora suficientemente la cultura camerunesa.

4.2.4. Distribución de las opiniones de los participantes sobre el tema 3: el Enfoque pedagógico

Subtema1: Elaboración del manual en términos de competencias y de situaciones.

Cuadro 25: Distribución de las opiniones de los participantes sobre el subtema 1

| Subtema 1 | Verbatim de los participantes |
|--|---|
| Elaboración del manual en términos de competencias y de situaciones | Con respecto a este aspecto, hay confusión total. La terminología da lugar a una gran confusión. A este respecto, el EPC se ignora completamente(<i>participante 1</i>) |
| | El manual no está elaborado en términos de competencia o de situaciones de vida. La terminología es realmente diferente en el manual. (<i>participante 2</i>) |
| | No exactamente. La terminología utilizada es diferente. En el programa oficial, se habla de competencias, de situaciones de vida, pero en el manual es otra terminología que puede referirse a otros conceptos. (<i>participante 3</i>) |
| | Al leer el manual, no he visto términos tales como competencias o situaciones y otros, en resumen, todos estos términos que nos ha traído el EPC. (<i>participante 4</i>) |

Fuente: encuesta de terreno mayo 2023

Subtema2: Presencia de las actividades de integración en el manual

Cuadro 26: Distribución de las opiniones de los participantes sobre el subtema 2

| Subtema 2 | Verbatim de los participantes |
|--|---|
| presencia de las actividades de integración en el manual | El problema con el manual actual, es que todo se mezcla allí. En el EPC la lógica desea que, para una lección, se parte de los prerrequisitos a la situación problema. Luego las actividades de aprendizaje, el resumen y después los ejercicios de aplicación. Ahora, al final del módulo, debemos encontrar un módulo de integración. Trate de consultar el libro de matemáticas de “terminale D” (<i>participante 1</i>) |
| | No, hay más de ejercicios de aplicación. No veo las actividades de integración al final del módulo. (<i>participante 2</i>) |
| | No, hay muy pocas actividades de integración. (<i>participante 3</i>) |
| | Sé que hay ejercicios al final de las lecciones, pero al final de los módulos, no veo las actividades de integración. Veo “tarea final” que no tiene nada que ver con un módulo de integración (<i>participante 4</i>) |

Fuente: encuesta de terreno mayo 2023

El examen de las opiniones de los participantes sobre el tema 3 revela una gran cantidad de informaciones. Entre la formulación de las competencias en el manual, las situaciones de vida y las actividades de integración, cada entrevistado da su punto de vista. Del examen se desprende que el manual escolar en el programa no da importancia a las actividades de integración. Todos los participantes coinciden en que el manual no se adecua a la terminología del EPC. Las situaciones de vida y las competencias no están claramente formuladas en *NDE3*. La opinión general de los encuestados es que el manual no toma en cuenta suficientemente los parámetros del EPC.

4.3. Verificación de las hipótesis de la investigación.

Verificamos las hipótesis que hemos formulado al principio de la investigación.

4.3.1. Verificación de la hipótesis general de la investigación

Hemos formulado la siguiente hipótesis general: *el manual escolar NDE3, inscrito en el programa del tercer curso de ELE no cumple plenamente con los requisitos de la reforma curricular.*

En efecto, con la reforma curricular, los programas de estudio han conocido una revisión. Esta revisión implicó no solamente un cambio en el paradigma de enseñanza sino también que impulsó la revisión de los manuales escolares para conformarlos al EPC y a la pedagogía de la integración en el segundo ciclo. Siendo el manual una forma de concreción del programa oficial, se supone que debe respetar plenamente las orientaciones de la reforma, eso, en todos los niveles, que sean en el enfoque pedagógico-didáctico, en los contenidos desarrollados o en la consideración del entorno sociocultural del aprendiente. Sin embargo, los resultados que hemos obtenido tras nuestro análisis confirman nuestra hipótesis general. Como lo hemos mencionado en el segundo capítulo, hemos desglosado nuestra hipótesis general en tres hipótesis específicas o secundarias.

4.3.2. Verificación de las hipótesis específicas

Tratamos de comprobar las tres hipótesis específicas de la investigación.

4.3.2.1. Verificación de la hipótesis específica 1 (HE1)

Hemos formulado nuestra primera hipótesis específica de esta manera: *existe discordancia entre los contenidos temáticos, gramaticales y léxicos del manual NDE3 con los del programa oficial*. Esta hipótesis agrupa tres criterios entre los cuales la conformidad de los temas, de las estructuras gramaticales y de las estructuras léxicas.

Hablando de los temas, hemos hecho una comparación entre los temas del programa oficial y el manual escolar. Los resultados muestran que en sus cinco (5) módulos y veinte (20) tareas, el manual abarca la mayoría de los temas del programa oficial. Sin embargo, hemos subrayado nueve (9) ejemplos de situaciones que no aparecen claramente en el manual.

Después de los temas, nos hemos orientado hacia las estructuras gramaticales. Hemos identificado veintiuna (21) estructuras gramaticales repartidas entre los cinco módulos. entre esas estructuras, siete (7) concuerdan con el programa oficial.

Por lo que se refiere al léxico, el programa oficial preconiza que el léxico sea en relación directa con los temas. Entre las veinte (20) estructuras gramaticales identificadas, seis (6) concuerdan con la orientación del programa oficial.

Estos resultados, asociados a los resultados de las entrevistas confirman en parte nuestra primera hipótesis según la cual existe discordancia entre los contenidos temáticos, gramaticales y léxicos del manual *NDE3* con los del programa oficial.

4.3.2.2. Verificación de la hipótesis específica 2 (HE2)

En nuestra segunda hipótesis específica, emitimos la idea de que *hay un desajuste entre los contenidos culturales propuestos por el manual NDE3 y el contexto sociocultural del alumno camerunés*. Esta hipótesis toma en cuenta la presencia de los autores cameruneses o africanos, los nombres de personas y lugares usados en el manual.

A lo que concierne la presencia de autores cameruneses o africanos en el manual, el método de selección nos ha permitido tener treinta y cinco (35) autores. Estudiando sus orígenes, no hemos encontrado a un autor camerunés, apenas hemos encontrado a un africano. Todos los docentes entrevistados comparten el mismo punto de vista según el cual, la presencia de autores cameruneses en el manual es casi inexistente.

Hablando de la frecuencia de los nombres de personas, el cómputo nos ha conducido a un total de ciento setenta y nueve (179) para la cultura española o extranjera contra un total de veintiséis (26) para la cultura camerunesa y africana.

El conteo de los nombres de lugares da a conocer que, para un total de 283 nombres de lugares, hay 172 nombres de lugares españoles o extranjeros contra 111 nombres de lugares cameruneses o africanos.

Los puntos de vista de los participantes apoyan la idea de que hay un predominio de lo extranjero sobre lo nacional a este nivel. Eso nos lleva a concluir que, el manual *NDE3* no promueve el arraigo cultural sino más la apertura al mundo exterior. Por consiguiente, el alumno camerunés no puede reconocerse culturalmente en él. Todas estas informaciones nos permiten confirmar nuestra segunda hipótesis.

4.3.2.3. Verificación de la hipótesis específica 3 (HE3)

La tercera hipótesis específica toca al enfoque pedagógico-didáctico, la hemos formulado así: *el enfoque pedagógico-didáctico desarrollado en el manual NDE3 no está en conformidad con el enfoque pedagógico-didáctico propuesto por el programa oficial*. Cabe recordar que, el enfoque pedagógico propuesto por el programa oficial es el EPC con una vertiente de integración de logros o pedagogía de la integración. Analizando la terminología empleada, los resultados muestran que el manual *NDE3* no emplea los términos “competencias” ni “situaciones”, términos imprescindibles en ese enfoque. Todos los entrevistados reconocen este hecho.

Para hablar de las actividades de integración, el manual no tiene un módulo reservado a la integración. Las opiniones de los participantes a la entrevista concuerdan con esa información.

Para resumir, las informaciones arriba mencionadas y los resultados de la entrevista confirman absolutamente nuestra tercera hipótesis.

Terminado el análisis de los resultados de nuestra investigación, hemos comprobado las hipótesis de ésta, lo que da validez a nuestro estudio. En el siguiente y último capítulo, vamos a interpretar estos resultados y presentar las implicaciones didácticas.

CAPÍTULO 5: INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y SUGERENCIAS

La tarea del capítulo anterior ha consistido en presentar y analizar los datos recopilados, así como validar las hipótesis de la investigación. El presente capítulo se propone interpretar los resultados obtenidos, es decir explicar o declarar el sentido de algo, principalmente el de un texto. En *el diccionario móvil Reverso*, sacamos dos definiciones del verbo interpretar. La primera significa deducir, descifrar, atribuir a algo un significado determinado. La segunda definición es explicar, comentar el significado de algo. En esta parte del trabajo, intentaremos deducir, explicar o dar significado a los resultados de nuestra indagación. Por tanto, esta fase nos permitirá extraer conclusiones y hacer inferencias sobre los resultados obtenidos en relación con las teorías elegidas, el estado de la cuestión, los objetivos y las hipótesis iniciales de la investigación. Para cerrar este trabajo, haremos sugerencias al Estado a través del Ministerio de Educación Secundaria y al organismo responsable de evaluar el manual escolar en Camerún, es decir el CNAMSMD. También haremos sugerencias a las Escuelas Normales Superiores de enseñanza secundaria en Camerún.

5.1. Recordatorio de los datos teóricos

Al inicio de esta investigación, nuestro objetivo era comprobar si el manual *NDE3* inscrito en el programa del tercer curso de ELE cumplía con los requisitos de la nueva reforma curricular. Para ello, no apoyamos en cuatro teorías y modelos explicativos que constituyen el fundamento explicativo de nuestras hipótesis. Se trata del constructivismo, del socioconstructivismo, de la intervención educativa y de la teoría de la trasposición didáctica.

El constructivismo postula que, el conocimiento es un proceso de construcción en el que debe estar implicado directa y activamente el sujeto. Eso significa que, el sujeto, en la educación representado por el alumno, está al centro de su aprendizaje. Los conocimientos son el fruto de su actividad. Esta concepción, en relación con el EPC corresponde a uno de sus principios que es la centración en el alumno. Por lo tanto, el alumno se convierte en actor y el maestro sólo desempeña el papel de facilitador. Otro concepto que surge de sus principios es la adaptación. En efecto, el sujeto construye sus conocimientos contrastando y adaptando sus conocimientos previos con los nuevos (caso en la metáfora del manitas). Esta capacidad de adaptación se basa en procesos como la asimilación y la acomodación.

El proceso de asimilación se caracteriza por la integración de nuevas ideas o situaciones en marcos mentales ya existentes. En cuanto al proceso de acomodación, está caracterizado por la adaptación del sujeto a nuevas situaciones, lo que le lleva a modificar sus estructuras mentales para resolverlas. Este proceso lleva al sujeto a reorganizar su conocimiento, a modificar su percepción, su comportamiento y estructuras. Como se puede ver, los términos como situaciones e integración, entendida como un proceso que consiste en hacer interdependientes las diferentes nociones adquiridas durante el aprendizaje y que se convocan para resolver situaciones-problemas, ocupan un sitio importante en la teoría constructivista y por consiguiente en el EPC.

El socioconstructivismo parte del postulado según el cual la construcción del conocimiento no es sólo fruto de la acción individual del aprendiente a través del conflicto cognitivo. Las interacciones sociales también pueden favorecer el aprendizaje. Vygotsky (1978) insiste en que la construcción del conocimiento, aunque personal se desarrolla en un marco social. Lo que significa que las interacciones sociales con los demás alumnos, con el docente y las actividades de enseñanzas son importantes en la medida en que favorecen no solamente el conflicto cognitivo sino también el conflicto socio cognitivo.

El socioconstructivismo aboga por un aprendizaje no sólo activo, sino también interactivo. Da gran valor a los aspectos relacionados con la organización del saber escolar objeto de aprendizaje, adaptando las situaciones de interacción con el medio físico y social, de acuerdo con las características del objeto de aprendizaje. En otros términos, las situaciones determinan el aprendizaje. El alumno las utiliza para resolver problemas. A esta forma de entender las competencias en el ámbito educativo, se la denomina “pedagogía de la integración”, ya que se trata de transferir, articular, y combinar los aprendizajes, saberes, saber hacer y saber ser adquiridos para resolver problemas.

La intervención educativa es una teoría en la que surge dos conceptos nomeadamente el manual escolar como dispositivo, y como mediador. De acuerdo con esa teoría, el manual escolar constituye una herramienta que se encaja en un dispositivo. Se distingue tres tipos de dispositivos: el dispositivo de tipo explicación-aplicación, el dispositivo de tipo observación-comprensión-aplicación y el dispositivo de tipo problema-comprensión –aplicación.

El primer dispositivo se apoya en una concepción tradicional del aprendizaje. Se articula en torno a la enunciación del conocimiento, luego en su adquisición a través de la resolución de ejercicios.

El segundo dispositivo, se funda en una concepción neobehaviorista del aprendizaje. Propone, primero, poner al alumno en contacto con el fenómeno o la regla para llevarle a descubrir el funcionamiento. Luego, sigue una fase de aplicación diseñada para consolidar los logros. El manual escolar que se inscribe en esa lógica toma una forma más interactiva. Sin embargo, la solicitud y la implicación del alumno sigue siendo parciales, ya que la concepción del aprendizaje parte de una lógica de transmisión de un conocimiento estructurado previamente por el docente.

El tercer dispositivo lleva una visión constructivista del aprendizaje en sus acepciones epistemológicas, psicológicas y didácticas. Este tipo de dispositivo confronta al alumno a una situación problema que conduce a un cuestionamiento cuya resolución genera una construcción del conocimiento.

El manual escolar como mediador, se fundamenta en la idea de que, el aprendizaje nunca es una relación directa e inmediata de la apropiación de la realidad. Pasa por un proceso mediador que se establece entre el sujeto y el objeto del conocimiento y que se actualiza en una situación pedagógico-didáctica, mediante el uso de varios dispositivos, incluido el manual escolar.

La teoría de la transposición didáctica (Chevallard 1991) aborda las diferentes transformaciones del saber. La transposición didáctica se realiza en dos niveles. Un externo o transposición didáctica externa y otro interno o transposición didáctica interna. La transposición didáctica externa es el paso del saber sabio al saber a enseñar, mientras que la transposición interna consiste en los cambios sufridos por el saber a enseñar al convertirse en saber enseñado. En esta última transposición, participa directamente el docente. Los saberes a enseñar son los contenidos escolares que descansan en los textos y están enmarcados entre la lógica de enseñanza y la lógica de la disciplina. La ciencia que el profesor proporciona a sus alumnos no es sólo una reelaboración del conocimiento de los expertos, sino que es una interpretación que él hace de los textos o de los materiales didácticos, los cuales ya han sido transpuestos y cuentan con un modelo curricular. Esto significa que, el docente no accede directamente al conocimiento del científico, sino que éste ha sido mediado por los manuales escolares. Así, la transposición didáctica presenta una realidad ineludible en la escuela y por consiguiente en el manual escolar.

El marco teórico nos ha permitido formular cuatro hipótesis en relación con nuestro tema. éstas fueron confirmadas en los resultados de la investigación. Ahora se trata de darlas un significado real.

5.2. Interpretación de la hipótesis de la investigación

En esta articulación, interpretamos la hipótesis general de nuestra investigación que hemos desglosado en tres hipótesis específicas.

5.2.1. Interpretación de la hipótesis de la investigación n°1

Nuestra primera hipótesis tenía como objetivo comprobar si los contenidos temáticos, gramaticales y léxicos en *NDE3* estuvieran conformes con los del programa oficial. Los resultados han mostrado que los módulos y la mayoría de los temas del manual están en adecuación con los del programa oficial. Pero, las estructuras gramaticales y léxicas no lo son totalmente. A partir de los resultados, se puede ver que entre veintiuna (21) estructuras gramaticales identificadas, únicamente siete (7) concuerdan con el programa oficial. Entre las veinte (20) estructuras léxicas estudiadas, exclusivamente seis (6) están relacionadas con el programa oficial. Las palabras de los entrevistados apoyan este hecho. Buena ilustración de esa realidad es el punto de vista del participante 3, dice que:

No, en absoluto, no hay conformidad. Los módulos respetan el programa oficial pero la gramática no. La gramática permanece la del antiguo libro. El léxico, a pesar de algunas novedades, tiene muchas cosas del manual PPO. (**participante 3**)

La interpretación que podemos hacer de estos resultados es que, con la reforma, los autores del manual *Didáctica del español III*, manual utilizado antes de la reforma han reorganizado algunos contenidos principalmente los módulos y los temas para adecuarlos con el nuevo programa oficial. Esto significaría que se ha cambiado de forma, pero no el fondo. Diríamos que se trata de un viejo producto en un empaque nuevo.

Es obvio que, la mayoría de las estructuras gramaticales y lexicales pertenecen al antiguo manual *Didáctica del español III*, no se ha cambiado nada en su desarrollo. Las oraciones son idénticas, incluso la puntuación es la misma.

Si tomamos las clases de gramáticas en los dos manuales, veremos que son casi las mismas. Por ejemplo, la clase sobre el adjetivo calificativo que aparece en *NDE3* en las páginas 36-37, es la misma que encontramos en *Didáctica del Español III*, páginas 38-39. Los pronombres interrogativos en *NDE3*, páginas 148-149 se encuentran en *Didáctica del Español III* página 86. Los pronombres relativos de *NDE3*, página 47 aparecen en *Didáctica del*

Español III página 85. La clase sobre el repaso del uso de los tiempos del indicativo que se estudia en *NDE3*, página 17 se estudia también en *Didáctica del Español III*, página 97. La lección sobre la oración simple, presente en *NDE3* página 65 está presente en *Didáctica del Español III* página 110. La clase sobre el estilo directo e indirecto de *NDE3*, página 199, es la misma en *Didáctica del Español III* página 134. La lección sobre las oraciones subordinadas sustantivas que se ve en *NDE3* página 241, se ve en el antiguo manual, página 133.

Hablando del léxico, a pesar de que se encuentran algunas estructuras que concuerdan con el programa oficial, la realidad es la misma. A modo de ilustración, podemos mencionar algunas clases. La clase sobre los neologismos, *NDE3* página 49, se encuentra en *Didáctica del Español III* página 135. La lección sobre el vocabulario de origen prerromano y la aportación latina en *NDE3*, páginas 77, aparece en *Didáctica del Español III*, página 159. La clase sobre los galicismos, *NDE3* página 97, es la misma en *Didáctica del Español III* página 183. La lección sobre la formación de palabras por derivación, *NDE3*, página 115, es idéntica en *Didáctica del Español III*, página 63. La clase sobre las siglas, en *NDE3*, página 151, es la misma en *Didáctica del Español III*, página 111. La lección sobre los anglicismos en *NDE3*, página 179, es idéntica en *Didáctica del Español III*, página 183.

Los ejemplos que acabamos de mencionar, son una muestra de las discordancias. como se puede observar, simplemente, se han cambiado las páginas. El punto de vista del entrevistado arriba citado confluye con la opinión del participante 4, el cual explica que:

Como acabo de decir, es *Didáctica del español III* bajo otra forma. Incluso la gramática proviene de ese manual. Puedes verificar por ti mismo. El léxico a veces puede referirse al tema, pero la mayoría de las estructuras lexicales proviene del antiguo manual.
(Participante 4)

Las declaraciones de estos dos docentes permiten efectivamente tener los puntos de vistas de los profesionales en contacto con el manual. De veras, estas declaraciones ponen en evidencia el problema de la transposición didáctica en los manuales.

Según la teoría de la transposición didáctica de Chevallard (1991), el docente, para construir las enseñanzas, debe partir del saber a enseñar que se encuentra en los manuales escolares. En otras palabras, si el manual escolar no resalta los contenidos que el maestro debe inspirarse para construir sus enseñanzas, éstas serán sesgadas, porque no reflejan los objetivos a alcanzar. Esto pone de relieve la importancia y las funciones del manual escolar en el proceso de E/A.

El manual escolar ocupa un sitio importante en la educación. Morales y otros (2012) piensan que, con la implementación de las reformas curriculares, los profesores deben apropiarse y manejar un conjunto de competencias. Para llevar a cabo esta meta, los materiales didácticos, en ocurrencia el manual escolar, cubren gran importancia porque ejercen una función mediadora. Precisan que aquellos materiales son traductores de los nuevos programas de estudios.

En la misma perspectiva, los trabajos de Hasni y otros (2009), asignan a los manuales escolares una función de mediación entre los programas y las enseñanzas.

Apoyándonos en las diferentes funciones del manual escolar abordadas en el segundo capítulo del estudio, señalamos que, el manual desempeña una función de referente. Para los alumnos, es una fuente de inspiración y una referencia esencial en términos de calidad de conocimientos y de contenidos. Por eso, debe tener información exacta para que al aprendiente tenga éxito en su aprendizaje.

El manual escolar es parte integrante del sistema educativo. Es un proyecto que emana del currículo. Por esa razón, debe respetar las grandes orientaciones de este currículo. A este respecto, Vounda (2016), apunta que :

Aucun système éducatif ne peut, en effet former, se former au-delà de ce que les outils pédagogiques dont il se sert permettent d'atteindre comme résultat (...) les manuels scolaires et matériels d'enseignement jouent un rôle décisif dans le processus d'apprentissage (...) et l'intensité de l'interaction entre l'apprenant et ses matériels contribuent de façon décisive à la réussite du processus d'apprentissage

En consonancia con todas estas ideas, citaremos la ley de la orientación de la educación en su capítulo II, artículo 34, que precisa que “l'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes.”

5.2.2. Interpretación de la hipótesis de la investigación n°2

La segunda hipótesis de nuestra investigación tenía como objetivo, mostrar el desajuste entre los contenidos culturales propuestos por el manual *NDE3* y el contexto sociocultural de los alumnos. Para comprobarlo, hemos tratado de identificar los autores propuestos por el manual, los nombres de personas y de lugares, para averiguar su adecuación al contexto sociocultural camerunés.

Los resultados de la investigación documental han mostrado que la casi totalidad de los autores identificados eran de origen español o de América Latina. En efecto, entre los 35

textos seleccionados, no encontramos a un camerunés. Eso ha sido confirmado en los resultados de la entrevista. Es el caso del participante4 quien afirma que:

Los autores de este manual casi no han tenido en cuenta el contexto de Camerún. Si tengo buena memoria, no he visto a los autores de Camerún en los textos estudiados. Yo diré que hay menos africanos. También diré que, para varios textos, en lugar de dar los nombres de autores, el manual nos envía en sitios Web. Dichos sitios son en mayoría extranjeros. **(participante 4)**

De misma manera, la frecuencia de los nombres utilizados muestra que hay un predominio de los nombres extranjeros. Entre los 205 nombres/apellidos, solo 26 remiten a la cultura camerunesa.

En cuanto a los nombres de lugares, tenemos un total de 172 nombres de lugares españoles/extranjeros contra un total de 111 nombres cameruneses/africanos.

Eso significa que el alumno camerunés no puede reconocerse culturalmente en estos nombres y lugares. El punto de vista del docente1 le sustenta. Se puede leer que:

Como dije en la pregunta anterior, puedes comprobarlo por ti mismo. Hay un gran abismo entre la representación de la cultura camerunesa y la cultura española. La mayoría de los nombres de personas y lugares son españoles. El manual no cumple totalmente con las nuevas orientaciones que estipulan que los contenidos de las enseñanzas estén relacionados con el entorno sociocultural del alumno. **(participante1)**

Los resultados obtenidos confirman la segunda hipótesis. Se puede concluir que el arraigo cultural no se toma suficientemente en consideración en *NDE3*. El manual es más abierto al mundo exterior, particularmente a España.

El problema del manual en África en general y en Camerún particularmente siempre ha sido objeto de debates interminables. Echando un vistazo en la revisión de la literatura, se puede confirmarlo. En efecto, en la opinión de Bekale y otros (2020), la mayoría de los manuales escolares utilizados para la E/A de ELE en los países africanos del sur del Sahara, escasamente están adaptados a sus entornos culturales, socioeconómicos e históricos. Proponen que, el diseño de materiales de ELE reconozca la singularidad de todo contexto educativo. Abogan por el desarrollo de la competencia pluricultural en los manuales. Esta opinión está en armonía con las teorías constructivistas, fundamento del EPC.

Según Piaget (1969), “l’intelligence s’épanouit grâce à des moyens que l’enfant puiserait d’abord dans son environnement social et elle se développe sous l’influence de l’histoire culturelle par l’interaction de l’enfant avec les parents, les enseignants, et autres personnes de son environnement”. Se deduce de esta cita que, el medio influencia

ampliamente el aprendizaje. Por esa razón, para que el aprendizaje sea eficaz e interactivo en palabras de socioconstructivistas, se debe adaptar las situaciones de aprendizaje con el medio físico y social del alumno. Las situaciones no deben estar ajenas al sujeto porque, los aprendientes se apoyan en ellas para lograr la competencia. En otros términos, solamente las situaciones contextualizadas, en relación con el entorno social del aprendiente, pueden favorecer el éxito en el aprendizaje. Además, es difícil integrar lo que se desconoce totalmente. El EPC tiene como objetivo primordial dar sentido a los aprendizajes. Para que una situación tenga sentido, debe partir de las representaciones del alumno. Muy a menudo, las concepciones iniciales y las representaciones provienen de lo que viven en su medio social, de ahí la importancia de transponerlas por semejanza en el manual para que puedan verse a sí mismos. Además, la ley de la orientación en su artículo 5, párrafo 1, precisa que la educación tiene como misión formar a los alumnos arraigados a su cultura y abiertos al mundo. En otras palabras, el libro debe valorar la cultura del alumno, desafortunadamente, este no es el caso en NDE3.

En el mismo sentido, Moya (2008) propone algunas características que deben tener un manual escolar. La autora piensa que, un manual debe promover el medio en que se ubica el estudiante, ha de tener en cuenta las características y recursos de la comunidad a la cual se dirige y debe contribuir real y efectivamente a la formación cultural, histórica y social del educando. Por lo tanto, en los manuales escolares, se debe encontrar un equilibrio entre el arraigo cultural y la apertura al mundo sin correr el riesgo de aculturar a los educandos.

5.2.3. Interpretación de la hipótesis de la investigación n°3

Nuestra tercera hipótesis tenía como objetivo examinar el enfoque pedagógico-didáctico desarrollado en el manual *NDE3*. En efecto, lo hemos comprobado a partir de la terminología empleada y de las actividades de integración propuestas en relación con el programa oficial.

A partir de los resultados del análisis documental, se observa que el manual *NDE3* no obedece a la terminología empleada en el programa oficial. El manual no utiliza los términos como competencia, situación o integración. Sabemos que son estos términos, a primera vista que nos permiten reconocer el EPC en un manual escolar. Todos los participantes a la entrevista están de acuerdo con estas observaciones. Tenemos aquí la opinión de uno de estos participantes:

No exactamente. La terminología utilizada es diferente. En el programa oficial, se habla de competencias, de situaciones de vida, pero en el manual es otra terminología que puede referirse a otros conceptos. **(Participante 3)**

Por terminología se entiende el conjunto de términos utilizados es un dominio específico. Según Bloom y otros (1956: 18), “el conocimiento de la terminología utilizada en un dominio es fundamental”. En efecto, la terminología es esencial como instrumento de comunicación y transferencia de conocimientos, garantiza la claridad y por consiguiente la inteligibilidad. Eso implica que, una terminología inadecuada o mal usada puede conducir a una confusión y en consecuencia a una mala transposición didáctica. De acuerdo con eso, el participante 1 declara que: “Con respecto a este aspecto, hay confusión total. La terminología da lugar a una gran confusión. A este respecto, el EPC se ignora completamente” (**participante 1**). En efecto, ¿Cómo reconocer que se trata del EPC en el manual si no se emplea la terminología propuesta tal como en el programa oficial? Esto, nos lleva a decir que en realidad el enfoque pedagógico desarrollado en el manual no es el EPC/Pedagogía de la Integración.

Otra razón es que, las actividades de integración casi no existen o, si apenas se pueden encontrar algunas por deducción, no hay una diferencia entre éstas y los ejercicios de aplicación como lo señala el participante 1:

El problema con el manual actual, es que todo se mezcla allí. En el EPC, la lógica desea que, para una lección, se parte de los prerrequisitos a la situación problema. Luego las actividades de aprendizaje, el resumen y después los ejercicios de aplicación. Ahora, al final del módulo, debemos encontrar un módulo de integración. Trate de consultar el libro de matemáticas de “terminale D” (**participante 1**)

A partir de la teoría de la transposición didáctica de Chevallard (1991), se puede observar que la transposición didáctica es una cadena en la que los saberes están relacionados. El saber sabio se transforma en saber a enseñar (transposición externa) luego, el saber a enseñar se convierte en saber enseñado y al final al saber aprendido (transposición interna). La interrelación de estos saberes hace que un problema que surge en un nivel del saber tiene absolutamente consecuencias negativas en los demás niveles. Por consecuencia, si el saber a enseñar que se encuentra en el manual escolar es confuso esto significa que tendrá un impacto negativo en el saber enseñado y en el proceso de E/A. Para evitar la confusión en el momento de transponer el saber, los manuales deben respetar el enfoque pedagógico-didáctico propuesto por los programas oficiales, incluido la terminología.

Morales y otros (2012), precisan que los manuales traducen los nuevos programas de estudios. Constituyen una herramienta concreta que permite al profesor aplicar en el aula los nuevos programas.

Joannert (2020), en su rejilla de evaluación de los manuales escolares, propone que, cuando el currículo aboga por una orientación de las actividades hacia el desarrollo de las competencias, las dimensiones pedagógicas y didácticas deben respetar algunos criterios entre los cuales la conformidad a las orientaciones pedagógicas del currículo, es decir la entrada por las situaciones, la orientación de las actividades hacia el tratamiento eficaz de las situaciones. El contenido debe estar en conformidad con los programas de estudio, es decir que el programa sea totalmente abordado, la progresión del programa respetada, la terminología del programa respetada, lo que no es el caso en NDE3. Eso nos lleva a deducir que, Nueva didáctica no está elaborado según el EPC/ pedagogía de la integración tal como lo prescribe el programa oficial.

Frente a las insuficiencias observadas en NDE3, nos proponemos hacer sugerencias para la mejora de los manuales escolares en el proceso de E/A de ELE en Camerún.

5.3. Perspectivas para una mejora de los manuales escolares de ELE.

Las sugerencias son las proposiciones que hacemos de acuerdo con el problema que hemos destacado a partir de los resultados del análisis y la interpretación de éstos en busca de una mejora. Estas sugerencias, como lo precisamos al introducir este capítulo, se dirigen al Estado, al CNAMSMD y a los centros de formación del profesorado.

5.3.1. Estado

El Estado está al corazón del sistema educativo. Es el que determina la política educativa en su territorio. El manual escolar es la materialización de esta política educativa, se inspira generalmente o debe inspirarse de las orientaciones curriculares fijadas por el Estado. Es entonces, el primer soporte en la implementación de una reforma. Para ello, debe conformarse a los objetivos pedagógicos y didácticos fijados. Los manuales escolares no deciden del enfoque pedagógico-didáctico a adoptar, lo aplican simplemente. Esta elección es la prerrogativa del estado que, a través de los responsables de la educación, decide de la orientación escolar.

La adopción del EPC en el sistema educativo ha conducido a una reescritura de los programas escolares, que a su vez ha implicado un cambio en los manuales escolares. Eso quiere decir que, los programas son la base del diseño de los manuales escolares, por eso deben adecuarse a ellos en todos los niveles, o sea didáctico, pedagógico, culturales incluso ideológicos. De esto, se desprende que el manual es un proyecto del currículo, lo que implica

que se debe crear un sistema de control para detectar si los programas prescritos se encuentran efectivamente en los manuales diseñados. Consecuentemente, es necesaria una verdadera elaboración de una política del manual que da al CNAMSMD una verdadera autonomía en la evaluación del manual y no sólo en su selección.

5.3.2. CNAMSMD

Teniendo en cuenta las insuficiencias encontradas en los manuales escolares, podemos decir que, los diseñadores de los manuales escolares en Camerún descuidan la calidad de las obras publicadas. Por eso, el primer trabajo hecho aguas arriba por el Estado, proponemos que el CNAMSMD, para la evaluación y la selección de un manual se asegure que los manuales sean en conformidad total con los programas oficiales, esto en todos los aspectos. Debe no solo difundir los criterios de selección, sino también respetarlos. Por ejemplo, el no respeto del enfoque pedagógico-didáctico prescrito por el programa de estudio como señalado en su rejilla de selección debe en realidad ser un criterio de eliminación. Poner en el programa libros que ya se han experimentado. Se trata de libros que ya han sido estudiados en una situación de clase y han sido apreciados de todos. En un enfoque que pone énfasis en las competencias, se debe adoptar manuales adaptados a las situaciones de vida del alumno camerunés. Para eso, las situaciones de vida, los textos, los autores, los nombres de personas y de lugares entre otros deben tener relación con las necesidades reales de la comunidad. No se trata de crear un sistema educativo confinado en sí mismo, pero, se trata de crear un equilibrio entre el enraizamiento en la cultura y la apertura al mundo. Por eso, lo esencial del manual debe centrarse en lo local. Además, se debe encontrar igualmente contenidos que abran el alumno al mundo exterior. No es normal que el alumno sepa todo de España y desconozca todo de su país.

5.3.3. Centros de formación del profesorado

Nuestras sugerencias se dirigen a los centros de formación del profesorado. Les solicitamos para que introduzcan en sus módulos de formación aspectos relacionados al uso de los materiales didácticos, en particular los manuales escolares. La realidad en la sociedad es que, cada obrero sabe manejar sus herramientas. De hecho, el manual escolar es una de las herramientas principales del profesor, pero, la mayoría de los profesores no han sido formados en su uso. Si hacemos un sondeo, nos daremos cuenta de que hay profesores que siguen a ciegas el manual sin tener en cuenta el programa oficial que, muy a menudo desconocen totalmente, sobre todo a esta hora en la que las progresiones se encuentran en los

foros de docentes. Generalmente, utilizan estas progresiones sin averiguar si coinciden con el programa oficial. De veras, no se puede pedir a alguien conducir un automóvil porque está acostumbrado a viajar.

CONCLUSIÓN GENERAL

En resumidas cuentas, esta investigación analiza un manual escolar en el contexto de las reformas curriculares. Dicha reforma, con eje central la adopción e implementación del EPC, tiene como consecuencia el diseño de nuevos manuales escolares con el objetivo de adecuarlos a las nuevas exigencias. Sin embargo, hemos observado que muchos manuales tienen dificultades para adaptarse a los requisitos de la reforma. De allí el problema de nuestra investigación a saber la inadaptación del manual *NDE3* para la implementación de las reformas curriculares en el tercer curso de ELE.

Para construir nuestra reflexión, hemos planteado una hipótesis principal (HP): El manual escolar *NDE3*, inscrito en el programa del tercer curso de ELE no cumple plenamente con los requisitos de la reforma curricular. A esta respuesta provisional se ha injertado tres hipótesis específicas:

HE1: Existe discordancias entre los contenidos temáticos, gramaticales y léxicos del manual y los del programa oficial.

HE2: Hay un desajuste entre los contenidos culturales propuestos por el manual *NDE3* y el contexto sociocultural de los alumnos.

HE3: El enfoque pedagógico-didáctico desarrollado en el manual no está en conformidad total con el enfoque pedagógico-didáctico propuesto por el programa oficial.

Para comprobar nuestras hipótesis, hemos organizado nuestro trabajo en cinco capítulos.

En el primer capítulo, hemos tenido la ocasión de presentar el contexto en el que se enmarca nuestra investigación, justificando los diferentes motivos que nos han impulsado hacia la elección del tema de investigación. Dado que cada investigación parte de un problema, hemos presentado las observaciones que nos han llevado a la formulación del problema. Luego, hemos presentado las preguntas que han dirigido nuestro trabajo. Para terminar, los objetivos y los intereses han sido formulados.

El segundo capítulo ha sido una oportunidad para nosotros de aclarar los conceptos clave para entender mejor la orientación dada a la investigación. Luego, hemos presentado las teorías que fundamentan nuestro trabajo. Como lo afirma Covarrubias (1995), “la teoría

constituye los ojos a través de los cuales se observa la realidad”. La revisión de la literatura ha sido un viaje que nos ha permitido relacionarnos con autores que han abordado temas semejantes.

El tercer capítulo nos ha permitido abordar la metodología. Ha sido cuestión de determinar el método utilizado para la recogida y el análisis de los datos. Para dar validez a nuestro estudio, hemos elegido el método cualitativo para una investigación de tipo exploratorio, con una entrada documental. A este enfoque documental, hemos asociado una entrevista dirigida a los docentes.

El cuarto capítulo es donde hemos presentado la recogida de datos y hecho un análisis de éstos. Esa tarea ha consistido en examinar los contenidos del programa oficial y compararlos con el manual escolar *NDE3*. Luego, hemos comprobado el arraigo cultural y el respeto del enfoque pedagógico-didáctico. Los resultados del análisis documental, asociados a los de la entrevista han confirmado nuestras hipótesis. Evidentemente, el manual *NDE3* no está adecuado en su totalidad con las exigencias de las reformas. En otros términos, los contenidos gramaticales y léxicos no están totalmente en adecuación con el programa oficial. El contexto sociocultural de los aprendientes tiene poco valor, el enfoque pedagógico-didáctico no está en adecuación con la pedagogía de la integración.

En el quinto y último capítulo, hemos interpretado los resultados, en relación con las hipótesis, las teorías y el estado de la cuestión. A partir de eso, hemos concluido que la no adecuación de *NDE3* con el currículo puede frenar la implementación de la reforma y tener un impacto negativo en el proceso de E/A. Al final, hemos propuesto perspectivas de mejora. Entre estas perspectivas, tenemos la elaboración de una política del manual que da al CNAMSMD una verdadera autonomía en la evaluación de los manuales, la búsqueda de un equilibrio entre el enraizamiento en la cultura del alumno y la apertura al mundo, la formación de los docentes en el uso de los manuales escolares y la consideración de sus puntos de vista a la hora de diseñar, evaluar y seleccionar los manuales escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OBRAS

- Aguirre, B.** (2004). *Análisis de necesidades y diseño curricular*. Madrid: SGEL.
- Alzate, M y otros.** (2007). *Uso de texto escolar: Actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Pereira: Universidad tecnológica de Pereira.
- Bachman, L.** (1990). *Habilidad lingüística comunicativa*. Madrid: Edelsa.
- Bidoung, H, S. y otros.** (2019). *Nueva didáctica del español 3: enseñanza secundaria*. Yaoundé: Ediciones HABIBI:
- Bloom, B. et al.** (1956). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine cognitif*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Cabero y otros** (1995). *Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Chevallard, Y.** (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chomsky, N.** (1957). *Syntactic structures*. The Hague : Mouton et Co.
- Choppin, A.** (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité. Collections pédagogies pour demain*. Paris: Hachette.
- Constanza, M, P.** (2008). *Aproximación al concepto y tratamiento de texto escolar*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Cortes, M.** (2000): *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.
- Covarrubias, F.** (1995). *Las herramientas de la razón*. México: UPN
- Fernández, A. y SARRAMONA, J.** (1984). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- Garcia Santa-Cecilia, A.** (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid : Edelsa.
- Jonnaert, P.** (2020). *Elaborer et évaluer des manuels scolaires. Module de formation*. Québec : Bacse.
- Le Boterf, G** (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Edition de l'organisation.
- Nunan, D.** (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York : Prentice Hall.
- Parmentier, P, et Paquay, L.** (2001). *Quels ingrédients de situations d'enseignement-apprentissage favorisent-ils le développement des compétences ?* Louvain-La Neuve : UCL

- Piaget, J.** (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris Denoël
- _____ (1972). *Où va l'éducation ?* Paris : Denoël
- _____ (1979). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris: PUF.
- Rey, B.** (2001). *Manuels scolaires et dispositifs didactiques*. Québec : Université de Sherbrooke.
- Richedeau, F.** (1981). *Concepción y producción de manuales escolares*. Paris : Serbal.
- Roegiers, X.** (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Roegiers et Gérard, J.M** (2002). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.
- Santos Gargallo, I.** (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Tama, B, V.** (1979). *Colección Hispanoafricana*. Yaoundé : CEPER.
- Tyler, R.** (1977). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troq.
- Vigotsky, L. S.** (1978). *Mind in society*. Cambridge: Haward University press.
- _____ (1985). *Pensée et langage*. Paris : Edition sociale.
- Vounda, E, M.** (2016). *Livre et manuel scolaires au Cameroun : La dérive mercantiliste*. Yaoundé : PUY.

ARTÍCULOS Y REVISTAS

- Abry, D.** (2009). "Le manuel de FLE aujourd'hui, la didactique des langues et le CECR : une révolution ou une évolution ? Dialogues et cultures, Le cadre européen, une référence mondiale ?". *Actes du colloque de Sèvres*, 54, pp 40-42.
- Bekale y otros,** (2020). "Ampliación de horizontes: materiales didácticos ELE en África al sur del Sahara". *Revista de Didáctica español lengua extranjera*, 30, págs.1-16.
- Bonafé, J.** (1992). "Siete cuestiones y una propuesta". *Cuadernos de pedagogía*, 203, págs.8-13.
- Coste, D.** (1970). "Le renouvellement méthodologique de l'enseignement du Français langue étrangère. Remarques sur les années 1955-1970". *Langue Française*, pp7-23.
- De ketele, J-M.** (1996). "L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pour-quoi ? pour quoi ?". *Revue tunisienne des sciences de l'Education*, 23, pp17-36.

- Hasni, A, et al.** (2009). “Points de vue d’enseignants de sciences au premier cycle du secondaire sur les manuels scolaires dans le contexte de l’implantation des nouveaux programmes au Québec”. *Revue des sciences de l’éducation*, 35(2), pp 83-105.
- Hymes, D.** (1972). “On communicative competence”. In Pride & A. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics Selected Readings*, pp269-285.
- Lenoir, Y.** (2009). “L’intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d’enseignement”. *Nouveaux cahiers de la recherche*, 12(1), pp 9-29.
- Ma Alejandra, M. y otros.** (2012). “Dispositivo didáctico en la Enseñanza Primaria de Quebec”. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 5(3), págs.116-132.
- Manga, A.M.** (2011). “Problemática de la interculturalidad en las aulas de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: Caso del español en Camerún”. *Syllabus Review*, págs.189-203.
- _____ (2014). Enseñanza e instrumentos de apoyo en las aulas de ELE en Camerún. *Syllabus Review*, 5, págs.299-318.
- Mvondo, W.** (2019). “Ser culturalmente competente en el aula de español lengua extranjera (ELE): “la problemática del arraigado cultural desde los textos literarios incluidos en los manuales de español en Camerún”. *Syllabus Review*, 8(2), Págs.239-258.
- Paun, E.** (2006). “Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire”. *Carrefours de l’éducation*, 22(2), pp 3-13.
- Puget, M.** (1963). “Le livre scolaire”. *Tendances*, 22, pp 212-230.
- Roegiers, X.** (2007). “Pedagogía de la integración. Competencia e integración de los conocimientos en la enseñanza”. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 12(3), págs.328.

MONOGRAFIAS

- Habboub, E, M.** (2005). *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique francophone*. Mémoire. Université de Sherbrooke : Québec.

Kem-Meka Kadzue, O. (2016). *Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE*. Thèse de Doctorat. Espagne: Lleida.

LEYES Y TEXTOS OFICIALES

Arrêté n°001/PM/CAB du 04 Janvier 2002 portant création du Conseil National d'Agreement des Manuels et Matériels Didactiques.

Arrêté n°413/14/MINESEC/IGE/ du 29 décembre 2014 portant définition des programmes de l'enseignement secondaire au Cameroun.

Confemen (1995). *L'éducation de base : vers une nouvelle école*, Dakar.

MINEDUC (1995). Les États généraux de l'éducation au Cameroun, Yaoundé, 22-27 mai 1995, P36.

La loi n°98/004 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.

Programa oficial del español en los institutos de Camerún N° 333/D/60/MINEDUC/SG/IGP/ESG/2000.

DICCIONARIOS Y OBRAS METODOLÓGICAS

Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Briones, (1986). Hipótesis de la investigación. Recuperado de [https// m.monografias.com](https://m.monografias.com). consultado el 11 de septiembre de 2020.

Fragniere, J.P. (1986). *Comment réussir un mémoire*. Paris : PUF.

Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2006). *Recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, faculté des sciences de l'éducation : Edition du CRP.

Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador: La investigación en el aula*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

López, J. (1996). *La aventura de la investigación científica: Guía del investigador y del director de investigación*. Madrid: Síntesis.

Mucchieli, A. (2003). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Pena-Ruiz, H. (1990). *Philosophie de la dissertation*. Paris : Bordas.

Robert, A.D. y Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu. Que sais-je ?* Paris: PUF.

Tsafack, G. (2004). *Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation*. Yaoundé: CUSEAC.

FUENTES CIBERNÉTICAS

Instituto Cervantes (2022). El español una lengua viva. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario/_22/informe_ic/p01.htm

Onomo Abena, S. (SF). La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la educación secundaria y universitaria. <https://cvc.Cervantes.es/lengua/eeas/capitulo7.htm>

Reverso Diccionario. [Mobile-dictionary.reverso.net](http://mobile-dictionary.reverso.net)

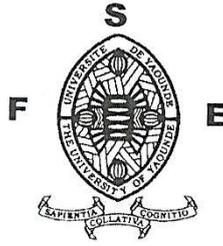
APÉNDICES

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

N° _____ /18/UIY/FSE/DID

Yaoundé, le 12 avril 2018

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Pr MBALA ZE Barnabé**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation, atteste que l'étudiant (e) **NGA Jacqueline** matricule **17R3669**, est inscrit (e) en Master I au Département de Didactique des disciplines, année académique 2017/2018.

L'intéressé (e), dans le cadre de sa formation, a besoin d'une bonne connaissance du terrain à acquérir auprès des écoles primaires et normales, des lycées et collèges de son choix de la ville de Yaoundé.

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit. /-



Mhala Le Barnabé
Professeur

GUÍA DE LA ENTREVISTA

Estamos redactando una tesina para el fin de Máster cuyo tema es “**Manual escolar e implementación de las reformas curriculares: aplicación en Nueva Didáctica del Español 3**”. Por eso, nos gustaría tener su punto de vista sobre el tema. Gracias de antemano.

Tema 1: adecuación entre el contenido del manual y el programa oficial

Subtema 1: ¿Piensa usted que los contenidos temáticos del manual *NDE3* están en adecuación total con los del programa oficial?

Subtema 2: A su modo de ver, ¿los contenidos gramaticales y léxicos como vienen mencionados en el programa oficial están respetados en *NDE3*?

Tema 2: Enraizamiento cultural

Subtema 1: ¿piensa usted que los autores africanos o cameruneses están suficientemente representados en *NDE3*? ¿No hay superioridad de autores extranjeros?

Subtema 2: ¿Los nombres de personas y lugares predominantes en *NDE3* son africanos/cameruneses o extranjeros?

Tema 3: Enfoque pedagógico-didáctico

Subtema 1: ¿piensa usted que el manual *NDE3* está elaborado en términos de competencias y de situaciones de vida como vienen mencionadas en el programa oficial?

Subtema 2: sabiendo que los programas oficiales abogan por la pedagogía de la integración, ¿cree usted que se encuentran las actividades de integración en el manual *NDE3*?

INFORMACIONES SOCIODEMOGRÁFICAS

Nombre(s) y apellido(s) del entrevistado

Calificación profesional

Sexo

Edad

Experiencia profesional